TERRITÓRIO, ESCOLA E DIVERSIDADE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A INFLUÊNCIA DO TERRITÓRIO VIVIDO NO COTIDIANO ESCOLAR

MICHELE VIRIATO GONÇALVES DE AZEVEDO

RESUMO:
O objetivo do presente artigo é analisar, a partir da realidade vivenciada em uma escola de ensino fundamental localizada na periferia da cidade de São Paulo, a influência do território na unidade escolar e no convívio de seus integrantes. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, com abordagem qualitativa, fundamentado em uma prática pedagógica aplicada de forma interdisciplinar, que consistiu na elaboração de árvores genealógicas pelos estudantes, com o intuito de mapear a origem territorial de seus pais, avós e bisavós. A atividade revelou uma ampla diversidade regional e internacional, com destaque para origens no estado de São Paulo, na região Nordeste, em Minas Gerais e em países africanos, especialmente Angola. Apesar dessa diversidade, observou-se que os conflitos, identidades e vivências territoriais dos estudantes são pouco considerados no planejamento escolar. A análise bibliográfica, fundamentada em Paulo Freire, Milton Santos, David Harvey e István Mészáros, evidencia as dificuldades de se planejar e implementar um ensino emancipatório dentro de uma estrutura educacional inserida na lógica do capitalismo, que tende à reprodução das desigualdades sociais e espaciais. Conclui-se que, embora a escola esteja inserida nesse processo de reprodução, as realidades periféricas e as práticas pedagógicas críticas podem constituir espaços de ruptura, resistência e construção de uma educação comprometida com a transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Território; Ensino de Geografia; Escola periférica; Educação emancipatória; Diversidade socioterritorial.

INTRODUÇÃO

A escola constitui-se como um espaço fundamental de socialização, produção de saberes e construção de identidades. No entanto, longe de ser um espaço neutro, a instituição escolar está profundamente inserida nas dinâmicas sociais, políticas e econômicas da sociedade capitalista, refletindo e, muitas vezes, reproduzindo as desigualdades presentes no território em que se localiza.

No contexto das periferias urbanas, essas desigualdades tornam-se ainda mais evidentes. A diversidade cultural, social e territorial que marca esses espaços raramente é reconhecida como potência pedagógica, sendo frequentemente silenciada por currículos padronizados e práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade dos estudantes.

A produção do território das periferias da cidade de São Paulo está diretamente relacionada ao processo de urbanização acelerada ocorrido ao longo do século XX, marcado pela industrialização, pela intensa migração interna e pela ausência de políticas públicas eficazes de habitação e planejamento urbano. A expansão urbana deu-se de forma desigual, empurrando as populações de baixa renda para áreas cada vez mais distantes do centro, caracterizadas pela precariedade da infraestrutura, pela informalidade da ocupação do solo e pelo acesso limitado a serviços básicos. Esse processo consolidou um modelo de cidade segregado, no qual o território expressa, de forma concreta, as desigualdades socioeconômicas e as assimetrias de poder presentes na sociedade.

Nesse sentido, a periferia paulistana não pode ser compreendida apenas como um espaço geográfico marginal, mas como um território socialmente produzido, resultado de relações históricas, econômicas e políticas que condicionam as formas de viver, circular e se relacionar com a cidade. Trata-se de um espaço atravessado por múltiplas territorialidades, memórias, identidades e estratégias de resistência, que impactam diretamente o cotidiano escolar. A escola, ao se inserir nesse território, passa a conviver com sujeitos cujas trajetórias são marcadas por experiências diversas de migração, pertencimento e exclusão, elementos fundamentais para a compreensão do processo educativo nesse contexto.

No ensino de Geografia, essa contradição se torna particularmente relevante, uma vez

que o território, o espaço vivido e o cotidiano são categorias centrais para a compreensão da realidade social. Conforme afirma Milton Santos (1996), o território é o espaço usado, carregado de significados, práticas e relações sociais, sendo, portanto, elemento essencial para a leitura crítica do mundo.

