

REORGANIZAÇÃO CURRICULAR ANTIRRACISTA POR MEIO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO DE TAIPAS



ANTI-RACIST CURRICULAR REORGANIZATION THROUGH TEACHER TRAINING WITHIN THE CONTEXT OF A SPECIAL ACTION PROJECT AT A MUNICIPAL ELEMENTARY SCHOOL IN THE TAIPAS TERRITORY

ALESSANDRA SANTOS LIMA

GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PELA UNIVERSIDADE DE GUARULHOS (2004); COORDENADORA PEDAGÓGICA NA EMEF
PROF.^a ELIANE BENUTE LESSA AYRES GONÇALVES – NANY BENUTE

RESUMO

O presente artigo analisa como a formação continuada docente, desenvolvida pela Coordenação Pedagógica no âmbito do Projeto Especial de Ação (PEA) ao longo do ano de 2025, impactou os planejamentos pedagógicos e a reorganização curricular antirracista na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Nany Benute, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, localizada no território de Parada de Taipas. Trata-se de um estudo qualitativo baseado no relato de uma experiência de formação desenvolvida no PEA, juntamente com a análise de documentos do Projeto Político-Pedagógico (PPP), das regras da Rede Municipal de Ensino e dos registros feitos durante a formação dos professores. Com a formação docente, foi possível constatar uma grande mudança na escola em relação ao PPP, práticas de ensino, organização curricular e compreensão da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como um compromisso permanente da escola pública. O estudo indica que o processo formativo possibilitou reflexões críticas acerca do racismo

estrutural, das desigualdades históricas e das narrativas eurocentradas ainda presentes no currículo escolar, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas à valorização da identidade negra, da autoestima dos estudantes e da compreensão sociocrítica da formação da sociedade brasileira. O artigo também problematiza os tensionamentos, resistências e deslocamentos surgidos ao longo da formação, apontando a necessidade de continuidade institucional de políticas de formação antirracista comprometidas com a equidade, os direitos humanos e a descolonização curricular.

Palavras-chave: educação antirracista; formação docente; currículo; território; Projeto Especial de Ação (PEA).

ABSTRACT

This article analyzes how the teacher professional development program—conducted by the Pedagogical Coordination team within the scope of the Special Action Project (PEA) throughout 2025—impacted pedagogical planning and the anti-racist curricular reorganization at the Prof.^a Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Nany Benute Municipal Elementary School. Part of the São Paulo Municipal Education Network, the school is located in the Parada de Taipas district. This qualitative study is based on an account of the training experience developed under the PEA, alongside an analysis of the School's Political-Pedagogical Project (PPP) documents, Municipal Education Network regulations, and records kept during teacher training sessions. The training led to significant changes within the school regarding the PPP, teaching practices, curricular organization, and the understanding of Education on Ethnic-Racial Relations (ERER) as an ongoing commitment of public education. The study indicates that the training process fostered critical reflection on structural racism, historical inequalities, and Eurocentric narratives still present in the school curriculum. It contributed to strengthening pedagogical practices aimed at valuing Black identity and student self-esteem, as well as fostering a socio-critical understanding of the formation of Brazilian society. The article also examines the tensions, resistance, and shifts that emerged during the training, highlighting the need for institutional continuity regarding anti-racist training policies committed to equity, human rights, and curricular decolonization.

Keywords: anti-racist education; teacher professional development; curriculum; territory; Special Action Project (PEA).

INTRODUÇÃO

A consolidação de políticas curriculares voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) figura como um obstáculo estrutural persistente na educação básica brasileira. Essa dificuldade se acentua em territórios nos quais há desigualdades históricas e que são caracterizados pela presença majoritária de estudantes negros. A promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 estabeleceu um alicerce normativo indispensável, e pesquisas da área indicam que a concretização dessas normativas frequentemente assume um caráter fragmentado. As iniciativas tendem a se restringir a ações pontuais ou ao esforço isolado de professores, sem gerar transformações curriculares realmente relevantes. O descompasso entre a legislação e a rotina escolar escancara uma lacuna investigativa considerável: a necessidade de decifrar como os processos formativos continuados são capazes de engendrar

reorganizações curriculares autênticas, precipuamente em instituições públicas inseridas em contextos periféricos.

A presente investigação se desenvolve a partir dessa conjuntura, tomando como campo empírico a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Prof.^a Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Nany Benute. A instituição integra a Rede Municipal de Ensino de São Paulo e localiza-se em Parada de Taipas. O perfil discente da unidade é predominantemente negro, englobando cerca de 63% de alunos autodeclarados pretos e pardos, conforme os registros do questionário socioeconômico da Prova São Paulo/2025. Esse dado demográfico reafirma a urgência de conceber práticas pedagógicas intrinsecamente vinculadas à equidade racial e à afirmação das identidades negras. A complexidade organizacional e pedagógica do espaço analisado transparece em sua estrutura: 1.115 estudantes divididos em 36 turmas, contemplando os ciclos do Ensino Fundamental I (com 21 turmas, sendo 13 do Ciclo de Alfabetização Integral) e II (com 15 turmas).

