

## O QUE DIZEM OS (AS) PROFESSORES (AS) INICIANTES DE GEOGRAFIA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO SOBRE ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Shirley Antonio Fialho  
shirleyarobaini@gmail.com<sup>1</sup>

*Uns esperando o mundo acabar*

*Outros, começar*

*E eu sequer sei de que mundo sou*

*Sérgio Vaz*

### Resumo

*O texto apresenta a pesquisa realizada com professores (as) de Geografia iniciantes na profissão docente da rede municipal de educação de São Paulo. A pesquisa procurou analisar o que os (as) professores dizem sobre o Ensino de Geografia e a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como, identificar como os (as) professores (as) concebem a escola pública em que exercem a docência; analisar como o professor entende o ensino de geografia na escola básica e no ensino fundamental; identificar a partir da fala dos professores (as) como eles articulam o ensino de Geografia e a Educação das relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, documental e bibliográfica. Para a análise de dados foi utilizada a análise de prosa, proposta por ANDRÉ (2003). Espera-se com os resultados desta pesquisa contribuir de forma significativa para um melhor entendimento sobre a percepção de professores (as) iniciantes na profissão docente no que diz respeito ao Ensino de Geografia e à Educação das Relações Étnico-raciais.*

**Palavras-chave:** Ensino de geografia; Educação das relações étnico-raciais; formação de professores; Escola pública.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP - Campus Guarulhos. Graduada em Geografia pela Universidade de São Paulo - USP; pós-graduada em Educação das Relações Étnico-raciais pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Este trabalho é parte de uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP. E-mail: shirleyarobaini@gmail.com



## Introdução

A Lei 10.639/03, promulgada há duas décadas, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país. Ela é fruto da luta dos diferentes movimentos sociais negros e importante dispositivo legal no combate do racismo no ambiente escolar. Alguns, indagam: “mas, não faz parte do *“métier”* da Geografia o debate sobre as questões raciais”? Outros, afirmam que os estudos geográficos referentes à questão étnico-racial podem ser desenvolvidos em vários planos escalares. Desde “a formação das sociedades africanas da antiguidade ao tempo presente; a diáspora africana nas Américas; no cenário nacional, pesquisas que relacionem o ensino de Geografia e as questões étnico-raciais e a movimentação da corporeidade negra no espaço geográfico” Ratts (2010, p.137).

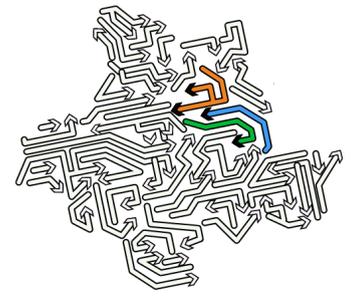
Poderão, a Geografia e seu ensino, ausentarem-se do debate antirracista?

O avanço dos estudos culturais na Geografia e a despeito das críticas por parte de geógrafos não-culturalistas sobre um possível ecletismo a que a Geografia tem se rendido, às temáticas sobre o mundo da subjetividade humana, das relações sociais e das representações cunhadas pela sociedade ganharam destaque a partir da geografia cultural.

O que podemos levar em consideração nesses estudos não é somente a definição de cultura e geografia, e sim a compreensão da cultura como uma construção social espacialmente constituída, pois a ciência geográfica torna-se responsável por analisar a cultura através de um olhar espacial sobre a realidade. Portanto, trata-se de indagar a realidade social excludente que hierarquiza sujeitos de acordo com sua raça, classe, gênero, corporeidade, sexualidade, religiosidade e lugar (SOUZA e RATTS, 2009). Ainda de acordo com Souza e Ratts (2009 p. 170), os estudos culturais na Geografia são importantes porque

Não cabe ao/à geógrafo/a explicar o inexplicável nas relações humanas e sociais, mas sim questionar as ações e representações calcadas em mitos, em preconceitos construídos por meio de um processo histórico que perduram nos tempos atuais, demarcando vantagens de grupos dominantes sobre os dominados.

Para Marcelino (2020), os estudos sobre relações étnico-raciais a partir das exigências resultantes da promulgação e implementação da Lei 10.639/03 vêm se projetando e interferindo nas agendas políticas dos movimentos sociais negros e não negros, nas ações governamentais e na produção de novas teorias no campo das ciências humanas.