A discussão acerca da diversidade socioterritorial no espaço escolar torna-se particularmente urgente no atual contexto educacional brasileiro, marcado pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo fortalecimento de políticas de padronização dos currículos e das práticas pedagógicas. Embora a BNCC reconheça, em seu discurso, a importância da diversidade e do respeito às diferenças, sua operacionalização muitas vezes resulta na homogeneização dos conteúdos e na desconsideração das especificidades territoriais e culturais dos estudantes, sobretudo daqueles que vivem em contextos periféricos. Tal movimento tensiona o papel da escola como espaço de diálogo entre o conhecimento sistematizado e os saberes produzidos no cotidiano, esvaziando o potencial crítico do ensino.

Do ponto de vista social, problematizar a diversidade socioterritorial implica reconhecer os estudantes como sujeitos históricos, portadores de saberes e experiências construídas no território vivido. Ignorar essas dimensões contribui para a reprodução de práticas excludentes e para o distanciamento entre escola e comunidade. Por outro lado, valorizar o território como categoria pedagógica possibilita a construção de práticas educativas mais significativas, capazes de promover o pertencimento, o reconhecimento das identidades e a formação de sujeitos críticos. Assim, ao abordar a diversidade socioterritorial no cotidiano escolar, este estudo busca contribuir para o debate sobre uma educação comprometida com a justiça social e com a superação das desigualdades historicamente produzidas no espaço urbano.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a influência do território vivido no cotidiano escolar de uma escola de ensino fundamental situada na periferia da cidade de São Paulo, a partir de um estudo de caso que envolveu a aplicação de uma prática pedagógica interdisciplinar. Busca-se compreender de que forma a diversidade territorial dos estudantes se manifesta na escola, como é (ou não) considerada no planejamento pedagógico e quais são os limites e possibilidades para a construção de uma educação emancipatória nesse contexto.

TERRITÓRIO, ESCOLA E REPRODUÇÃO SOCIAL

A compreensão do território enquanto categoria central da Geografia permite analisar a escola para além de seus limites físicos, inserindo-a em um conjunto complexo de relações sociais, políticas e econômicas que produzem e organizam o espaço. Conforme Milton Santos (2000), o território é o espaço usado, apropriado por diferentes agentes sociais, marcado por relações de poder, técnicas e normas que orientam a vida cotidiana. Dessa forma, o território não é apenas o cenário onde a escola está localizada, mas constitui-se como elemento ativo na conformação das práticas educativas, das relações interpessoais e das trajetórias dos sujeitos que nela convivem.

David Harvey (2005) contribui para essa reflexão ao discutir a produção capitalista do espaço, evidenciando que o espaço urbano é organizado de maneira desigual e seletiva, privilegiando determinadas áreas e grupos sociais em detrimento de outros. As periferias urbanas, nesse contexto, são historicamente constituídas como espaços de carência de infraestrutura, precarização de serviços públicos e concentração da classe trabalhadora, o que impacta diretamente as condições objetivas de funcionamento das escolas nelas inseridas.

A escola periférica, portanto, expressa as contradições do próprio espaço urbano capitalista. Embora seja frequentemente apresentada como espaço de ascensão social e igualdade de oportunidades, ela opera, em muitos casos, como instrumento de reprodução das desigualdades sociais e territoriais. Segundo Mészáros (2005), a educação sob a lógica do capital tende a cumprir uma função adaptativa, preparando os indivíduos para se ajustarem às exigências do sistema produtivo, ao invés de promover uma formação crítica e emancipatória.

Nesse sentido, os currículos padronizados,

as avaliações externas em larga escala e a fragmentação dos conhecimentos contribuem para o distanciamento entre o conteúdo escolar e a realidade vivida pelos estudantes. Mesmo situada em um território marcado por intensas desigualdades e diversidade sociocultural, a escola frequentemente silencia essas experiências, reforçando uma lógica de homogeneização que desconsidera os saberes locais e as identidades territoriais.

