



## **TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA: O ENSINO DE GEOGRAFIA NA LUTA CONTRA O RACISMO EM JATAÍ (GO)**

Francielle Franceschetti da Silva<sup>1</sup>  
Vinícius Gabriel Rodrigues Galdino<sup>2</sup>  
Rosana Alves Ribas Moragas<sup>3</sup>  
Fabiana Ferreira de Souza<sup>4</sup>

### **RESUMO**

Este relato apresenta uma experiência de intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Jataí (UFJ), vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A ação foi realizada em uma escola pública periférica da cidade de Jataí (GO), com três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Teve como objetivo investigar a invisibilização das perspectivas étnico-raciais no currículo escolar e utilizar o Ensino de Geografia como ferramenta de prática pedagógica antirracista, capaz de enfrentar e combater esse processo de apagamento. A pesquisa adotou abordagem metodológica dialética qualitativa, como referência a autores como Milton Santos (1996), Nilma Lino Gomes (2012), Sueli Carneiro (2005) e Paulo Freire (1987), além disso, incluiu a aplicação da primeira etapa de uma sequência didática como o uso de questionário. Os resultados iniciais indicaram que, embora a legislação contemple a valorização da diversidade cultural, a implementação nas escolas permanece limitada. Concluiu-se que a educação crítica pode atuar tanto como instrumento de manutenção de desigualdades quanto de resistência, sendo necessária articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas conscientes.

**Palavras-chave:** Geografia escolar, currículo, racismo estrutural, educação antirracista, invisibilização étnico-racial.

### **INTRODUÇÃO**

A formação histórica e socioespacial do Brasil esteve profundamente marcada por desigualdades étnico-raciais, que atravessaram tanto as relações sociais quanto os espaços de produção do conhecimento. A escola, nesse contexto, constituiu-se como um dos principais ambientes de reprodução dessas contradições, uma vez que o currículo escolar, estruturado sob bases eurocêntricas, ainda silencia e marginaliza saberes e trajetórias da população negra e dos povos originários. A ausência de suas vozes nos conteúdos formativos não é um acaso, mas



parte de um processo histórico de exclusão, sustentado pela lógica da branquitude e pela negação da pluralidade cultural que compõe o país (DARCY RIBEIRO, 1995).

A principal ferramenta para enfrentamento do racismo no âmbito escolar no Brasil, é a Lei 10.639/2003. Resultado da luta histórica do Movimento Negro, a legislação representou um marco no combate ao racismo na educação brasileira, e teve como objetivo promover a valorização da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar (BRASIL, 2003). No entanto, apesar de sua importância, sua implementação se demonstrou limitada. Uma análise crítica dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articulada à atual interpretação da Lei 10.639, revelou que o currículo ainda não integrou de forma estruturante as temáticas étnico-raciais, mantendo-as em espaços marginalizados e esporádicos. (OLIVEIRA, 2022)

Reconhecer o impacto da colonização e da diáspora africana na configuração socioespacial do Brasil é de suma importância. Como afirmou Nascimento (2016, p. 13), “o Brasil é um país indígena construído pelos negros em benefício dos brancos”, o que evidenciou o caráter desigual e excluente que marcou esse processo histórico. Nesse contexto, o Ensino de Geografia assume um papel estratégico: ao tomar como objetos de estudo a produção do espaço, e as suas dinâmicas socioespaciais, o ensino de geografia possibilita evidenciar as contribuições das diferentes etnias na constituição do Brasil enquanto nação, consolidando-se como uma ferramenta fundamental para a construção de uma educação antirracista.

Contudo, esse trabalho resultou da experiência no âmbito do Estágio Supervisionado, vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola pública periférica de Jataí (GO). Partiu da inquietação com a persistência do silenciamento étnico-racial no currículo de Geografia. Seu objetivo foi compreender como esse currículo contribui para invisibilizar identidades e saberes, ao mesmo tempo em que buscou desenvolver práticas pedagógicas voltadas à valorização das culturas negras e indígenas. Para isso, o estudo fundamenta-se em referenciais críticos, como Paulo Freire, Milton Santos, Nilma Lino Gomes e Sueli Carneiro, articulando teoria e prática no sentido de repensar o papel docente.

