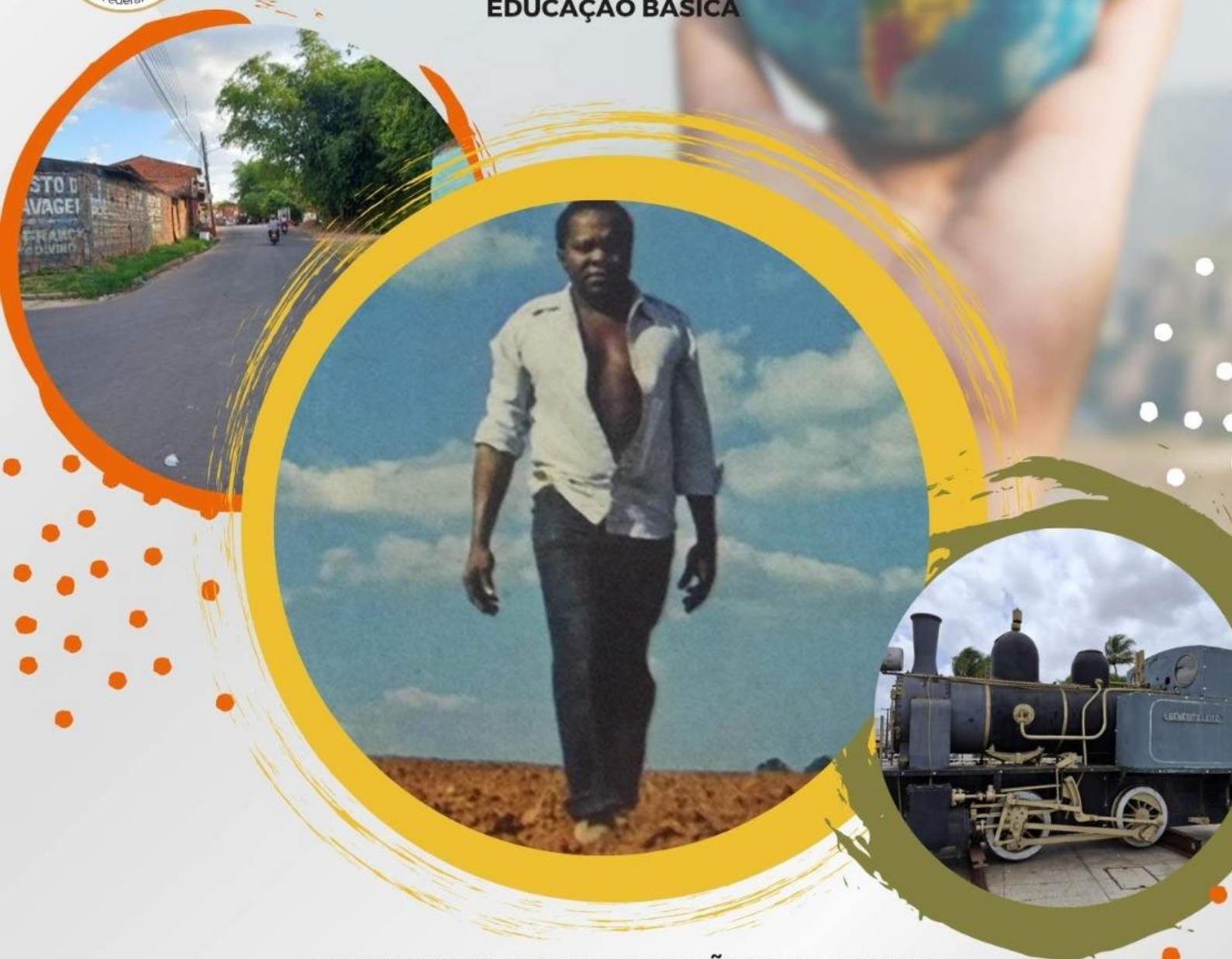




UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA



CRISTHIANE SAMPAIO ARAGÃO FONTENELE

PEDAGOGIA DE PROJETOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA POPULAÇÃO NEGRA:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE JOÃO DO VALE

São Luís
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO

CRISTHIANE SAMPAIO ARAGÃO FONTENELE

**PEDAGOGIA DE PROJETOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA POPULAÇÃO NEGRA:** uma proposta
didática sobre João do Vale

São Luís
2025

CRISTHIANE SAMPAIO ARAGÃO FONTENELE

**PEDAGOGIA DE PROJETOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA POPULAÇÃO NEGRA:** uma proposta
didática sobre João do Vale

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Gestão de
Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como
requisito obrigatório para obtenção do título de
Mestre em Educação – Gestão de Ensino da
Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz
Nunes

São Luís
2025

Imagens da capa

Imagem 1: Mapa mundi. 2585678.jpg @pixabay. Banco de Imagem Canva.
Disponível em <https://www.canva.com>.

Imagem 2: Rua da Ponte, Pedreiras-MA. Arquivo da Autora (Cristhiane Sampaio Aragão Fontenele, 2024).

Imagem 3: João do Vale: capa do LP João do Vale, disponível em:
<https://www.allmusic.com/album/joao-do-vale-mw0001278753>

Imagem 4: Trem da linha São Luís a Teresina da Rede
Ferroviária Federal Sociedade Anônima - RFFSA. Arquivo da
Autora (Cristhiane Sampaio Aragão Fontenele, 2024).

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a)
autor(a). Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Fontenele, Cristhiane Sampaio Aragão.

PEDAGOGIA DE PROJETOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA POPULAÇÃO NEGRA : uma proposta
didática sobre João do / Cristhiane Sampaio Aragão Fontenele.
- 2025.

227 p.

Orientador(a): Antonio de Assis Cruz Nunes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Currículo. 2. Pedagogia de Projetos. 3. Relações
Étnico-Raciais. 4. Ensino de Geografia. 5. João do Vale. I.
Nunes, Antonio de Assis Cruz. II. Título.

CRISTHIANE SAMPAIO ARAGÃO FONTENELE

**PEDAGOGIA DE PROJETOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA POPULAÇÃO NEGRA: uma proposta
didática sobre João do Vale**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Gestão de
Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como
requisito obrigatório para obtenção do título de
Mestre em Educação – Gestão de Ensino da
Educação Básica.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Antonio de Assis Cruz Nunes (Orientador)

Doutor em Educação – PPGEEB

Profa Mariléia Santos Cruz da Silva (1ª Examinadora)

Doutora em Educação – PPGEEB

Prof. Rosenverck Estrela Santos (Suplente Interno)

Doutor em Políticas Públicas - UFMA

Profa Ludmila Portela Gondim Braga (2ª Examinadora)

Doutora em Literatura – COLUN-UFMA

Prof. Savio José Dias Rodrigues (Suplente Externo)

Doutor em Geografia - PPGAFRO

À família que construí e a Deus, por todas
as conquistas alcançadas até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, autor e consumidor da minha fé, por me conceder mais essa vitória. A caminhada é árdua, mas, com pessoas especiais ao nosso lado, ajudando-nos a vencer os obstáculos, a vida se torna mais leve e prazerosa.

À maravilhosa família que o Senhor Jesus me concedeu — meu esposo Valcir e meus amados filhos, Khrisly e Khristofee —, agradeço por sempre compreenderem minha ausência ao longo deste percurso e, principalmente, por serem meus maiores apoiadores nesta trajetória árdua, porém gratificante.

Aos meus pais, que sempre acreditaram em meu potencial, incentivando-me a continuar na caminhada acadêmica, mesmo sendo semianalfabetos. Obrigada por me darem a vida.

Agradeço aos meus irmãos Emanuel e Osiel e, de maneira especial, à minha amada irmã Lidiany, com quem sempre compartilho as mazelas da vida pessoal, acadêmica e profissional.

À UFMA, por disponibilizar, por meio de seus programas de formação continuada, a possibilidade de ingresso no mestrado — e, em um futuro não tão distante, a aprovação no doutorado.

Ao PPGEED, programa maravilhoso que acolhe, com muito amor, carinho e rigor científico, cada acadêmico. Em especial, agradeço à coordenadora, Professora Doutora Hercília Maria de Moura Vituriano; ao vice-coordenador, Professor Doutor Antonio de Assis Cruz Nunes; e à Professora Doutora Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

Ao meu querido orientador, Professor Doutor Antonio de Assis Cruz Nunes, que, com sua singularidade, compartilha seus conhecimentos e me conduz no caminho da construção da minha dissertação. Sou grata a Deus por sua existência.

Minha gratidão à Unidade de Ensino Wilma Bezerra, que me recebeu com muito amor e desejo de contribuir com a realização da minha pesquisa. Todo o processo dependia de forma significativa dessa parceria. Gratidão!

Aos queridos professores do PPGEED, que, com muito afinho, partilharam seus conhecimentos e lições de vida.

Aos colegas de turma, que, com suas valiosas contribuições e demonstrações de carinho, me ajudaram a seguir em frente nessa caminhada, que muitas vezes é dolorosa e solitária.

Aos meus amigos, que, com suas orações e palavras amigas, me estimularam a seguir firme no propósito da minha formação. E também aos meus queridos acadêmicos/alunos, que sempre celebram comigo as conquistas e os desafios da vida acadêmica.

A todos que, direta ou indiretamente, fazem parte desta história: meu carinho e o meu muito obrigada!

“Seu moço, quer saber, eu vou cantar num
baião
Minha história pra o senhor, seu moço,
preste atenção
Eu vendia pirulito, arroz doce, mungunzá
Enquanto eu ia vender doce, meus colegas
iam estudar
A minha mãe, tão pobrezinha, não podia
me educar
A minha mãe, tão pobrezinha, não podia
me educar”

João do Vale

RESUMO

A pesquisa aborda a Pedagogia de projetos no contexto da educação para as relações étnico-raciais da população negra: uma proposta didática sobre João do Vale, é uma investigação realizada no âmbito do mestrado profissional. A pesquisa partiu da seguinte situação problema: Como a história de João do Vale na Unidade de Ensino Professora Wilna Bezerra em Pedreiras-Ma, poderá ser desenvolvida por meio da metodologia de pedagogia de projetos no ensino de Geografia à luz da educação para as relações étnico-raciais? A partir desta questão, formulamos o objetivo geral de Investigar sobre a Geografia no contexto EREER na Unidade de Ensino Professora Wilna Bezerra em Pedreiras-Ma, visando a produção de um *E-book* com orientações didáticas e pedagógicas sobre o uso da pedagogia de projetos do estudo do lugar, vida e obra de João do Vale. Para alcançarmos o que foi proposto realizamos uma pesquisa de campo do tipo estudo de caso (Yin, 2001) e a abordagem qualitativa. Os participantes da pesquisa são professores de geografia do 6º ao 9º ano e coordenação pedagógica. Os instrumentos de coleta dos dados, foram observações sistemáticas e entrevista semiestruturadas (Lakatos (2011)). Os dados foram analisados em quadros. Para a fundamentação teórica da pesquisa, visitamos os autores: Brasil (2004, 2004a, 2009, 2018), Bender (2014), Fernandes (2012), Goodson (2007), Hernandez (1998), Junior (2021), Krause (2014), Nogueira (2013), Silva e Pezzato (2014), dentre outras. A dissertação está estruturada em seis seções: Na primeira seção está a introdução, contendo uma síntese da construção teórica e metodológica da pesquisa. Na segunda seção elencou-se o currículo de geografia do ensino fundamental no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais na BNCC e nos marcos legais. Na terceira, aborda sobre os projetos como metodologia centrada na atividade dos alunos/estudantes e o ensino de geografia, como percurso trilhado a partir da Relações Étnico-Raciais e também uma possibilidade no ensino de geografia. Na quarta seção, pontuamos sobre o lugar de origem, vida e obra de João do Vale. A quinta seção, abordamos sobre a pesquisa empírica, que ficou subdividida em: Caracterização da escola; Trilhas metodológicas; Análises e interpretações dos participantes da pesquisa; e o produto educacional. Na sexta seção, concluímos que a questão central e os objetivos foram respondidos, no entanto, não de maneira positiva, sobre a aplicação da metodologia e da implementação da lei nº 10.639/2003. A partir das seções teóricas produzidas, os resultados da pesquisa apontam a relevância do processo ensino-aprendizagem pautado em metodologias que interajam com os demais componentes curriculares. Outro aspecto, é uma educação que respeite todos os autores envolvidos na educação, em destaque o povo afro-brasileiro. Sobre este caminho, propomos o rompimento com o preconceito.

Palavras-chave: Currículo; Pedagogia de Projetos; Relações Étnico Raciais; Ensino de Geografia; João do Vale.

ABSTRAT

The research addresses Project Pedagogy in the context of education for ethnic-racial relations of the black population: a didactic proposal about João do Vale, is an investigation carried out within the scope of the professional master's degree. The research started from the following problem situation: How can the story of João do Vale at the Professora Wilna Bezerra Teaching Unit in Pedreiras – MA, be developed through the methodology of project pedagogy in the teaching of geography in the light of education for ethnic-racial relations? From this question, we formulated the general objective of investigating geography in the EREER context at the Professora Wilna Bezerra Teaching Unit in Pedreiras – MA, aiming at the production of an *E-book* with didactic and pedagogical guidelines on the use of project pedagogy in the study of the place, life and work of João do Vale. In order to achieve what was prospected, we carried out a case study field research (Yin, 2001) and a qualitative approach. The research participants are geography teachers from the six to the nine grade and pedagogical coordinators. The data collection instruments were systematic observations and semi-structured interviews (Lakatos, 2011). The data were analyzed in tables. For the theoretical basis of the research, we visited the authors: Brasil (2004, 2004a, 2009, 2018), Bender (2014), Fernandes (2012), Goodson (2007), Hernandez (1998), Junior (2021), Krause (2014), Nogueira (2013), Silva e Pezzato (2014), among others. The dissertation is structured in six sections: The first section the introduction, containing a summary of the theoretical and methodological construction of the research. The second section outlines the elementary school geography curriculum within the context of Education for Ethnic-Racial Relations in the BNCC (National Council for the Development of Racial and Cultural Relations) and legal frameworks. The third section addresses projects as a methodology centered on student activity and geography teaching, both as a path taken from Ethnic-Racial Relations and as a possibility in geography teaching. The Fourth section discusses João do Vale place of origin, life, and work. The fifth section addresses the empirical research. Which was subdivided into: School characterization; methodological paths; Participants' analyses and interpretations and the educational product. In the sixth session, we concluded that the central question and objectives were answered. However, not in a positive way, regarding the application of the methodology and the implementation of law nº 10.639/2003. Based on the theoretical sections produced, the results of the research point to the relevance of the teaching-learning process based on methodologies that interact with the other curricular components. Another aspect is the respect for the Afro-Brazilian people. On this path, we propose breaking with prejudice .

Keywords: Curriculum; Project Pedagogy; Ethnic-racial Relations; Teaching Geography; João do Vale.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: População residente, por cor ou raça (%)	40
Figura 2: Mapa de Pedreiras-Ma.....	59
Figura 3: Vista aérea da cidade de Pedreiras.	60
Figura 4: Santuário se São Benedito na cidade de Predreiras – MA.	61
Figura 5: Prefeitura Municipal de Pedreiras – MA.....	62
Figura 6: Pedra Grande.....	63
Figura 7: Parque João do Vale.....	64
Figura 8: Palmeiras de babaçu.....	65
Figura 9: Rua da Golada ou rua da Ponte, Pedreiras, Ma.	67
Figura 10: João do Vale.	71
Figura 11: Mapa da estrada de ferro.	74
Figura 12: locomotiva Benedito Leite, São Luís.	74
Figura 13: Placa de inauguração das instalações da U. E. Profa. Wilna Bezerra.	76
Figura 14: Fachada atualizada da U. E. Professora Wilna Bezerra.	77
Figura 15: Sala 1 e 2.	79
Figura 16: Sala 3 e 4.	79
Figura 17: Sala 5 e 6.	79
Figura 18: Secretaria da escola.....	80
Figura 19: Secretaria da escola.....	81
Figura 20: Pátio coberto.	82
Figura 21: Pula-pula no pátio.	82
Figura 22: Cantina.....	83
Figura 23: Banheiro masculino.....	83
Figura 24: Banheiro feminino.	84
Figura 25: Mural da escola.	84
Figura 26: Mural de combinados.	85
Figura 27: Painei de bem-vindos.....	85
Figura 28: Almoxerifado.	86
Figura 29: Licença do E-book (CC BY-NC-ND).....	111
Figura 30: Capa do e-book.....	112
Figura 31: Título do capítulo 1.....	115
Figura 32: Encerramento do capítulo 1.	115

Figura 33: Cartografias da Nossa Identidade – 6º ano.....	117
Figura 34: Cartografias da Nossa Identidade – 7º ano.....	118
Figura 35: Cartografias da Nossa Identidade – 8º ano.....	120
Figura 36: Sequência Didática 1.	122
Figura 37: Aula 1 - Sequência Didática 1.	124
Figura 38: Aula 2 – Sequência Didática 1.	125
Figura 39: Sequência Didática 2.	127
Figura 40: Aula 1 - Sequência Didática 2.	128
Figura 41: Aula 2 - Sequência Didática 2.	130
Figura 42: João do Vale – o carcará da resistência.	131
Figura 43: Rua da Golada.	133
Figura 44: Trem de São Luís à Teresina.	134
Figura 45: João do Vale e Maria Betânia.	136
Figura 46: João do Vale em cadeira de rodas.....	137
Figura 47: Sugestão didática – capítulo 3.	139
Figura 48: Sequência Didática 1 – capítulo 3.....	141
Figura 49: Aula 1 - Sequência Didática 1.	142
Figura 50: Aula 2 - Sequência Didática 1.	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro de periodização da trajetória da geografia escolar no Brasil	29
Quadro 2: Geografia escolar e as principais reformas no ensino durante a Primeira República brasileira.....	30
Quadro 3: Relação do quantitativo de profissionais na U.E. Professora Wilma Bezerra.	77
Quadro 4: Entendimento sobre a educação para as relações étnico-raciais.	93
Quadro 5: Conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003.....	95
Quadro 6: Conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	97
Quadro 7: A relevância de João do Vale para a Educação para as Relações Étnico-Raciais.	99
Quadro 8: Entendimento sobre pedagogia de projetos.	101
Quadro 9: Compreensões teóricas e práticas sobre Pedagogia de Projetos.	103
Quadro 10: Pedagogia de projeto no ensino de geografia.	106
Quadro 11: Pedagogia de projetos e João do Vale nas aulas de geografia.....	108

LISTA DE SIGLAS

AABB – Associação Atlética do Banco do Brasil
AGB - Associação de Geógrafos Brasileiros
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CF – Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNG - Conselho Nacional de Geografia
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DOPS – Departamento de Ordem Política e Social
ERER - Educação para as Relações Étnico-Raciais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PBL – Aprendizagem Baseada em Projetos
PCNs – Parametros Curriculares Nacionais
PPGEEB – Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPP – Projeto Político Pedagógico
REFESA – Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE – Unidade de Ensino
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	26
2.1 Um pouco da história da disciplina geografia	28
2.2 A BNCC, competências, habilidades e objeto do conhecimento para uma educação antirracista no ensino de geografia	34
2.3 Marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e ensino de geografia	37
3 OS PROJETOS COMO METODOLOGIA CENTRADA NA ATIVIDADE DOS ALUNOS/ESTUDANTES E O ENSINO DE GEOGRAFIA	45
3.1 Pedagogia de projetos e o caminho a ser trilhado.....	46
3.2 A Pedagogia de Projetos: uma possibilidade no ensino de Geografia	53
4 O LUGAR DE ORIGEM, VIDA E OBRA DE JOÃO DO VALE	58
4.1 Pedreiras como lugar de origem.....	58
4.2 A biografia do poeta e cantor João do Vale.....	65
5 JOÃO DO VALE NA PEDAGOGIA DE PROJETOS NO CONTEXTO DO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	76
5.1 Caracterização da Unidade de Ensino Professora Wilna Bezerra	76
5.2 Trilhas Metodológicas da Pesquisa.....	86
5.3 Análises e interpretações dos participantes da pesquisa	91
5.4 Orientações Didático-geográficas sobre João do Vale no contexto da Pedagogia de Projetos.....	111
6 CONCLUSÃO	146
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICES	166
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO PROFESSORA WILNA BEZERRA	167
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AOS DOCENTES E À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA UNIDADE DE ENSINO PROFESSORA WILNA BEZERRA	168
APÊNDICE C – E-BOOK ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E GEOGRÁFICAS ÉTNICO-RACIAIS.....	169

ANEXOS	225
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O CAMPO DE PESQUISA	226
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	227
ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DAS IMAGENS INTERNAS DA UNIDADE DE ENSINO PROFESSORA WILNA BEZERRA.....	228

1 INTRODUÇÃO

A geografia auxilia na análise da realidade através da perspectiva espacial, tentando entender como os lugares são organizados, como as pessoas interagem com o ambiente e como os diferentes elementos geográficos se relacionam. A geografia escolar vai além da simples memorização de mapas e nomes, buscando desenvolver nos alunos uma visão crítica e abrangente do mundo em que vivem. Dessa forma: “É de suma importância que os/as professores/as saibam por que é importante ensinar geografia e como ensiná-la para sujeitos e contextos específicos de cada realidade” (Sousa e Santos, 2020, p. 275).

