

Pedagogias da Sul: perspectiva decolonial na formação continuada para a educação das relações étnico-raciais¹

Iracema Santos do Nascimento²

Orcid: 0000-0001-6114-5949

Juliana Froeder Alves Grilo²

Orcid: 0000-0001-8985-9062

Resumo

O artigo analisa parte da experiência do projeto de formação continuada de professores conduzido pela Diretoria Regional de Educação do Campo Limpo (DRE-CL), durante a gestão do prefeito Fernando Haddad em São Paulo (2013-2016). Em consonância com os objetivos para a educação explicitados no *Programa de Metas* do mandato nesse período, o projeto de formação continuada da DRE-CL definiu entre seus objetivos garantir a aplicação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Para isso, a Diretoria desenvolveu uma série de atividades formativas, como cursos e seminários, com conteúdos que desafiavam as bases curriculares, arraigadas no cânone do pensamento euro-branco-ocidental. Assim, iniciou-se uma aproximação com as perspectivas teórico-metodológicas decoloniais, que fundamentaram grande parte dos processos formativos desenvolvidos pela DRE-CL no intervalo considerado. “Da Sul”, expressão presente no título deste artigo, valoriza essa proposição político-pedagógica oriunda da zona sul paulistana, inspirada pela insurgência epistêmica decolonial produzida no Sul global, aludindo a um dos principais livros publicados nesse contexto (Santos; Meneses, 2010). Neste trabalho, a partir da análise dos documentos produzidos pela DRE-CL no período, especialmente seu Projeto Político Pedagógico – documento inédito na rede municipal – e as ementas de eventos formativos promovidos, buscou-se compreender este projeto de formação continuada, em termos de concepção, alcance e desdobramentos, os quais evidenciam seu protagonismo no histórico da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Como conclusões provisórias, destacam-se: - o projeto de Campo Limpo parece ter influenciado a proposta formativa da Secretaria Municipal de Educação (SME); - a perspectiva decolonial favoreceu a territorialização do currículo emanado pela SME, reforçando o princípio constitucional da Gestão Democrática; - somada à abordagem histórico-crítica, a perspectiva decolonial contribui com o aprofundamento e a radicalização do enfrentamento ao racismo no âmbito da educação.

Palavras-chave

Formação continuada de professores – Leis 10.639/2003 e 11.645/08 – Perspectivas decoloniais – Diretoria Regional de Educação do Campo Limpo – Educação para as Relações Étnico-Raciais.

1- Disponibilidade de dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil. Contatos: iranasci@usp.br; julianafroeder@usp.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202652293887por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



Pedagogias da Sul: decolonial perspective in continuing professional development for education of ethnic-racial relations

Abstract

This article analyzes part of the experience of a teacher professional development project conducted by the Regional Education Office of Campo Limpo (DRE-CL), during the government of Mayor Fernando Haddad in São Paulo (2013-2016). Pursuant to the objectives for education detailed in the program of goals of the term of office in this period, the professional development project of DRE-CL set as one of its objectives to enforce laws no. 10,639/2003 and no. 11,645/2008. To this end, the Office elaborated a series of professional development activities, such as courses and seminars, with contents that challenged curricular bases, rooted in the Eurocentric white Western intellectual canon. Thus, an approximation with the decolonial theoretical and methodological perspectives was started, which grounded most of the training processes developed by DRE-CL during the period considered. “Da Sul,” the expression found in the title of this article, values this political-pedagogical proposition originated in the south region of the city of São Paulo, inspired by the decolonial epistemic insurgence produced in the global South, referring to one of the key books published in this context (Santos; Meneses, 2010). In this paper, based on the review of the documents produced by DRE-CL in the period, especially its Pedagogical Political Project – unpublished document in the municipal system – and the syllabi of organized professional development events, the objective was to understand this professional development project, in terms of conception, scope, and outcome, which confirm its protagonism in the history of the Municipal Education System of São Paulo. As provisional conclusions, the following stands out: – the project of Campo Limpo seems to have had an influence on the professional development proposal of the Municipal Department of Education (SME); – the decolonial perspective favored territorialization of the SME curriculum, reinforcing the constitutional principle of Democratic Management; – including the historical-critical approach, the decolonial perspective contributes to deepening and radicalization to combat racism in education.

Keywords

Teacher professional development – Laws 10,639/2003 and 11,645/08 – Decolonial perspectives – Regional Education Office of Campo Limpo – Education for Ethnic-Racial Relations.

Introdução

Quem passava pela Avenida João Dias no sentido bairro-centro à altura da estação Giovanni-Grnchi do metrô, entre meados de 2016 e o início de 2017, avistava um prédio grafitado com representações estéticas da cultura periférica. Na fachada principal, via-se

o mapa da América Latina representado por uma mulher indígena, à esquerda, o mapa invertido da cidade de São Paulo com a zona sul em destaque, ao centro, e o mapa do continente Africano, também retratado pela figura de uma mulher, à direita. Acima da pintura havia a inscrição “Epistemologias da Sul”.

O prédio abriga a Diretoria Regional de Educação do Campo Limpo (DRE-CL), e a arte descrita foi feita pela educadora Marilu Santos Cardoso, em parceria com o coletivo artístico A Banca e demais servidores que atuavam na DRE à época. A frase remete ao livro *Epistemologias do Sul* (Meneses; Santos, 2010), um dos principais referenciais teóricos da equipe da DRE-CL naquele período, tanto na elaboração de seu projeto político-pedagógico quanto no desenvolvimento de sua proposta de formação continuada do professorado. Consideramos apropriado utilizá-la no título deste artigo, não só como contribuição à memória de um projeto público de formação do professorado que se quis insurgente, mas também porque no presente texto nos apoiamos em obras e autorias alinhadas às perspectivas decoloniais de produção de conhecimento.

A região de atuação da diretoria de educação de que trata o presente trabalho compreende bairros como Campo Limpo, Capão Redondo, Jardim São Luís e Jardim Ângela e destaca-se por sua efervescência cultural, com a presença de saraus, coletivos artísticos e diversas organizações comunitárias que, entre outras frentes, estão diretamente empenhadas na luta pelo direito à educação. Como reflexo disso, a atuação das escolas e as práticas pedagógicas desenvolvidas no território vêm ganhando destaque no ambiente acadêmico, com produções que revelam uma diversidade de experiências (Grilo, 2019; Salomão, 2021; Santos, 2021; França, 2022; Amorim, 2022; Duarte, 2023).