Mais do que propor a inclusão pontual de conteúdos, tratou-se de questionar estruturas, narrativas e epistemologias que sustentam o racismo institucional. A experiência relatada aponta caminhos possíveis para transformar o ensino de Geografia em

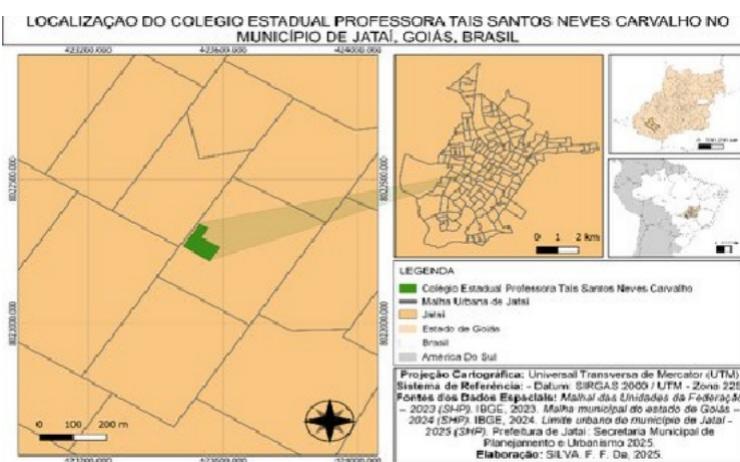
espaço de

resistência, entendido aqui como a capacidade coletiva de enfrentar as opressões históricas por meio da valorização das identidades, da reconstrução de saberes e da transformação do espaço escolar em um campo de luta e emancipação, no qual estudantes possam reconhecer-se como sujeitos históricos, produtores de saberes e protagonistas da luta por igualdade racial (GOMES, 2012; SANTOS, 2011).

## 2 PROCESSO METODOLOGICO

### 2.1 LOCALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA PESQUISADA

**Imagem 1:** Localização da escola campo.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2025), com dados do IBGE (2023, 2024).

A escola campo foi o Colégio Estadual Professora Thais Santos Neves de Carvalho, localizado na região central do município de Jataí, no estado de Goiás. Trata-se de uma escola pública da rede estadual de ensino, que atende estudantes do Ensino Fundamental anos finais e do Ensino Médio, oriundos de bairros periféricos da cidade. A caracterização do colégio foi fundamental para compreender os desafios enfrentados por estudantes e educadores no cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao acesso.

O colégio havia passado por um processo de realocação recente, anteriormente, funcionava em um setor periférico da cidade, mais próximo da comunidade atendida, no entanto, foi realocado para um prédio reusado, localizado na região central do município. Essa mudança gerou um deslocamento significativo dos(as) estudantes, que passaram a deslocar-se



de bairros periféricos, como o Cidade Jardim I e II, Vila Sofia e Setor Mauro Bento, até o centro da cidade para frequentar a escola.

Esse fator acentuou as desigualdades e vulnerabilidades socioespaciais existentes, tornando mais visível a segregação socioespacial entre os espaços de moradia dos estudantes e o espaço escolar. Além disso, a realocação contribuiu para o esvaziamento identitário da comunidade escolar, uma vez que o novo prédio não foi projetado para atender às especificidades pedagógicas e estruturais de uma escola a nível de anos finais, sendo um espaço adaptado, com limitações físicas e estruturais.