Segundo Sousa Júnior (2021, p. 2) torna-se necessário “pensar a geografia numa dimensão una, alinhando os aspectos físicos com os demarcadores sociais, demográficos, étnicos e com todos os aspectos possíveis que abrange a ciência geográfica”, pois, ela não se limita a estudar os aspectos naturais, mas também investiga como as sociedades humanas interagem com o meio ambiente e como essas interações moldam o espaço geográfico.

O tradicionalismo educacional presente desde os primórdios da educação brasileira, caracterizava-se pela centralização do conhecimento na figura do professor, que o disseminava por meio de avaliações padronizadas e foco na quantidade de conteúdo. Nesse modelo, o aluno desempenhava um papel passivo, limitando-se a receber, repetir e memorizar informações, atuando como mero copista (Luckesi, 2011; Saviani, 2018). Nesse contexto, a geografia, assim como outras disciplinas, era frequentemente ensinada de forma mecânica e descontextualizada, priorizando a memorização de nomes de lugares, rios e montanhas, sem promover a compreensão crítica do espaço e suas relações sociais, econômicas e ambientais.

Na perspectiva da pedagogia de projetos, Hernández (1998) propõe que o trabalho com projetos seja uma maneira de repensar a ação docente na escola, e não apenas uma opção metodológica, com a geografia como base.

Prado (2005) afirma que adotar a Pedagogia de Projetos servirá para alicerçar a prática pedagógica e estimular o pensamento crítico, assim, desafiará o professor a ser um mediador no processo de ensino, colaborando com a modificação dos discentes para se tornarem independentes, críticos, reflexivos e ativos.

Santos (2012, p. 124) concorda que “a educação é imprescindível para que todos os indivíduos tenham acesso à cultura e possam fazer parte do mundo, compreendendo a realidade que se inserem, transformando sua própria história de vida”. A citação de Santos (2012) ecoa um princípio fundamental da pedagogia de projetos, que a educação como um instrumento de transformação pessoal e social. Ao afirmar que a educação permite o acesso à cultura e a participação ativa no mundo, autor destaca a importância de um aprendizado que vá além da mera transmissão de informações. Uma educação que liberta, transforma e capacita os indivíduos a construir um futuro mais justo e igualitário.

Segundo Moura (2010), o professor deve comprometer-se justamente em como realizar as suas práticas metodológicas, a fim de que suas ações aconteçam em relação ao processo de aprendizagem dos estudantes, levando em consideração a intenção da apropriação de práticas pedagógicas adequadas.

Hernández (1998) destaca a pedagogia de projetos como uma abordagem que fundamenta o pensamento na ação problematizadora em sala de aula. Essa metodologia se mostra eficaz ao inverter os papéis tradicionais, transformando o aluno de espectador em protagonista do próprio aprendizado. Neste sentido:

Quando os alunos estudam assuntos muito distantes de sua experiência, assuntos que não despertam curiosidade ativa alguma e que estão além do seu poder de compreensão, lançam mão, para as matérias escolares, de uma medida de valor e de realidade, diversa da que empregam fora da escola, para as questões de interesse vital. Tendem a tornar-se intelectualmente irresponsáveis; não perguntam a significação do que aprendem, isto é, não perguntam qual a diferença trazida pelo novo conhecimento para as outras crenças e ações. (Dewey, 1959, p. 41)

Do exposto, Dewey (1959) destaca um problema crucial na educação que é a desconexão entre conteúdo. Assim, ele argumenta que quando os estudantes são expostos a assuntos que não despertam seu interesse ou que estão além de sua capacidade de compreensão, os conhecimentos ficam distantes de suas realidades e sem relevância significativa para as suas vidas cotidianas.

De acordo com ProlInfo “projeto não é apenas um plano de trabalho ou um conjunto de atividades bem organizadas” (Brasil, 2000, p. 23). Mas, sim um conjunto de ações que sustentam a prática docente e possibilita ao discente uma viagem para além da sala de aula, ou seja, “pressupõem a ação dos alunos na busca e seleção de informações e experiências” (Brasil, 2000, p. 35). Os projetos são vistos como ferramentas que transformam a prática docente, tornando-a mais engajadora e relevante para os alunos. Eles incentivam os professores a irem além dos métodos tradicionais,

explorando novas formas de ensinar e aprender. Os projetos abrem as portas para um aprendizado que se estende para além das paredes da escola.

Consideramos que a pedagogia de projetos quando aplicada ao ensino de Geografia oferece um caminho para a implementação da Lei nº 10.639/03, lei essa que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao adicionar o artigo 26-A, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Ao promover a pesquisa e o aprendizado ativo, a pedagogia de projetos permite que os alunos explorem e compreendam essa temática de maneira significativa e engajadora, como segue descrito no parágrafo 1º, do artigo 1º:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003, p.1).

A Lei nº 10.639/03 tem como finalidade principal difundir a história e a cultura dos africanos e afro-brasileiros na formação social brasileira. Ao fazê-lo, ela se torna um instrumento essencial na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial. Nesse contexto, a geografia desempenha um papel crucial, oferecendo ferramentas para analisar criticamente as desigualdades socioespaciais sob a perspectiva das relações étnico-raciais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

Com o objetivo de enriquecer a prática pedagógica na Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e na Pedagogia de Projetos, esta pesquisa investiga a aplicação da Pedagogia de Projetos no ensino da Geografia, tendo como estudo de caso a vida do compositor e cantor João do Vale. O estudo foi realizado na Unidade de Ensino Professora Wilna Bezerra, em Pedreiras, Maranhão, e visa gerar contribuições significativas para ambas as áreas.

Outro documento que permeia a obrigatoriedade da aplicação da Lei nº 10.639/03 é a Resolução nº 01/2004 aponta em seus artigos e parágrafos, várias possibilidades de atendimento à Lei nº 10.639/03, ou seja, possibilidades que possam garantir a efetivação de ações em prol do combate ao racismo. Neste sentido, quando se pretende dar maior visibilidade a história da população afro-brasileira, é uma forma que poderá ajudar na diminuição dos efeitos do racismo à brasileira. Sobreisso, o parágrafo 1º, do artigo 2º, da Resolução nº 01/2004 reza:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que

eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004a, p.1).

Em tempo, a referida Resolução, o parágrafo 2º, do artigo 2º, descreve que:

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (Brasil, 2004a, p.1).

Ao trazer à tona a história e a cultura dos afro-brasileiros, o ensino promove o resgate da autoestima e o fortalecimento da identidade desse grupo, que historicamente foi marginalizado e invisibilizado. A história do Brasil não pode ser contada sem a participação e a contribuição dos africanos e seus descendentes. Desta maneira, a ampliação da compreensão da diversidade cultural brasileira ao lado das raízes indígenas, europeias e asiáticas, as raízes africanas compõem a rica e diversa cultura brasileira.

Complementando a Lei nº 10.639/03, o Parecer nº 03/2004 oferece um marco para que as instituições de ensino elaborem projetos educativos, visando a valorização da contribuição africana e afro-brasileira na história do Brasil. Eis:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inacyra Falcão dos Santos, entre outros) (Brasil, 2004b, p.1).

Conforme o referido Parecer, a pesquisa a respeito de João do Vale está contemplada, haja vista que ele contribuiu na "atuação profissional, de criação tecnológica e **artística**, de luta social" como também o estudo do lugar, vida e obra de João do Vale (Brasil, 2004b, p.1, grifo nosso).

O artista João do Vale, viveu uma vida de pobreza e sofrimento. Foi-lhe tirado o direito de estudar por ser uma criança negra e pobre. Sua vaga na escola foi concedida para o filho de uma pessoa importante que tinha chegado na cidade. Deste modo, João do Vale, determinou que nunca mais frequentaria uma escola. Diante da

situação, o menino João cresceu frustrado com a escola, mas essa circunstância não o impossibilitou de se tornar um grande artista, no qual contribuiu e contribui na cultura pedreirense, maranhense e brasileira. Segundo a autora Braga (2019, p.12) destaca no início de sua tese, como segue:

De menino vendedor de pirulito, expulso da escola para ceder lugar ao filho do coletor de impostos, passando a ajudante de caminhão para fugir da pobreza, até ser homenageado como o maior artista maranhense do século XX¹, João Batista Vale se fez cantador de sua gente [...] ofertando uma dicção singular que diz sobre seu lugar e conquistando patamares improváveis para um negro nordestino semianalfabeto.

Esse artista da cultura popular ainda hoje instiga pesquisadores sobre as temáticas recorrentes em suas canções. Sua contribuição na educação é como crítica social, por ter seu direito a educação negado, como é descrito na letra da música **Minha história**. Mas, como a história deste negro nordestino pode contribuir para o desenvolvimento da pedagogia de projetos no ensino de Geografia?

Do exposto, propomos neste trabalho discorrer sobre a pedagogia de projetos como metodologia de ensino aplicada ao componente curricular geografia na perspectiva das relações étnico-raciais, utilizando o cantor e compositor João do Vale.

A origem do interesse em investigar sobre a temática decorreu inicialmente por ter sido aprovada na seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), o qual fui aprovada para a área de pesquisa do Professor Doutor Antonio de Assis Cruz Nunes, que pesquisa sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) para a população negra. Dessa forma, a proposta do meu anteprojeto de pesquisa que versava apenas sobre pedagogia de projetos, teve que ser delimitado com as questões étnico-raciais, haja vista que é a área de estudo do Professor Antonio de Assis. Confessamos que foi um grande desafio para nós, visto que não tinha a experiência de estudos sobre a questão étnico-racial negra. Todavia, aceitamos o desafio e aprendemos a desenvolver o gosto pela temática, pois tem me proporcionado a ter mais compreensões, sensibilidades e sobretudo uma empatia gerada pela temática.

Acrescentamos outras justificativas que se somaram para o desenvolvimento da temática sobre a ERER. Eis: sou uma mulher nascida e criada em Pedreiras/MA, como João do Vale, e isso nos enche de orgulho e satisfação por essa cidade conhecida como a Princesa do Mearim. Apesar de estar pesquisando

¹ Título dado por voto popular em eleição realizada no ano 2000, em São Luís.

sobre uma temática negra, sou de pele branca, porém minha ancestralidade é de negros, indígenas e brancos. A parte negra faz mais parte da minha mãe, pois a mesma é negra (parda), a minha avó é preta e grande parte de outros parentes é negra (parda). Neste sentido, o nosso envolvimento com a temática possui uma relação de ancestralidade racial negra, que consideramos importante e sobretudo que nos permitiu a reconhecer a nossa ancestralidade negra.

Do ponto de vista da nossa formação acadêmica, somos graduadas em Pedagogia (licenciatura) pela Faculdade Evangélica do Piauí (FAEPI) e Geografia (licenciatura) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Destacamos a Geografia como o curso, haja vista que tem a marca maior da temática em estudo. Verificamos que a matriz curricular do Curso de Geografia praticamente não contempla a geografia africana, ainda é uma geografia europeia ou europeizante. Essa situação nos impeliu também a desenvolvermos a pedagogia de projetos no contexto da geografia.

Do ponto de vista da nossa atuação profissional, atuamos como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desde o ano de 2010, ou seja há quinze anos.

A Geografia que trabalhamos atualmente está voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco em orientações cartográficas sobre o continente africano. Ainda não tivemos a oportunidade de lecionar essa disciplina nos anos finais do Ensino Fundamental.

No entanto, atuamos com esse componente curricular nos anos iniciais e, em 2025, tivemos a oportunidade de abordar em sala de aula a trajetória do cantor e compositor João do Vale, personalidade que serviu de inspiração para o desenvolvimento de uma pesquisa. Optamos por adotar a pedagogia de projetos, considerando nossa experiência em sala de aula e nossa formação em Pedagogia.

A nossa pesquisa para ser desenvolvida partiu da seguinte problematização central: Como investigar sobre João do Vale no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER, por meio da pedagogia de projetos no ensino de Geografia, com vistas a elaborar um Caderno de Orientações Didáticas e Geográficas Étnico-Raciais?

A partir do questionamento central, formulamos outros questionamentos, a saber:

a) Quais compreensões teóricas e práticas sobre pedagogia de projetos os docentes da Unidade de Ensino Professora Wilna Bezerra, em Pedreiras, que foi pesquisada possuíam?

b) O que os docentes da Unidade de Ensino Professora Wilna Bezerra, em Pedreiras, que foi pesquisada sabem sobre a EREER, sobretudo acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

c) Como a história de vida de João do Vale pôde ser desenvolvida na pesquisa para que os docentes da Unidade de Ensino Professora Wilna Bezerra, em Pedreiras, que foi pesquisada inserissem como conteúdo de ensino na metodologia de pedagogia de projetos?

d) Como um Caderno de Orientações Didáticas e Geográficas Étnico-Raciais a respeito da história de vida de João do Vale pôde contribuir para a EREER na perspectiva da pedagogia de projetos no ensino de Geografia? Diante das questões norteadoras, formulamos os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Investigar sobre João do Vale no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais, por meio da pedagogia de projetos no ensino de Geografia, com vistas a elaborar um Caderno de Orientações Didáticas e Geográficas Étnico-Raciais.

Os objetivos específicos formulados foram os seguintes:

a) Identificar quais compreensões teóricas e práticas sobre Pedagogia de Projetos os docentes da Unidade de Ensino Professora Wilna Bezerra, em Pedreiras, que foi pesquisada possuíam.

b) Verificar o que os docentes da Unidade de Ensino Professora Wilna Bezerra, em Pedreiras, que foi pesquisada sabiam sobre a EREER, sobre tudo acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

c) Averiguar como a história de vida de João do Vale pôde ser desenvolvida na pesquisa para que os docentes da Unidade de Ensino Professora Wilna Bezerra, em Pedreiras, que foi pesquisada inserissem como conteúdo de ensino na metodologia de pedagogia de projetos.

- d) Elaborar um Caderno de Orientações Didáticas e Geográficas Étnico-Raciais a respeito da história de vida de João do Vale para contribuir com a EREER na perspectiva da pedagogia de projetos no ensino de Geografia.

As fundamentações teóricas desenvolvidas na nossa pesquisa, foram utilizadas, sobretudo, as seguintes fontes bibliográficas: Para a discussão sobre o ensino da Geografia, nos apropriamos de Godoy (2010), Júnior (2021), Luz Neto (2018), Souza e Pezzato (2010), Goodson (2013), Tonini (2018); para a discussão sobre Pedagogia de Projetos, utilizamos Hernández (1998), Borges e Alencar (2014); para a discussão sobre a EREER, utilizamos Lei nº 10.639/03 (Brasil (2003), Resolução nº 01/2004 (Brasil, 2004a), Parecer nº 03/2004 (Brasil, 2004b), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018); Para descrevermos sobre João do Vale nos apropriamos de Fernandes (2012), Nogueira (2013), Krause (2014), Braga (2019).

A Dissertação está estruturada em seis seções: Na primeira seção está a introdução contendo uma síntese da construção teórica e metodológica da pesquisa.

Na segunda seção foi elencando sobre o currículo de geografia do ensino fundamental no contexto das relações étnico-raciais, na BNCC e nos marcos legais, neste sentido, o aporte teórico que traz uma discussão sobre quando e como foi iniciado a utilização desta metodologia nas escolas e, também sobre como esta prática contribui em sala de aula para o debate e respeita a diversidade étnica presente no ambiente escolar.

Na terceira seção, aborda sobre os projetos como metodologia centrada na atividade dos alunos/estudantes e o ensino de geografia, como percurso trilhado a partir da relações étnico-raciais e também uma possibilidade no ensino de geografia, neste viés, descrevemos quais contribuições a metodologia possibilita aos docente dentro do ensino do componente curricular geografia no dia a dia de sala de aula.

Na quarta seção, pontuamos sobre o lugar de origem, vida e obra de João do Vale, nesta seção pontuamos sobre as vivências deste grande maranhense que através de suas canções contribui até hoje para a discussão acerca do preconceito.

A quinta seção intitulada João do Vale na pedagogia de projetos no contexto do ensino de geografia, abordamos sobre a pesquisa empírica, que ficou subdividida em: Caracterização da Unidade de Ensino Professora Wilna Bezerra; Trilhas metodológicas da pesquisa; Análises e interpretações dos participantes da pesquisa e orientações didático-geográficas sobre João do Vale no contexto da pedagogia de projetos.

Na sexta seção trazemos as conclusões alçadas sobre a educação geográfica e comprometida com a justiça social, assim com a pedagogia de projetos como estratégia de valorização da cultura negra. Destamos que os objetivos planejados foram alcançados satisfatoriamente, contribuindo significativamente para a compreensão e o fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais.

Esperamos que os resultados desta pesquisa sejam relevantes para a comunidade acadêmica e profissionais da educação que se dedica ao estudo das relações étnico-raciais na educação, especificamente da população afro-brasileira.

2 O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Para discutir o currículo do ensino de Geografia no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais, é fundamental, primeiramente, compreender o contexto histórico de formação da nação brasileira, profundamente marcada pelo racismo em diversas esferas da sociedade. Nesse sentido, “o que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (Almeida, 2019, p.36).