O racismo estrutural segue permeando o cotidiano escolar, a despeito dos progressos institucionais alcançados. A literatura especializada confirma essa persistência, amparada pelas reflexões de Cavalleiro (2001), Munanga (2005), Gomes (2012, 2017) e Almeida (2019). O fenômeno se materializa tanto na condução das atividades pedagógicas quanto na própria estruturação dos currículos. Os teóricos mencionados convergem no entendimento de que a escola brasileira permanece ancorada em referenciais eurocentrados. Tais matrizes silenciam as epistemologias negras e indígenas, limitando severamente a apreensão crítica acerca da formação da sociedade nacional. Torna-se imperativo, conseqüentemente, examinar os mecanismos pelos quais as formações docentes podem tensionar esses arranjos cristalizados e induzir deslocamentos tanto pedagógicos quanto institucionais.

Diante da problemática delineada, o estudo propõe a seguinte questão de pesquisa: "De que maneira a formação continuada docente, desenvolvida no âmbito do Projeto Especial de Ação (PEA), contribuiu para a reorganização curricular antirracista e para a transformação das práticas pedagógicas em uma EMEF da Rede Municipal de São Paulo?".

A resposta a essa indagação exige a análise do itinerário formativo percorrido ao longo do ano de 2025. O escrutínio articula as vivências do período às diretrizes do Projeto Político-Pedagógico (PPP), aos ordenamentos da Rede Municipal de Ensino e ao debate teórico sobre a ERER. A pesquisa ancora-se na premissa de que a formação continuada detém potencial para transmutar práticas pedagógicas. Quando estruturado intencionalmente e alicerçado no letramento racial crítico, o processo formativo afasta as ações de seu caráter comemorativo e isolado, inserindo-as em dinâmicas curriculares estruturantes, movimento esse que favorece a edificação de um ambiente escolar devotado à justiça racial.

A relevância deste artigo reside na urgência de perscrutar o funcionamento das políticas de formação em serviço, com destaque para o PEA, enquanto dispositivos de metamorfose curricular em

áreas periféricas. O trabalho amplia o acervo bibliográfico sobre táticas antirracistas na Educação Básica e fornece subsídios analíticos para gestores, coordenadores e professores engajados na efetivação da EREER no dia a dia das escolas.

METODOLOGIA

A investigação filia-se à abordagem qualitativa, estruturando-se como um relato analítico de experiência. O percurso metodológico entrelaça a análise documental e a reflexão crítica voltada às dinâmicas formativas executadas no escopo do PEA. A opção por esse desenho justifica-se pela complexidade do fenômeno investigado. A reorganização curricular antirracista mobiliza esferas subjetivas, políticas e institucionais, dimensões que escapam às métricas quantitativas e às descrições puramente procedimentais.

O relato de experiência concentra-se na EMEF Prof.^a Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Nany Benute, no bairro de Parada de Taipas. O formato de estudo de caso mostra-se profícuo para a apreensão aprofundada de processos multifacetados. A modalidade permite incorporar o contexto e as teias de interação tecidas entre os sujeitos, as políticas públicas e o fazer pedagógico. A diretriz metodológica viabiliza o exame das formas pelas quais a formação continuada, conduzida em 2025, provocou inflexões curriculares e gerou atritos institucionais atinentes à EREER.

O trajeto formativo contou com a participação de 28 docentes alocados no Ensino Fundamental I e II. O coletivo dividiu-se em dois turnos: 10 professores no período vespertino e 18 no noturno. A pesquisa prescinde de entrevistas ou transcrições de falas individuais. Os educadores são interpretados como sujeitos coletivos inerentes ao processo de formação. Suas interações, reflexões e resistências são escrutinadas com base nos registros institucionais elaborados durante as atividades do PEA. O perfil demográfico da escola, composta por 63% de estudantes autodeclarados pretos e pardos, consolida o território como um lócus estratégico para a investigação de práticas antirracistas e suas reverberações no currículo.

As sessões do PEA na unidade ocorriam às quartas e quintas-feiras, totalizando duas horas por encontro. A distribuição temporal propiciou o fluxo das apresentações, organizadas para acolher dois docentes a cada dia. Exigia-se dos participantes a formulação de um plano de aula exaustivo para cada exposição. O planejamento precisava contemplar a contextualização histórica, a definição dos objetivos da tarefa e a explicitação da habilidade curricular mobilizada. As demonstrações seguiram o cronograma pactuado, valendo-se de projeções em PowerPoint e agregando detalhamentos sobre as propostas pedagógicas arquitetadas pelos professores.

O *corpus* analítico derivou de três categorias de materiais. A primeira engloba os documentos institucionais: o PPP, referente a 2025 e 2026 (São Paulo, 2025b, 2026), o Currículo da Cidade (São Paulo, 2019), a Instrução Normativa SME nº 6/2025 (São Paulo, 2025a) e os registros administrativos vinculados ao PEA. A segunda frente compila os registros do itinerário formativo, abrangendo os planos de aula submetidos, os Relatos de Boas Práticas (Cesário, 2025a, 2025b; Ferreira, 2025), os arquivos das apresentações, os cronogramas das atividades e as anotações redigidas pela coordenação pedagógica. O terceiro eixo corresponde ao referencial teórico, constituído por autores basilares e contemporâneos dedicados à EREER, a exemplo de Cavalleiro (2001), Munanga (2005), Gomes (2012, 2017), Carine (2023) e Almeida (2019). O critério de seleção dessas fontes baseou-se na capacidade de cada documento para elucidar a dinâmica formativa e os desdobramentos curriculares constatados.