## 2.2 ANÁLISE INTERPRETATIVA E PESQUISA DE CAMPO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do estágio supervisionado obrigatório II, componente curricular do curso de graduação de Licenciatura em Geografia, vinculado ao Instituto de Geografia (IGEO), da Universidade Federal de Jataí (UFJ). As atividades também estiveram articuladas com as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A pesquisa foi realizada sob a supervisão da professora Fabiana, docente da rede estadual de ensino de Goiás, atuante na própria escola. Mulher negra, a professora já direcionava suas práticas pedagógicas ao viés antirracista, sendo referência no enfrentamento ao racismo na escola e nas aulas de Geografia. O acompanhamento de sua atuação foi essencial para o desenvolvimento das atividades, oferecendo suporte, partilha de experiências e orientação. O trabalho também contou com a colaboração do estudante Vinícius, discente da UFJ e integrante do PIBID, que contribuiu com o planejamento e a execução das atividades pedagógicas realizadas.

A abordagem metodológica adotada assumiu um caráter dialético, articulando a revisão bibliográfica com uma análise crítica das diretrizes legais regulamentadoras do ensino de Geografia, para isso, foi realizada uma releitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei nº 10.639/2003. Como parte da fundamentação teórica, foram consideradas bases epistemológicas que orientam propostas pedagógicas voltadas à educação antirracista,



com destaque para autores como Milton Santos (1996), Nilma Lino Gomes (2012), Sueli Carneiro (2005), Paulo Freire (1996), Michael Apple (2006), Darcy Ribeiro (1995), entre outros. Paralelamente, buscou-se desenvolver a primeira etapa de uma sequência didática voltada a práticas pedagógicas antirracistas no ensino de Geografia. A pesquisa de campo foi realizada por meio de observações sistemáticas do cotidiano escolar e da prática pedagógica da professora Fabiana, responsável pela disciplina de Geografia. Além disso, contou com a aplicação de um questionário diagnóstico junto a 75 estudantes de três turmas distintas do 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais (9ºanos A, B e C).

O principal objetivo do questionário foi identificar percepções, conhecimentos prévios e experiências relacionadas à temática racial. A aplicação ocorreu em sala, de forma individual por meio de questionários impressos, a primeira parte do instrumento abordou dados de identificação e perfil socioeconômico dos(as) discentes, como idade, raça/cor autodeclarada e local de moradia. Já a segunda parte concentrou-se no reconhecimento de referências negras, na percepção sobre o racismo no ambiente escolar e na presença (ou ausência) de representatividade negra nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas e na comunidade escolar.

### **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **3.1 A PRODUÇÃO DO SILENCIAMENTO ÉTNICO-RACIAL NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS CURRICULARES**

A BNCC, enquanto documento normativo curricular de referência nacional, sempre expressou decisões políticas, culturais e sociais. Michael Apple (2006), constatou que essa dinâmica curricular se tratava de um espaço de disputa de poder, onde se definem quais saberes são legitimados e quais serão invisibilizados. Para Saviani (2008), a padronização curricular funcionou como uma forma de silenciamento, pois reduziu a diversidade cultural de uma vasta extensão territorial à uma única lógica, voltada a atender ao mercado de trabalho capital. Portanto, esse processo ajuda-nos a compreender que não se pode falar em neutralidade curricular.

A maior parte do conhecimento científico legitimado no país, historicamente nasceu dos que detinham o acesso a ele: a branquitude. Isso significa que a formação histórica e socioespacial brasileira foi contada pela branquitude, para a branquitude e validada, por ela mesma, como verdadeira. Darcy Ribeiro (1995), já havia denunciado que a “crise” da educação



não era um acaso, mas se tratava de um projeto político. Ou seja, os apagamentos da negritude e dos povos indígenas fizeram parte de uma estratégia para a manutenção de privilégios.

De acordo com Bento (2002), a lógica do embranquecimento consolidou-se como norma universal, na medida em que o racismo operou como fator estruturante nas esferas da sociedade. Nesse contexto, o currículo escolar, ao se apresentar como universal, também se organiza sob a lógica hegemônica da branquitude, nesse sentido, Carneiro (2005), evidencia que tal narrativa opera de forma negacionista em relação à humanidade negra, reduzindo o negro à condição de “não-ser”, o que demonstra como a lógica do embranquecimento não apenas organiza estruturas sociais, mas também sustenta epistemologias exclucentes.