Neste contexto, o preconceito contra as nações que compunham o norte e sul do planeta, era demarcada por um discurso geográfico tradicional sobre etnia na visão eurocêntrica, como destaca Tonini (2001, p.8),

[...] no discurso eurocêntrico estão marcadas as diferenças étnicas para cada nacionalidade aprisionadas pela sua posição geográfica. Isto é, as etnias localizadas em climas quentes apresentam marcadores identitários diferenciados das localizadas em climas temperados. Por exemplo: quem habita zonas de climas quentes apresenta modos de vida diferenciado de quem são mais propensos a indolência, enquanto que os habitantes de zonas de climas temperados são propensos ao trabalho.

Diante da citação, percebemos o caráter discriminatório que a geografia evidenciava dentro de seu aspecto curricular. Consideravam que os habitantes de países de clima quente (africanos, asiáticos e latinos) eram selvagens ou atrasados, pois apenas serviriam para trabalhos braçais e sem reconhecimento, enquanto que, os de clima temperado (europeus e estadunidenses) são considerados civilizados, e portanto, desenvolvem trabalhos que demandam esforço intelectual.

Deste modo, a identidade da nação brasileira em seu aspecto histórico-geográfico foi desconfigurado, pois não era respeitado a composição étnico-racial da formação do país, assim, o que se destaca ainda hoje é a discriminação negativa, legado do período colonial brasileiro, de negação das etnias indígenas e negras (Tonini, 2001)

A geografia evidenciou algumas abordagens ao longo dos séculos. No século XX, houve a transição da geografia tradicional para a geografia teórica-quantitativa, ou seja, uma ciência que numerificava as informações, portanto, uma geografia que auxiliava a manutenção da hegemonia capitalista (Silva, 2021).

Apenas na década de 1970, que a geografia passou a ser discutida de maneira crítica. No Brasil foi desenhada pelos estudos de Milton Santos. A geografia crítica traz em suas análises a valorização do espaço cultural e as relações sociais para a construção do homem como ser social (Silva, 2021).

No ensino de Geografia, qualquer discussão sobre o currículo deve necessariamente começar pela clareza do seu significado. E a ideia de currículo é discutida por vários teóricos como José Gimeno Sacristán, Michel Young, Michel Apple, Ivo Goodson. Ademais, a escola atua ideologicamente em seu currículo. Sendo assim, Goodson (2007, p.118) destaca que “a história do currículo procura explicar como as matérias escolares, métodos e cursos de estudo, constituíram um mecanismo para designar e diferenciar estudantes”.

Ainda segundo Goodson (2013, p.31), o currículo “é definido como um curso a ser seguido ou mais especificamente , apresentado”, ou seja, são normas a serem seguidas de acordo com os documentos normativos. E muitas vezes esses documentos hierarquizam ou separam conhecimentos para determinados grupos sociais, inclui-se a separação de conhecimentos sobre as populações negras e indígenas. Essa forma de separação foram/são excludentes ao longo dos séculos.

A concepção de um currículo que contemple a pluralidade dos saberes inerentes aos diversas componentes curriculares impulsiona a participação discente e a superação da dinâmica pedagógica característica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal abordagem, pode estimulá-los para uma nova percepção acerca da dinâmica das aprendizagens na progressão para a etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesta perspectiva o ensino de geografia,

enquanto um campo disciplinar na escola deve se atentar para a leitura da realidade a partir da espacialidade e essa ação precisa estar equiparada ao entendimento sobre as diferenças, sobre as relações sociais imbuídas no espaço geográfico. Se isentar do entendimento sobre as relações de poder que permeiam as relações sociais nas intersecções de gênero, raça, etnia, geração e classe é não compreender a geografia enquanto uma ciência social preocupada com a formação cidadã e a justiça social (Souza; Santos, 2020, p.276-277).

Do exposto, compreender a geografia como ciência e as relações sociais presentes no dia a dia, faz-se necessário delinear um currículo que atenda o potencial de formação dos estudantes. E, não, um delineamento de um currículo que perpetue a exclusão social (Goodson, 2013). A maturidade que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental adquirem ao longo do percurso de formação, tem a função de

“estimular uma leitura crítico-reflexiva das questões socioespaciais do entorno dos educandos”(Maranhão, 2019, p.399).

Goodson (2013) destaca a importância da mudança do currículo prescritivo para o currículo narrativo, ponto crucial para que as aprendizagens de fato aconteça e que o estudante desenvolva suas habilidades para as vivências sociais. Assim:

Grande parte da literatura sobre aprendizagem falha na abordagem dessa questão crucial do interesse, por isso a aprendizagem é vista como uma tarefa formal que não se relaciona com as necessidades e interesses dos alunos, uma vez que muito do planejamento curricular se baseia nas definições prescritivas sobre o que se deve aprender, sem nenhuma compreensão da situação de vida dos alunos (Goodson, 2013, p.250).

Ainda Goodson (2013) enfatiza a necessidade de se organizar um currículo que contemple a formação de cidadãos dentro do contexto das aprendizagens atreladas as vivências diárias. Visto que, a partir de um planejamento que pontua o currículo narrativo, que não destaca as aprendizagens como uma tarefa que não se relaciona com a realidade cotidiana, o estudante, entende que através de sua história de vida também é uma maneira de aprender, e não apenas através dos conteúdos livrescos, proposto pelo currículo prescritivo.

Diante disso, o currículo brasileiro ainda está distante de contemplar as necessidades de formação de cidadãos que, de fato construa uma sociedade que atenda as perspectivas sociais para uma sociedade mais justa, igualitária e equânime.

2.1 Um pouco da história da disciplina geografia

Conforme Souza e Pezzato (2010), o ensino de geografia na educação brasileira vivenciou três períodos desde a invasão da coroa portuguesa até a atualidade. Vejamos o quadro 1 que descreve essa divisão histórica:

Quadro 1: Quadro de periodização da trajetória da geografia escolar no Brasil

PERÍODO	JUSTIFICATIVA DA DIVISÃO
1549 - 1920	"Vinda dos jesuítas ao Brasil, tendo como um dos objetivos a educação dos colonos e índios, e termina na década de 1920, período de inserção da Geografia nos currículos escolares, na Universidade e do movimento Escola Nova".
1920 - 1960	"As mudanças foram profundas nesse período e termina com a emergência de novos paradigmas, como a geografia teórica, a educação tecnicista da nova LDB e o esvaziamento político da geografia escolar".
1960 – até início do XXI	"Período de mudanças nas geografias acadêmica e escolar, nos métodos de ensino e em razão da promulgação da LDB".

Fonte: Souza e Pezzato (2010, p.76).

Após a invasão das terras brasileiras pela Coroa Portuguesa, a Companhia de Jesus foi trazida para fortalecer a religiosidade e a instrução educacional na colônia. Diante desse cenário, Manuel da Nóbrega elaborou um plano de instrução, que visava ao ensino de português e à doutrinação religiosa. Naquele período, o conhecimento geográfico era extraído de textos de cronistas que, de modo indireto, abordavam alguns temas relacionados à geografia, mas sem intenções científicas. Ao longo desse extenso período, diversas incursões foram realizadas no sistema educacional brasileiro, tais como o *Ratio Studiorum*², as Reformas Pombalinas³, o ensino mútuo⁴; entretanto, a geografia ainda não era estudada como ciência (Souza; Pezzato, 2010).

Os séculos XVIII e XIX foram períodos de intensas transformações sociais. Entre elas, destaca-se a sistematização da ciência geográfica, que, até aquele momento, carecia de uma organização temática clara. Isso porque, desde os tempos mais remotos, o ser humano vivenciava a Geografia de maneira prática, sem, contudo, formalizá-la como uma ciência. Desse modo, as experiências cotidianas plantaram as sementes que, no século XIX, culminaram na estruturação do conhecimento geográfico (Santos, 2018)

No contexto educacional brasileiro, a disciplina de Geografia teve sua introdução no século XIX, mais precisamente em 1837, no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro.

² Plano de organização de estudos da Companhia de Jesus. Esse método orientou a educação brasileira no período colonial.

³ Foram um conjunto de medidas do reino de Portugal, incluindo o território colonial do Brasil, que tinha como objetivos trazer a educação para o controle do Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo educativo nacional, assim como também reformar a economia e a política brasileira.

⁴ Também conhecido como método monitorial ou lancasteriano, em que consistia em utilizar os estudantes mais avançados como monitores sob a supervisão de um professor.

Nesse período, foi incorporada como disciplina escolar obrigatória com o objetivo de preparar a elite para a carreira política. Conforme Goodson (2007, p. 244), “as disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais”. Este processo representou um aspecto lamentável para o desenvolvimento social da nação.

Mesmo conquistando espaço como disciplina autônoma, a Geografia abordada em sala de aula era caracterizada por ser descritiva, memorizada, livresca e clássica, seguindo o método da educação tradicional que vigorava no sistema educacional brasileiro do século XIX (Souza; Pezzato, 2010).

No início do século XX, a Geografia ganha novo espaço no contexto das ciências, transformando-a em disciplina sistematizada. No Brasil, com Delgado de Carvalho e as obras *Le Brésil Méridional* e *Geografia Física do Brasil*, a ciência geográfica “pode ser considerada como um marco do desenvolvimento geográfico brasileiro” (Souza; Pezzato, 2010, p. 80).

No período de 1920 a 1960, o Brasil vivenciava ares de mudanças e renovação na educação pública. Ademais, destacamos que as aulas de Geografia eram pautadas no excesso de informações de maneira mnemônica acerca do Brasil e do mundo. Desse modo, ressaltamos a informação sobre este recorte temporal, datado do período da Primeira República (1889-1930), de como a Geografia era abordada no Brasil, como veremos no Quadro 2, elaborado por Souza e Pezzato (2010).

Quadro 2: Geografia escolar e as principais reformas no ensino durante a Primeira República brasileira

Mudança	Data	Principais características	Posição da geografia
Reforma Benjamin Constant	1891	“Instituiu o ensino livre e os exames de madureza para os cursos superiores”.	“A geografia era unida à história, sendo estudada em duas partes, geografia geral e geografia do Brasil, ambas acompanhadas por sua homônima na história”.
Lei Eptácio	1901	“Aboliu os cursos livres e os exames de madureza e restaurou o bacharelado. Estabeleceu como padrão o Colégio Nacional ou atual Colégio Pedro II”.	“Nos ginásios paulistas exigiam-se aulas de geografia no 1º, 2º e 3º anos. Surgem novos livros para o ensino, como: A corografia de Pinheiro Bittencourt e o Atlas do Barão H. de Melo”.
Lei Rivadávia	1911	“Reforma retrocessiva, que reinstituiu o Madureza”.	“Durou apenas três anos e não foi implementada em SP, MG e BA”.
Lei Carlos Maximiliano	1915	“Instituiu os exames parcelados, correlato ao curso-vestibular contemporâneo”.	“Entre os exames havia um de geografia que era considerado fundamental e de caráter eliminatório. Composto por uma prova escrita e uma oral, com conteúdo bastante vago, baseado nos programas do Colégio

			Pedro II, seu estudo constava de três partes: Geografia geral, Corografia do Brasil e Noções de cosmografia”.
Reforma Rocha Vaz	1926	“Substituiu os exames parcelados por um curso seriado de cinco anos”.	“Como no regime parcelado, a geografia aparece em três anos (1ª, 2ª e 5ª) e surgem novos livros, alguns já afiliados à Escola Francesa, como os de Delgado de Carvalho”.

Fonte: Pedrosa (1966 apud Sousa; Pezzato, 2010, p. 82).

As mudanças no cenário político brasileiro continuavam aceleradas, com a tomada do poder por Getúlio Vargas, rompendo com as oligarquias e gerando muitos conflitos. Contudo, desses conflitos, os políticos preocupados na formação de novos líderes fundaram a Universidade de São Paulo (USP) e, no Rio de Janeiro, a Universidade do Brasil, que foram e são grandes centros de conhecimento (Souza; Pezzato, 2010).

As reformas continuaram. Francisco Campos (1932) propôs a divisão do ensino secundário em duas etapas: o ginásial e o complementar. Desse modo, o ensino de Geografia foi introduzido no novo currículo em todas as séries do ginásio. Entretanto, ficou aquém do que deveria para atender às lacunas do ensino relacionado ao contexto geográfico brasileiro e mundial. No âmbito da execução do currículo proposto para a disciplina, foram criadas salas-ambiente, um espaço preparado com todos os materiais didáticos para trabalhar a Geografia dentro do contexto da época.

Somente em 1934, na USP, foi criado o curso superior de Geografia. Para o desenvolvimento do curso, vieram professores franceses, os quais trouxeram a influência da Escola Francesa de Vidal de La Blache. Esse momento é um marco para a formação de professores em Geografia (1940), pois, até então, os que exerciam a docência no ensino de Geografia eram formados em áreas distintas ou eram "professores leigos" (Souza; Pezzato, 2010, p. 84).

Na Reforma Capanema (1941), a Geografia era obrigatória em todas as séries do ginásial e do colegial. Além disso, a disciplina ganhou materiais didáticos atualizados, e o acompanhamento rigoroso por parte do sistema federal de educação proporcionando mais qualidade ao ensino.

A partir da criação do curso superior de Geografia na USP, nasceram a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), o Conselho Nacional de Geografia (CNG)

e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essas entidades foram sobremaneira fundamentais para a "consolidação e fortalecimento das pesquisas geográficas do país e para a produção de material destinado ao ensino". Nesse período, a Geografia era teórica e quantitativa (Souza; Pezzato, 2010, p. 85).

No período de 1960 até o início do século XXI, a ciência geográfica sofreu várias turbulências para se consolidar como disciplina autônoma e independente. Nesse viés, iremos delinear os avanços e retrocessos que esta disciplina sofreu.

No período da ditadura no Brasil, a disciplina de Geografia foi unificada com a de História. Desse modo, o nome de ambas foi modificado para Estudos Sociais (cartilha cívica do Estado), mantendo o ensino clássico e focado no tecnicismo. A unificação dessas duas disciplinas tinham a finalidade de inibir os movimentos contrários ao Regime Militar. Diante desses aspectos, destacamos o pensamento de Gaudio e Braga (2007) sobre a fragilidade dos estudos geográficos a partir da ampliação dos pensamentos hegemônicos que o país vivenciava.

[...] Frente à "neutralidade" da Geografia, povo torna-se população, território transmuta-se em terra, poder em estado, e este estado pode reservar-se a função de mediador das lutas sociais incluindo, evidentemente, as lutas por terras e território. Acreditamos também que, no Brasil, a Geografia Escolar reproduz com maior intensidade a ideologia nacional, justamente por negar-se a discuti-la. Na medida em que nos furtamos à discussão sobre a construção de "nosso" território, em que reproduzimos, ainda que com críticas, a prodigalidade da natureza brasileira, em que continuamos a trabalhar nossas fronteiras descontextualizadas de seu processo de construção, em que continuamos a descrever nossa população como ordeira e pacífica, reinventamos/ vivificamos nossos mitos fundadores geográficos (Gaudio; Braga, 2007, p.194, grifo do autor).

O negacionismo, que, segundo as autoras, se manifestava na recusa em discutir as lutas, o conhecimento das desigualdades e o processo histórico, fortalecia o ideário do Regime Militar. Isso resultava em uma Geografia fragilizada e descontextualizada da realidade nacional, focada apenas nos aspectos naturais do território brasileiro.

No final da década de 70, o geógrafo Milton Santos publicou sua obra **Por uma Geografia Nova**. Nela, ele discute a pertinência dos debates e pesquisas sobre as relações sociais e seus problemas. As temáticas abordadas por Santos também serviram de base para a análise das perspectivas da Geografia que adentraria o século XXI, com foco no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Santos, 1978).

Com o fim do Regime Militar, a educação pública brasileira iniciou um caminho de reconstrução de seus modelos educativos. Diante da reminiscência sobre o ensino brasileiro, os professores conquistaram espaços e o direito de expor suas críticas sobre a necessidade de avanços. Isso se deu através de eventos e palestras que discutiram intensamente a educação pública brasileira, com a visão de estimular a população a pensar criticamente (Silva; Melo, 2019).

Na década de 1990, muitos avanços foram percebidos na educação pública nacional. A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, foram traçadas as políticas voltadas para a educação mundial. Assim, o Brasil, ainda envolvido na efervescência de mudanças para o sistema de educação pública brasileira, realizou debates e alinhou os parâmetros para todo o território nacional, com a finalidade de “nortear a formação de professores, a produção de livros didáticos e a orientação para o sistema de avaliação” (Silva; Melo, 2019, p. 7).

Na década de 90, não foram percebidas mudanças acentuadas no ensino de Geografia. Basta fazermos uma retomada aos métodos utilizados por nossos professores de maneira mnemônica e livresca, como destacamos na citação a seguir:

[...] Conduta semelhante orientou o ensino geográfico. Extensas listas de nomes de acidentes geográficos, bem como extensas listas de números – indicando altura de picos e montanhas, altitude de planaltos e planícies, extensão de rios, seus volumes de água, graus de temperatura máxima e mínima de diferentes locais da Terra, etc., como se esses dados fossem todos aleatórios e independentes entre si, eternos, constantes e imutáveis – nortearam a docência dessa disciplina, então preocupada com procedimentos meramente descritivos. (Pendeado, 1991, p. 28 *apud* Albuquerque, 2011, p. 15).

Percebe-se que as práticas conteudistas, que se distanciam da realidade e das vivências dos alunos – conforme apontam as autoras –, são historicamente perpetuadas nas salas de aula de Geografia.

A década de 90 foi um marco referencial para a estruturação da educação no século XXI, destacando-se pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Essa legislação não só tornou o ensino de Geografia obrigatório em todas as etapas da educação básica, mas também, impulsionou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as diversas disciplinas.

A Geografia não foi exceção nesse processo. Os PCNs de Geografia, derivados da LDB e com o objetivo de reorganizar o currículo escolar brasileiro, visavam

ao estudo dos processos históricos e das relações sociais na formação das sociedades humanas no espaço geográfico. Dessa forma, “os documentos oficiais que determinam as diretrizes da educação nacional apontam o ensino de Geografia, em certa medida, para além das propostas pedagógicas mnemônicas” (Guerra, 2020, p. 4). Assim, o ensino de Geografia, ao longo do século XX, experimentou avanços e retrocessos em distintos períodos históricos. Os avanços são impulsionados pelo rompimento com uma geografia conteudista, acrítica e limitante, em favor de uma nova abordagem que estimule o estudante a compreender os fundamentos sociais, políticos, culturais e econômicos que moldam suas vivências.

2.2 A BNCC, competências, habilidades e objeto do conhecimento para uma educação antirracista no ensino de geografia

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está prevista na Constituição Federal (CF) de 1988, no artigo 210, que alicerça a importância de conteúdos mínimos para o ensino fundamental (Brasil, 1988). Sua necessidade também é reforçada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, no artigo 26, onde frisa que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum (Brasil, 2018).