A ESCOLA PERIFÉRICA E A DIVERSIDADE SOCIOTERRITORIAL DOS ESTUDANTES

A escola analisada neste estudo localiza-se em uma região periférica da cidade de São Paulo, caracterizada por um processo histórico de urbanização desigual, marcado pela autoconstrução, pela informalidade urbana e pela precariedade no acesso a políticas públicas. Trata-se de um território constituído majoritariamente por populações trabalhadoras, cujas trajetórias familiares são atravessadas por processos de migração interna e, mais recentemente, internacional.

Os estudantes atendidos pela unidade escolar apresentam histórias familiares diversas, vinculadas a deslocamentos motivados por fatores econômicos, sociais e políticos. A presença significativa de famílias oriundas da região Nordeste, de Minas Gerais e de outros estados brasileiros revela os fluxos migratórios internos que historicamente conformaram a metrópole paulista como polo de atração de mão de obra. Além disso, a identificação de estudantes com ascendência africana, especialmente angolana, evidencia novas dinâmicas migratórias que vêm redefinindo a composição socioterritorial das periferias urbanas.

Apesar dessa diversidade, observa-se que o cotidiano escolar nem sempre reconhece essas trajetórias como elementos constitutivos do processo educativo. As diferenças culturais, linguísticas e identitárias frequentemente emergem sob a forma de conflitos, estigmatizações e preconceitos, sem que haja um trabalho pedagógico sistemático que promova a compreensão crítica desses fenômenos.

Paulo Freire (1967) destaca que a educação deve partir da leitura do mundo vivido pelos educandos, reconhecendo-os como sujeitos históricos, sociais e territoriais. Quando a escola ignora as origens, os deslocamentos e as experiências dos estudantes, ela contribui para um processo de alienação, no qual o conhecimento escolar se torna dissociado da vida concreta. Assim, a ausência de um olhar atento à diversidade socioterritorial não é neutra, mas reforça relações de poder e exclusão simbólica.

A análise dessa diversidade territorial encontra um respaldo teórico e normativo importante no Currículo da Cidade de São Paulo (Geografia). Este documento, em sua fundamentação, alinha-se a perspectivas progressistas ao eleger o "Lugar" e o "Território" como conceitos estruturantes para o Ensino Fundamental. O currículo propõe que o ensino de Geografia deve "partir do conhecimento de mundo que os estudantes trazem de suas vivências" (SÃO PAULO, 2019), visando a construção de uma consciência espacial que permita ao aluno entender-se como sujeito transformador.

No entanto, a implementação desse currículo enfrenta o que podemos chamar de "muros invisíveis" da gestão pública e da lógica produtivista. Embora o texto documental fale em autonomia e educação integral, a prática cotidiana é frequentemente engessada por uma estrutura de controle de cima para baixo. A gestão atual da prefeitura, ao enfatizar avaliações externas padronizadas e um controle rígido sobre o cronograma pedagógico, acaba por esvaziar o potencial emancipatório do próprio currículo que ajudou a construir.

Há uma contradição latente: o currículo pede que o professor explore o território e a identidade do aluno, mas a estrutura administrativa exige o cumprimento de metas que não deixam tempo para a escuta das histórias de vida que compõem as árvores genealógicas mencionadas neste estudo. Quando a gestão ignora as especificidades de cada Unidade Escolar (UE), ela pratica uma forma de violência simbólica, pois pressupõe que uma escola na periferia extrema e uma escola em área central devam responder da mesma forma a estímulos padronizados. Essa padronização é o oposto da diversidade territorial; é a tentativa de "desterritorializar" o aprendizado para torná-lo mensurável pela régua do capital. Assim, o desafio do

professor de Geografia na periferia é o de atuar nas "brechas": usar a fundamentação progressista do Currículo da Cidade como escudo e ferramenta para legitimar práticas que, na verdade, a estrutura burocrática tenta sufocar.