Gomes (2012), chamou esse processo, dentro dos espaços institucionais, de epistemicídio, para se referir à exclusão dos saberes negros e indígenas. Já Petronilha Gonçalves (2003), denunciou que os livros didáticos seguiram retratando esses povos como pertencentes apenas ao passado, retirando deles o papel de sujeitos contemporâneos. As conquistas legais do movimento negro tentaram romper com esse silenciamento.

A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo. Em 2008, a Lei nº 11.645 ampliou a obrigatoriedade, incluindo também a história e cultura indígenas (BRASIL, 2008). No entanto, Santos (2011), destacou que essas leis abriram caminho para uma prática pedagógica de valorização das identidades negras e indígenas, especialmente no ensino de Geografia. Porém, a distância entre o texto da lei e a prática escolar mostrou que as resistências continuam fortes.

Esse projeto de silenciamento pode ser visto na própria BNCC, o documento, aprovado em 2018, citou a importância da diversidade cultural e dos direitos humanos, mas adotou o ensino da história e cultura afro-brasileira de forma transversal ao longo de todo o ensino (BRASIL, 2018). Tratando a obrigatoriedade do conteúdo de forma rasa, superficial e pontual. Oliveira (2022), fundamentou tal cenário, destacando ainda que a BNCC não conseguiu efetivar a Lei nº 10.639/2003. Em síntese, o currículo brasileiro foi historicamente usado como instrumento de exclusão. Longe de ser neutro, ele serviu para reforçar desigualdades raciais, invisibilizar a população negra e indígena e manter os privilégios da branquitude (Darcy Ribeiro, 1995).



### **3.2 O ENSINO DE GEOGRAFIA COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA E LUTA ANTIRRACISTA**

Historicamente, o currículo escolar foi utilizado como instrumento de apagamento, reproduzindo desigualdades, silenciando sujeitos e saberes marginalizando-os. No entanto, Paulo Freire (1987) destacou que a educação pode tanto oprimir quanto libertar, para ele, o modelo “bancário” reduz estudantes a receptores passivos, reforçando essas desigualdades, enquanto a pedagogia dialógica, baseada no diálogo e na consciência crítica, possibilita emancipação e transformação social.

A partir dessa perspectiva, Gomes (2012) reforça que a educação antirracista precisa ir além da intencionalidade, concretizando-se em práticas pedagógicas efetivas. Nesse sentido, Santos (2011) evidencia que a Geografia desempenha papel central na implementação dessas práticas e da Lei nº 10.639/2003, ao articular a formação do espaço, o território e as identidades, o ensino de Geografia, evidencia que esses elementos são construções sociais produzidas pelos sujeitos em suas práticas cotidianas. No contexto escolar, isso significa reconhecer os estudantes não apenas como receptores do conhecimento, mas como agentes ativos na produção do espaço, de suas territorialidades e de suas próprias identidades.

A Geografia, enquanto ciência que tem as dinâmicas socioespaciais como eixo de análise do conhecimento, compreende um dever epistemológico e ético de visibilizar a realidade dos sujeitos que compõem as diversas etnias responsáveis por produzir e transformar a história e a consolidação do Brasil enquanto país (SANTOS, 2011). Essas dinâmicas expressam os processos de produção, organização e apropriação do espaço resultantes das relações de poder, revelando como essas interações geram desigualdades e formas de segregação socioespacial.

Essa segregação, ao concentrar riqueza, infraestrutura e oportunidades em determinadas áreas e marginalizar outras, limita o acesso de grupos historicamente vulnerabilizados, sobretudo populações negras e indígenas, a direitos básicos como educação. Assim, compreender o espaço a partir dessas contradições permite reconhecer que as barreiras educacionais não são apenas pedagógicas, mas também geográficas e sociais.