Em 2015, foi formada uma comissão de especialistas para a construção do documento da BNCC, que viria a ser o regente do currículo nacional brasileiro. Nos dois anos posteriores, foram realizados diversos debates e consultas públicas para o alinhamento das propostas e a estruturação do documento. Este foi encaminhado para o Conselho Nacional de Educação (CNE), que aprovou o texto introdutório da BNCC e as partes referentes à educação infantil e ao ensino fundamental, no ano de 2017.

Para garantir uma educação equitativa em todo o Brasil, este documento foi produzido para normatizar o currículo nacional e fixar as diretrizes de ensino para a educação básica, com o intuito de desenvolver integralmente os alunos para a vida em sociedade, de maneira fraternal, igualitária e democrática.

No que concerne ao componente curricular, a BNCC pontua que “estudar Geografia é oportunidade para compreender o mundo em que se vive”. Desse modo, podemos compreender melhor o mundo em que vivemos e também sermos estimulados a pensar de maneira espacial, ou seja, “a compreensão integrada entre o componente geografia e as outras áreas do conhecimento - Matemática, Ciências, Arte e

Literatura" (Brasil, 2018, p. 359). Assim, a Geografia, enquanto disciplina, desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e engajados, capazes de compreender e debater questões globais relevantes dentro do processo de ensino-aprendizagem. A Geografia se apresenta como ferramenta para promover o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, combatendo o preconceito e a discriminação.

A Geografia, enquanto ciência e disciplina, foi pensada de forma dicotômica, onde analisa apenas os aspectos físicos. No entanto, o que queremos neste trabalho é destacar que a Geografia pode e deve ser pensada na dimensão humana, levando em consideração

[...] os aspectos físicos com os demarcadores sociais, demográficos, étnicos e com todos os aspectos possíveis que abrange a ciência geográfica. Assim, é essencial que a base, os currículos e demais documentos pontue e construa a geografia no eixo da interdisciplinaridade, no diálogo entre seus próprios ramos (Sousa Junior, 2021, p.2).

O autor destaca que a Geografia não é apenas descritiva e distante das questões sociais. Diante do exposto, a BNCC discute a Geografia visando à construção de uma educação geográfica de qualidade, que conscientize o educando nas tessituras da realidade.

Este tópico não visa restringir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas sim discutir como este documento contribui para a implementação da Lei nº 10.639/03, promovendo uma educação antirracista com o auxílio da disciplina de Geografia. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é fundamental refletir sobre a Geografia e as relações étnico-raciais, pois devemos “[...] valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas” (Brasil, 2004, p. 04).

Quando pensamos em um currículo que discute as questões antirracistas na sala de aula, a disciplina de Geografia possibilita a ampliação de novos olhares e diálogos na construção de percepções acerca do outro de maneira mais clara. Desse modo, a percepção da construção social brasileira não é una, mas intercultural.

Apesar de a temática estar descrita nas leis e documentos normativos, ainda está distante dos planos de aulas e da dinâmica da prática docente em sala de

aula. Assim, muitos docentes, de acordo com Sousa Júnior (2021, p.3), “não compreendem a sua urgência e tampouco têm a formação continuada para intervir de forma sistemática ou se sentem na zona de conforto, pois não têm compromisso com a geografia que emancipa”.

Desse modo, o processo de desconstrução da imagem eurocêntrica do negro ainda está arraigada nas temáticas debatidas em sala de aula nos diversos componentes curriculares. Esse processo de compreender o palco histórico (invasão, saqueamento, exploração de bens naturais e humanos) da constituição da nação brasileira precisa ser desconstruído em nossos estudantes. Assim, é pertinente desenvolver um pensamento crítico e reflexivo, essencial para evitar anacronismos e alienações, combater opressões (racismo, discriminação, preconceito) e construir uma compreensão espacial fundamentada em conceitos geográficos como território, região, lugar, espaço e paisagem, impactando a consciência espacial (Sousa Junior, 2021).

A BNCC aborda a temática das relações étnico-raciais de maneira sutil e desinteressada, deixando a função de ampliar a interpretação da temática para o professor. E, quando faz menção acerca do assunto, a sistematização das habilidades e competências cabe ao professor fazer a seleção de conteúdos que abordem as relações étnico-raciais. No entanto, para a execução da lei é necessário sair da zona de conforto, como destaca Sousa Junior (2021, p.5):

De fato, abordar as relações étnico-raciais nos oportuniza sair da zona de conforto de nosso trabalho pedagógico porque exige sistêmicas de estudo, reconhecer a existência da diferença, da diversidade racial e de outras pluralidades possíveis.

O que o autor destaca é que, ao lermos a BNCC, percebe-se que ela aborda a temática de forma limitada. Urge a necessidade de o professor, enquanto ser social que forma as novas gerações, analisar de forma crítica que o currículo brasileiro ainda está deixando a discussão das relações étnico-raciais em segundo plano, embora a Lei nº 10.639/03 esteja em vigor. Contudo, a BNCC é um documento que “está diretamente ligada a uma **escolha política**, pedagógica, portanto, curricular” (Sousa Junior, 2021, p. 5, grifo nosso).

O documento da BNCC não traz de forma clara a aplicação da Lei nº 10.639/03 em suas habilidades, como destacamos a seguir.

(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.

(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos (Brasil, 2018, p. 387, 389)

As duas habilidades abordam a análise da diversidade étnico-cultural. No entanto, o texto falha em destacar as significativas contribuições do povo negro para a construção territorial e cultural da nação brasileira. Este documento apresenta a Geografia em diálogo com as relações étnico-raciais de forma superficial, não oferecendo a concretude necessária para fomentar a discussão dessa temática na formação integral dos estudantes.

2.3 Marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e ensino de geografia

Considere que é pertinente o professor compreender que, ao se falar sobre novas metodologias, não estamos falando da dissociação entre teoria e prática, mas sim da conexão entre teoria e prática, visto que o conhecimento possui um caráter libertador. Deste modo, o estudo da pedagogia de projetos deve estar atrelado à cultura Afro-brasileira, que também é a cultura do Brasil. Para esse estudo, destacamos João do Vale, um representante negro do povo brasileiro que, em suas composições musicais, aborda sobretudo as realidades do nordestino.

Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 17) “a função primordial da escola era permitir ao aluno perceber o mundo através dos debates, pesquisas, soluções de problemas”, fazendo ligação com os conteúdos escolares e suas vivências com a comunidade. Nesta perspectiva, a sala de aula funciona como um laboratório. E trazer essa perspectiva, para a dinamicidade das relações étnico-raciais através de pedagogia de projetos, é fomentar o que está descrito no 1º parágrafo do Artigo 2º, da Resolução nº 01/2004, que diz:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (Brasil, 2004a, p. 31)

E ainda conforme o artigo 4º, da Resolução nº 01/2004 destaca que

Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros,

instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. (Brasil, 2004a, p. 2).

Negligenciar o aprofundamento dos estudos sobre a pluralidade étnico-racial no ambiente escolar compromete a essência das lutas e das leis que promovem a rica troca de experiências entre os diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira. O artigo 4º da Resolução nº 01/2004 reza que a instituição escola através de seu documento norteador - Projeto Político Pedagógico (PPP) – deve estruturar em seu currículo uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

Conforme Gomes (1995, p. 68) “a escola não é um espaço de neutralidade, onde os conflitos sociais e raciais ficam do lado de fora”, pelo contrário é neste ambiente de troca de experiências, que o preconceito, racismo e discriminação são acentuados nas relações sociais existentes. Contudo, a escola também se configura como um espaço de transformações em uma sociedade estratificada. Enquanto espaço de transformação, ela acaba assumindo um papel que, muitas vezes, não contribui efetivamente para a construção de uma sociedade justa. Nas palavras de Lopes (1995), evidencia-se a ausência de um papel social ativo da escola na formação social dos estudantes. Eis:

A escola na maioria das vezes omite-se de falar sobre o negro como questão social de grande importância e restringe-se apenas em mencionar, em algumas disciplinas, a contribuição dada pelos negros à cultura brasileira. Tais citações são, em geral, profundamente marcadas de vazio histórico, o registro de sua contribuição assenta-se sobre algumas palavras que compõe o receituário da alimentação nacional, por exemplo (Lopes, 1995, p.67).

Portanto, a educação brasileira somente avançará quando os sujeitos participantes do processo educativo compreenderem que “o processo educativo também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras” (Gomes, 2005, p. 147), deste modo, não é somente trazer a temática como conteúdo escolar ou um tema transversal a ser trabalhado num projeto simplista, mas, alicerçar o pensamento de que é um processo que forma as pessoas e que também fazem parte da nossa vida e do dia a dia da escola.

Para que a escola possa trilhar caminhos diferentes dentro do processo de formação do cidadão sem preconceitos e respeitando a diversidade cultural e étnica do país, para este estudo, trazemos a metodologia pedagogia de projetos a prática da Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) que auxilia no desenvolvimento da

capacidade crítica reflexiva do aluno. Assim, o docente que utiliza esta metodologia em sala de aula poderá favorecer o desenvolvimento integral das aprendizagens de seus educandos. E esse “formato de ensino empolgante e inovador”, transcende as barreiras do tradicionalismo do ensino (Bender, 2014, p.15).

A aplicabilidade da PBL, é e pode ser “utilizada em praticamente todas as disciplinas e anos escolares, até mesmo em situações de aprendizagem de adultos”, e a disciplina de geografia não poderia ficar de fora desta aplicação (Bender, 2014, p.15).

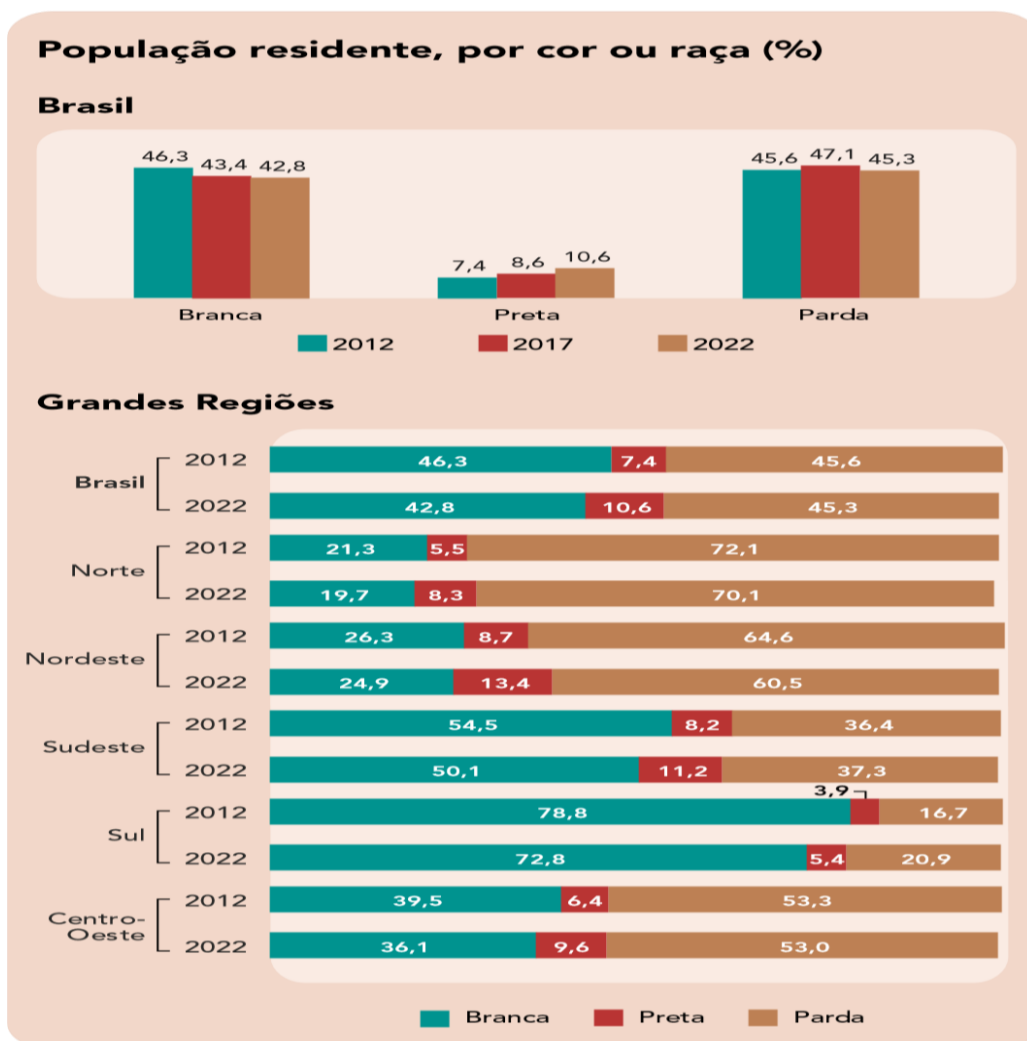
O interessante desta metodologia é que uma “aprendizagem centrada no aluno, que utilize pequenos grupos, e uma aprendizagem ativa em que os professores atuem como facilitadores” (Bender, 2014, p. 25). Deste modo, a PBL é uma ferramenta que ajuda o docente na construção das habilidades e competências dos alunos essenciais para formação de futuros cidadãos críticos e reflexivos. Dessa forma, com base no trabalho alicerçado na prática da PBL, podendo assim, aumentar possibilidades de os docentes proporem mais projetos acerca das relações sociorraciais brasileiras.

Ainda de acordo com Bender (2014), os projetos somente serão um instrumento de auxílio no dia a dia em sala de aula se forem introduzidos dentro do currículo proposto. A partir do entendimento da inserção da metodologia PBL, podemos destacar que o rendimento dos alunos aumenta com a aplicação desta metodologia. Vejamos que “a PBL resulta em maior retenção de informações, já que os alunos estão processando informações de maneira muito diferente daquela envolvida na aprendizagem mecânica” (Bander, 2014, p. 34).

Do exposto, destacamos que o pedagogia de projetos promove a discussão sobre como a aprendizagem das unidades curriculares estão auxiliando no debate acerca das relações étnico-raciais no ambiente de sala de aula a partir dos componentes curriculares. Na metodologia pedagogia de projetos é preciso “ter coragem de romper com as limitações do cotidiano, muitas vezes auto impostas” (Almeida; Fonseca Júnior, 2000, p. 22).

Quando destacamos o componente curricular geografia, buscamos refletir sobre como os pedagogia de projetos, incide na ação do profissional professor para atender as reais demandas sobre a constituição da sociedade brasileira, que em sua maioria (55,9%) de acordo com o IBGE (2022), é negra - somatório da população de pardos e pretos -, como mostra a figura 1 a seguir:

Figura 1: População residente, por cor ou raça (%)



Fonte: (IBGE, 2022)

Como mostra a figura 1, o quantitativo da população afro-brasileira é numericamente maior que a população branca, entretanto, ainda discutimos uma educação mais voltada para a população branca, situação essa que se afasta do artigo Nº 205 da Constituição Federal de 1988, que diz:

A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, n.p. grifo nosso).

A obrigatoriedade de uma educação que de fato, atenda as reais necessidades de todos os brasileiros em relação a qualificação profissional é salutar, a partir do artigo nº 205 da CF, pois é necessário abandonar a educação

assistencialista, experienciada até meados da década de 1980, e sim, vivenciar uma educação que atenda aos direitos também dos povos afrodescendentes.

Consequentemente, essa desigualdade social prejudica o desempenho e a aprendizagem dos alunos, especialmente os afrodescendentes. Frequentemente, a cultura desses estudantes é silenciada ou estereotipada ao chegarem na escola, com ressalta Santos (2002), a sociedade constrói um lugar predeterminado para o negro, em contraste com os ideais de superioridade eurocêntricos. Essa visão posiciona o afrodescendente como inferior, esperando dele um comportamento submisso à sua suposta condição, o que reforça e aprofunda as desigualdades sociais. Deste modo, Maher (2006, p. 13), afirma que “quanto mais cedo o cidadão brasileiro se inteirar da história real de seu país, mais condições ele terá de exercer, de forma responsável e solidária, sua cidadania no futuro”.

Mas, quais contribuições os pedagogos dos projetos têm para alicerçar a prática docente com a finalidade de preparar o presente e futuro da população brasileira sobre o respeito aos direitos dos negros no Brasil? Para responder ao questionamento destacamos a fala de Caprini e Bacelli (2018, p.50):

Compreendemos, também, que para que uma Educação promova o respeito à diversidade étnico cultural e de gênero, considerando o cenário social contemporâneo, faz-se necessário olhar para o currículo e para nossa formação docente enquanto professores de práticas de ensino tendo uma concepção multicultural crítica como lente.

Trabalhar a diversidade cultural no ambiente escolar transcende o achismo de que devemos seguir apenas por ser uma obrigatoriedade nos documentos normativos e na Lei. É primordial de acordo com Caprini e Bacelli (2018), uma formação inicial docente que tenha em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), disciplinas que tragam a discussão sobre a diversidade étnica, possibilitando ao futuro profissional da educação um conhecimento prévio para atuar em sua sala de aula.

O olhar diferenciado do docente amplia a perspectiva da educação monocultural como ressalta Candau (2012), pois a perspectiva de uma educação multicultural valoriza todos os grupos étnicos constituintes da nação brasileira. A transformação social da educação, somente será possível com o atrelamento da diversidade cultural ao currículo existente no dia a dia da escola, e, não apenas no currículo disponibilizado pelo sistema educacional brasileiro.

Consideramos que a inserção dos conteúdos relacionados a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar permite um avanço em relação

ao contexto político-social e pedagógico no percurso histórico da educação brasileira. Desse modo, a eminência da regulação das desigualdades educacionais em relação a cultura afro-brasileira e africana a luz da Lei nº10.639/03.

Nesse viés, a implementação do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em 2009 permitiu formar profissionais da educação com o mínimo de conhecimento para seu ofício em sala de aula. Vejamos o que diz o referido Plano:

- a)Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004;
- b)Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes.
- c)Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;
- d)Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e com a temática da Lei 11645/08;
- e)Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f)Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnico-raciais;
- g)Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica (Brasil, 2009, p. 30-31).

De acordo com as alíneas do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o currículo das licenciaturas devem estar adequadas as orientações nacional sobre a educação com preparo acerca das relações étnico-raciais, e também, a capacitação destes futuros docentes para trabalharem com projetos de incentivo a pesquisa e preparo adequado da população negra brasileira dentro da educação básica e estímulo a educação superior (Brasil, 2009).

Deste modo, para se trabalhar a cultura afro-brasileira e africana no dia a dia da escola, uma orientação pertinente é utilizar os pedagogia de projetos. Hernandez (1998, p.13) diz que, “todas as coisas podem ser ensinadas por meio de projetos, basta que se tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar

evidências sobre o assunto”. Esse modelo de ensino – aprendizagem não é estático, mas favorece possibilidades para que o docente em seu fazer didático-pedagógico desenvolva meios para que a aprendizagem aconteça. Neste sentido, de acordo com Dewey (1979, p. 60), “a necessidade de preparação para uma vida em contínua evolução, urge empregarem-se todas as energias para tornar a experiência presente a mais rica e significativa possível”.