A decodificação dos dados obedeceu aos preceitos da análise temática, dividida em três estágios. O ciclo inicial consistiu na leitura flutuante de todo o acervo documental e dos registros, com o intuito de mapear padrões, zonas de tensão e deslocamentos de perspectiva. A fase subsequente, dedicada à codificação temática, agregou os achados em cinco núcleos: práticas pedagógicas, concepções de currículo, tensões raciais, resistências docentes e reorganização curricular. A etapa derradeira envolveu a interpretação crítica do material. Os resultados foram contrapostos ao debate teórico focado no racismo estrutural, no letramento racial crítico e nas diretrizes curriculares antirracistas. A pesquisa não almeja a generalização estatística de seus achados, orientando-se para a compreensão densa de um fenômeno formativo específico e situado.

No tocante aos parâmetros éticos, o estudo prescindiu de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. A dispensa ampara-se na Resolução CNS nº 510/2016, que exime de apreciação as investigações desprovidas de intervenção direta com seres humanos, coleta de dados individuais identificáveis ou expedientes capazes de infligir riscos aos envolvidos. A base da pesquisa restringe-se a documentos de domínio institucional, registros elaborados coletivamente no contexto do PEA e análises de práticas educacionais. A metodologia assegura a não identificação de alunos ou professores e veda o manuseio de dados sensíveis. O anonimato e a confidencialidade foram preservados integralmente, garantindo o uso das informações com finalidade estritamente acadêmica, em alinhamento aos fundamentos éticos da pesquisa educacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A afirmação da EREER como política curricular no Brasil representa o ápice de um prolongado processo de reivindicação social. Esse movimento, impulsionado sobretudo pelo ativismo negro, denunciou a ausência de narrativas afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares, bem como a predominância de perspectivas eurocentradas na construção do conhecimento. As Leis 10.639/2003 e

11.645/2008 constituem marcos legislativos essenciais nesse percurso, ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica. Contudo, a mera existência de arcabouços legais não assegura sua efetivação. O racismo, enquanto estrutura social e institucional, perpassa práticas pedagógicas, materiais didáticos e as próprias configurações curriculares, dificultando a plena concretização dessas normativas.

A compreensão do racismo como característica estrutural, conforme elabora Almeida (2019), é indispensável para analisar os obstáculos enfrentados pelas instituições de ensino na implementação da EREB. O autor argumenta que o racismo transcende manifestações individuais, configurando-se como um sistema complexo de práticas, discursos e instituições que perpetuam desigualdades de forma sistemática. No âmbito educacional, essa estrutura se manifesta na seleção de conteúdos, na hierarquização de saberes e na naturalização de epistemologias eurocêntricas como universais. Essa crítica encontra ressonância nas proposições de Munanga (2005), que aponta para o apagamento histórico das contribuições africanas e afro-brasileiras nos currículos, defendendo uma revisão profunda das narrativas escolares para romper com a lógica monocultural que historicamente sustenta a educação brasileira.

O eurocentrismo, entendido como a imposição de referenciais europeus como padrão universal de conhecimento, constitui um dos principais mecanismos de reprodução do racismo no currículo. Carine (2023) argumenta que a escola brasileira ainda opera sob uma lógica que legitima saberes europeus como superiores, invisibilizando produções intelectuais negras, indígenas e periféricas. Esse processo, frequentemente descrito como epistemicídio, compromete a formação crítica dos estudantes e aprofunda desigualdades históricas ao negar a legitimidade de outras epistemologias. A crítica ao eurocentrismo também aparece de forma contundente em Gomes (2012, 2017), que destaca o papel do movimento negro como produtor de saberes e como agente histórico na luta pela transformação curricular. Para a autora, a EREB implica uma mudança paradigmática na forma como a escola compreende conhecimento, identidade e diferença, não se resumindo à introdução de conteúdos específicos.

Dessa forma, a formação docente assume importância central para a efetivação de práticas antirracistas. O letramento racial crítico, amplamente discutido por Gomes (2017), é o processo pelo qual os educadores desenvolvem consciência crítica sobre as dinâmicas raciais que estruturam a sociedade e a escola. Esse processo envolve deslocamentos subjetivos, políticos e institucionais, permitindo que docentes reconheçam o racismo como fenômeno estrutural e atuem de forma intencional no enfrentamento das desigualdades. A ausência desse letramento, como mostram Cavalleiro (2001) e Carine (2023), contribui para práticas pedagógicas superficiais, restritas a datas comemorativas ou a ações isoladas, sem impacto curricular consistente.

A construção de um currículo antirracista exige, portanto, mais do que a inclusão de conteúdos sobre África ou cultura afro-brasileira. Trata-se de reorganizar o currículo a partir de princípios de justiça racial, pluralidade epistemológica e valorização das identidades negras e indígenas. Gomes (2012) e

Munanga (2005) defendem que a EREER deve atravessar todas as áreas do conhecimento, constituindo um eixo estruturante da formação humana e não um tema transversal secundário.