Essa abordagem dialoga com Milton Santos (1996), ao compreender o espaço como construção histórica e social atravessada por desigualdades, e com Paulo Freire (2019), ao

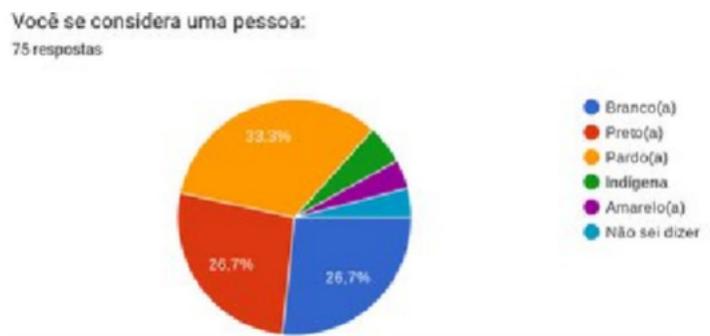
defender a educação como prática de liberdade. Portanto, a luta antirracista na educação exige ainda o reconhecimento das vozes historicamente silenciadas. Djamila Ribeiro (2017) alertava que, embora todos tenham lugar de fala, nem todos tiveram seu direito à expressão reconhecido. Para ela, valorizar a voz de sujeitos negros e indígenas constitui, portanto, um ato de justiça epistêmica e de reconstrução da memória social. A formação do espaço, do território e do povo brasileiro não pode mais ser contada apenas sob óticas eurocêntricas; é preciso colocar a negritude e os povos originários como protagonistas da narrativa que, de fato, produziram.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciaram a limitação na BNCC em relação a implementação da Lei 10.639/03 no combate ao racismo no cotidiano escolar, reforçando a necessidade de uma intervenção pedagógica crítica. A pesquisa de campo em Jataí (GO) revelou um retrato complexo da juventude, marcado por contrastes entre pertencimento e exclusão. A cidade, embora interiorana, reproduz dinâmicas de racismo estrutural onde a homogeneização cultural é norma e a presença negra e indígena é simbolicamente negada.

A composição racial do grupo respondente mostrou que 60% dos estudantes se autodeclararam negros (pardos ou pretos), além de registros de indígenas (5,3%) e amarelos (4%) (imagem 2). Apesar dessa diversidade, observou-se uma profunda invisibilização da negritude. Quando questionados sobre personalidades negras ou indígenas relevantes, a maioria

**Imagen 2 - Pesquisa de autodeclaração**



Fonte: Autoria própria (2025)

citou jogadores de futebol ou figuras da música, como Pelé e Tim Maia; referências históricas como Zumbi e Dandara foram minoritárias. Esse padrão revela um imaginário limitado sobre o protagonismo negro, reduzido ao esportivismo e ao entretenimento. Esta limitação não é um

déficit individual, mas resultado do que Nilma Lino Gomes chama de “currículo oculto da branquitude”, que promove o apagamento de trajetórias negras no conteúdo escolar, levando a uma desvalorização identitária mesmo em ambientes majoritariamente negros.

A naturalização do racismo no ambiente escolar foi evidente: 89% dos participantes relataram ter presenciado atos racistas, com a escola sendo o espaço mais citado. Isso evidencia que o racismo não é esporádico, mas habita o cotidiano escolar, atravessando relações, currículo e práticas pedagógicas (imagem 3).

#### **Imagen 3 - Naturalização do racismo no ambiente escolar**

Alguma vez você já ouviu ou presenciou piadas sobre a cor da pele, cabelo, religião ou origem, de alguém?  
75 respostas



*Fonte: Autoria Própria (2025)*

A análise socioespacial mostrou que a segregação socioespacial é uma barreira concreta à educação. A maioria dos estudantes residia em bairros periféricos distantes do centro, como Cidade Jardim II e Dom Abel, enquanto a escola localizava-se no setor central. Muitos percorriam diariamente até 5km a pé, devido à precariedade do transporte público, enfrentando calor intenso e a invisibilidade que recai sobre seus corpos em espaços que não os reconhecem como legítimos. A geografia da cidade se apresenta, assim, como um obstáculo do cotidiano que produz barreiras físicas e simbólicas, impactando especialmente estudantes negros e periféricos, demonstrando que a desigualdade educacional está inscrita na forma como a cidade distribui acesso e mobilidade.