Neste artigo apresentamos parte de uma pesquisa de doutorado em andamento desde 2021, que trata do projeto de formação continuada do professorado desenvolvido pela DRE-CL durante a gestão do prefeito Fernando Haddad (2013-2016). Como será possível acompanhar, esse projeto foi fortemente influenciado pelo *pensamento decolonial*, que emerge na década de 1990 com o Grupo Modernidade/Colonialidade, propondo a renovação das Ciências Sociais na América Latina e o giro decolonial, entendido como a “radicalização do argumento pós-colonial no continente”, conforme explica a cientista política brasileira Luciana Ballestrin (2013, p. 89). Explicitando que a expressão “giro decolonial” foi criada pelo filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres em 2005, a autora a sintetiza como “o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (Ballestrin, 2013, p. 105). Citando o semiólogo argentino Walter Mignolo, ela ressalta que a ideia de decolonialidade já estava pressuposta quando se criou o conceito de colonialidade e que, para aquele autor, “a origem do pensamento decolonial é mais remota, emergindo como contrapartida desde a fundação da modernidade/colonialidade” (Ballestrin, 2013, p. 105).

Em confluência com o que enfatizam Jozé Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel na introdução do livro *Decolonialidade e pensamento afro diaspórico* (2020), compreendemos que a *decolonialidade* adquire amplitude de sentido a partir das lutas das populações negras e indígenas, que vêm se contrapondo às lógicas da modernidade/colonialidade desde o século XVI, somando-se, assim, a *perspectivas* teóricas que, mais do que evidenciar a violência colonial, destacam formas de resistência. Segundo os organizadores, a opção por esse sentido amplo de decolonialidade permite abranger



“a longa tradição de resistência das populações negras e indígenas” e dos denominados por Frantz Fanon como “condenados da terra”, bem como as “ideias, intervenções e elaborações presentes também na tradição do pensamento negro” (p. 9-10)³.

Em suma, entendemos que as *perspectivas decoloniais* traduzem a intencionalidade de rompimento com a hegemonia do poder branco-ocidental em diversas esferas, sendo a produção de conhecimento um dos principais eixos dessa disputa. Ao longo do presente texto, procuraremos mostrar como a adoção da perspectiva decolonial potencializou a educação das relações étnico-raciais na DRE-CL e em outras regionais. Conforme veremos adiante, nos documentos produzidos pela DRE-CL e pela SME, utiliza-se o termo “descolonização”, que mantivemos sem problematizar, assumindo seu sentido sob a égide da decolonialidade, tal como acabamos de apresentar.

De modo a favorecer a compreensão da experiência de formação continuada da DRE-CL no contexto mais amplo do território onde ela surgiu e na estrutura da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, iniciaremos com tópicos que apresentam brevemente a região do Campo Limpo, a organização da Secretaria e o lastro de políticas públicas educacionais que antecederam e influenciaram a proposta aqui analisada, especialmente aquelas criadas durante a gestão de Paulo Freire à frente da SME. Por fim, nos dedicaremos ao objeto de nosso trabalho, ou seja, o projeto de formação continuada do professorado na DRE-CL sob a perspectiva decolonial, desenvolvendo dois aspectos: as atividades formativas realizadas pela DRE e seu projeto político-pedagógico, documento que se destaca por seu ineditismo, uma vez que não há registro da existência de outro material dessa natureza em nenhuma outra DRE da rede municipal.

Zona Sul, Zona Show

O *Mapa da Desigualdade de 2023* (Rede Nossa São Paulo, 2023), ano base 2022, oferece uma análise de diferentes índices socioeconômicos nos 96 distritos da cidade de São Paulo, revelando a forte presença da população negra nos bairros em que se insere nossa pesquisa. Enquanto o Jardim Ângela abriga o maior contingente de população negra na cidade, com 60,1%, o bairro de Moema, também localizado na zona sul, é o distrito com o menor índice de pretos e pardos: 5,8%. A desigualdade presente no indicador racial acompanha os dados relativos ao tema *Trabalho e Renda*: enquanto Moema aparece em 26º lugar no ranqueamento do indicador *Oferta de emprego formal*, com uma remuneração média mensal de R\$ 4.171,67, o Jardim Ângela aparece na 92ª posição, com uma renda média de R\$ 2.657,92.

Os dados permitem dimensionar o histórico de pauperização e de expropriação de direitos do território do Campo Limpo, que, até a década de 1970, apresentava forte característica rural, com sítios, chácaras e grandes áreas de mananciais. Após esse período, a região teve seu processo de ocupação intensificado com a chegada de uma massa de trabalhadores precarizados, muitos deles operários das fábricas do parque industrial

3- O Ijoba Moyâmi - Grupo de Pesquisas sobre Política e Gestão Educacional e Diferenças-Diversidade, criado pela profa. Iracema Santos do Nascimento, vem se dedicando a estudar a possível confluência entre determinadas perspectivas e autorias decoloniais e a teoria marxista, sobretudo as elaborações do marxismo negro no sul global.

de Santo Amaro. Assim, sem o acompanhamento e a assistência do Estado, a região conformou-se como um território periférico da capital paulista (Salomão, 2021).

Na década de 1980, com o declínio do parque industrial de Santo Amaro e o aumento do desemprego, a região passou a enfrentar uma grave e extensa crise econômica e social, refletida em um cenário de extrema violência nas periferias da zona sul, sendo que o Distrito do Jardim Ângela recebeu o “título” de lugar mais violento do planeta em 1996, de acordo com a Organização das Nações Unidas (Folha, 2006).

À época, os distritos do Capão Redondo, Jardim São Luís e Jardim Ângela foram estigmatizados como “triângulo da morte” (Dassoler, 2012), sendo que o recorte específico desses assassinatos recaía sobre jovens negros entre 15 e 25 anos de idade. Esse dado reflete uma forte onda de violência policial e a atuação de grupos de extermínio que agiam na região desde a década de 1980 sem receber grande atenção da imprensa, tampouco provocar comoção pública.

Diante desse cenário, os movimentos sociais do território, que atuavam desde o início do processo de ocupação na luta pela garantia de direitos passaram a desenvolver ações para denunciar a violência e a omissão do Estado. Destaca-se a Caminhada pela Vida e pela Paz, que ocorre anualmente desde 1996, no dia de Finados e que tem o Cemitério São Luís, símbolo do luto das famílias do território, como ponto de encontro (Crowe; Maria; Simões; Tavanti, 2016).

Em meio a essa conjuntura de luta popular por direitos, também há intensa movimentação cultural na região, com a proeminência do grupo de rap Racionais MC's, do Capão Redondo, que na década de 1990, alcançou projeção nacional com letras que denunciavam o cotidiano de opressão, abandono do Estado e violência no território.