MATERIAIS E MÉTODOS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA APLICADA

A pesquisa desenvolveu-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa, fundamentado na aplicação de uma prática pedagógica interdisciplinar em turmas do ensino fundamental. A escolha metodológica justifica-se pela possibilidade de compreender, em profundidade, as relações entre território, escola e sujeitos, a partir de uma experiência concreta vivenciada no cotidiano escolar.

A atividade proposta consistiu na elaboração de uma árvore genealógica, na qual os estudantes deveriam identificar, quando possível, os locais de nascimento de seus pais, avós e bisavós. Para isso, foi disponibilizado um esquema gráfico com espaços destinados ao nome do familiar e à cidade e estado de nascimento, contemplando até a geração dos bisavós. Ressalta-se que não houve obrigatoriedade no preenchimento de todas as lacunas, reconhecendo-se as dificuldades que muitas famílias enfrentam em relação ao conhecimento de sua ancestralidade.

Outro aspecto relevante da proposta foi a flexibilização da noção de parentalidade, permitindo que os estudantes registrassem como pais ou responsáveis aquelas pessoas que exercem efetivamente a função materna ou paterna, independentemente de vínculos biológicos. Essa escolha metodológica buscou respeitar a diversidade das configurações familiares presentes na escola.

Após a coleta das informações junto às famílias, os estudantes retornaram à sala de aula com as árvores genealógicas preenchidas conforme suas possibilidades. Em um segundo momento, foi construído coletivamente, em cartolina, um mapa do Brasil com a divisão dos estados, além de um pequeno mapa complementar da Europa e do continente africano. Nesse material, foram plotadas bolinhas coloridas indicando os locais de nascimento dos familiares, diferenciando as linhagens materna e paterna.

A visualização espacial dos dados permitiu que os estudantes percebessem concretamente a diversidade territorial presente na escola, criando condições para debates sobre migração, identidade, pertencimento e formação do espaço urbano.

RESULTADOS: A DIVERSIDADE REVELADA PELA ÁRVORE GENEALÓGICA E A DIMENSÃO RACIAL DO TERRITÓRIO

Os resultados da atividade evidenciaram uma expressiva diversidade socioterritorial entre os estudantes. Observou-se que, embora parte significativa das famílias tenha origem no próprio estado de São Paulo, há um número expressivo de pais e avós oriundos da região Nordeste e de Minas Gerais, refletindo os processos históricos de migração interna associados à industrialização e à urbanização da metrópole paulista. Esses deslocamentos, longe de serem eventos isolados, integram a própria constituição do espaço urbano periférico, marcado pela mobilidade forçada da classe trabalhadora em busca de acesso ao trabalho e à moradia.

A presença de famílias com origem africana, especialmente angolana, revelou fluxos migratórios internacionais mais recentes, relacionados a contextos políticos, econômicos e sociais específicos, que vêm redefinindo a composição socioterritorial das periferias urbanas. Essa diversidade, materializada no mapa construído coletivamente em sala de aula, possibilitou uma leitura ampliada do território como resultado de múltiplas trajetórias, temporalidades e histórias de vida, evidenciando que o espaço urbano é produto de processos históricos desiguais e racializados.

Durante as discussões, muitos estudantes relataram que nunca haviam refletido sobre suas origens familiares no contexto escolar. Esse dado evidencia uma lacuna significativa entre o currículo formal e a realidade vivida pelos educandos, reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem o território vivido como elemento estruturante do ensino de Geografia. A invisibilização dessas trajetórias contribui para a naturalização das desigualdades e para o silenciamento das experiências que conformam o cotidiano das periferias.

Um aspecto fundamental dessa diversidade,

que não aparece de forma explícita apenas no levantamento das origens territoriais, mas que se manifesta de maneira latente no cotidiano escolar, refere-se à questão racial. Apesar de a maioria dos estudantes serem negros e pardos, observa-se baixa autoidentificação racial positiva, bem como a permanência de práticas de bullying relacionadas ao racismo. Soma-se a isso a escassez de ações pedagógicas voltadas à valorização das identidades negras e à promoção da auto afirmação, o que evidencia o caráter estrutural e naturalizado do racismo.