A não percepção e reflexão de pessoas brancas e não brancas sobre padrões de comportamentos racistas no ambiente escolar, a inabilidade desses indivíduos em analisar sua posição na estrutura social mediada pelo racismo contra negros (as) e indígenas, bem como o primado da ciência geográfica sobre diferentes leituras marxistas em que a classe social é considerada a principal variável, senão única fonte da desigualdade socioespacial, podem ofuscar a visibilidade da temática étnico-racial nos debates e análises geográficas e, no ensino, fortalecer a cultura do fracasso escolar de crianças, jovens e adultos, meninos (as), homens e mulheres pretos (as), pardos (as) e indígenas – principalmente nas periferias da cidade de São Paulo (RATTS, 2010).

A escola pública é o local onde o (a) professor (a) deveria ser o sujeito de seu trabalho e nela, por meio da experiência, redefiniram suas práticas e pensamentos. No entanto, com a intensificação do modelo econômico neoliberal, compreendido como racionalidade global que estende seu sistema normativo a todas as relações sociais, todas as atividades deveriam se assemelhar a uma empresa, inclusive a escola, a educação e a vida cotidiana (DARDOT; LAVAL, 2016).

São frequentes as dificuldades impostas pela fragmentação do trabalho pedagógico, sobretudo quando as tensões entre os conteúdos a serem ensinados, as relações com a comunidade escolar e as políticas curriculares impactam no entusiasmo inicial do (a) docente ingressante, comprometendo a decisão e a escolha entre permanecer ou desistir da docência (HUBERMAN, 2000).

Isso acontece também porque os (as) professores (as) iniciantes “estão mais vulneráveis ao peso da complexidade e das exigências da vida escolar comparativamente aos docentes mais experientes (GARIGLIO; REIS, p. 402, 2017).” Nesse sentido, as temáticas trazidas pela Lei nº 10.639/03 são capazes de produzir saberes e conhecimentos que provocam tensões e reflexões sobre quais serão os elementos teóricos válidos para que o (a) professor (a) possa construir uma leitura geográfica do e no mundo, uma leitura que contemple também as relações étnico-raciais como constituintes e modificadoras do espaço,



aqui compreendido como “concebido e construído intelectualmente como um produto histórico e social, uma ferramenta que permite analisar a realidade em sua dimensão material e em sua representação” (BENTO, 2014, p.144).

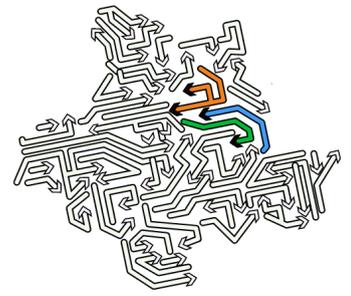
A partir desse cenário surgiu a pergunta: quais concepções sobre o ensino de Geografia e educação das relações étnico-raciais estão presentes no (s) discurso (s) dos professores (as) de Geografia iniciantes na rede municipal de São Paulo?

Para respondê-la, apresentaremos os resultados da pesquisa de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo em 2022. Tivemos como objetivo geral deste trabalho: analisar o que os (as) professores (as) iniciantes na docência de Geografia da rede municipal de ensino de São Paulo dizem sobre o Ensino de Geografia e a Educação das Relações Étnico-raciais e como objetivos específicos, identificar como os (as) professores (as) concebem a escola pública em que exercem a docência; identificar como o (a) professor (a) entende o ensino de Geografia na escola básica e no ensino fundamental; averiguar a partir da fala dos (as) professores (as) como eles (as) articulam o ensino de Geografia e a Educação das Relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas.

## **Metodologia**

A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, em Educação permite apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural. Ela pode, complementarmente, capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações (ANDRÉ,1983), exploratória, documental e bibliográfica.

Foi realizada com três (3) professores de Geografia (as) iniciantes na profissão docente e atuantes na rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo, mais precisamente na região de Campo Limpo. Nosso foco esteve no (a) professor (a) iniciante de Geografia, pois interessava-nos conhecê-los (as) como profissionais, bem como suas representações; como construtores (as) de inteligibilidade; como ser reflexivo (a), como alguém que pensa,



decide e se angustia (GUEDIN 2011; FRANCO, 2011). O ingresso na carreira docente é o momento crucial de transformação, passa-se de estudante a professor (a). Além disso, a

escola pública costuma ser o lugar<sup>2</sup> mais usual dessa transformação, embora não se dê exclusivamente nela, pois a constituição do ser professor pode ocorrer em espaços não formais de processos educativos.