Ao apresentar uma análise histórica sobre a zona sul a partir de memórias familiares, da participação em grupos populares de movimentos sociais e artísticos, o artista e intelectual negro “Salloma” Salomão tece reflexões sobre os processos que envolvem o avanço do capitalismo e, por conseguinte, do racismo, chamando a atenção para os movimentos de resistência que surgem nas bordas da cidade: a juventude afro-periférica, a partir de São Paulo, após o fim dos anos 1980, construiu um método cultural e pedagógico inovador que combina consciência político-ecológica e intervenção socioestética chamado Hip Hop” (Salomão, 2021, p. 74).

De acordo com Roberth Miniguine Tavanti (2018), há uma importante conexão entre o movimento hip hop e a produção literária de escritoras e escritores das periferias da zona sul no fim dos anos 1990. Para o autor, a partir de produções de destaque como *Capão Pecado*, de Ferréz (2000), da organização de coletivos literários com selos independentes e da iniciativa de poetas do território que fomentaram saraus como a Cooperifa e o Sarau do Binho, o movimento de *Literatura Marginal Periférica* se estabelece no território, constituindo uma das principais formas de mobilização popular, aliando arte, cultura e educação.

A complexidade desse território, considerando as nuances do processo de ocupação, as marcas e omissões do Estado e o histórico de participação e luta popular em diversas frentes, influencia diretamente o projeto de formação que foi desenvolvido pela DRE-CL entre 2013 e 2016.

A estrutura organizacional da SME e das DREs

De acordo com o sítio eletrônico da *Secretaria Municipal de Educação*, as DREs “são divisões administrativas que coordenam a implantação da política educacional do município, em cada território”⁴. A DRE-CL – órgão regional em que se desenvolve o projeto de formação continuada que investigamos – é uma das treze diretorias da cidade, com atuação nas unidades educacionais das subprefeituras do Campo Limpo e de M’Boi Mirim, atendendo quatro distritos: Campo Limpo, Capão Redondo, Jardim Ângela e Jardim São Luís.

A SME é composta por diversas coordenadorias e núcleos, sendo a Coordenadoria Pedagógica (COPED) responsável pela elaboração e orientação das políticas educacionais do município. A partir das orientações da COPED, as DREs coordenam a implementação da política educacional municipal nos territórios.

De acordo com o mais recente organograma da estrutura hierárquica da SME⁵, as DREs estão assim organizadas: Supervisão Escolar, Divisão Pedagógica - DIPED, Divisão de Administração e Finanças - DIAF, Divisão dos Centros Educacionais Unificados - DICEU e Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP).

Sendo as DREs as instâncias mais importantes no organograma da SME logo depois do gabinete da Secretaria com suas coordenadorias e núcleos, são tidas como “ovos de ouro” na distribuição de cargos durante os mandatos. Quanto menor o compromisso de um determinado mandato com o direito humano à educação de qualidade para toda a população, mais politiqueiras e menos qualificadas tendem a ser as indicações para o comando das DREs, o que tem desdobramentos no trabalho cotidiano das diretorias e das escolas.

Em 2016 houve uma reorganização da SME, e alguns setores tiveram seus nomes alterados. A *Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P)*, setor encarregado da formação do professorado nos territórios, passou a ser designada como Divisão Pedagógica (DIPED), sendo responsável por variadas funções, conforme estabelecido no art. 71 do Decreto Municipal nº. 59.660 de 4 de agosto de 2020, dentre elas,

I - Implementar, acompanhar e avaliar políticas e ações curriculares, políticas de formação dos profissionais e políticas de avaliação da SME” e “II - implementar e articular ações educacionais e de gestão relacionadas a [...].

[...] educação para as relações étnico-raciais, educação ambiental, de gênero e educação inclusiva” (São Paulo, 2020, grifos nossos.).

Como se pode depreender pelo inciso I, a Divisão Pedagógica (DIPED) funciona como centro nervoso da elaboração, implementação e avaliação das principais políticas educacionais do município, sendo que a educação para as relações étnico-raciais (ERER) encontra-se sob seu domínio.

No período examinado na pesquisa, a equipe da DOT-P tinha atribuições semelhantes às destacadas, porém, para além das normas instituídas pela SME, pudemos observar características peculiares desse setor na DRE-CL, como, por exemplo, a realização de um

4- Diretorias Regionais de Educação - DREs. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/dres/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

5- Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/organograma/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

grupo de estudos semanal de modo semelhante ao que ocorre nas unidades educacionais do município durante os horários de estudo coletivo. Pode-se inferir que esses grupos na DRE foram uma herança da gestão de Paulo Freire na SME, quando as formadoras do professorado também participavam de momentos formativos por meio de grupos de estudos (Nascimento, 2023).

Com atenção a esse aspecto, a fim de apoiar a análise sobre a experiência desenvolvida na DRE-CL, consideramos necessário destacar alguns pontos do histórico das políticas de valorização docente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP), a partir da gestão de Paulo Freire como secretário municipal de educação.

A influência da gestão Paulo Freire nas políticas educacionais do município de São Paulo

Inspirada pela experiência política adquirida junto a movimentos sociais, Erundina fundamentou sua gestão no princípio da *justiça social com gestão democrática*, binômio que pressupunha ao conjunto dos setores oprimidos da sociedade não apenas “acesso a bens materiais e a serviços públicos dignos”, mas também “distribuição de poder (político)”, ou seja, “dimensão diretamente relacionada à gestão democrática”, pois “tratava-se do poder de participar das decisões sobre a concepção e o funcionamento das políticas públicas” (Nascimento, 2023, p. 136).

Compartilhando esse compromisso, na pasta da Educação, Paulo Freire guiou seu trabalho pelo princípio da *dialogicidade*, “traduzido pela capacidade de falar e ouvir, escutar e refletir, verbos a serem conjugados por todas as pessoas e instâncias, desde a Secretaria de Educação até o chão da escola” (Nascimento, 2023, p. 137). Tal princípio orientou o programa de formação permanente das educadoras e educadores do município, que era uma das principais estratégias da reorientação curricular. Merecem destaque também os conceitos de *participação* e *descentralização*, que constituíram um instrumental político fundamental da administração, inspirando a criação e o fortalecimento dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs), “que representam a dimensão descentralizada e territorialização da gestão” (Gadotti; Jacobi, 1994, p. 64).

Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2016, p. 19) ressaltam que em sua atuação como gestor público Freire desenvolveu um “paradigma de formação permanente” por meio da ação integrada da Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT) e dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs), no acompanhamento sistemático dos grupos de estudo compostos por professoras e demais educadoras que atuavam nas escolas municipais. A partir de uma ação horizontal e dialógica que associava teoria e prática e considerava os desafios do cotidiano escolar, esse programa de formação procurava distinguir-se de iniciativas pouco reflexivas promovidas até então na Rede, como os “cursos de reciclagem”, que ofereciam fórmulas ou receitas pedagógicas.