Costa (2018) afirma que a metodologia de projetos, favorece a aprendizagem através das experiências vivenciadas. De igual modo, as práticas educativas realizadas com este modelo prático trazem condições históricas, pessoais e sociais para o cidadão em construção para vivenciar novas experiências futuras e positivas. Deste modo, “na prática pedagógica observamos a necessidade de aprender e ensinar com os projetos como um modelo inovador e que provoca aprendizagens significativas aos aprendizes” (Costa, 2018, p.19).

Baseado no princípio da escola ser um local de transformação social a partir da interação com a cultura, Teixeira (2016, p.119) pontua sobre como a geografia escolar pode modelar os caminhos dos discentes a partir de seus conceitos, vejamos:

A escola é o espaço de encontro de cultura, saberes científicos e cotidianos. A geografia pode ser construída pelos alunos e professores em situações comuns do cotidiano, no caminho da casa para a escola ou nas brincadeiras, sendo importante a inclusão dessa geografia cotidiana em sala de aula, utilizando-as para trabalhar conteúdos e conceitos geográficos.

Teixeira (2016) considera que a maneira de abordar a diversidade no ensino da geografia no dia-a-dia escolar dos discentes, deve não seguir um formalismo preconcebido, e que de alguma maneira, atrapalha a aprendizagem do estudante quando são abordados os conteúdos e conceitos geográficos. Apesar de todo o formalismo existente no chão da escola, o processo lúdico que endossa a aprendizagem dos alunos, surge marcado de momentos comuns do cotidiano, o que fomenta a riqueza na aprendizagem dos conteúdos mediados pelos professores. O princípio em destaque para que toda a ação educativa proposta pelo docente flua, está pautada nas observações realizadas pelos discentes em sua caminhada diária até a escola. Assim, Teixeira (2016, p.120,-121) descreve:

Na geografia, esse elemento contribui para que o aluno construa o conhecimento sobre o espaço. A observação pode ser direta ou indireta, com a atividade de observação do espaço escolar, nos arredores da escola ou no trajeto da escola para a casa dos alunos, bem como de forma indireta por meio de figuras, imagens e filmes.

O autor ressalta a observação como elemento essencial no ensino da geografia, e destaca o papel fundamental desta ciência na construção do conhecimento dos estudantes sobre o espaços. É enfatizado que o alunos desenvolvam suas potencialidades a partir do momento em que eles interagem com o ambiente, assim eles terão uma compreensão mais profunda e significativa do espaço geográfico, e não apenas se tornaram memorizadores de fatos.

3 OS PROJETOS COMO METODOLOGIA CENTRADA NA ATIVIDADE DOS ALUNOS/ESTUDANTES E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A metodologia da pedagogia de projetos foi amplamente difundida no início do século XX. Essa metodologia objetiva que o aluno desenvolva o pensamento rigorosamente por meio da pesquisa reflexiva. Foi por meio desta proposta que o ensino propôs as aprendizagens por meio de projetos (Dos Santos Silva; Goi, 2018). É importante fazer um recorte da diferenciação entre pedagogia de projetos e projetos de trabalho, para que não adotemos um viés equivocado em nosso trabalho.

A pedagogia de projetos é uma metodologia de ensino que valoriza o desenvolvimento integral do estudante e contribui para a concretização do currículo escolar. Ela permite ao aluno ressignificar suas aprendizagens, transformando a sala de aula em uma comunidade de investigação — um espaço dinâmico e significativo para a construção do conhecimento.

Nesta abordagem o foco é a organização do ensino a partir de projetos específicos, com foco na solução de um problema, podendo trabalhar de maneira multidisciplinar e interdisciplinar, permitindo aos estudantes uma postura na construção da autonomia, do compromisso social ao decidir, opinar e debater (Leite, 1994).

Os projetos de trabalho, por sua vez, constituem uma proposta educacional (alteração curricular) que busca articular a pesquisa com o trabalho coletivo, organizando a prática docente de forma a tornar o ensino mais motivador e estimulante para a aquisição de novos saberes. Ou seja, uma maneira de organizar o currículo e repensar a função da escola. Eles se opõem à fragmentação do conhecimento por disciplinas e propõem uma organização interdisciplinar que parte dos interesses dos alunos e da realidade (Hernández; Ventura, 1998).

Hernández e Ventura (1998), abordam que não se trata apenas de fazer projetos, mas sim de uma filosofia de ensino que modela a prática pedagógica, buscando romper com o modelo tradicional de ensino. É uma forma de organizar a educação como um todo, e não apenas a transmissão de conteúdos disciplinares.

Essa metodologia parte da problematização de temas relevantes, com o objetivo de fomentar o pensamento crítico e reflexivo (Dos Santos Silva; Goi, 2018). Nesse sentido, Hernández (1998, p. 720) ressalta que “aprender a pensar criticamente

requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais [...] e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem”.

No final do século XX, muitas escolas passaram a adotar a proposta dos projetos de trabalho, incorporando temas relevantes do cotidiano da vida contemporânea. Essa abordagem possibilitou a construção de um currículo escolar integrado, rompendo com o modelo tradicional de ensino, no qual o foco estava restrito à atuação do professor. Os projetos de trabalho priorizam o desenvolvimento do estudante, sob a orientação do docente, e visam “criar situações de aprendizagem mais dinâmicas e efetivas, pelo questionamento e pela reflexão” (Dos Santos Silva; Goi, 2018, p. 223).

Neste trabalho, abordaremos a pedagogia de projetos como abordagem metodológica de ensino, pois ela requer uma mudança na concepção de ensino-aprendizagem e na postura do professor (Prado, 2005). Diante disso, o planejamento pedagógico, articulado a essa abordagem, é essencial, especialmente no ensino de Geografia à luz das relações étnico-raciais. Tal planejamento contribui para que os estudantes se reconheçam como membros atuantes da sociedade, desenvolvendo o respeito e a valorização dos diferentes grupos étnicos que compõem a diversidade brasileira.

Nesse sentido, Camarão (2024, p. 49) afirma que “o planejamento define-se pela reflexão sobre a prática pedagógica do professor, e o plano escolar, portanto, configura-se como a materialização desse processo reflexivo”. Assim, para que a construção do conhecimento ocorra de forma significativa, é imprescindível que o professor planeje e reflita continuamente sobre os objetivos que deseja alcançar.

No entanto, essa proposta educacional, enquanto movimento coletivo no ambiente escolar, só será eficaz se docentes e estudantes planejarem juntos, considerando o contexto da vida cotidiana e o currículo preestabelecido. Dessa forma, será possível promover uma aprendizagem significativa.

3.1 Pedagogia de projetos e o caminho a ser trilhado

Conforme Díaz (2011), no decorrer da história, foi destacado que o saber não é inato, nem é dado ao indivíduo pelo meio social. A pessoa constrói seu conhecimento por meio de intercâmbio com o ambiente físico e social, em um

procedimento de consecutiva elaboração e reelaboração. Essa é a visão construtivista da aprendizagem, que pode nos assessorar a entender melhor os desafios da educação e nos faz concluir que, um ponto essencial desses problemas é a maneira errada como a aprendizagem, é concebida.

A pedagogia de projeto é um método que possibilita o desenvolvimento das aprendizagens a partir das experiências dos alunos, em consonância o docente assume o papel de favorecer um ensino e o desenvolvimento das capacidades diante do protagonismo dos discentes. Também é uma abordagem supervisionada e orientada pelo docente de forma interdisciplinar, permitindo aos estudantes o aprimoramento da autonomia e do pensamento crítico.

A pedagogia de projetos não é um debate recente. Essa temática destaca a função social exercida pela escola. Destacando que a escola é um local de vivências e não apenas um preparo para o futuro. Diante desta perspectiva que a pedagogia de projetos de acordo com Leite (1994, n.p.),

visa a re-significação do espaço escolar, transformando em um espaço vivo de interações aberto ao real e as suas múltiplas dimensões. O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino/aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Nesta postura, todo conhecimento é construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. A formação, dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual. E um processo global e complexo onde o conhecer e intervir no real não se encontram desassociados.

Mediante a fala de Leite (1994), é possível interpretar que esta perspectiva de ensino/aprendizagem permite ao docente articular metodologias que venham em auxílio ao modo como os conteúdos serão abordados através da pedagogia de projetos, pautado no aluno como protagonista. Assim, podemos afirmar que, a pedagogia de projetos traz em sua essência as metodologias ativas.

Bacich e Moran (2018, n.p.) descrevem que as Metodologias Ativas aplicadas a educação são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Neste sentido, o objetivo principal desta educação é incitar os estudantes a expandir sua capacidade de adicionar as aprendizagens de maneira independente e participativa.

Vale mencionar que para o movimento da Escola Nova, o estudante era valorizado na questão de desenvolver suas capacidades intelectuais, ideário este,

pautado nos estudos de Dewey, que defendia que, as habilidades desenvolvidas pelos alunos eram adquiridas a partir da ação do aprendiz durante sua aprendizagem. Dewey (1971) citado por Gadotti (1994, p.150): “Considero que a idéia fundamental da filosofia da educação mais nova e que lhe dá unidade é a de haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação”.

Silva e Tavares (2010) citado por Macedo (2017), pontua o pensamento de John Dewey (1959) em relação a função da escola, e diz que:

a função da escola não era preparar o estudante para situações futuras, mas a partir da realidade do cotidiano do aluno, a escola deveria buscar apontar as conexões desse cotidiano e os conhecimentos escolares, para que o aluno perceba a relevância desses conhecimentos e o quanto seu futuro depende das decisões tomadas desde o tempo de vivência escolar. (Silva e Tavares 2010, p.17 *apud* Macedo, 2017, p.12)

Modelo este que defendia, a autogestão da aprendizagem e que também defendia uma escola pública ativa. O gerenciamento dos saberes a serem adquiridos pelo discente dentro da perspectiva das metodologias ativas não é facultativo, mas uma padronização das ações a serem executadas com a finalidade da aquisição do conhecimento, mesmo em um panorama de aparente incerteza. Nesse interim, Borges e Alencar (2014) destacam o papel do professor dentro do processo das práticas inovadoras que permitem ao estudante autonomia na construção de seu conhecimento.

É fundamental que o professor participe do processo de repensar a construção do conhecimento, na qual a mediação e a interação são os pressupostos essenciais para que ocorra aprendizagem [...] A opção por uma metodologia ativa deve ser feita de forma consciente, pensada e, sobretudo, preparada para não tirar do professor a alegria de ensinar. (Borges e Alencar, 2014, p. 120).

Em consonância com Borges e Alencar (2014) a prática de ensinar através de projetos auxilia o docente - de geografia - a despertar o interesse dos discente, também a entender a importância dos conteúdos da disciplina necessários para sua vida ativa na comunidade.

Nesse sentido, é relevante o profissional da educação atuar de maneira planejada e ordenada suas ações em relação a sua proposta metodológica. Realizando a autorreflexão sobre o processo educacional em seu ambiente microscópico - sala de aula – o professor necessita ainda permanecer com serenidade crítica sobre sua ação pedagógica. Assim como diz Perrenoud (2000, p.

70): “Criar, intensificar e diversificar o desejo de aprender; favorecer ou reforçar a decisão de aprender.”

É essencial dentro das metodologias ativas a práxis dos professores, para a formação integral dos discentes, dentro do seu ambiente formador. Como Moran (2008) fala que a educação precisa ser inovadora, uma educação que qualquer um pode ensinar, aprender e empreender sozinho, para isso é necessário que o professor tenha um amadurecimento intelectual, que estejam aptos a colocar em prática metodologias inovadoras, que estimule seus discentes a terem prazer e interesse em estar no ambiente escolar, a serem protagonistas de sua aprendizagem. O professor é incentivado da inteligência coletiva de seus alunos, em vez de um fornecedor direto de conhecimento (Lévy, 2000).

A conotação dada ao cenário atual educacional, com alunos da era digital, não é correto pensar uma educação verticalizada, mas uma educação horizontalmente preparada para receber o novo aprendiz, pois segundo Sobrinho e Luz Neto (2018, p.3) “a ação docente impactada por essas mudanças precisa apontar caminhos que direcionem e rompam com os métodos tradicionais de ensino”. Quanto mais próximos as relações aluno-professor forem empaticamente organizadas, igualmente o conhecimento será moldado pelo aluno.

Dessa forma, tornou-se necessária a ampliação dos métodos de ensino. Um dos que mais se destacou no movimento da Escola Nova, a partir da década de 1930, foi a pedagogia de projetos proposta por William Heard Kilpatrick, discípulo de John Dewey. Esse método traz, em sua essência, abordagens centradas no protagonismo do aluno, promovendo o conhecimento baseado nas experiências vividas pelos estudantes.

A pedagogia de projetos, desenvolvida a partir dos estudos de Dewey, propõe dar novo significado ao ambiente escolar, tornando-o um espaço de vivências reais, rico em interações e múltiplas possibilidades de aprendizagem. Segundo Kilpatrick (1871–1965 apud Gadotti, 1994), os projetos poderiam assumir diversas formas: manuais, como a construção de algo; de descoberta, como uma excursão; de competição, como um jogo; ou de comunicação, como a narração de um conto. Além disso, ele ressaltava que a educação é uma ferramenta essencial para a transformação da sociedade.

Para Kilpatrick (1978), um dos principais elementos do trabalho com a pedagogia de projetos é a integração entre teoria e prática, promovendo uma aprendizagem significativa. Cabe ao docente propor situações que envolvam desafios intelectuais, incentivando o estudante a buscar soluções de forma autônoma e criativa.

Nesse sentido, a pedagogia de projetos amplia as possibilidades de o professor atuar como mediador no processo de formação de cidadãos críticos e reflexivos. Introduzida no Brasil na década de 1930 por educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, essa abordagem trouxe novas perspectivas para a educação nacional. Esses teóricos reconheceram a urgência de propor métodos e práticas pedagógicas inovadoras, sendo os projetos escolares uma das estratégias mais utilizadas para renovar o sistema educacional brasileiro.

Prado (2003, p. 06) pontua que:

A pedagogia de projetos deve permitir que o aluno aprenda fazendo e reconheça a própria autoria naquilo que produz por meio de questões de investigação que lhe impulsionam a contextualizar conceitos já conhecidos e descobrir outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto.

De antemão, falar da pedagogia de projetos e do legado desta prática na escola é discorrer sobre entretenimento, realidade, ação e resolução de problemas através da mediação do professor. É sair da zona de conforto e proporcionar a infinitude de possibilidade da ação pedagógica para o aprimoramento do saber, pois, através dos projetos os alunos são desafiados em seu processo ensino e aprendizagem, como Marina (1995, p. 178-179) pontua que:

Não existem projetos desligados da ação. Há, evidentemente, muitas antecipações de acontecimentos futuros, como os sonhos, os desejos ou os planos abstratos que são apenas, na melhor das hipóteses, anteprojetos que se converterão em projetos quando tiverem sido aceitos e promulgados como programas vigentes. O projeto é uma ação prestes a ser empreendida. Uma possibilidade vislumbrada não é projeto até que se lhe dê uma ordem de marcha.

Marina (1995) destaca que os projetos estão sempre ligados a uma ação, e que, para sua concretização, são necessários planejamento e antecipação de possibilidades, a fim de transformar em realidade aquilo que foi sonhado e idealizado.

O trabalho com projetos propicia novos caminhos para o processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, o modelo tradicional de ensino — com ênfase na memorização e na decodificação de conteúdos — perdeu espaço teórico como método principal nas décadas de 1980 e 1990, em um contexto marcado por intensas discussões sobre a educação popular e a valorização dos saberes e vivências dos

estudantes. Em outras palavras, o ensino por meio de projetos centra-se no aluno, possibilitando seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Nessa abordagem, o aprendizado ocorre de forma integrada e significativa, por meio da ação e da vivência de experiências reais, rompendo com o ensino puramente conteudista.

Desde que Dewey (1959) introduziu essa nova metodologia no ambiente escolar, rompendo com as práticas tradicionais até então vigentes, surgiram novos olhares sobre a educação. Sua proposta reorganizou e modernizou o ensino, de maneira planejada e sistematizada, ao incentivar o aprender-fazendo por meio da pedagogia de projetos. Essa metodologia permite ao docente articular o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens, adaptando-as de forma pertinente a cada nível de ensino.

Dewey (2011) afirma que os projetos estimulam os alunos a desenvolver habilidades que favorecem uma aprendizagem significativa. Dessa forma, a educação se torna um processo organizado e transformador de vida por meio da experiência. Nessa perspectiva, a escola deve romper com práticas tradicionalistas de mediação do conhecimento e preparar os discentes para os desafios de uma educação multicultural.

Kilpatrick (1978), um dos mais fiéis seguidores dos estudos de Dewey, enfatizava a importância da formação do indivíduo para contribuir com uma sociedade em constante transformação. Em seus estudos, defendia a educação como preparação para a vida adulta. Para ele, o aprender fazendo amplia as possibilidades de aprendizagem, pois os estudantes vivenciam experiências concretas em sala de aula, a partir da metodologia da pedagogia de projetos.

No entanto, para que o docente adote essa metodologia, é essencial que ele pesquise, analise, crie e compreenda as especificidades de cada turma na qual a prática será aplicada, respeitando as limitações e potencialidades do grupo envolvido. Vale ressaltar que essa concepção pragmática do aprender fazendo deve estar centrada na resolução de problemas reais da vida em sociedade, e não apenas na repetição mecânica de esquemas didáticos. Sobre isso, Dewey (1959) posiciona-se:

A teoria do método de conhecer [...] pode ser denominada de pragmática. Sua feição essencial é manter a continuidade do ato de conhecer com a atividade que deliberadamente modifica o ambiente. Ela afirma que o conhecimento em seu sentido estrito de alguma coisa possuída consiste em nossos recursos intelectuais em todos os hábitos que tornam a nossa ação inteligente. Só aquilo que foi organizado em nossas disposições mentais, de modo a capacitar-nos a adequar o meio às nossas necessidades e a adaptar

os nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos, é realmente conhecimento ou saber (Dewey, 1959, p. 377–378).

Assim, o ato de conhecer permite que os discentes desenvolvam um pensamento crítico e reflexivo sobre o ambiente em que estão inseridos, possibilitando mudanças significativas na sociedade. Essas transformações decorrem das consequências de suas ações conscientes, que atendem tanto às suas necessidades quanto às demandas do mundo ao seu redor.

Nesse contexto, ao adotar a pedagogia de projetos em sala de aula, o docente amplia as possibilidades de aprendizagem, favorecendo o protagonismo dos estudantes. Como resultado, as aulas ganham uma nova dinâmica, estimulando o interesse contínuo dos alunos pelo aprender. Corroborando essa ideia, Ghiraldelli Júnior (2006, p. 55) afirma que “aprender a aprender passou a ser o lema de movimentos inspirados em Dewey, porque aprender passou a ser visto como a atividade de ressignificar experiências”.

Abordar a pedagogia de projetos sob a perspectiva da formação continuada de docentes pode gerar certa estranheza, especialmente devido às interpretações equivocadas que surgiram a partir de sua associação com o movimento construtivista, amplamente difundido na década de 1980. Essas confusões conceituais motivaram debates mais aprofundados sobre o significado real da pedagogia de projetos, que vai além de visões pré-concebidas (Andrade; Gonzaga, 2017).