Essa dimensão racial do território dialoga diretamente com a formação histórica da cidade de São Paulo. Por muito tempo, consolidou-se uma narrativa dominante segundo a qual o desenvolvimento urbano, cultural e identitário da cidade estaria fundamentalmente associado à herança europeia, em especial italiana. No entanto, estudos como Nem tudo era italiano, de Carlos José Ferreira dos Santos, desconstroem esse mito ao evidenciar a presença significativa de populações pobres, negras e mestiças na cidade no final do século XIX e início do século XX, bem como os processos de expulsão dessas populações das áreas centrais em nome da modernização, do higienismo e da valorização imobiliária.

Essa leitura histórica permite compreender que a segregação racial e socioespacial observada hoje nas periferias paulistanas é resultado de um longo processo de produção desigual do espaço urbano, no qual a população negra foi sistematicamente empurrada para as margens da cidade. As trajetórias familiares dos estudantes, reveladas pela árvore genealógica, inscrevem-se nesse processo histórico mais amplo, marcado pela exclusão, pela mobilidade forçada e pela resistência cotidiana.

Nesse sentido, os resultados da prática pedagógica indicam que discutir diversidade socioterritorial sem abordar a dimensão racial do território implica uma análise incompleta da realidade. A leitura crítica do espaço exige reconhecer que raça, classe e território operam de forma articulada na produção das periferias urbanas e nas experiências vividas pelos estudantes. Ao tornar visíveis essas conexões, a atividade desenvolvida contribuiu para problematizar narrativas hegemônicas sobre a cidade e abriu possibilidades para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo e das desigualdades socioespaciais.

DISCUSSÃO: EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA, PERIFERIA E OS LIMITES DO CAPITAL

A análise dos resultados, articulada ao referencial teórico, permite compreender que a dificuldade de incorporar a diversidade territorial no planejamento escolar não se limita à iniciativa individual do professor, mas está relacionada a condicionantes estruturais do sistema educacional. Conforme Mészáros (2005), a educação sob o capital tende a restringir práticas que promovam a consciência crítica, uma vez que estas questionam as bases da própria ordem social.

Paulo Freire (1968) propõe uma educação problematizadora, fundamentada no diálogo e na valorização das experiências dos educandos. No entanto, implementar essa perspectiva em um sistema educacional marcado pela padronização curricular, pelo controle do tempo escolar e pelas avaliações externas representa um desafio constante.

Apesar da leitura crítica e, em certa medida, pessimista de Mészáros sobre as possibilidades de transformação no interior da escola capitalista, este estudo dialoga com a perspectiva de que as experiências vividas nas margens do sistema podem conter potenciais disruptivos. Conforme Walter Benjamin, interpretado por Löwy (2005), as experiências históricas dos oprimidos carregam uma potência revolucionária capaz de romper com a linearidade da história dominante.

Nesse sentido, as escolas periféricas, ao lidar cotidianamente com realidades ainda não totalmente cooptadas pela lógica mercantil, podem se constituir como espaços de resistência. A valorização dos saberes territoriais, das memórias familiares e das trajetórias migratórias dos estudantes abre brechas para uma educação que, ainda que inserida no sistema, aponta para práticas emancipatórias.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que o território exerce influência

direta e estruturante no cotidiano escolar, nas relações estabelecidas entre os sujeitos e nas possibilidades pedagógicas construídas no interior da escola. Ao compreender a escola como parte integrante do território periférico no qual se insere, torna-se possível reconhecer que as desigualdades, conflitos, identidades e saberes que atravessam o espaço urbano também se manifestam no espaço educativo, condicionando práticas, discursos e relações.

A prática pedagógica da elaboração da árvore genealógica revelou uma ampla diversidade socioterritorial entre os estudantes, marcada por trajetórias de migração interna e internacional, pertencimentos múltiplos e histórias familiares atravessadas por processos históricos de exclusão e resistência. Ao tornar visíveis essas trajetórias, a atividade possibilitou uma leitura crítica do território e o reconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos históricos e territoriais. Contudo, os resultados também evidenciaram que essa diversidade, quando não articulada a uma leitura crítica das relações raciais que estruturam a cidade, corre o risco de permanecer em um nível apenas descritivo, sem alcançar sua potência transformadora.