Em meio ao desenvolvimento dessa experiência, instituiu-se o *Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo*, Lei nº 11.229/1992, fruto de um intenso processo de mobilização e debate entre os sindicatos do magistério público municipal



e os representantes do governo da prefeita Luiza Erundina. Ao tratar dos desafios da profissionalização docente no Brasil, Bernardete Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto destacam a experiência de formação continuada desenvolvida no município de São Paulo entre 1989 e 1992, mencionando que “o fator favorável à implementação do projeto foi a criação de um estatuto do magistério” (Gatti; Barreto, 2009, p. 204). Segundo as autoras, isso ocorreu devido ao estabelecimento de um terço da jornada docente para a execução de atividades extraclasse remuneradas.

Antecipando o que só mais tarde constaria no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), que estabelece a responsabilidade da União, estados e municípios na formação continuada dos profissionais de educação, no Estatuto a garantia dessa formação está relacionada ao princípio de *valorização dos profissionais do ensino*, determinando, entre outros pontos, o compromisso de “formação permanente e sistemática de todo o pessoal do Quadro do Magistério, promovida pela Secretaria Municipal de Educação ou realizada por Universidades” (Lei nº 11.229/1992, art. 4, inciso I).

As medidas adotadas durante a gestão de Luiza Erundina e Paulo Freire instituíram avanços estruturais para a educação municipal, como a determinação de formação permanente do quadro docente pelo Estatuto do Magistério, que possibilitou a institucionalização de uma sistemática de formação continuada no município, ainda que gestões posteriores possam ter descaracterizado o sentido de “permanente e sistemática”, oferecendo encontros episódicos e mais voltados às professoras e aos professores individualmente do que para equipes escolares como coletivo.

Observando o desenvolvimento das políticas públicas de educação na cidade de São Paulo após a administração de Luiza Erundina até o início da gestão de Gilberto Kassab, em 2009, a pesquisadora e supervisora escolar da RMESP, Denise Regina da Costa Aguiar salienta que as gestões de Paulo Maluf (1993-1996) e Celso Pitta (1997-2000) na prefeitura marcaram o fortalecimento da concepção de qualidade total alinhada ao modelo gerencialista de educação, refletindo na “ruptura com o processo de construção de uma escola pública, popular e democrática” (Aguiar, 2011, p. 7). Esse modelo, focado em “resultados”, causou um impacto direto na política de formação continuada, com o afastamento da abordagem reflexiva dos NAEs, que voltaram a ser designados como Delegacias Regionais de Ensino Municipal (DREMs). Sobre as reuniões de formação promovidas nas DREMs, a autora informa que “eram muito voltadas para questões técnico-administrativas e legislativas e, mesmo quando voltadas para a elaboração do Projeto Pedagógico, as discussões eram centradas nas diretrizes burocráticas que amparavam as propostas” (Aguiar, 2011, p. 7).

Segundo Aguiar, a perspectiva de educação democrática e participativa foi retomada pela gestão de Marta Suplicy (2001-2005), do Partido dos Trabalhadores (PT). Ao analisar o documento *Retomando a conversa: construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação*, referenciado pela autora, identificamos que, logo no início da administração de Marta, houve o resgate de uma série de ações fomentadas na gestão de Erundina, como a retomada dos NAEs e a proposta de “um processo de formação continuada permanente e sistemática que deverá se estruturar a partir das experiências das professoras e das escolas, propiciando a reflexão em todos os campos do conhecimento” (São Paulo, 2001, p. 7).

Assim como a gestão de Marta Suplicy absorveu concepções e práticas desenvolvidas por Paulo Freire no município, considerando a especificidade do contexto histórico e político de cada experiência, também é possível observar esses reflexos na administração de Fernando Haddad. Mesmo com as nuances e diferenças explícitas entre as experiências petistas – sobretudo o fato de Luiza Erundina integrar correntes minoritárias do PT e estar profundamente comprometida com um projeto de emancipação popular –, com as devidas proporções, é possível afirmar que houve uma aproximação de concepções na área da educação.

Apesar das críticas ao *Mais Educação São Paulo*, movimento de reorganização curricular e administrativa instituído na gestão Haddad a partir do Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013, como, por exemplo, em relação ao Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), que, mais do que um instrumento de acompanhamento das informações escolares, teria um potencial de monitoramento e controle das práticas pedagógicas, observamos aproximações do *Mais Educação* com concepções de Paulo Freire na SME. Destacamos o percurso de construção do currículo dos ciclos interdisciplinar (4º ao 6º ano) e autoral (7º ao 9º ano), mobilizado com a participação docente por meio da composição de grupos de trabalho, quando professoras representantes das unidades escolares recebiam dispensa de ponto para participar dos encontros formativos promovidos nas DREs. A partir dessa iniciativa, observamos o protagonismo dessas instâncias regionais, identificando o fortalecimento de uma política de descentralização que conferiu maior evidência aos territórios.

Não obstante o avanço das políticas neoliberais na gestão de Fernando Haddad, que impulsionou o conveniamento na educação infantil e, portanto, a terceirização e o enfraquecimento da rede direta nessa etapa da educação básica, assim como a precarização do trabalho docente, ao ampliar o contingente de professoras não concursadas atuando nas instituições terceirizadas – medidas diametralmente distintas do projeto de fortalecimento da classe trabalhadora ensejado pela gestão Erundina –, é possível afirmar que no período da administração observado neste artigo, assim como no caso dos NAEs, as DREs também desempenharam papel de protagonismo e uma atuação direta junto às comunidades atendidas, o que reverberou na visibilidade dos territórios.

Convém ressaltar que a política educacional da gestão Haddad foi marcada pela ampliação das ações voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), o que reverberou no projeto de formação da DRE-CL, que estabeleceu as questões raciais como eixo central do trabalho desenvolvido, sobretudo a partir da perspectiva decolonial.

A política de formação continuada na gestão Haddad

A partir de levantamento bibliográfico, localizamos alguns trabalhos sobre a formação de professores na SME durante o período coberto por nosso artigo, e outros que tratam especificamente da atuação da DRE-CL no mesmo intervalo, porém com recortes diferentes de nossa proposta de análise.

Ao apresentar um balanço das políticas de formação continuada adotadas na RMESP entre 2003 e 2018, com foco na implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2003, Adriana de Carvalho Alves e Cláudia Cristina Haddad (2019) chamam a atenção para a ampliação da oferta de cursos, seminários e outros eventos formativos relacionados à temática



étnico-racial entre 2013 e 2016, evidenciando que o *Programa de Metas* da gestão Haddad estabeleceu esse objetivo em sua meta 58, que previa “viabilizar a implementação das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que incluem no currículo oficial da rede de ensino a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (São Paulo, 2013, p. 38).