A literatura também aponta que a implementação da EREER não ocorre sem tensões. Os estudos de Cavalleiro (2001) e de Nogueira (2020) mostram que resistências docentes, tensões identitárias e manifestações de racismo religioso são elementos recorrentes nos processos formativos, e que não seriam falhas individuais, e sim expressões do racismo estrutural que atravessa a sociedade e a escola.

Portanto, a efetivação da EREER depende de processos formativos contínuos, politicamente orientados e sustentados por letramento racial crítico, capazes de tensionar práticas eurocentradas e promover reorganizações curriculares profundas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do processo formativo desenvolvido no âmbito do PEA evidencia que a formação continuada docente, quando planejada de forma intencional e sustentada por princípios de letramento racial crítico, pode operar como dispositivo estruturante para a reorganização curricular antirracista. A Instrução Normativa SME nº 6/2025, que orienta a implementação do PEA na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, destaca a formação em serviço como política pública fundamental para garantir coerência entre o PPP, o Currículo da Cidade e as demandas concretas do território escolar. No caso da EMEF analisada, essa articulação revelou-se decisiva para tensionar práticas pedagógicas historicamente marcadas por abordagens superficiais da temática racial.

O percurso formativo iniciou-se com o reconhecimento, por parte dos docentes, de que a EREER vinha sendo trabalhada de modo fragmentado, restrita a datas comemorativas ou a atividades pontuais, sem articulação com o currículo oficial. Esse diagnóstico, construído coletivamente, permitiu que o grupo identificasse fragilidades estruturais relacionadas à ausência de formação inicial sobre relações étnico-raciais, à insegurança para abordar temas sensíveis e à permanência de concepções eurocentradas que orientavam o planejamento pedagógico. Como apontam Cavalleiro (2001) e Gomes (2012), essas fragilidades não são individuais, mas expressão do racismo estrutural que atravessa a escola e naturaliza o silenciamento de narrativas negras e indígenas.

A partir desse reconhecimento, o grupo docente definiu, de forma democrática, os eixos temáticos que orientariam o primeiro semestre de formação, tendo como referência central a obra “Do silêncio do lar ao silêncio escolar”, de Eliane Cavalleiro, e dialogando com Munanga (2005), Gomes (2012, 2017) e Carine (2023). Essa escolha não apenas qualificou o debate, mas também possibilitou que os professores compreendessem a EREER como campo teórico consistente, e não como conjunto de práticas isoladas. O estudo sistemático desses referenciais provocou deslocamentos importantes,

especialmente ao evidenciar que o currículo escolar, ao longo da história, foi estruturado por narrativas eurocentradas que invisibilizaram epistemologias negras e indígenas. A Figura 1 registra um dos encontros dos professores envolvidos no PEA. Na ocasião, se discutia a articulação do PEA com o Currículo da Cidade (São Paulo, 2019).

Figura 1 – Encontro do grupo docente no planejamento do projeto, São Paulo, 2025



Fonte: Acervo da autora.

Ao longo dos encontros, emergiram tensões, resistências e disputas de narrativa, fenômenos amplamente discutidos na literatura sobre formação docente antirracista. Professores relataram desconfortos diante das discussões propostas, especialmente quando confrontados com a compreensão de que o racismo é estrutural e atravessa suas próprias práticas pedagógicas. Esses tensionamentos, longe de serem obstáculos, constituíram parte essencial do processo formativo, pois revelaram a complexidade das dimensões subjetivas e institucionais envolvidas na construção de um currículo antirracista. Como destaca Gomes (2017), o letramento racial crítico implica revisitar experiências pessoais, reconhecer privilégios e desigualdades e compreender o papel da escola na reprodução — ou no enfrentamento — do racismo.

O segundo semestre foi marcado pela transição do debate teórico para a reorganização prática do planejamento pedagógico. Os docentes foram convidados a apresentar atividades, planos de aula e propostas curriculares elaboradas a partir das discussões formativas. Cada apresentação exigia contextualização histórica, definição de objetivos, explicitação das habilidades do Currículo da Cidade e fundamentação teórica. Esse movimento permitiu que o grupo percebesse que a ERE não se limita à inserção de conteúdos sobre África ou cultura afro-brasileira, mas atravessa todas as áreas do conhecimento, exigindo revisão de materiais didáticos, escolhas metodológicas e formas de avaliação.

As apresentações revelaram avanços significativos. Professores passaram a articular raça, classe e gênero de forma crítica, incorporando discussões sobre desigualdades estruturais, epistemicídio,

identidade e representatividade. A naturalização da Lei 10.639/2003 no planejamento pedagógico tornou-se evidente, indicando que a formação continuada contribuiu para deslocar a EREER do campo das ações comemorativas para o campo curricular. Esse deslocamento impactou diretamente o PPP da unidade escolar, que passou a incorporar de maneira mais explícita a perspectiva antirracista como compromisso político e pedagógico permanente.

A Figura 2 relata um novo momento do planejamento do projeto.

Figura 2 – Novo encontro do grupo docente no planejamento do projeto, São Paulo, 2025



Fonte: Acervo da autora.