Segundo Bender (2014), a pedagogia de projetos baseada em problemas promove o trabalho colaborativo e prepara os alunos de forma mais ampla. Assim, “busca-se, dentre outras coisas, o compartilhamento de informações que possam convergir para a construção de conhecimento, que não se limita e nem se esgota em uma disciplina isolada” (Andrade; Gonzaga, 2017, p. 83).

Dessa maneira, o preparo docente, desde a formação inicial, deve ser voltado ao engajamento e à aprendizagem dos alunos, conectando-se à realidade educacional. Isso facilita a superação de um modelo tradicional e estático de formação. Um professor bem preparado fomenta a motivação dos estudantes a ampliarem suas aprendizagens, por meio da metodologia aplicada. Para Boutinet (2002, p. 180), “[...] uma das razões que encorajam a pedagogia de projetos vem da necessidade de quebrar o quadro coercitivo dos programas escolares para suscitar uma certa criatividade”.

A formação inicial do professor é, portanto, essencial para capacitá-lo a aplicar diferentes metodologias, entre elas a pedagogia de projetos. Essa abordagem permite ao docente promover uma interlocução entre as disciplinas, rompendo com o isolamento entre os componentes curriculares. A flexibilidade oferecida por essa metodologia oportuniza uma participação ativa dos alunos, transformando-os “de objeto em sujeito de sua própria formação” (Boutinet, 2002, p. 182). Com isso, a aprendizagem ocorre de maneira mais natural, favorecendo o despertar do pensamento investigativo sem a pressão excessiva do currículo.

Para implementar efetivamente a pedagogia de projetos em sala de aula, é necessário que o docente tenha um conhecimento prévio sobre o que é essa metodologia e como ela se articula com as práticas pedagógicas já consolidadas (Bender, 2014). Uma das estratégias mais eficazes de sua aplicação é a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), que, segundo Bender (2014, p. 33), é um “modelo de ensino eficaz”, pois “aumenta a motivação e o interesse dos alunos em completar o trabalho que lhes foi solicitado”.

Ao trabalhar com projetos em sala de aula, observa-se uma maior interação dos estudantes com os conteúdos das disciplinas, especialmente quando esses são abordados por meio da aprendizagem baseada em problemas. Nesse contexto, percebe-se uma aprendizagem mais significativa e aprofundada em relação aos conteúdos escolares (Bender, 2014). No entanto, para que o professor consiga integrar a pedagogia de projetos ao seu fazer pedagógico, sua formação docente precisa estar fundamentada em saberes próprios da docência. Como afirma Pimenta (1996, p. 17), “precisa estar alicerçado em saberes que configuram a docência”.

Com base na compreensão de sua formação inicial, o professor se constitui como mediador do conhecimento. Nesse sentido, “não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir condições de produção do conhecimento” (Pimenta, 1996, p. 24). Refletir sobre a prática docente exige uma postura crítica e reflexiva, voltada à formação integral dos estudantes. Além de compartilhar o conhecimento, o docente articula o saber pedagógico construído ao longo de sua experiência profissional com a vivência em sala de aula, promovendo, assim, um ensino mais conectado com a realidade dos alunos.

3.2 A Pedagogia de Projetos: uma possibilidade no ensino de Geografia

A Geografia assim como as demais disciplinas agregam uma infinidade de possibilidades de elevar as habilidades e competências dos docentes e discentes. Há uma discussão de que o docente de geografia trabalhe os conteúdos escolares a partir de variados métodos (Luz Neto, 2018). Diante desta afirmativa, buscamos trilhar sobre o contexto do ensino da Geografia a partir da Pedagogia de Projetos como instrumento de auxílio ao profissional professor no dia-a-dia da sala de aula, para ressignificar a prática pedagógica.

Diante do exposto, Luz Neto (2018, p. 2) destaca que “o processo da globalização econômica é marcado por desigualdade e contradições, e tem exigido da escola e do professor de Geografia novas concepções teórico-metodológicas para contribuir com a formação dos sujeitos, alunos, para a cidadania”. Assim, evidencia o grande valor da abordagem teórica-metodológica pedagogia de projetos, como possibilidade de auxiliar a docente em suas práticas cotidianas em sala de aula.

Nos documentos normativos que se baseiam a educação brasileira, destacam que as metodologias adotadas nos anos finais do ensino fundamental são componentes que se relacionam com os conteúdos curriculares e têm a finalidade de uma aprendizagem significativa (Brasil, 1998; 2017). Frequentemente,

existe uma dificuldade para a execução de práticas que aliem teoria, currículo escolar e a realidade da sala de aula, principalmente, em função das próprias limitações do professor, em consequência de sua formação tanto inicial como continuada (Luz Neto, 2018, p. 3).

Luz Neto (2018) ressalta que as lacunas na formação inicial do docente reverbera diretamente na sua prática pedagógica em sala de aula, e consequentemente, o elo frágil do processo sofrerá os danos de uma formação não plausível para atender as reais necessidades de formação do cidadão crítico-reflexivo. Então, a escola, a universidade, perpetua o legado histórico, da educação dos pobres, uma educação assistencialista, e, para os ricos, a divulgação dos conhecimentos científicos, ou seja, transmissão de conteúdos (Freire, 1977).

Infelizmente, essa dicotomia contribui diretamente para a perpetuação das desigualdades sociais em nossa nação. No entanto, o que propomos com este trabalho é destacar que o componente curricular Geografia também pode ser um instrumento de luta, contribuindo para a desconstrução dos preconceitos ainda presentes no cotidiano escolar. O rompimento com essas desigualdades só será possível por meio da “formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade” (Luz Neto, 2018, p. 3).

Nesse sentido, propomos uma abordagem real e efetiva do conteúdo, embasada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, inserida no ensino contextualizado da geografia física, humana e política. Sousa Júnior (2021, p. 2) ressalta que “enquanto professores de geografia, devemos construir uma geografia para a conscientização, logo, um saber geográfico que oportunize ao educando entender e refletir sobre os fatos que estão na tessitura da realidade”. Assim, pensar e refletir sobre uma Geografia que dialogue com as relações étnico-raciais é de extrema relevância, pois envolve “[...] valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas” (Brasil, 2004, p. 4).

Refletir e trabalhar as relações raciais na educação e, em especial na disciplina de Geografia, incide diretamente no aperfeiçoamento de “novos olhares e diálogos de formação dos educandos para com o seu espaço de vivência e numa leitura mais clara e política de mundo” (Sousa Junior, 2021, p. 03).

Os documentos normativos educacionais que tratam do ensino de Geografia e das relações étnico-raciais fundamentam a obrigatoriedade de aulas planejadas e articuladas, voltadas para um ensino emancipador, que promova o pensamento crítico e rompa com uma perspectiva estritamente elitista e eurocentrada (Sousa Júnior, 2021).

Dessa forma, quando o planejamento pedagógico está articulado aos documentos normativos legais, garante-se o direito à educação para todos, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988. Além disso, o currículo passa a assegurar “o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias e manifestarem, com autonomia individual e coletiva, seus pensamentos” (Brasil, 2004, p. 2). Essa é a verdadeira educação inclusiva e democrática defendida pela CF/88.

Os debates sobre o ensino de Geografia como componente capaz de promover a transformação social tornam-se especialmente pertinentes quando se considera uma realidade pautada na garantia dos direitos de todos os educandos. No entanto, ainda é evidente a deficiência na formação de grande parte dos docentes para lidar com essas demandas (Santos, 2000).

Após anos de lutas e intensos debates em torno dessa temática, conseguimos transpor alguns muros que antes pareciam intransponíveis. Muitos afro-

brasileiros deram suas vidas para que, hoje, possamos discutir abertamente sobre a educação para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, o ensino de Geografia, quando conduzido por um profissional habilitado, exige novas posturas e saberes diversificados, capazes de auxiliar os estudantes na construção de uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade. Como afirma Cunha (2018, p. 13):

No ensino da Geografia há uma maior abertura para o estudo da relação homem-meio, o que possibilita o esclarecimento sobre a sociedade e sua organização no espaço, e a partir do momento que a Geografia se propõe a analisar esta organização propiciando melhorias na compreensão e na construção do conhecimento geográfico implicando na criação de métodos que contribuam com o ensino.

Quando o componente curricular Geografia contribui para melhorias no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito à forma como os discentes se percebem e compreendem o mundo, reforça-se a ideia de que “a escola corresponde ao espaço dos saberes produzidos e construídos pela sociedade, ou seja, representa o lugar das manifestações culturais” (Teixeira, 2016, p. 120).

Cavalcanti (2002, p. 33) afirma que trabalhar uma temática de Geografia como pedagogia de projetos:

[...] em suas atividades diárias, alunos e professores, [...] constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construírem geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem que são conhecimentos geográficos.

Falar em aprendizagem significativa é ressaltar a importância da formação inicial do profissional docente para atender às reais particularidades da formação de cidadãos conscientes e críticos da realidade. Nesse sentido, o processo educativo baseado no aprender-fazendo mostra-se especialmente relevante no ensino de Geografia, sobretudo sob a perspectiva das relações étnico-raciais.

No início do século XX, difundia-se a ideia de que os problemas raciais no Brasil eram apenas resquícios do regime escravocrata e que, com o avanço da industrialização, essas questões desapareceriam, tendo a educação como aliada na superação dessa realidade (Rosemberg, 1998).

Dessa forma, pensar um projeto educativo sem considerar o pertencimento étnico-racial configura-se como um descaso, que ignora a complexidade da questão socioeconômica do país. Afinal, há

menor proporção de atraso escolar entre brancos do que entre negros, mesmo quando se comparam entre si crianças/adolescentes provenientes de

famílias com o mesmo nível de renda familiar e com mesmo índice de participação no mercado de trabalho (Rosemberg, 1998, p. 80).

Nessa perspectiva, o docente que busca ampliar sua prática educativa, com a finalidade de erradicar o preconceito histórico preexistente, e preparar os discentes para contribuir economicamente com o país, “se percebem capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas, eles se fortalecem, como pessoas e como profissionais” (Pimenta, 2005, p. 58).

Cunha (2018) corroborando com Pimenta (2005) pontua que, o docente é um profissional que na sua ação diária, faz uma autoanálise de seu fazer pedagógico como se destaca a seguir:

O professor é um ser pensante, na sua prática diária o exercício do pensar-refletir é algo imprescindível. É preciso que entendamos que pensar nem sempre exige reflexão, mas refletir está dentro da ação de pensar, refletir, pressupõem-se na prática docente, mudanças que alcancem um ensino-aprendizado colaborativo e efetivo (Cunha, 2018, p.19, grifo nosso).

A indispensabilidade da reflexão na prática docente, elevando-a para além do simples ato de pensar. A postura reflexiva é o motor da evolução profissional, permitindo que o educador identifique lacunas, reconheça pontos fortes e, fundamentalmente, adapte seu ensino para as necessidades reais dos alunos. A reflexão impulsiona o professor a ser um eterno aprendiz, um facilitador que não apenas ensina, mas também aprende com e sobre seus alunos, criando um ambiente onde a troca e a construção conjunta do conhecimento são valorizadas.

Pimenta (1996, p.7) ressalta que a “identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”, portanto, pensar reflexivamente é a capacidade do docente de distinguir quais ações, de fato, estão contribuindo com o processo ensino-aprendizagem e na sequência do processo entender e se colocar como indivíduo social.

O caminho percorrido diariamente pelo profissional da educação, especialmente pelo professor de Geografia, é marcado por desafios de ordem histórica, social, econômica e estrutural. Isso porque a sociedade exige, de forma incisiva, seu posicionamento enquanto formador de opinião.

4 O LUGAR DE ORIGEM, VIDA E OBRA DE JOÃO DO VALE

4.1 Pedreiras como lugar de origem

Na visão de Santos (1996), pensar o lugar de origem significa afirmar que:

Não existe um espaço global, mas, apenas, espaços da globalização.[...] O Mundo, porém, é apenas um conjunto de possibilidades, cuja efetivação depende das oportunidades oferecidas pelos lugares. [...] É o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz (Santos, 1996, p. 271).

Santos (1996) reflete que as características do lugar de origem (suas infraestruturas, sua posição na divisão do trabalho, suas relações de poder, etc.) determinam em grande medida as possibilidades de vida e as desigualdades enfrentadas por seus habitantes. O lugar de origem, nesse contexto, torna-se a base material onde as desigualdades sociais se manifestam e se aprofundam.

Desse modo, iremos destacar de maneira simplista a gênese do município de Pedreiras e algumas nuances deste território que foi o berço da história de vida do compositor, cantor e poeta João do Vale.

Com origem no século XIX, o município de Pedreiras se destacou como um dos mais importantes do Maranhão. Nesse período, as terras pedreirenses receberam grande número de escravos para trabalhar nas fazendas de algodão e nos engenhos. Após a assinatura da Lei Áurea em 1888, que aboliu a escravidão, muitas dessas grandes fazendas se transformaram em povoados como Bom Jesus, São Domingos, Santo Antônio dos Sardinhas e Lago da Onça. Tais localidades se tornaram importantes comunidades quilombolas, embora apenas Lago da Onça faça parte do território atual de Pedreiras (Fernandes, 2012).

As terras que hoje constituem o território de Pedreiras pertenciam, no século XIX, à cidade de São Luís Gonzaga. No ano de 1889, por meio da Lei nº 1.453, Pedreiras foi elevada à categoria de Vila e desmembrada da referida cidade. Posteriormente, em 27 de abril de 1927, a Vila Pedreiras ascendeu à categoria de cidade, conforme a Lei nº 947 (Fernandes, 2012).

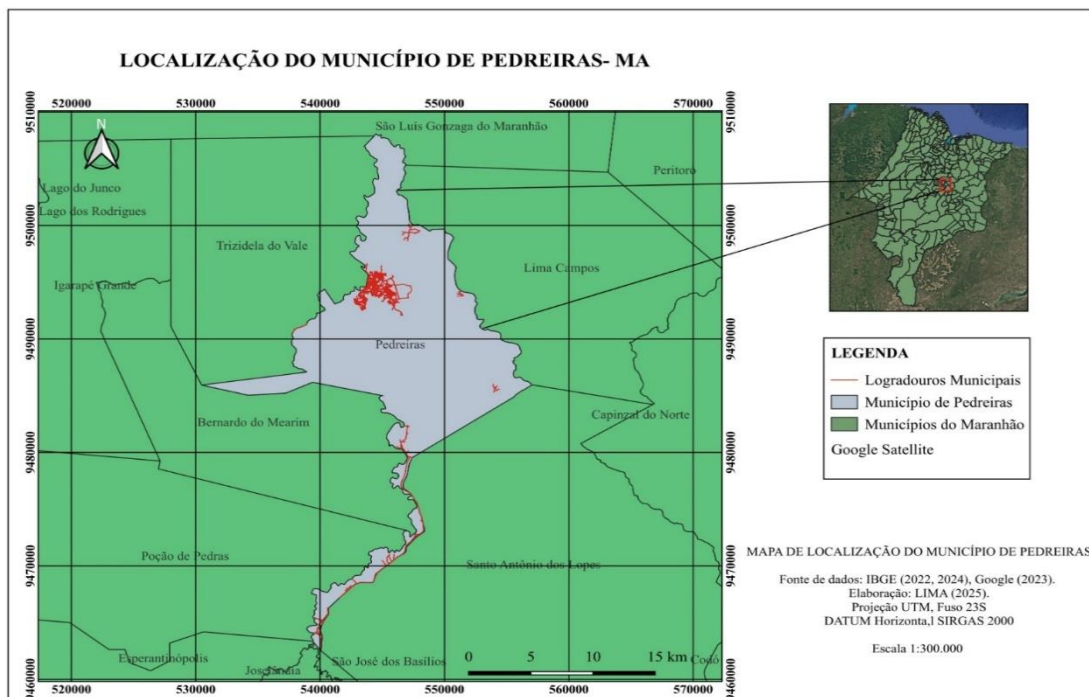
Em 2023, a área do município era de 261.814 km², com uma população de 37.050 habitantes, segundo o censo do IBGE de 2022. Pedreiras foi fundada sobre áreas de antigas fazendas escravistas e terras dos indígenas Tabajaras, da família

dos Pedras Verdes, que habitavam a região. Esses indígenas residiam onde atualmente se localizam os bairros São Francisco e Diogo. Em meados do século XX, a cidade foi um dos maiores polos produtores de arroz, algodão e feijão do Centro Geodésico do Maranhão.

Localizada na microrregião do Médio Mearim, a cidade de Pedreiras recebeu seu nome devido a um bloco de pedras situado na comunidade Traswal, à margem esquerda do Rio Mearim. Essa comunidade dá acesso à localidade Lago da Onça, onde viveram João do Vale e seus pais (Nogueira, 2013). Atualmente, Pedreiras faz fronteira ao Norte com São Luís Gonzaga do Maranhão; ao Sul, com São José dos Basílios e Joselândia; a Leste, com Lima Campos e Santo Antônio dos Lopes; e a Oeste, com Esperantinópolis, Poção de Pedras, Bernardo do Mearim e Trizidela do Vale.

Como cidade polo do Médio Mearim, Pedreiras possui um elevado potencial econômico, impulsionado por um comércio robusto desde a década de 1990. Sua localização no centro do Maranhão é ilustrada na Figura 02.

Figura 2: Mapa de Pedreiras-Ma.



Fonte: Lima, 2025.

O clima em Pedreiras é predominantemente tropical úmido, apresentando duas estações básicas: uma chuvosa e a outra de estiagem. O período chuvoso é

registrado no primeiro semestre do ano, enquanto o período de estiagem se concentra nos seis últimos meses do ano. Nos meses de junho e julho são registradas temperaturas amenas, enquanto que no período do B-R-Ó BRÓ, as temperaturas beiram os 40°C.

Em relação à vegetação da cidade de Pedreiras, ela encontra-se muito comprometida em decorrência da ação predatória dos habitantes, que utilizam a natureza para a lavoura e criação de animais. Com isso, o desmatamento é acentuado, ocasionando o aparecimento de uma vegetação distinta da natural (Fernandes, 2012).

O bioma em que Pedreiras está localizado é o Cerrado, que ocupa todo o sul do Maranhão e uma parte do Médio Mearim. Esse tipo de vegetação é composto por uma variedade de árvores de médio porte, arbustos, gramíneas, plantas medicinais e diversos outros tipos de vegetação adaptadas ao clima local.

Em relação à urbana do município de Pedreiras, é considerada uma cidade bonita, com vários pontos turísticos para os visitantes conhecerem e apreciarem, como: o Santuário de São Benedito; a sede da Prefeitura; o Parque Ambiental Pedra Grande; e o Parque João do Vale. Abaixo, uma imagem da vista aérea da zona urbana de Pedreiras:

Figura 3: Vista aérea da cidade de Pedreiras.



Fonte: Marrapa, 2024.

O Santuário de São Benedito está localizado na Rua Ciro Rêgo, número 211, Centro. Essa igreja imponente foi construída bem antes de a cidade de Pedreiras ter seu histórico de emancipação política. O responsável pela construção da capela

de São Benedito foi um rico senhor de escravos, Manoel Corrêa Baíma Lago, no ano de 1887.