Em um estudo que relaciona as políticas de igualdade racial às políticas educacionais no município de São Paulo, Eduardo Januário (2020) também destaca a meta 58 prevista no Programa da gestão de Fernando Haddad, destacando a relevância de políticas específicas de investimento para o combate ao racismo. Com base na análise da dotação e execução orçamentária destinadas às políticas de igualdade racial no município, na série histórica de 2004 a 2018, o autor salienta que somente a partir de 2014 é possível identificar dados orçamentários voltados exclusivamente para a formação continuada na perspectiva discutida.

A pesquisa de Alves e Haddad conclui que esse investimento reverberou em maior oferta de vagas para ações formativas voltadas para a ERER na RMESP no intervalo de 2013 a 2016, considerando a série analisada pelas autoras. Em artigo publicado em 2020, elas se dedicam a analisar o período da gestão Haddad, apresentando um importante levantamento dos eventos formativos voltados para a ERER.

Por meio de pesquisa na página eletrônica do Diário Oficial da Cidade de São Paulo, utilizando descritores relacionados à temática étnico-racial, as autoras identificaram os eventos formativos realizados no período, analisando os conceitos trabalhados com base em seus títulos. Elas observaram uma progressão nos debates promovidos, que partiram de uma abordagem “sobre temas gerais da Educação para as Relações Étnico-raciais, voltados para a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03”, em 2013, para uma “diversificação das temáticas” nos anos seguintes (Braga; Haddad, 2020, p. 222). O ano de 2015 concentrou a maior oferta de cursos e eventos formativos, abordando temas e conceitos como o mito da democracia racial, a diáspora, as políticas de branqueamento no Brasil, o racismo institucional, a interseccionalidade, os valores civilizatórios africanos, a cultura hip hop e o samba, além de ações formativas que evidenciaram as histórias de personalidades negras (Braga; Haddad, 2020).

Apresentando um elemento fundamental para nossa pesquisa, o levantamento feito pelas autoras traz um importante registro sobre a inserção do debate da decolonialidade no período, quando, no fim de 2015, há a oferta do curso “Relações raciais, educação e representação da população negra: tensionando e descolonizando o currículo”. Conforme verificamos no comunicado publicado no *Diário Oficial*, o curso promovido pela SME em parceria com as DREs com a oferta de 2.180 vagas apresentava a seguinte justificativa:

O presente curso está inserido no âmbito da discussão promovida pela Lei nº 10.639/03 [...] estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Um dos caminhos abertos pelas leis nos permite observar o quanto, nas propostas curriculares, há uma massiva presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas.

Neste sentido, as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, e o presente curso configura-se como um potente espaço para que educadores tenham subsídios para o tensionamento deste currículo, a partir do contato e da reflexão sobre a produção intelectual e cultural da população negra (São Paulo, 2015, p. 34-35, grifos nossos).

A proposta do curso evidencia um movimento de reflexão sobre os conteúdos curriculares por meio de perspectivas decoloniais, como aparece de forma mais explícita no tema do terceiro dia dos encontros: “A descolonização do currículo: por outros paradigmas epistemológicos – diálogos com as artes visuais” (São Paulo, 2015). Ressaltamos que o movimento promovido pelo Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER) da SME decorre de um processo de estudos iniciado nas instâncias regionais, o que indica não apenas o protagonismo das DREs nas ações desenvolvidas nos territórios, conforme observado por Alves e Haddad (2019), mas também sugere sua influência na política geral de formação continuada da SME.

Ao aprofundarmos o levantamento de dados no Diário Oficial, verificamos uma incidência significativa da palavra *descolonização* no período da gestão Haddad. O termo foi localizado em poucos registros em anos anteriores, contudo, mais relacionado aos processos de independência de países colonizados. Entre 2013 e 2016, “*descolonização*” aparece em 39 publicações, 36 estão relacionadas à SME, sendo uma menção na bibliografia de concurso público para contratação de docentes, e o restante atrelado a eventos formativos para servidores da educação, e, na maioria das vezes, aludindo ao debate curricular: *descolonização do currículo*.

Dez eventos formativos foram promovidos pelos núcleos centrais da SME; outras 25 ações, entre cursos e seminários que apresentavam em suas ementas o debate da descolonização do currículo, foram realizados pelas diretorias regionais de Itaquera, Santo Amaro, Penha, Butantã, Pirituba, Jaçanã/Tremembé, São Mateus e Campo Limpo.

Ao analisar as ementas dessas atividades, observamos que, no caso da DRE Campo Limpo, a intencionalidade de descolonização do currículo aparece de forma mais explícita, com justificativas que relacionam esse objetivo às características dos sujeitos periféricos que compõem o território. Isso também aparece de forma ampliada nos documentos do Projeto Político Pedagógico elaborados pela DRE-CL no período pesquisado, o que pode revelar o aprofundamento dessa perspectiva teórica nessa regional, atrelado à implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, conforme compartilharemos a seguir.

O Projeto Político Pedagógico da DRE-CL: abertura de caminhos

No início da gestão Haddad, a DRE-CL elaborou o *Projeto Político Pedagógico (2013-2016) - DRE Campo Limpo* e, em 2015, apresentou um documento complementar, no qual evidencia-se o objetivo de alinhar as propostas formativas do território a perspectivas decoloniais, alegando-se a necessidade de tecer coletivamente pedagogias que estivessem articuladas com a identidade das comunidades atendidas nas escolas municipais da região.

A elaboração desses documentos foi inédita não apenas na DRE Campo Limpo, mas também em toda a Rede, uma vez que não localizamos um documento dessa natureza nas outras 12 Diretorias Regionais do município. A iniciativa de produzir o PPP partiu do dirigente regional à época, professor Alexandre Ferreira Cordeiro, que considerava importante que as DREs também explicitassem seus projetos e objetivos para os territórios, tal como é exigido das escolas.



No PPP, a seção *Histórico da Região* faz a apresentação do território a partir das memórias que o constituem:

Para pensar a história da região do Campo Limpo optamos por fazer análises a partir do presente, isso significa partir de reflexões sobre “muitas memórias e de muitas histórias”. Memórias de grupos sociais diversos, de pessoas que ali vivem e que possuem um olhar crítico a respeito de seus territórios, sem perder de vista as relações de temporalidade. Não se trata de uma visão unilateral, construída a partir das versões de uma cultura hegemônica, ainda que essas sejam aqui problematizadas. Partiremos do olhar dos sujeitos sociais que aqui vivem, sobrevivem, constroem suas relações e principalmente, lutam e resistem a todas as dificuldades e obstáculos com os quais se deparam (DRE-CL, 2014, p. 11).