Além disso, a participação em manifestações culturais negras ou indígenas foi muito baixa (cerca de um terço), revelando a fragilidade das políticas culturais locais e um desinteresse institucional em promover tais expressões (imagem 4). O não pertencimento é, portanto, fabricado por uma cultura que deslegitima saberes e fazeres negros e indígenas. Contudo, os dados também revelaram sinais de resistência e um claro desejo de transformação. Um número expressivo de estudantes (96%) considerou importante discutir racismo e diversidade nas aulas (imagem 5). Este consenso denuncia a ausência desses temas no cotidiano escolar. É uma juventude que, mesmo não percebendo com total clareza as desigualdades que a atravessam, as reconhece e exige espaço para enfrentá-las.

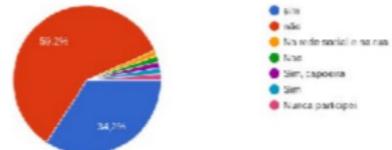
Os resultados, portanto, apontam para um cenário de múltiplas contradições: uma cidade que segregava sua juventude negra nas periferias e impõe trajetos extenuantes; uma escola que testemunha e reproduz o racismo; e uma juventude que, apesar de tudo, busca ativamente pertencimento e reconhecimento. Trata-se não apenas de uma análise, mas de uma denúncia política: em Jataí, o racismo estrutura caminhos e silenciamentos, mas não anula as resistências.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no contexto da escola pública periférica de Jataí evidenciou que a Geografia escolar pode e deve ser uma ferramenta estratégica na luta contra o racismo estrutural. A partir da análise do currículo e das práticas pedagógicas, constatou-se que a invisibilização de saberes e territorialidades negras e indígenas ainda é uma realidade concreta e persistente. Contudo, a intervenção demonstrou que, mesmo diante das limitações institucionais e das desigualdades estruturais, é possível promover ações educativas antirracistas, desde que haja intencionalidade pedagógica, compromisso ético e envolvimento da comunidade escolar. A atuação da professora Fabiana e a parceria com o PIBID foram determinantes para a efetivação da proposta.

**Imagen 5 - Importância de discutir temas diversos**  
**Imagen 4 - incidência de manifestações culturais**

Você já participou de algum grupo ou atividade que valorize a cultura negra (ex: Capoeira, batida de rimas, hip hop, religiões de matriz africanas, etc), indígena ou outras tradições? Se sim, qual? 76 respondentes



Fonte: Autoria própria (2025).

Fonte: Autoria própria (2025).



Ao reconhecer os estudantes como sujeitos territoriais e produtores de conhecimento, rompe-se com o paradigma bancário da educação e inaugura-se um processo de valorização da identidade, da memória e da resistência. Por fim, reforça-se a importância de investir na formação inicial e continuada de professores com enfoque nas relações étnico-raciais, bem como na construção de currículos que dialoguem com a realidade dos territórios e dos corpos que os habitam. A escola, nesse sentido, deixa de ser apenas um lugar de reprodução e torna-se espaço de disputa, denúncia e transformação.

## 6. REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). Branqueamento e branquitude no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.
- 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”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.
- 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: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.
- CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- FREIRE, Paulo Pedagogia do oprimido, 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra: pesquisa e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Educação para a igualdade racial: a contribuição das políticas públicas brasileiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- GONÇALVES, Petronilha Beatriz. Currículo, conhecimento e cultura afro-brasileira e africana. In: CANDAU, Vera M. (Org.). Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- OLIVEIRA, Luana Tolentino. A Lei 10.639/03 e a BNCC: desafios da efetivação da educação antirracista no Brasil. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 22, n. 1, p. 249–273, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 12 mar. 2025



RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento; justificando, 2017.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. O espaço: sistemas de objetos, sistemas de ações. In: Anais do IV Encontro Nacional da ANPUR, Salvador, 1991. p. 35-39.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 e o ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. Revista Tamoios, v. 7, n. 1, p. 04-24, 2011. DOI: 10.12957/tamoios.2011.1702. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/1702>. Acesso em: 7 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.