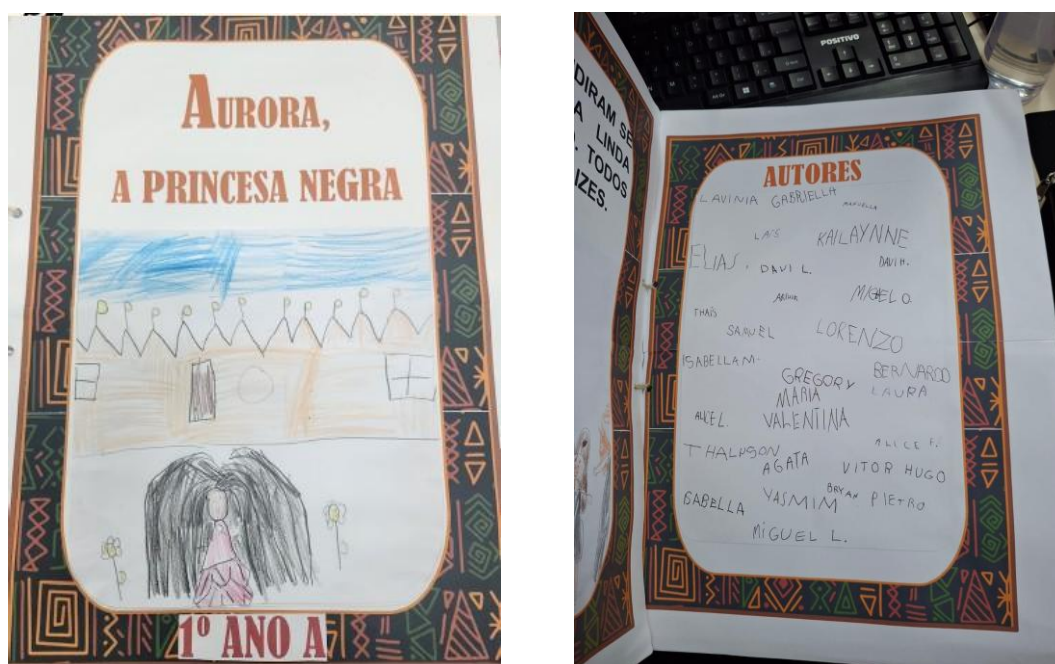
A análise dos documentos institucionais, dos registros produzidos ao longo do PEA e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes evidencia transformações concretas na reorganização curricular antirracista da unidade escolar.

No que se refere ao PPP, observa-se que, antes da intervenção, o documento apresentava uma abordagem ampla sobre diversidade e formação humana, mas sem explicitar ações, estratégias ou compromissos institucionais voltados à EREER. Este trecho inicial do PPP ilustra esse caráter mais genérico: “A Educação é um processo social [...] possibilita constituir uma vida comum nos territórios [...] É pela Educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social”. Embora importante, essa formulação não apresentava diretrizes operacionais para a efetivação da EREER.

Após o percurso formativo, o PPP 2026 passa a incorporar compromissos explícitos e estruturantes com a equidade racial, evidenciando uma mudança qualitativa no documento. O texto afirma que “as ações pedagógicas serão orientadas por princípios de equidade, pertencimento, Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), Direitos Humanos, inclusão e enfrentamento às desigualdades historicamente produzidas”, além de registrar que a escola “fortalecerá ações permanentes voltadas à promoção da equidade étnico-racial e ao enfrentamento do racismo e da xenofobia”. Também surgem iniciativas institucionalizadas, como o Coletivo Antirracista Laudelina de Campos, o I Cortejo Afro Nany Benute, e a incorporação da EREER nos Territórios do Saber, indicando que a temática deixou de ser episódica para se tornar parte da cultura organizacional da escola.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes durante o PEA também revelam avanços significativos. O projeto “Aurora, a Princesa Negra”, realizado com o 1º ano A, constitui um exemplo concreto de reorganização curricular antirracista. A professora da turma destaca que “criar uma versão negra dos contos clássicos [...] é importante por várias razões: promoção da diversidade e inclusão; valorização da identidade étnico-racial; desconstrução de estereótipos e preconceitos” (Cesário, 2025b, p. 4). O plano de aula inclui etapas detalhadas — leitura de contos originais, estudo de repertório africano, elaboração coletiva da narrativa, ilustração e montagem do livro — demonstrando intencionalidade pedagógica e articulação com a Lei 10.639/03. As produções dos estudantes evidenciam o impacto da atividade na construção de identidades positivas, como demonstram as Figuras 3 e 4.

Figura 3 – Capa e contracapa do livro “Aurora, a Princesa Negra”, ilustrada por uma das crianças



Fonte: Cesário (2025b).

Figura 4 – Criança participando da escrita do livro “Aurora, a Princesa Negra”



Fonte: Cesário (2025b).

Outro exemplo relevante é o projeto “Balança do Sapinho”, desenvolvido no processo de alfabetização matemática. Segundo Cesário (2025a), “a balança dos números é uma ferramenta visual e manipulativa que permite à criança experimentar de forma prática a ideia de igualdade”, articulando conceitos matemáticos à aprendizagem ativa. As Figuras 5 e 6 mostram os estudantes manipulando a balança e registrando suas hipóteses, o que demonstra a adoção de metodologias investigativas coerentes com o Currículo da Cidade.