O documento faz referência ao histórico de ocupação da região, evidenciando a presença dos indígenas guarani e o êxodo dessa população após o processo de aumento populacional decorrente da venda, doação e loteamento de sítios e chácaras que caracterizaram a região até a segunda metade do século XX. O tratamento do território dessa forma respeitosa, refletindo sua complexidade e demarcando a presença de povos indígenas como os primeiros habitantes da região, bem como explicitando o processo de ocupação desordenada que os expulsou dali, é o primeiro ponto que chama nossa atenção.

Na seção que trata dos objetivos de trabalho da DOT-P, setor que, na ocasião, era chefiado pela professora Maria Cecília Carlini Macedo Vaz, destacamos o seguinte objetivo de

Buscar a excelência do ensino e da aprendizagem a partir da reestruturação do processo de formação dos profissionais da educação da região do Campo Limpo, com vistas na reorientação curricular, dentro da proposta de educação freiriana e da metodologia dialógica” (DRE-CL, 2014, p. 46).

Assim, depreende-se que o programa de Paulo Freire na SME influenciou diretamente o projeto de formação continuada que estava em curso na DRE-CL.

A despeito da relevância dessa proposta de ação, ressaltamos que a abordagem das questões raciais é feita de forma diluída no PPP, não havendo nenhuma menção às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. O documento de 61 páginas apresenta poucas menções diretas à temática racial, apresentando em sua justificativa o compromisso de debater a opressão racial em uma perspectiva tímida de combate às intolerâncias. Contudo, na seção sobre o histórico da região, identificamos um elemento fundamental que revela nosso objeto de estudo, quando, em uma menção sobre a potência do movimento artístico do território, sobressai a seguinte reflexão:

[...] pensar a qualidade no ensino significa que existem outras formas de aprender e outras formas de ensinar, significa pensar que um modelo etnocêntrico foi imposto em detrimento de muitas culturas que foram esquecidas, que a busca de “um padrão” de ser humano amparou preconceitos, racismos e distorções (DRE-CL, 2014, p. 22).

A complexidade dessa reflexão, que relaciona a hegemonia do conhecimento branco-euro-ocidental à perpetuação do racismo e que defende a necessidade de dar visibilidade

a outros saberes a fim de promover uma educação de qualidade, dá a tônica do projeto de formação continuada que estava sendo germinado na DRE-CL. As concepções desse projeto são evidenciadas e aprofundadas no processo de reelaboração do PPP, em seu anexo de 2015.

Pedagogias da Sul: o projeto de formação continuada da DRE-CL

Na *carta de apresentação* da versão de 2015 do Projeto Político Pedagógico da DRE-CL, assinada pelo diretor regional Alexandre Cordeiro e sua equipe, reafirmou-se o caráter vivo e dinâmico desse documento a partir de seu replanejamento coletivo (DRE-CL, 2015). No documento, a equipe da DOT-P iniciava a apresentação de sua proposta com uma *carta de intenções* que retomava o percurso dos anos anteriores, evidenciando o direcionamento conceitual do setor:

Do ponto de vista conceitual, buscamos referenciais que vêm contribuindo para a **construção do Currículo Popular Crítico**, cujos pressupostos são a valorização da cultura local e a **descolonização do pensamento** em uma perspectiva contra hegemônica, que desnaturaliza a ideia de conhecimento imparcial e universal (DRE-CL, 2015, p. 29, grifos nossos.).

O PPP informava as medidas que o setor adotaria em relação ao movimento curricular empreendido na gestão Haddad, o *Mais Educação São Paulo*. Constava ali o compromisso de elaborar um currículo “customizado com as características da nossa região e que corresponda aos interesses das pessoas que aqui vivem” (DRE-CL, 2015, p. 29). Desde o primeiro documento do PPP, entre as principais características da identidade do território, afirmava-se a cultura periférica, constituída em grande parte pelas experiências e produções de sujeitos negros. A seção *Introdução à Descolonização do Currículo: propostas e diálogos na DRE-CL* foi assinada por Marilu Santos Cardoso, professora e pesquisadora da área de História que integrava a equipe da DOT-P e que assumiu o cargo de diretora do setor em 2015. Nesse trecho, evidencia-se a intenção de elaborar currículos significativos para as comunidades atendidas, compreendendo a “valorização das culturas locais e o fortalecimento das possibilidades de contra hegemonia” (DRE-CL, 2015, p. 30).

Isso se materializou nas propostas de formação previstas pelos *Grupos Focais* voltados aos três ciclos do Ensino Fundamental e também à Educação Infantil e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que articulavam a nova proposta curricular ensejada pelo Mais Educação à intenção de descolonização do currículo que caracterizava o projeto formativo desenvolvido pela DOT-P. No anexo de 2015, observamos o esforço de inserir a perspectiva decolonial em cada um dos seis grupos focais, como por exemplo, *Alfabetização e Letramento*: “também estão previstos em cada semestre um Seminário voltado à divulgação de práticas de Alfabetização e Letramento em uma perspectiva de descolonização do currículo e de Qualidade Social da Educação” (DRE-CL, 2015, p. 43).

As ações decorrentes do projeto encaminhado pela DRE-CL foram desenvolvidas por uma equipe de formadores composta não apenas por pesquisadores ligados a universidades, mas também por educadores e artistas atuantes no território, muitos deles negros, em consonância com o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a



Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004). Destacamos dois cursos que refletem as intenções explicitadas no PPP: “Culturas Populares - Construção do Conhecimento nas Periferias”, realizado em parceria com a Cooperifa em outubro de 2015; e “Opções decoloniais na DRE Campo Limpo: pedagogias performáticas”, em novembro de 2016.

Do curso em parceria com a Cooperifa, que contou com 300 vagas e tinha como objetivo “estimular reflexões a respeito dos conhecimentos existentes em nosso território” (São Paulo, 2015), destacamos as mesas de debate entre poetas, educadores do território e representantes da academia, evidenciando uma horizontalidade da ação formativa, ao colocar lado a lado conhecimentos locais e acadêmicos. Na justificativa do curso, há uma menção ao projeto formativo desenvolvido pela DRE-CL:

JUSTIFICATIVA: A Diretoria Regional de Educação Campo Limpo vem fundamentando a proposta de Descolonização, ou seja, de uma Pedagogia Decolonial, de modo que possamos pensar um currículo que sirva aos interesses da população que vive nas regiões de Campo Limpo e M’Boi Mirim. Acreditamos na ressignificação e reinvenção da escola e defendemos a transformação dos equipamentos públicos da educação em espaços nos quais os conhecimentos possam ser construídos, tendo as pessoas que aqui vivem como principais sujeitos, estando atrelados às suas reais necessidades. Isso implica em pensar o currículo de forma crítica, contemplando suas intencionalidades e compreendendo-o como posicionamento político diante da realidade (São Paulo, 2015, grifo nosso).