Campo Limpo é um bairro periférico da zona Sul da cidade de São Paulo, com histórias contadas por diferentes atores sociais. As atividades de algumas organizações da sociedade civil e as ações de movimentos de resistência social, política, econômica, cultural e artística, tais como o Sarau do Binho, o Sarau da Cooperifa, a Agência Solano Trindade e o Banco Comunitário União Sampaio buscam promover o desenvolvimento local e o acesso a direitos reiteradamente negados à população periférica da cidade de São Paulo.

A compreensão das relações existentes entre a escola e a comunidade na qual está inserida nos auxiliou na percepção de quais imposições oriundas da sociedade, tanto pelo sistema capitalista e quanto pelas políticas neoliberais, têm influenciado as ações educativas dos professores ingressantes.

Dessa forma, segundo Duarte (2004), como instrumento de coleta de dados, a entrevista nos permitiu levantar informações sobre como cada professor (a) percebe e significa sua realidade.

---

<sup>2</sup> Esse lugar, por se tratar de uma instituição social, nos permite compreendê-la também como produto das relações humanas entre homem e natureza, por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora, produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece, por ser o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente à produção da vida e, nesse contexto, o lugar revela a especificidade da produção espacial global, dotado de um conteúdo social que só pode ser entendido nessa globalidade. Carlos, A.F. **O lugar do/do mundo. São Paulo: FFLCH, 2007, 85.**



Tivemos clara compreensão de nosso papel na relação estabelecida com nossos informantes. Via de regra, tratou-se de uma relação pautada pela desigualdade de poder e de representatividade das falas pois, enquanto pesquisador (a), emiti minha narrativa a partir de um lugar de poder, a comunidade científica, portanto, a entrevista não deve servir para legitimar a fala de minhas e meus interlocutores ou “dar voz” a comunidades silenciadas ou oprimidas, como aponta Duarte (2004).

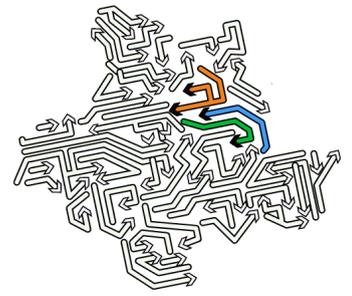
Entretanto, Szymanski; Almeida; Prandini (2021) argumentam que, para refletir sobre a questão da desigualdade de poder na ocasião de entrevistas, é necessário aceitar que o espaço relacional de conversar pressupõe um saber e, através do diálogo, buscar uma condição de horizontalidade ou igualdade de poder na relação.

### **Análise e discussão dos resultados**

Ao término da realização de cada entrevista, iniciamos a transcrição individual de cada uma delas, bem como o processo de análise dos dados. Para isso, partimos da proposta metodológica sugerida por André (1983), por nos permitir que, ao longo de todo o processo de coleta, organização e análise dos dados, possamos revisar, questionar, reformular os tópicos e temas, fazendo com que o fenômeno estudado e a fala dos (as) professores (as) possam ser observados de diferentes perspectivas.

Para realizarmos a leitura dos dados coletados a partir do discurso de cada professor, utilizamos perguntas do tipo “o que esses dados querem dizer?”, “o que significa ser professor(a) iniciante na região do Campo Limpo?”, “como está sendo a experiência de ser professor (a) de escola pública?”, e “o que eles dizem sobre como é o ensino de Geografia e a Educação das relações étnico-raciais para eles?”.

Os questionamentos feitos durante a entrevista com os (as) professores (as) nos permitiram determinar quais seriam nossos tópicos (assuntos recorrentes), nossos temas (as ideias recorrentes) e, assim, determinarmos nossa unidade constante de análise e os parágrafos do texto transcrito. Na composição da unidade constante de análise, foram consideradas as mensagens intencionais e não intencionais, as verbais e não verbais.