Até chegar ao prédio que vemos na Figura 4, passou por vários períodos de desafios. Ela chegou a ser quase abandonada pelos fiéis; nesse período, serviu de abrigo para animais. Na década de 1940, o Padre Cincinato aceitou o desafio de fazer a reconstrução da Matriz. Esse padre desafiou os fiéis a contribuírem de diversas maneiras para que a igreja pudesse ser reconstruída.

A arquitetura, com traços do estilo barroco contrastando com a modernidade, a torna muito mais bela. "A igreja de São Benedito é um dos pontos turísticos da cidade mais visitado e fotografado pelos visitantes" (Fernandes, 2012, p. 344). No ano de 2013, a Igreja Matriz de São Benedito recebeu o título de Santuário e também foi eleita como a igreja mais bonita do Maranhão. Eis uma imagem do Santuário:

Figura 4: Santuário de São Benedito na cidade de Pedreiras – MA.



Fonte: Pesquisa empírica, 2025.

São Benedito, da ordem dos franciscanos, é o padroeiro da cidade, de acordo com o catolicismo. Ele era um negro analfabeto iluminado pelo Espírito Santo e que não valorizava a riqueza, tal qual João do Vale (Fernandes, 2012).

Ele era filho de escravos vindos da Etiópia, na África, e nasceu na Itália. Já nasceu liberto da escravidão. “Benedito aprende a orar, desde cedo, com sua mãe, seguindo o cristianismo. Rezava o terço frequentemente e trabalhava como pastor de ovelhas” (Lopes, 2015, p. 15). Nunca se tornou padre, mas dedicou sua vida a ajudar os pobres, pois era um exímio cozinheiro. É reconhecido como o santo da hospitalidade.

A sede administrativa da cidade de Pedreiras está no prédio da Prefeitura Municipal, que é patrimônio público. O prédio da Prefeitura foi construído na década de 1940, com recursos próprios, na gestão municipal de Possídio Martins. Passou por várias reformas, mas sem perder a essência original da arquitetura. “O estilo arquitetônico da Prefeitura Municipal de Pedreiras tem um aspecto que contrasta com a modernidade, fator que o deixa mais interessante. Também é considerado um dos cartões-postais da cidade; é muito fotografado”, como segue a figura 5 (Fernandes, 2012, p. 331).

Figura 5: Prefeitura Municipal de Pedreiras – MA.



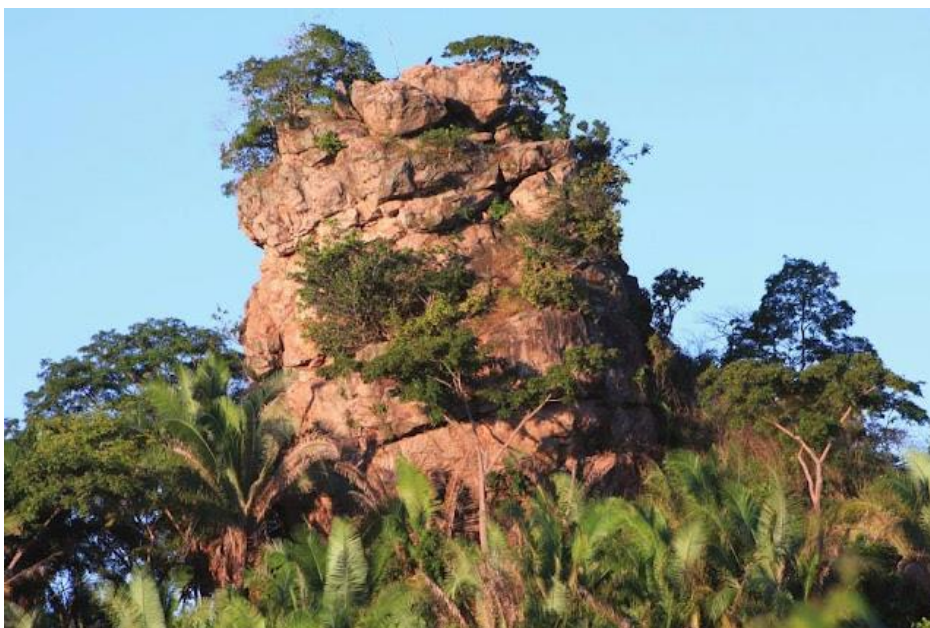
Fonte: Pesquisa empírica, 2025.

Na cidade de Pedreiras, também encontramos o belíssimo Parque Ambiental da Pedra Grande. Esse ponto turístico natural da cidade é o responsável pelo nome oficial do município. O bloco de pedras tem 30 metros de altura e está localizado na zona rural do município, especificamente no povoado Transwal.

Foi esse enorme bloco de pedras que deu origem ao nome da cidade. Segundo Fernandes (2012, p. 291), “do alto da Pedra Grande, vê-se com extrema facili-

dade os Municípios de Pedreiras e Trizidela do Vale”. O local sempre foi rico em misticismo: ora a Igreja rezava missas, ora as religiões de matriz africana também realizavam suas cerimônias. Em seu entorno, existem dois cemitérios. A seguir, a imagem do parque:

Figura 6: Pedra Grande.



Fonte: Pedras Verdes, 2021.

Até o ano de 2020, a Pedra Grande, como é conhecida, estava em situação de abandono pelo poder público, tornando-se um local que oferecia perigo à população que passasse pelas proximidades, devido a pessoas de má-índole. Em 2021, foi inaugurado o Parque Ambiental Pedra Grande, o que possibilitou a muitos dos pedreirenses ir conhecer e fotografar o local. Com a inauguração da estrutura do parque, foram construídas trilhas, com bancos ao longo do percurso, pois a subida é íngreme e cheia de pedras.

Para enriquecer ainda mais a bela cidade interiorana do Maranhão, Pedreiras, no dia quatro de setembro de 2021, foi inaugurado o Parque João do Vale. Além de homenagear o ilustre pedreirense, o local traz área de lazer, assim como um museu destacando a vida e as canções do cantor, compositor e Poeta do Povo, valorizando a cultura. Além disso, possui espaços para a prática de esportes, área de convivência da vida em comunidade, e favorece o desenvolvimento do turismo na cidade.

Entre as atrações estão o memorial João do Vale, a escola de música e o centro de referência da juventude, réplica de uma estação de trem (referência ao sucesso musical “De Teresina à São Luís” do artista), biblioteca (com

espaço infantil e tecnológico), 4 Praças temáticas: Pisa na Fulô, Carcará, Asa do Vento e João do Vale, brinquedos interativos / instrumentos musicais, restaurante, auditório, academia ao ar livre, área de churrasqueira, quadras de areia e poliesportiva, 3 playgrounds, fonte luminosa e outras atrações paisagísticas (DM Anapólis, 2021, *on line*).

Diante das descrições do que compõe o belíssimo parque, idealizado pelo governo do Estado, vejamos a figura 7:

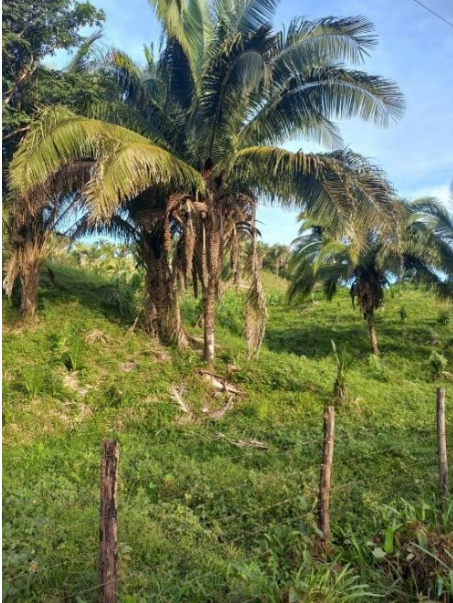
Figura 7: Parque João do Vale.



Fonte: Pesquisa empírica, 2025.

O município de Pedreiras está inserido na sub-região da Mata dos Cocais, um ecótono que serve de transição entre três biomas brasileiros: Amazônia, Cerrado e Caatinga. Sua flora característica é majoritariamente composta por palmeiras de babaçu e carnaúba. Contudo, em Pedreiras, a presença do babaçu é notavelmente predominante (Figura 8). Lamentavelmente, essa vegetação tem sofrido um grave comprometimento, principalmente devido à sua exploração para a formação de pastagens voltadas à pecuária bovina.

Figura 8: Palmeiras de babaçu.



Fonte: Pesquisa empírica, 2025.

Outro tipo de vegetação marcante na região de Pedreiras é a mata ciliar, que fica nas margens do Rio Mearim e de seus afluentes. Esse tipo de flora se adequa ao bioma em que está localizada. A função desse tipo de vegetação no curso das águas é a de uma esponja, que absorve e retém a água, e a libera gradativamente. No entanto, as margens do Rio Mearim e dos afluentes, atualmente, estão bastante comprometidas, pois a vegetação natural foi substituída por vazantes (espécie de roças para a produção de legumes). Essa ação tem contribuído para o assoreamento do Rio Mearim (Fernandes, 2012).

4.2 A biografia do poeta e cantor João do Vale

Adentrando na temática da pesquisa sobre Pedagogia de Projetos no ensino de Geografia, com foco em sua aplicação para os estudos das Relações Étnico-Raciais, iniciaremos conhecendo a trajetória de vida de um personagem que

será fonte para parte de nosso estudo: João Batista do Vale, o Poeta do Povo⁵, como ficou conhecido essa figura ilustre do interior do Maranhão.

A família de João do Vale é afrodescendente e morava na comunidade quilombola Lago da Onça, área rural do município de Pedreiras. Esse povoado fica nas terras onde era a fazenda **Fazenda Recursos**, do Tenente-Coronel Raymundo Áudio Salazar. Nestas terras, “nasceu, cresceu, viveu e trabalhou forçado como escravo Regino Vale, avô do compositor João do Vale” (Krause, 2014, p. 43).

Seus pais eram Cirilo Batista do Vale e Leovegilda Batista do Vale, lavradores que sofriam com a escassez de trabalho. Sua mãe, uma mulher de pulso firme, sempre lutou para que sua família tivesse melhores condições para sobreviver. Enquanto Cirilo gostava de trabalho braçal, mas curtia a vida de forma boêmia.

Aos onze de outubro de 1933, no povoado Lago da Onça, nascia João Batista do Vale, 45 anos após a abolição da escravidão (Fernandes, 2012). De acordo com a descrição de Krause (2014, p. 43), “João do Vale era um grande caçador e em suas costumeiras caçadas contava sempre com a ajuda do fiel cachorro Gigante”. Isso evidencia que o menino crescia vivenciando sua infância dentro dos padrões da época.

Como as dificuldades só aumentavam, dona Leovegilda convenceu Cirilo a se mudarem para a cidade em busca de melhores condições de vida. Trouxeram consigo seus oito filhos. Ao se mudarem para a área urbana do município de Pedreiras, passaram a residir na Rua da Golada, bairro Matadouro, na cidade de Pedreiras, que fica a cerca de 280 km de São Luís. Como mostra a Figura 9, essa é a atual Rua da Ponte, antiga Rua da Golada, na beira do Rio Mearim (Fernandes, 2012; Nogueira, 2013; Krause, 2014).

João do Vale tem uma composição que faz menção à Rua da Golada. Esta rua desperta no imaginário de quem ouve a música **Pisa na Fulô** e aguça a curiosidade para conhecer a rua que João gostava de frequentar em suas noites quando estava em solo pedreirense (Krause, 2014). Eis a Rua da Golada na Figura 9.

⁵Titulo concedido ainda em vida a João do Vale pela Universidade de São Paulo-USP, por sua linguagem autêntica na poesia. Esse título até então, somente o poeta Castro Alves havia recebido.

Figura 9: Rua da Golada ou rua da Ponte, Pedreiras, Ma.



Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

Seus pais para conseguirem manter a família com o mínimo para sobreviverem, trabalhava como biscateiro e sua mãe como empregada doméstica. Teve uma infância difícil, com inúmeras limitações. Mas, com todas as dificuldades e privações, crescia uma criança feliz, com disposição diária para ajudar os pais nos afazeres diários de sua casa (Nogueira, 2013).

João do Vale era uma criança com deformidade nas pernas – popularmente chamado de zambeta – e também era gago, porém, essa dificuldade na fala não o limitava a desenvolver seu talento para cantar. As dificuldades aumentaram e sua mãe deu João para dona Conceição para criá-lo. Após à morte de sua mãe de criação João retorna para a casa de seus pais biológicos (Nogueira, 2013).

Em decorrência das dificuldades que se acentuaram na casa dos pais biológicos, ele passou a vender pirulitos, doces e bolos na rua. João gostava de frequentar a escola. Quando estava na 3ª série do primário um fato marcou a vida do garoto João. Chegou na cidade um novo coletor de impostos e consigo trouxe seu filho com a mesma idade/série que João do Vale. Ele entristeceu-se com a escola, pois dentre inúmeras crianças em sua sala de aula, ele perdeu sua vaga para o filho deste coletor de impostos que havia sido transferido para Pedreiras, pelo simples fato de ser negro e pobre. Mediante o transcorrido em sua curta passagem pela escola, **João do Vale ressaltou que nunca mais voltaria para aquele ambiente** (Nogueira, 2013; Krause, 2014, grifo nosso).

Segundo Silva Júnior (2002, p. 38-39), “a sistemática negação de uma justa imagem do outro, a negação e a visão estereotipada dos negros, é um dos mecanismos mais violentos na escola e é um dos fatores que mais concorrem para a eliminação da criança negra”. Diante da afirmativa, o que podemos ressaltar é que o processo discriminatório destrói o direito da dignidade humana.

De acordo com Santos (2005, p. 21), “a abolição da escravatura no Brasil não livrou os ex-escravos e/ou afro-brasileiros da discriminação racial e das consequências nefastas desta, como a exclusão social e a miséria”. Infelizmente, o imediatismo da elaboração e aprovação da Lei Aurea (Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888) acentuou a marginalização da população negra no Brasil.

De acordo com Campos (2020, p. 63-64), para romper com o processo dicotômico existentes nos documentos oficiais no Brasil e a realidade desde a abolição da escravatura, descreve que:

a educação sempre foi ponto de destaque na luta por compreendê-la como elemento de ascensão social e resgate da história africana e afro-brasileira [...] as organizações negras urbanas e os quilombos na zona rural se fortaleceram a partir de ações reivindicatórias, inserindo com uma de suas principais pautas de luta, a escolarização.

Por conseguinte Freire (1987), diz que, o homem é o sujeito transformador de sua própria história. Assim, a educação inovadora permite ao sujeito desenvolver o saber nuclear para vivência em comunidade. Ou seja, “a educação [...] é um espaço de formação humana, no qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais”, que de acordo com o Movimento Negro e a Lei Nº10.639/04 é um direito fundamental de ser humano (Gomes, 2017, p.25,)

A proposta pedagógica, a pedagogia de projetos visa adequar o conhecimento prévio dos estudantes com o conhecimento sistematizado ofertado pela escola. No contexto de uma prática pedagógica que fomente a transformação da realidade de cada discente. Portanto, destacamos que no ensino de geografia “é nítido o amadurecimento e constância de trabalhos e estudos de caso que nos mostram uma Geografia preocupada e comprometida com mudanças e rupturas no ensino-aprendizagem” (Cunha, 2018, p. 23-24).

Nesta perspectiva, o ensino de Geografia possibilita aos sujeitos que compõem a ação educativa - professores e alunos - maior envolvimento com a cultura e as características locais, a partir de atividades pedagógicas diferenciadas, articulando dentro desta óptica as personalidades que foram os precursores constituintes das lutas por direitos nesta sociedade excludente e preconceituosa, e assim, instigar o pensamento crítico-reflexivo nos discentes.

E para trazer uma educação pautada no reconhecimento da diversidade, Pazello (2005) afirma que o projeto é um programa seriado, composto de objetivos que

fazem ligação entre a educação informal e a formal, o cotidiano do aluno com o conhecimento que terá significado em sua vivência diária.

De origem humilde, se mudou para São Luís em 1947, em busca de uma vida melhor, pois, já gostava de música. Com 12 anos de idade, vendia laranjas na capital maranhense e começou a compor músicas em grupo de bumba meu boi, porém precisou sair de São Luís para poder ter mais retorno financeiro com seu talento.

Aos 14 anos de idade, fugiu de casa em um trem até Teresina, capital do Piauí. Em suas andanças trabalhou como ajudante de caminhoneiro, garimpeiro. Com estes trabalhos conseguiu juntar um pouco de dinheiro onde conseguiu realizar o sonho de ir para a cidade do Rio de Janeiro, berço da música popular brasileira (Nogueira, 2013).

Na cidade do Rio de Janeiro, a vida continuava muito difícil para este negro nordestino. Para sobreviver, conseguiu um emprego de ajudante de pedreiro na construção civil e dormia no local. Apesar da longa jornada de trabalho diário, João do Vale percorria as rádios todas as noites, almejando a possibilidade de encontrar algum artista e mostrar as letras de suas músicas. Em seus passeios noturnos encontra o cantor Zé Gonzaga, que foi o primeiro a ouvi-lo em 1953. Na sequência Zé Gonzaga irmão de Luiz Gonzaga, gravou o baião Madalena de composição de João do Vale. Eis a letra da música:

Madalena.

Compositores: João do Vale e Zé Gonzaga.

Vem cá meu anjo, minha Madalena
vem me dar um beijo pela santa cruzé
meu carinho que não voga mais
o meu dinheiro que não tem mais cruz
à tardezinha quando o sol se esconde
eu me assento logo e ficava a imaginar
vem cá meu anjo, vem me dar um beijo
que papai já vem não posso namorar (Análise de letras, 2024, n.p)

Também apresentou suas letras para a cantora Marlene, que em 1953, gravou um álbum que continha a composição de João do Vale Estrela miúda, e fez bastante sucesso no Nordeste e depois no restante do país. Segue um trecho desta música.

Estrela miúda

Compositores: Joao Batista Vale / Luiz Rattes Vieira Filho

Estrela miúda que alumeia o mar
 Alumia terra e mar
 Pra meu bem vir me buscar
 Há mais de um mês que ela não
 Que ela não vem me olhar
 (repetir)

A garça perdeu a pena
 Ao passar no igarapé
 Eu também perdi meu lenço
 Atrás de quem não me quer
 Estrela miúda que alumeia o mar
 Alumia terra e mar
 Pra meu bem vir me buscar
 Há mais de um mês que ela não
 Que ela não vem me olhar
 (repetir)

A onda quebrou na praia
 E voltou correndo ao mar
 Meu amor foi como a onda
 E não voltou pra me beijar
 Estrela miúda que alumeia o mar
 Alumia terra e mar
 Pra meu bem vir me buscar
 Há mais de um mês que ela não
 Que ela não vem me olhar (Cifra Club, 2024. n.p)

De acordo com Fernandes (2012, p. 281) destaca que “a história de João do Vale é o reflexo de uma sociedade preconceituosa que marginaliza os negros, os pobres e os nordestinos. João representa todos aqueles que não se abatem diante das dificuldades, que lutam por um ideal”.