O exemplo dialoga com o que foi mencionado anteriormente acerca das ementas dos eventos formativos promovidos pela SME e demais DREs no período, revelando que, de acordo com nossa análise, as ações promovidas pela DRE Campo Limpo destacam-se pela fundamentação da perspectiva da descolonização do currículo adotada, conforme anunciado em seu PPP.

No caso do curso *Opções decoloniais na DRE Campo Limpo: pedagogias performáticas*, entre os conteúdos, destacamos “Estudos pós-coloniais e interculturalidade crítica”, “Culturas de matrizes orais na perspectiva da alfabetização e letramento”, “Currículo - história e culturas de matriz africana”, “Perspectivas decoloniais e reflexões sobre currículo na DRE Campo Limpo” e “Juventude e relações étnico raciais na DRE Campo Limpo” (São Paulo, 2016, p. 27).

Fica explícito que a opção da DRE-CL pela perspectiva decolonial traz para a formação de professores temáticas, autorias e abordagens que confrontam a colonialidade na produção do conhecimento, potencializando, de modo incontornável a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008:

A perspectiva decolonial conflui de maneira decisiva para o enfrentamento do racismo via educação pela potencialidade não apenas de questionar os paradigmas eurocêtricos, mas também de, em um movimento político-teórico-prático-pedagógico insurgente, criar currículos e práticas pedagógicas capazes de forjar o que tenho chamado de “nova naturalidade” (Nascimento, 2025, p. 124).

Entendemos também que a perspectiva decolonial veio “somar-se à abordagem histórico-crítica em sua vertente freiriana como ‘giro político-pedagógico’” (Nascimento, 2025, p. 125), que propiciou o aprofundamento das discussões sobre relações raciais no Brasil na formação continuada oferecida pela SME à época.

Considerações finais

A análise a que nos propusemos neste trabalho permitiu indicar que as ações formativas desenvolvidas entre 2013 e 2016 pela DRE-CL alcançaram o objetivo de adequação curricular mencionado em seu PPP, a partir da adoção da perspectiva decolonial como base teórica do projeto de formação continuada realizado junto aos educadores do território.

Resguardadas as distinções já salientadas, pudemos constatar linhas de continuidade entre as políticas de formação continuada das três gestões petistas na cidade de São Paulo. O mandato de Luiza Erundina e Paulo Freire inaugurou a política de formação permanente, sustentada não apenas por princípios político-pedagógicos e fundamentos freirianos e da pedagogia histórico-crítica, mas também por condições materiais instituídas pelo Estatuto do Magistério, ainda hoje em vigor. Como vimos, a gestão de Marta Suplicy (2001-2004) retomou e manteve algumas das estratégias de Erundina.

No mandato de Fernando Haddad a inovação se deu pela adoção da perspectiva decolonial nos projetos de formação continuada voltados à educação das relações étnico-raciais, o que favoreceu a introdução de temas até então ausentes desses processos formativos. Para nós, tratou-se de um aprofundamento do enfrentamento do racismo na área da educação na forma de um “giro político-pedagógico” (Nascimento, 2025) que veio radicalizar a abordagem histórico-crítica instaurada por Freire. Em termos de condições materiais, tal inovação foi viabilizada pela destinação de recursos financeiros específicos para a formação do professorado com vistas à implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, inserida como meta do programa de governo.

Identificamos que essa nova perspectiva estava presente em documentos de várias DREs, o que revela um aspecto de territorialização do movimento curricular ensejado pelo programa Mais Educação. Na DRE-CL a justificativa para a adoção da abordagem decolonial passava, sobretudo, pelas características e demandas daquele território. Tal perspectiva explicita a valorização dos territórios, bem como dos saberes e fazeres de artistas, educadores e pensadores locais, o que se refletiu nos encontros formativos realizados. Essa iniciativa ainda foi marcada pela elaboração de um projeto político-pedagógico da DRE, fato inédito na política educacional do município.

Por ora, a investigação em curso sobre a experiência da DRE-CL nos leva a concluir que a adoção da perspectiva decolonial, entre outras teorias que confrontam a colonialidade nos currículos e na formação do professorado, favorece a efetiva implementação das Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira (DCNERER). Ao fim da gestão 2013-2016, a arte produzida no prédio da DRE-CL deixaria naquele equipamento público de grande projeção na região as marcas estéticas, as culturas e os saberes que o inédito projeto político-pedagógico da Diretoria



desejava valorizar. A partir de 2017, o projeto da DRE-CL foi interrompido, assim como “o grafite [...] que simbolizava a unidade entre as escolas e os movimentos culturais periféricos e de resistência, é apagado” (Amorim, 2022, p. 62). No entanto, a continuidade de nossa pesquisa deverá mostrar que a iniciativa pioneira da DRE-CL naquele período segue fermentando no território.

Referências

AGUIAR, Denise Regina da Costa. A proposta de política pública educacional no Município de São Paulo: a (des) construção de uma Escola pública popular, democrática e com qualidade. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: [s. n.], 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simpósio2011/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

ALVES, Adriana de Carvalho; HADDAD, Claudia Cristina. Educação para as relações étnico-raciais: um balanço da formação continuada na RMESP (2003-2018). **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 17, n. 1, p. 44-58, 2019. <https://doi.org/10.5216/rppoi.v17i1.59385>

AMORIM, Solange Aparecida Cabrito de. Biopolítica e neoliberalismo na pandemia: enfrentamentos e impactos na educação. In: BRUNE, Graciana de Souza; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da; LOPES, Maria Rita de Castro; RAIMUNDO, Silvia Lopes; SILVA, Vitoria Martins Fontes da (org.). **Enfrentamentos da educação e da cultura: territórios de resistência e utopia**. 1. ed. São Paulo: Instituto das Cidades, 2022. Cap. 2. p. 47-77.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BRAGA, Adriana de Carvalho; HADDAD, Claudia Cristina. Formação continuada na Rede Municipal de Educação de São Paulo: o caráter indutor do Estado na implementação das ações afirmativas. **Revista Ibero-Americana de Direito Administrativo e Políticas**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 214-232, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/RIDAP/issue/view/750>. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 31 jan. 2025.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008, 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 11 mar. 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: CNE/CP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

CARDOSO, Marilu dos Santos. Introdução à descolonização do currículo: propostas e diálogos na DRE-CL. *In*: SÃO PAULO. **Prefeitura**. PPP 2013-2016 (Anexo 2015): DRE Campo Limpo. São Paulo: SME, 2015. p. 31-34. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/17196.pdf>. Acesso em 31 jan. 2025.