Para isso, o primeiro passo foi, durante a transcrição das entrevistas, observar se existe algum gesto que indique inconformidade com a palavra, se o (a) entrevistado (a) demonstra, por meio da aparência exterior (olhares, risos, franzir a testa, cerrar os lábios etc.), alguma gestualidade corporal que ateste o conforto ou o desconforto com a pergunta.

O registro das mensagens intencionais ou não, verbais ou não, foi realizado na primeira transcrição de forma manuscrita, mediante caixas de diálogo no texto transcrito.

Durante a digitação, foram registradas somente respostas semelhantes de cada professor (a) perante a mesma pergunta, e que tivessem alguma correspondência com os objetivos da pesquisa.

Em conjunto com os objetivos específicos (identificar como os (as) professores (as) concebem a escola pública na qual exercem a docência; identificar como o (a) professor (a) entende o Ensino de Geografia na educação básica, no ensino fundamental e nos anos finais; identificar a partir das falas dos (as) professores (as) como eles (as) articulam Ensino de Geografia e a Educação das Relações Étnico-Raciais em suas práticas pedagógicas), a literatura referente ao objeto foi estudada a fim de transformar esses materiais em dados. Concebemos os dados naquilo que André (1983) chamou de unidades de análise. Foram acrescentados trechos de letras de rap nas análises porque algumas palavras ditas durante as entrevistas e seus usos e sentidos extrapolam o desejo de ancorar a leitura das palavras apenas nas teorias acadêmicas.

Intitulamos a primeira unidade de análise como **“Docência e Teias de Relações Humanas**; a segunda: **Entre o Passado e o Futuro**; e a terceira: **Fórmula mágica da paz**.

**Docência e “Teias de Relações Humanas”**. Na primeira unidade desenvolvida, identificamos no discurso dos (as) professores (as) quais são os significados conferidos por eles sobre o ser e estar junto de/e com todos no ambiente escolar da escola pública. Segundo os docentes, a escola pública é:



**Professor 1** – *“Ambiente de transformação, constante desenvolvimento e melhoria do indivíduo, de aprofundamento cultural, de mostrar várias formas de ver o mundo”.*

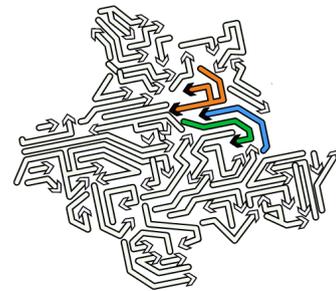
**Professor 2** – *“É onde eu vou me constituir como sujeito, o fato de ter entrado na universidade, ter essa trajetória, eu devo muito à escola pública. A escola pública é muito mais do que um lugar para ter conteúdos, você tem acesso a várias coisas, é construção de rede de afeto, são serviços que são oferecidos, socialização, sua compreensão enquanto sujeito”.*

**Professor 3** – *“É um espaço bem complexo, porque ele é esse espaço em que a gente socializa, enquanto estudantes, professores e professoras também. É um espaço que muitas vezes é marcado pela precariedade, mas ao mesmo tempo, é um espaço potente”.*

A fala dos professores (as) e a literatura nos auxiliaram na compreensão de que, na escola, existe uma “teia de relações humanas”, correspondente às ações e aos discursos que fazem a intermediação da relação entre os homens e possibilitam, para além da necessidade e da utilidade, mas sem desconsiderá-las, o diálogo e a interação uns com os outros, expressando e efetivando a própria singularidade (ARENDR, 2020).

Como professores (as) iniciantes, o que eles (as) disseram sobre ser e estar em um ambiente escolar revelou aspectos relacionados ao trabalho e à sua relação com o todo do ambiente escolar e do lugar que a escola ocupa. Para eles (as), a escolha pela docência representou uma forma de gratidão ao que foi oferecido e recebido da escola pública, positivo e negativo, durante as trajetórias escolares e universitárias. O exercício da docência se reveste de uma agência de sentido e de transformação de sua humanidade.