Figura 5 – Crianças experimentando a “Balança do Sapinho”



Fonte: Cesário (2025a).

Figura 6 – Crianças trocando ideias sobre a “Balança do Sapinho”



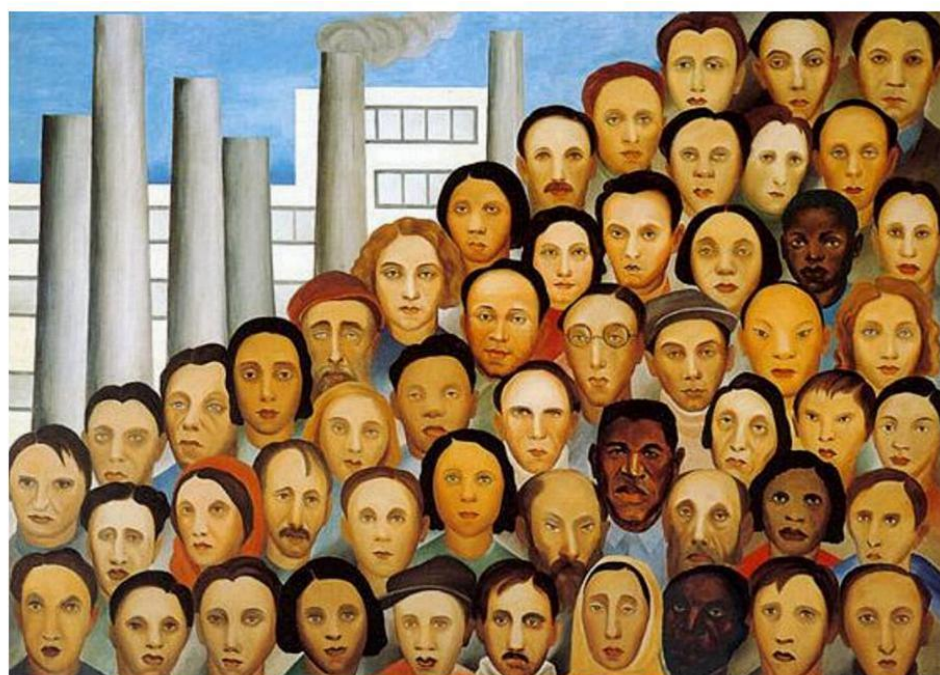
Fonte: Cesário (2025a).

No componente de Artes Visuais, o trabalho com a obra “Operários”, de Tarsila do Amaral, realizado com o 2º ano, articula ERER, modernismo brasileiro e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4³. De acordo com Ferreira (2025), realizou-se em sala de aula, no âmbito do projeto, a contextualização

³ ODS 4 – Educação de Qualidade: Objetivo de Desenvolvimento Sustentável que visa “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, incluindo a meta 4.7, que orienta os sistemas educacionais a promover direitos humanos, igualdade de gênero, cultura de paz, valorização da diversidade e sustentabilidade (ONU, 2015).

da obra, a leitura crítica das representações étnicas e sociais e a produção artística dos estudantes. A Figura 7 mostra a referida obra.

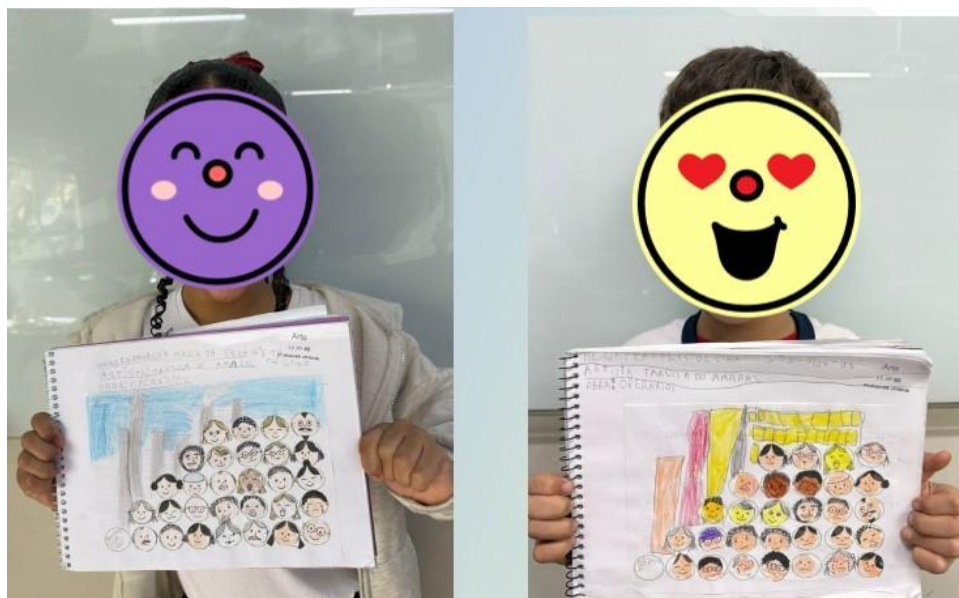
Figura 7 – Obra “Operários”, de Tarsila do Amaral (1933)



Fonte: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (2014).