CROWE, Jaime; MARIA, Léa, SIMÕES, Celina; TAVANTI, Roberth M. **Fórum em Defesa da Vida: 20 anos de resistência pela vida dos/as jovens que vivem nas periferias da zona sul de São Paulo**. São Paulo: CEAPG/FGV, 2016. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/9f061f78-7b82-4547-bfce-052aedfd49b0>. Acesso em: 31 jan. 2025.

DASSOLER, Elisa Rodrigues. Do triângulo da morte ao círculo das artes: um olhar sobre a movimentação cultural da periferia sul de São Paulo. *In*: COLÓQUIO INTER. CULT. JOVENS AFROBRASIL AMÉRICA, 2012, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: [s. n.], 2012. p. 1-17. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=00000001320120001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 jan. 2025.

GADOTTI, Moacir; JACOBI, Pedro R. Participação e descentralização: a experiência educacional do Município de São Paulo (1989-1992). *In*: GADOTTI, Moacir; JACOBI, Pedro Roberto. **Sistema Municipal de Educação: estratégias para sua implantação/Participação e descentralização** - a experiência educacional. Brasília, DF: MEC/SEF, 1994. p. 55-79. (Inovações; 7).

GATTI, Bernardete Angelina (coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

JANUÁRIO, Eduardo. Política de combate à desigualdade racial e política educacional, Cidade de São Paulo-2004-2018. **Revista Parlamento e Sociedade**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 137-155, 2020. Disponível em: <https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br/revista/article/view/185>. Acesso em: 20 jan. 2025.

NASCIMENTO, Iracema Santos do. Freire secretário da educação de São Paulo: gestão democrática e valorização docente. *In*: VASCONCELOS, Joana Salém; MENDES, Maíra Tavares; MUSSI, Daniela (org.). **Paulo Freire e a educação popular: esperar em tempos de barbárie**. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2023. p. 123-143.

NASCIMENTO, Iracema Santos do. Trans-formação continuada em serviço de professorias para a diversidade: colaboração entre universidade, escola pública e território. *In*: FREITAS, Régia Mabel; ALMEIDA, Rogério de. **Arte, cultura e educação antirracista: aláfia a (re)encontros formativos ancestrais**. São Paulo: FEUSP, 2025. p. 113-147. <https://doi.org/10.11606/9786587047904>

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da desigualdade**. São Paulo: Rede Nossa São Paulo, 2023. Disponível em: <https://institutocidadessustentaveis.shinyapps.io/mapadesigualdadesaopaulo/>. Acesso em: 20 dez. 2024.



SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Patrícia Cerqueira dos. “Mulher e família burguesa” no currículo de história: e a mulher negra, “Cumé que fica”? *In*: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 12., 2021, Belém. **Anais** [...]: GRD 22. ABEH, 2021. Disponível em: https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=444. Acesso em: 31 jan. 2025.

SÃO PAULO (SP). Comunicado nº 66, de 18 de setembro de 2015. Curso “Culturas Populares: Construção do Conhecimento nas Periferias – Cooperifa e DRE Campo Limpo”. **Diário Oficial da Cidade**, São Paulo, ano 60, n. 195, p. 43, 2015.

SÃO PAULO (SP). Comunicado nº 129, 23/22/2016. CURSO “Opções decoloniais na DRE Campo Limpo”. **Diário Oficial da Cidade**, São Paulo, ano 61, n. 208, p. 27, 2016.

SÃO PAULO (SP). Comunicado nº 1.555, de 5 de novembro de 2015. Curso “Relações raciais, educação e representação da população negra: tensionando e descolonizando o currículo”. **Diário Oficial da Cidade**, São Paulo, ano 60, n. 206, p. 34-35, 2015.

SÃO PAULO (SP). Decreto nº 54.452/2013. Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - Mais Educação São Paulo. **Diário Oficial da Cidade**, São Paulo, p. 1, 11 out. 2013. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54452-de-10-de-outubro-de-2013/detalhe/6391f70414119226dce74eae>. Acesso em 31 jan. 2025.

SÃO PAULO (SP). Decreto n.º 59.660/2020. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação e altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. **Diário Oficial da Cidade**, São Paulo, p. 3, 05 ago. 2020. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-59660-de-4-de-agosto-de-2020>. Acesso em 31 jan. 2025.

SÃO PAULO (SP). Lei n. 11.229/1992. Dispõe o estatuto do magistério público municipal, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**, São Paulo, SP, p.1, 27 jun. 1992. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-11229-de-26-de-junho-de-1992>. Acesso em 31 jan. 2025.

SÃO PAULO (SP). **Programa de metas da Cidade de São Paulo (2013-2016)**. São Paulo: SME, 2013. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/arquivos/15308-004_AF_FolhetoProgrmadeMetas2Fase.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

SÃO PAULO (SP). Retomando a conversa: construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação. **Revista EducAção**, São Paulo, n. 01, 2001.

SÃO PAULO (SP). SME. **Diretoria Regional do Campo Limpo: PPP 2013-2016 (Anexo 2015): DRE Campo Limpo**. São Paulo: SME, 2015. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/17196.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SÃO PAULO (SP). SME. **Diretoria Regional do Campo Limpo: PPP 2013-2016 - DRE Campo Limpo**. São Paulo: SME, 2014. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/7262.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.



SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46865>

SILVA, Salomão Jovino. **Pretos, prussianos, índios e caipiras**: culturas e identidades, memórias e invisibilidades históricas nos arredores da cidade de São Paulo, séculos XVIII ao XXI. 1. ed. São Paulo: Aruanda Mundi, 2021. 270 p.

TAVANTI, Roberth Miniguine. **A rebelião das andorinhas**: saraus como manifestação político-cultural na zona sul de São Paulo. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/20869>. Acesso em: 31 jan. 2025.

Recebido em: 01.02.2025

Revisado em: 17.11.2025

Aprovado em: 09.02.2026

Editora: Profa. Dra. Mônica Guimarães Teixeira do Amaral

Iracema Santos do Nascimento é professora doutora de graduação e pós-graduação junto à Faculdade de Educação da USP desde agosto de 2017. Orientadora de mestrado e doutorado. Criou e coordena o Ijoba Moyãmi - Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Política e Gestão Educacional e Diferenças-Diversidade.

Juliana Froeder Alves Grilo é coordenadora pedagógica da educação básica e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).