A incorporação da dimensão racial à análise revelou que a diversidade socioterritorial presente na escola periférica está profundamente atravessada por processos históricos de racialização do espaço urbano. A baixa auto identificação racial positiva, a permanência de práticas de racismo e bullying e a ausência de ações pedagógicas sistemáticas voltadas à valorização das identidades negras demonstram que o racismo opera como elemento estruturante tanto do território quanto do cotidiano escolar. Assim, reconhecer o território vivido implica, necessariamente, reconhecer a centralidade da questão racial na produção das periferias urbanas e nas experiências dos estudantes.

Nesse sentido, a valorização dos saberes e culturas locais demanda ir além do reconhecimento das origens territoriais ou das trajetórias migratórias. É fundamental promover o reconhecimento dos conhecimentos, práticas e tecnologias sociais produzidas nas periferias, sobretudo aquelas historicamente construídas pelo povo negro. Autoras e autores como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Muniz Sodré evidenciam que essas tecnologias negras — presentes nas formas de organização comunitária, nas práticas culturais, na oralidade, na musicalidade, nas estratégias de sobrevivência, no trabalho coletivo e nas redes de solidariedade — constituem modos legítimos de produção de conhecimento, sistematicamente desvalorizados pela lógica colonial e eurocêntrica que estrutura o currículo escolar. Reconhecê-las no espaço educativo significa romper com a hierarquização dos saberes e afirmar outras epistemologias, produzidas a partir das experiências negras e periféricas.

Do ponto de vista pedagógico, essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira na educação básica. Mais do que um dispositivo legal, essa legislação representa uma orientação ética e política para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo e com a valorização das contribuições históricas, culturais e sociais da população negra na formação da sociedade brasileira e do espaço urbano. No entanto, os resultados deste estudo indicam que a efetivação dessa lei ainda encontra limites no cotidiano escolar, especialmente em contextos marcados pela padronização curricular e pelo esvaziamento do debate racial.

Assim, incorporar o território vivido como categoria pedagógica no ensino de Geografia implica também assumir uma postura antirracista, que reconheça os estudantes como produtores de saberes e tecnologias sociais e culturais. Trata-se de tensionar a lógica curricular dominante, que tende a silenciar as produções periféricas e negras, e construir práticas educativas que afirmem o direito à memória, à identidade e à produção de conhecimento a partir das margens.

Por fim, este estudo aponta que, embora a escola esteja inserida em uma estrutura educacional orientada pela lógica do capital — que tende à reprodução das desigualdades sociais, espaciais e raciais —, as experiências desenvolvidas nos territórios periféricos podem constituir importantes espaços de resistência. Ao articular território, diversidade socioterritorial e questão racial, o ensi-

no de Geografia assume um papel estratégico na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender as contradições do espaço urbano e de afirmar o direito à leitura, à produção e à transformação do mundo a partir das periferias.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

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

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje, Rio de Janeiro, p. 223–244, 1984.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 38–51.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 67–82.

HARVEY, David. A produção capitalista do espaço. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, David. Espaços de esperança. São Paulo: Loyola, 2009.

HARVEY, David. O enigma do capital e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

LÖWY, Michel. Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses "sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex; GOMES, Flávio (orgs.). Territórios negros: etnicidade, identidade e resistência. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 57–76.

NASCIMENTO, Beatriz. Quilombo: espaço de resistência. In: RATTS, Alex (org.). Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidade nos dias da destruição. São Paulo: Filhos da África, 2018. p. 89–108.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos. Nem tudo era italiano: São Paulo e pobreza na virada do século (1890–1915). São Paulo: Annablume / FAPESP.

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

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton et al. Território, globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 2002.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Geografia. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SODRÉ, Muniz. A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SODRÉ, Muniz. O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

SODRÉ, Muniz. Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.