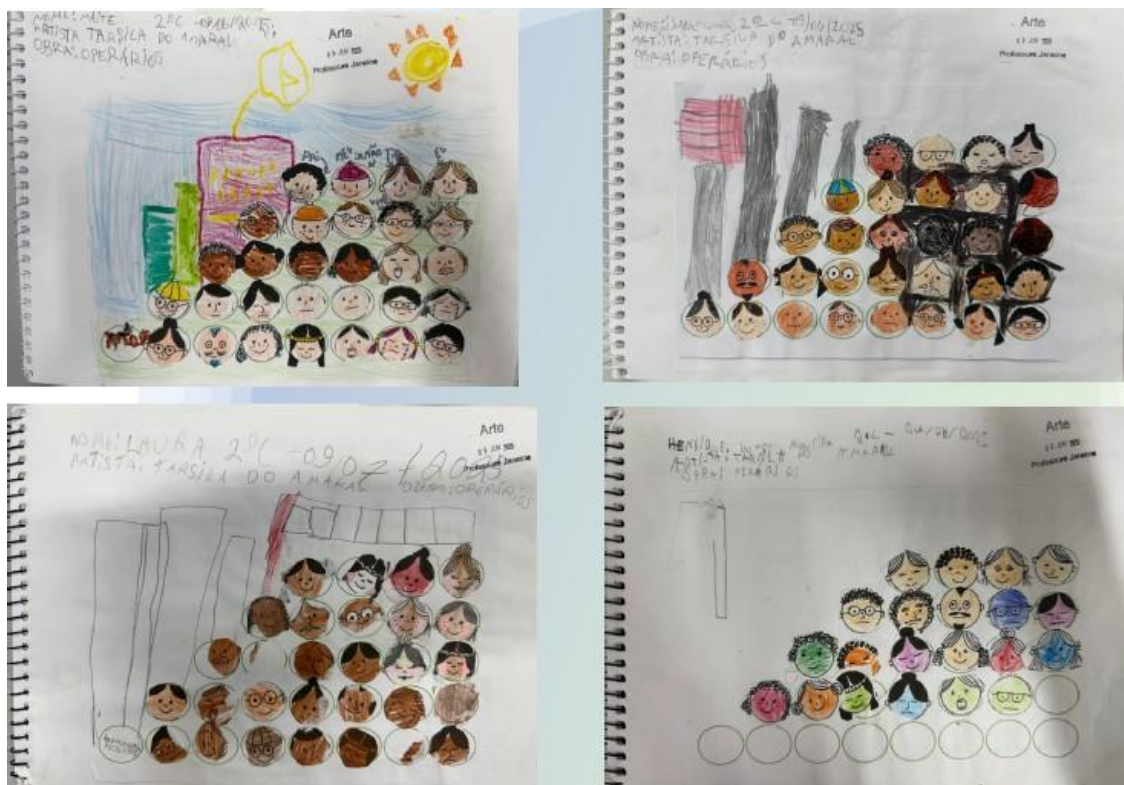
As releituras mostram que as crianças compreenderam a diversidade presente na obra e produziram interpretações próprias, evidenciando desenvolvimento estético e consciência social, como mostram as Figuras 8 e 9.

Figura 8 – Crianças exibindo sua releitura de “Operários” (Tarsila do Amaral, 1933)



Fonte: Ferreira (2025).

Figura 9 – Releituras de “Operários” (Tarsila do Amaral, 1933), feitas pelas crianças



Fonte: Ferreira (2025).

A partir da análise temática dos registros formativos, emergem quatro categorias centrais que sintetizam os avanços produzidos pelo PEA.

A primeira é representatividade e identidade, evidenciada na criação de personagens negros, na discussão sobre pertencimento e na valorização de narrativas afro-brasileiras.

A segunda é desconstrução de estereótipos, presente nas atividades que revisitam contos clássicos, analisam criticamente atitudes de personagens e superam visões eurocentradas, como indicado no trecho do Currículo da Cidade: “superando estereótipos e preconceitos em arte”.

A terceira categoria é aprendizagem ativa e cultura *maker*, observada na montagem de livros, manipulação de materiais concretos e produção artística autoral.

A quarta categoria é integração curricular e interdisciplinaridade, evidenciada na articulação entre literatura, artes, história, geografia, matemática e direitos humanos, além da presença da ERER nos Territórios do Saber.

Os registros dos estudantes materializam os resultados. Diversas produções trazem identificação da obra estudada, nome da artista, data e assinatura (Figura 9). Esses registros demonstram apropriação de vocabulário artístico, compreensão da atividade e autoria, elementos essenciais para a construção de um currículo antirracista que valoriza a expressão e a identidade dos estudantes.

Além disso, o processo formativo repercutiu em diferentes espaços da escola, como sala de leitura, educação digital e sala de recursos multifuncionais, demonstrando que a reorganização curricular não se restringiu às salas de aula regulares. A presença de práticas antirracistas nesses espaços indica que

a formação alcançou setores diversos da instituição, fortalecendo a construção de uma cultura escolar comprometida com a equidade racial.