**Professor 1** – *“Foi uma escolha acertada porque eu encarei essa entrada no X como algo muito didático. Eu não sabia de nada, eu não sabia nem o que era o SGP, essas siglas fui decorar ao longo do ano, estava totalmente perdido. Até na elaboração das aulas, eu já tinha preparado pelo menos umas dez aulas, sequências didáticas, mas eu estava perdido. É aquela coisa, pegar na mãozinha, e falar, esse aqui é o SGP, olha, é assim que funciona, isto aqui que é uma gestão democrática, isso aqui que é o grêmio estudantil, são vários temas e conteúdo que aos poucos vai conseguindo absorver. (...) Foi muito legal essa experiência, os*



*professores são muito acolhedores. A gente sabe que o professor (abriu um sorriso, e se mostrou relaxado ao falar, menos tenso) por incrível que pareça, é muito irônico, o professor não tem paciência para ensinar o outro professor, não foi o caso do X”.*

**Professor 2** – *“(…) porque eu me sinto confortável na sala de aula, é o lugar que eu me sinto bem confortável, é a sala de aula. Do serviço do professor, de tudo, o que eu mais gosto de fazer é estar em sala de aula. Gosto quando os alunos estão participando, vendo que eles*

*estão aprendendo, que eles estão empolgados, gosto muito de ter o retorno deles, gosto de ter a minhas turmas, de planejar. Eu não gosto de entrar sem ter planejado, eu não gosto de improvisar na sala de aula, acho que as aulas têm que ser preparadas”.*

**Professor 3** – *“me deixa confortável falar e escutar os estudantes, eu gosto muito disso. Quando eu consigo fazer conexões assim, quando as aulas permitem dialogar com o cotidiano, com coisas do nosso contexto, assim tão... criar um ambiente que a gente está aprendendo, que a gente está estudando ali juntos, faça sentido, é algo que me deixa confortável. Especificamente na EJA, a recepção dos estudantes. Eles são muito acolhedores. Muito acolhedores mesmo, assim... inclusive de reafirmar meu papel de professora que às vezes eu falo, “Nossa, eu sou a professora, né!”.*

Observamos que as falas dos (as) professores (as) sobre o ambiente escolar podem comunicar esse encontro amoroso dos homens e mulheres, intermediado pelo mundo de que nos lembra Freire (2005). O diálogo revelou as aprendizagens ocorridas na relação de professor (a) e professor (a) e com os (as) outros (as) profissionais da escola. Tais aprendizados se deram no campo da oralidade, ainda tão pouco valorizada nos currículos de perspectivas eurocêntricas.

A frase *“Nossa, eu sou a professora, né!”*, reafirma o que Hampâté Bâ (2010) diz sobre a fala humana. Para ele, a fala humana anima, coloca em movimento e suscita forças que estão estáticas nas coisas, ela é um elemento vital da personalidade (HAMPÂTÉ BÂ,2010). Assim como para Freire (2005), que vê o diálogo enquanto instrumento



pedagógico de transmissão de conhecimentos vivenciados no cotidiano escolar, ou seja, o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Ainda hoje, a oralidade é, em algumas sociedades africanas, um valor civilizatório. Ela está presente em nosso ambiente escolar, mas não como um fator relevante das práticas sociais, e sim como uma prática qualquer – fenômeno trivial – uma prática eurocêntrica (do falar para).

Para os (as) professores (as), ser e estar juntos representa uma experiência relativamente autônoma, protagonizada por indivíduos livres, mas intimamente ligada à (re) produção capitalista. Embora não o nomeiem, eles têm percepção desse antagonismo.

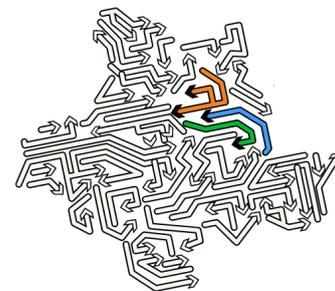
Os (as) docentes percebem que sua atuação profissional está situada no campo das relações humanas, e que envolve saberes que se distanciam da racionalidade técnica. Não obstante, essa racionalidade é responsável por um grande choque de realidade com o próprio exercício da função ( HUBERMAN, 2000).

Ao descrever os acontecimentos na rotina do trabalho docente, os (as) professores (as) dizem como esse sistema se apresenta no ambiente escolar, e dizem também como as metáforizações do neoliberalismo fazem-se presentes no cotidiano, ou seja, percebem que o trabalho realizado não está a serviço do desenvolvimento humano e profissional.