Entretanto, o percurso também trouxe à tona limites importantes. Nem todos os profissionais internalizaram sua função social na construção de uma educação antirracista, e resistências persistiram, especialmente em temas relacionados às religiões de matriz africana, campo em que o racismo religioso se manifestou de forma explícita. Esses desafios roboram a necessidade de continuidade da formação, uma vez que processos de mudança curricular e institucional não se consolidam em ciclos formativos isolados.

Ao final do ano letivo, tornou-se inequívoco que o PEA operou como dispositivo de transformação curricular, possibilitando que a escola avançasse na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das identidades negras, com a crítica ao eurocentrismo e com a efetivação da EREER como eixo estruturante do currículo. O percurso formativo, iniciado em 2024 e previsto para se estender até 2026, demonstra que a formação continuada, quando articulada ao território e às demandas concretas da comunidade escolar, pode produzir mudanças significativas no planejamento, nas práticas docentes e na cultura institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste artigo permite afirmar que a formação continuada, quando planejada de forma intencional, crítica e articulada ao território escolar, desempenhou papel decisivo na construção de um currículo antirracista e na transformação das práticas pedagógicas da unidade pesquisada. O estudo teve como lócus de investigação a EMEF Prof.^a Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Nany Benute, localizada no território de Parada de Taipas, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Conforme os resultados o PEA operou como dispositivo estruturante para deslocar a EREER do campo das ações pontuais — frequentemente restritas a datas comemorativas — para o campo curricular, produzindo mudanças concretas no planejamento, na seleção de conteúdos, nas metodologias e na compreensão docente sobre o papel da escola no enfrentamento do racismo estrutural. A formação possibilitou que os professores reconhecessem fragilidades históricas de sua própria formação inicial, compreendessem o caráter estrutural do racismo e revissem práticas pedagógicas que, muitas vezes, reproduziam perspectivas eurocentradas.

A partir do percurso formativo, observou-se que os docentes passaram a incorporar discussões sobre identidade, representatividade, epistemicídio, desigualdades raciais e relações entre raça, classe e gênero de forma mais consistente em seus planejamentos. As apresentações de planos de aula, a

análise coletiva das propostas e o diálogo entre os autores contribuíram para consolidar um processo de letramento racial crítico, fundamental para a reorganização curricular observada.

As descobertas do estudo também revelam que a formação continuada qualificou as práticas pedagógicas e contribuiu para politizar o PPP da unidade escolar, tornando mais explícito o compromisso institucional com a justiça racial e com a valorização das identidades negras. O percurso formativo permitiu que a escola avançasse na construção de uma cultura pedagógica que reconhece o território, enfrenta desigualdades e compreende a EREER como dimensão indissociável da formação humana.

Entretanto, o estudo também identificou limites importantes: persistem resistências docentes, especialmente no que se refere às discussões sobre religiões de matriz africana, o que delata a presença do racismo religioso e a necessidade de aprofundamento teórico e formativo. Além disso, nem todos os profissionais internalizaram plenamente sua função social na construção de uma educação antirracista, reafirmando a importância de acompanhamento contínuo, monitoramento dos planejamentos e manutenção de políticas de formação em serviço.

Como contribuição final, destaca-se que o percurso formativo analisado demonstra a potência do PEA como política pública capaz de promover transformações curriculares profundas quando articulado às demandas do território e sustentado por referenciais teóricos sólidos. O estudo manifesta que a efetivação da EREER depende de processos formativos contínuos, coletivos e politicamente orientados, capazes de tensionar práticas eurocentradas e construir novas possibilidades pedagógicas comprometidas com a equidade racial e com os direitos humanos.

Por fim, compreende-se que o ciclo formativo percorrido ao longo de 2025 não representa o encerramento da temática, mas a abertura de novos percursos. A continuidade das discussões, especialmente na perspectiva das interseccionalidades e da centralidade da mulher negra na história brasileira, constitui caminho promissor para fortalecer ainda mais a construção de um currículo antirracista e de uma escola comprometida com a formação integral de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

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

BORELLI, Dario Luis. **Operários, Tarsila do Amaral**. 29 set. 2014. Disponível em: <https://www.iea.usp.br/imagens/operarios-tarsila-do-amaral/view>. Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de

Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2001.

CESÁRIO, Carina. Compartilhando Boas Práticas: **Balança do Sapinho**. EMEF Professora Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Nany Benute, São Paulo, 2025a.

CESÁRIO, Carina. Compartilhando Boas Práticas: **Criando um livro – Aurora, a Princesa Negra**. EMEF Professora Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Nany Benute, São Paulo, 2025b.

FERREIRA, Janaina. **Relato de Boas Práticas**: Operários. EMEF Professora Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Nany Benute, São Paulo, 2025.

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

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Educação de Qualidade. In: **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 15 jun. 2026.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 6, de 2025**. Dispõe sobre o Projeto Especial de Ação (PEA) nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo: SME, 2025a.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico**: EMEF Professora Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Nany Benute. São Paulo: SME/DRE Pirituba-Jaraguá, 2026.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico**: EMEF Professora Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Nany Benute. São Paulo: SME/DRE Pirituba-Jaraguá, 2025b.