Tudo que diz respeito à escola pode ser parafraseado em linguagem comercial, principalmente sua finalidade e o controle sobre o trabalho realizado pelos (as) professores (as) (LAVAL, 2019; MÉSZÁROS, 2008).

### **Considerações finais**

Considerando o objetivo principal desse trabalho, ou seja, analisar o que os (as) professores (as) iniciantes na profissão docente de Geografia na rede municipal de ensino de São Paulo dizem sobre Ensino de Geografia e a Educação das Relações Étnico-raciais, compreendemos que eles consideram extremamente relevante uma prática pedagógica compromissada com o combate ao racismo e às desigualdades educacionais inerentes a essa problemática. Os docentes entrevistados têm plena consciência de que o conhecimento sobre



a História dos Africanos e Afro-brasileiros promove uma outra educação geográfica para eles e para (as) os educandos (as). Nesse sentido, não há resposta única sobre as concepções acerca do Ensino de Geografia e Educação das Relações Étnico-Raciais presentes nos discursos, visto que são profissionais de recente ingresso na profissão, com dúvidas e inseguranças típicas desse momento inicial. Aliás, constatamos a presença de diferentes linhas teóricas de Geografia e de Educação, bem como distintos posicionamentos em relação à Lei nº 10.639/03. Para além disso, foi identificada algumas aproximações com as teorias da chamada geografia crítica, histórico-crítica e visões emancipatórias da Educação associadas às

teorias decoloniais, bem como o reconhecimento da atuação do grupo negro na produção imaterial, material e territorial do espaço brasileiro. Ao abordarmos em nosso trabalho a temática étnico-racial e o ensino de geografia, buscamos contribuir para o avanço do tema nos Programas de

Pós-Graduação em Educação da região Sudeste e registrar a experiência relatada pelos (as) professores (as) ingressantes na rede municipal de São Paulo. Pudemos, enfim, fazer um deslindamento dos desafios enfrentados por eles (as) no cotidiano escolar e analisar como eles dizem promover ou silenciar a Educação das Relações Étnico-Raciais nos espaços escolares. As limitações ao presente trabalho, ressaltamos a dimensão de nossa amostragem e o perfil ora pesquisado. Ao longo da análise dos dados, pudemos perceber que, com uma amostragem maior em termos numéricos, seria possível inferir o que diz a professora branca ingressante de geografia, a professora negra, o professor negro e o professor branco. Essa impossibilidade reduziu o escopo das inferências por gênero. Diante das limitações de pesquisa apresentadas, sugerimos a continuidade desse trabalho para que sejam incluídas as análises sobre gênero e professores (as) experientes.

### **Referências bibliográficas**

ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, maio, 1983.

ARENDDT, H. **A condição humana**. 13ª reimpressão. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2020. 474 p. ISBN 9788530972165.



BENTO, I. Ensinar e aprender geografia: pautas em debate. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, p. 143-157, jan./jun. 2014. Acesso em: 25 julho 2021.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. 402 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GARIGLIO, J; REIS, C. A dupla vulnerabilidade profissional de professores de Educação Física iniciantes. **Curriculo sem fronteiras**, 17, 9 de dez. 2020. 358-432. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/324796539\\_A\\_dupla\\_vulnerabilidade\\_profissional\\_de\\_professores\\_de\\_educacao\\_fisica\\_iniciantes](https://www.researchgate.net/publication/324796539_A_dupla_vulnerabilidade_profissional_de_professores_de_educacao_fisica_iniciantes). Acesso em: 12 de nov. 2020.

GUEDIN, E; FRANCO, M A. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN 9788524913952.

HAMPATÊ BÁ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J **História Geral da África: metodologia e pré-história da África**. 1. ed. São Paulo: Ática, v. 1, 2020. Cap. 8, p. 167-212. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>. Acesso em: 25 de ago. 2022.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. Cap. 3, p. 31-62.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019. 326 p. ISBN 9788575597118.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de I. TAVARES. São Paulo: Boitempo, 2008. 125 p. ISBN 9788575590683.

RATTS, A. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre: crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperança**. São Paulo, jan-jun 2010. 125-140. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/314>. Acesso em: 08 de jul. 2021.

RATTS, A; SOUZA, L. Espaço, cultura e poder. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, 3, 2009. 107-120. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/6257/4741>. Acesso em: 14 de set. 2022.