João do Vale não conseguiu concluir seus estudos, e por isso tinha grandes dificuldades em escrever as letras de suas composições, deste modo, ele em sua trajetória formou várias parcerias, para que suas canções pudessem ser escritas. Em suas composições traziam um legado de sua experiência de vida e sua trajetória como negro buscando reconhecimento em um país racista. Diante disso, muitas de suas composições não levaram seu nome como compositor por não dominar a leitura e a escrita com fluência. Nas letras das composições ficam destacadas as marcas da oralidade e expressões regionais, como ressalta Braga (2019, p.22, grifo da autora):

João do Vale incorporava-se à categoria “povo”, estabelecida pelos preceitos e matizes ideológicos que circulavam pelo Brasil à época. Falava a linguagem da massa. Estava muito próximo do que almejava o grupo de artistas dos anos 1960: defrontar-se com o poder do dominante e fazer da arte uma colaboradora da tomada de poder.

Mesmo em meio as adversidades João do Vale não desistiu e continuou sua caminhada, até que em 1964, juntamente com Nara Leão e Zé Keti realizarm o show

chamado Opinião, como um grito contra o regime político vigente no país. A música que fez sucesso neste show, foi Carcará de autoria de João do Vale e interpretada por ele e Nara Leão, que posteriormente foi substituída por Maria Betânia.

Com a intensificação das perseguições políticas e a implantação do Ato Institucional nº5 (AI 5) em 1968, João do Vale foi impedido de realizar seus shows. Ele tinha a consciência de que era um artista capaz de mobilizar as pessoas, e tendo os seus movimentos vigiados, [...] (Braga, 2019, p. 22).

Por fazer parte do movimento intitulado Opinião e trazer em suas composições a realidade enfrentada pelo povo brasileiro, João do Vale foi levado a prisão, de onde saiu graças ao Governador do Maranhão José Sarney, que pediu sua transferência para a capital São Luis e depois foi reconduzido a Pedreiras onde ficou em prisão domiciliar (Fernandes, 2012).

Depois do exílio na cidade de Pedreiras, ele recomeça sua trajetória mais uma vez, fazendo pequenos shows e participando de eventos, para assim, retornar ao cenário musical brasileiro, sempre trazendo em suas composições o grito por melhorias na vida do sertanejo nordestino. João do Vale, como mostra a figura 10, sempre atento ao seu crescimento musical e lutando através de suas composições para romper como o preconceito estrutural.

Figura 10: João do Vale.



Fonte: TV Mirante, 2022.

Neste aspecto, João do Vale continuou a seguir seu destino que considerava o relevante para sua vida, não desistindo da realização de seu sonho. Portanto, ele persistiu em retornar ao cenário musical brasileiro e assim o fez. Do exposto, consideramos importante destacarmos a letra da **música De Teresina a São Luis**,

que descreve a trajetória da viagem da antiga estrada férrea que unia os estados do Maranhão e Piauí. Assim, a letra deste composição dá uma aula interessante de geografia e história. Haja vista que a nossa pesquisa trata sobre pedagogia de projetos no ensino da Geografia por meio do cantor João do Vale, tornou-se indispensável dar visibilidade a essa linda canção que foi composta por João do Vale e imortalizada na voz de Luiz Gonzaga.

De Teresina a São Luís.

Composição: Helena Gonzaga / João Do Vale.

Peguei o trem em Teresina
Pra São Luís do Maranhão
Atravessei o Parnaíba
Ai, ai que dor no coração

O trem danou-se naquelas brenhas
Soltando brasa, comendo lenha
Comendo lenha e soltando brasa
Tanto queima como atrasa
Tanto queima como atrasa

Bom dia Caxias
Terra morena de Gonçalves Dias
Dona Sinhá avisa pra seu Dá
Que eu tô muito avexado
Dessa vez não vou ficar

O trem danou-se naquelas brenhas
Soltando brasa, comendo lenha
Comendo lenha e soltando brasa
Tanto queima como atrasa
Tanto queima como atrasa

Boa tarde Codó, do folclore e do catimbó
Gostei de ver cabroxas de bom trato
Vendendo aos passageiros
De comer, mostrando o prato

O trem danou-se naquelas brenhas
Soltando brasa, comendo lenha
Comendo lenha e soltando brasa
Tanto queima como atrasa
Tanto queima como atrasa

Alô Coroa, os cearenses acabam de chegar
Pra meus irmãos uma safra bem feliz
Vocês vão para Pedreiras e eu vou pra São Luís

O trem danou-se naquelas brenhas
Soltando brasa, comendo lenha
Soltando brasa, comendo lenha
Comendo lenha e soltando brasa
Tanto queima como atrasa
Tanto queima como atrasa (Cifra Club, 2024, n.p)

Na letra desta canção é perceptível o apreço de João do Vale pelo seu território, e uma crítica de como o povo era conduzido de um estado para o outro. No contexto geográfico a música destaca “um retrato fiel das paisagens, das dificuldades e das vivências daqueles que viajavam pela ferrovia, destacando o modo de vida das pessoas que dependiam desse meio de transporte” (Nascimento *et al.*, 2024, p.5). Ainde de acordo como os mesmo autores,

João do Vale, com sua sensibilidade para captar o cotidiano do povo nordestino, conseguiu transformar as experiências vividas ao longo da estrada em uma obra que traduz o sentimento de quem viajava no famoso “trem de ferro”. Luiz Gonzaga, por sua vez, ao interpretar a canção, reforçou esse vínculo entre a música e a ferrovia, levando a história e as paisagens do Maranhão e do Piauí para todo o Brasil (Nascimento *et al.*, 2024, p.5).

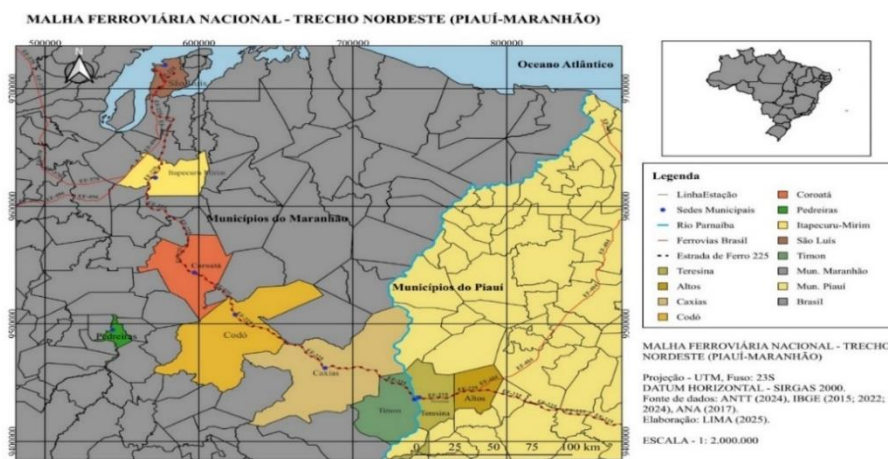
A música também enfatiza a territorialidade, evidenciada na menção que ele faz de algumas importantes localidades por onde a estrada férrea passava, além do ponto inicial e final da linha do trem, tais como: Caxias, Codó e Coroatá. Cada uma destas cidades tem seu aparato cultural destacado por João do Vale. Cabe mencionar que a estrada de ferro, além das cidades citadas, também passava por Rosário, Itapecuru, Cantanhede, Timbiras e Timon, ocasionando desenvolvimento econômico para o Estado e, principalmente, para a região de Itapecuru.

Caxias é uma cidade em ascensão, onde o compositor destaca a figura ilustre do poeta Gonçalves Dias, tradicionalmente a segunda mais importante do Maranhão, posto esse que perderia apenas na década de 1970 para Imperatriz, no oeste do Estado. Esta cidade foi palco de grandes conflitos, como a Balaiada, onde o general Luís Alves de Lima e Silva reconquistou a cidade e por este feito ficou conhecido como Barão de Caxias (Neves, 2012).

Em Codó, ele destaca a religiosidade, com o catimbó, que mistura elementos indígenas, afro-brasileiros e do catolicismo. É a cidade brasileira com o maior número de religiões de matriz africana. Ela está localizada na região dos cocais maranhenses e é banhada pelo rio Itapecuru, que é o maior rio do Maranhão em extensão.

Coroatá já estava em ascensão comercial por causa da linha de trem e da chegada dos cearenses que fugiam da seca que assolava o Estado do Ceará na década de 1940. Desse modo, vejamos a Figura 11, que mostra a Ferrovia São Luís–Teresina.

Figura 11: Mapa da estrada de ferro.



Fonte: Lima, 2025.

O trem serviu como instrumento de migração para o povo nordestino, principalmente cearenses que, fugindo da seca, migraram para os vales dos rios Mearim e Pindaré. Desse modo, a Ferrovia São Luís – Teresina destacou-se pela condução de pessoas (Neves, 2012, p.10).

Diante do exposto, João do Vale, nesta canção, destaca a precariedade da locomotiva e as dificuldades enfrentadas pelos passageiros e trabalhadores da empresa. Como ressalta Neves (2012, p. 10), “o conforto era prejudicado pelas fagulhas emanadas do escapamento das marias-fumaças”.

Abaixo, a imagem da réplica do trem São Luís - Teresina, da música de João do Vale.

Figura 12: locomotiva Benedito Leite, São Luís.



Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

Nem tudo foi negativo com a chegada da estrada de ferro, pois ela cumpriu seu propósito inicial: minimizar o isolamento do interior do Maranhão em relação à capital do Estado. Outra finalidade era o escoamento da produção agrícola das áreas rurais do Maranhão, como arroz, algodão, café, feijão, entre outros. Como se pode observar, a estrada de ferro, além de transportar mercadorias, também serviu como meio de transporte para a população, reduzindo o tempo das viagens do interior para as capitais, tanto do Maranhão quanto do Piauí.

Assim como todos os cantores e compositores da música brasileira, João também teve seu auge na carreira musical. Sua trajetória foi marcada por altos e baixos: ora ele estava ativamente envolvido no cenário musical brasileiro, ora enfrentava momentos difíceis. Um dos organizadores e cantores do **Show Opinião**, que mesclava música e teatro, João lançou, nesse evento, a canção **Carcará** ao lado de Nara Leão. Posteriormente, Nara foi substituída pela jovem Maria Bethânia (Fernandes, 2012; Krause, 2024).

João foi perseguido pelo regime militar e preso, pois sua musicalidade que trazia em seus versos a militância, recebendo ajuda do político maranhense José Sarney para retornar ao seu estado, e conseqüentemente à cidade de Pedreiras, onde cumpriu sua pena em regime domiciliar (Fernandes, 2012; Krause, 2024).

Após esse período obscuro na vida do artista, ele foi retornando gradualmente ao cenário nacional da música brasileira. Passou a integrar o musical **Forró Forrado**, onde contribuiu por dez anos. Em 1980, João enfrentou problemas de saúde devido a um Acidente Vascular Cerebral (AVC). O artista passou dois anos em tratamento, e foi durante esse tempo que descobriu que nunca mais poderia realizar suas apresentações musicais nem compor seus versos, uma situação que o deixou profundamente deprimido (Krause, 2024).

5 JOÃO DO VALE NA PEDAGOGIA DE PROJETOS NO CONTEXTO DO ENSINO DE GEOGRAFIA

5.1 Caracterização da Unidade de Ensino Professora Wilna Bezerra

A Unidade de Ensino Professora Wilna Bezerra é uma escola pública que foi inaugurada no ano de 1984, na gestão do Governador Luís Alves Coelho Rocha e do Prefeito de Pedreiras Pedro Barroso Carvalho Neto. A escola foi construída em 1984, e iniciou suas atividades em 1988 com quatro salas de aula, tendo como finalidade atender a comunidade que muito ansiava por esta obra.

A U.E. fica localizada no bairro Diogo, uma zona periférica e marginalizada da cidade de Pedreiras.

Figura 13: Placa de inauguração das instalações da U. E. Profa. Wilna Bezerra.



Fonte: Pesquisa empírica, 2024

O nome da Escola foi uma homenagem feita à professora Wilna Araújo Bezerra, natural de Pedreiras, que nasceu no dia 23 de março de 1924 e faleceu em 14 de abril de 1987. Foram grandes suas realizações, além de ter sido secretária da primeira escola de enfermagem em Pedreiras, foi secretária da educação da região, do Município e desenvolvendo seu trabalho como secretária regional do estado, exercendo esse cargo por três vezes.

No decorrer de sua vida, Wilna foi fundadora do Jardim de Infância Maria Quitéria que atualmente chama-se Jardim de Infância Branca de Neve, o qual lecionou; foi uma grande voluntária para o crescimento e desenvolvimento do Centro Rural

Universitário de Treinamento e Ação Comunitária⁶ (CRUTAC). Foi uma incentivadora para criação do Hino de Pedreiras e da Bandeira pedreirense.

Figura 14: Fachada atualizada da U. E. Professora Wilna Bezerra.



Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

Atualmente, a Unidade de Ensino Professora Wilna Bezerra que é mantida com recurso do governo federal e do município de Pedreiras, possui 06 salas de aulas, que a atendem à população do Bairro do Diogo e os bairros circunvizinhos como: Boiada, Parque Henrique Oliveira e Loteamento Bela Vista. A etapa da educação básica ofertada é a modalidade: Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano nos turnos matutino e vespertino. Tendo um total de 263 alunos matriculados em 2024.

No ano de 2024 a escola tinha em seu quadro de funcionários 31 profissionais atuando nas diversas area que compoem a admisnistração escolar e o gerenciamento do ensino, como segue no quadro 3 abaixo.

Quadro 3: Relação do quantitativo de profissionais na U.E. Professora Wilma Bezerra.

FUNÇÃO	QUANTIDADE	CARGA HRRARIA SEMANAL	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Diretor geral	1	40h	efetivo
Diretor adjunto	1	40h	efetivo
Agente administrativo	3	30h	efetivo
Professores	10	13h	efetivo
Professores globalizados	3	20h	efetivo/contrato
Apoio à Educação Especial	3	20h	contrato
Apoio pedagógico	3	20h	efetivo/contrato
Secretário	1	40h	efetivo
A.O.S.D	3	40h	contrato
Porteiro	1	40h	contrato
Vigias	2	12/48h	contrato

Fonte: PPP, 2024.

⁶ Foi um programa de extensão universitária que funcionou na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) entre 1972 a 1979, nas cidades de Pedreiras e Codó.

A Unidade de Ensino incentiva a cultura local, participando ativamente das festas religiosas do bairro, cedendo seu espaço físico para realização de projetos culturais como: capoeira, aeróbica e ações sociais.

O bairro que a escola está inserida possui saneamento básico, acesso à internet, as residências são do tipo médio, possui Associação de bairro, serviço de saúde, sendo que outras organizações ficam em torno como: Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Associação Atlética do Banco do Brasil (AABB).

A percepção da comunidade a respeito da escola, é de responsabilidade e compromisso em oferecer um ensino de qualidade. Ela está cada vez mais preocupada com o bem-estar da comunidade escolar, e desta forma tentando sensibilizar a maior parte da mesma para participar e colaborar nas atividades desenvolvidas pela escola no decorrer do ano letivo.

A escola desempenha um papel crucial na comunidade, sendo o único estabelecimento de ensino fundamental da região e oferecendo educação completa, desde o 1º ao 9º ano. A Unidade de Ensino procura sempre trabalhar os valores de solidariedade, ensino de qualidade e formação de cidadãos críticos capazes de exercer sua cidadania. A referida escola, na maioria das vezes fica aberta para a comunidade, quando solicitada, tipo realizações de eventos que possam contribuir para o desenvolvimento do bairro.

A Unidade de Ensino Professora Wilna Bezerra possui as seguintes dependências:

As salas de aulas são de pequeno porte, a iluminação é inadequada e o piso é ainda de cimento queimado. A incidência de luz natural é garantida por pequenas aberturas nos elementos pré-moldados. As paredes são pintadas na cor branca, contudo tem muita poluição visual. Tem climatização com ar condicionado e ventiladores em todas as salas. Como pontos de estrangulamento, as salas de aulas precisam de pisos e ares condicionados mais potentes para atender a demanda. Quanto aos ventiladores que estão instalados há muito tempo e precisando de manutenção principalmente na questão de limpeza e lubrificação dos mesmos

Em cada sala de aula possuem quadro, armário, cadeiras e carteiras. Sendo que duas salas foram construídas a partir de arranjos no espaço para poder atender o quantitativo da procura por vagas, estas são bem pequenas, como veremos pela quantidade de carteiras.

Vejamos as fotografias das salas de aulas, como seguem as figuras abaixo:

Figura 15: Sala 1 e 2.



Fonte: Pesquisa empírica, 2024.



Figura 16: Sala 3 e 4.



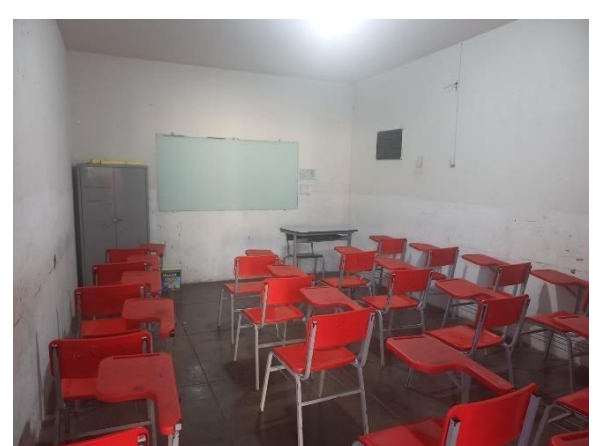
Fonte: Pesquisa empírica, 2024.



Figura 17: Sala 5 e 6.



Fonte: Pesquisa empírica, 2024.



Em relação a EREER, as salas de aulas não destacam um ambiente para atender a diversidade étnica-racial presente na comunidade onde esta inserida a escola.

A Secretária da escola funciona no espaço que antes era destinado a sala de computação. Segundo a gestora a necessidade de ampliação do espaço para atender a demanda de matrículas, foi necessário esse arranjo estrutural na escola.

No espaço que funciona a secretaria é compartilhado com vários funcionários administrativos. Neste ambiente onde funciona a secretaria da escola é climatizado com utensílios para guardar os materiais, data show, impressora e computador para desenvolvimento dos serviços administrativos. Deste modo torna-se um ambiente insalubre para as atividades laborais de cada departamento/função.

Observe as figuras 18 e 19 da secretaria.

Figura 18: Secretaria da escola.



Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

Figura 19: Secretaria da escola.



Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

A Unidade de Ensino Professora Wilna Bezerra não possui sala dos professores, ambiente imprescindível para o docente realizar as trocas de experiências. Espaço este que na maioria das vezes os professores não os reconhecem como espaço de pertencimento, mas um ambiente compartilhado com outros setores. Neste sentido:

A sala dos professores funciona como se tratasse de um “mercado profissional”, onde saberes e experiências profissionais diversos são (des)valorizados conforme são ou não reconhecidos como legítimos pelo grupo e pela sua hierarquia profissional, potenciando ou limitando os investimentos de capital profissional, de cada um, nas actividades e espaços da escola (Caria, 2000, p. 283, grifo do autor).

Outro espaço necessário na U. E. Profa. Wilna Bezerra é a sala de atendimento educacional especializado, pois a mesma oferece este atendimento aos discentes que frequentam a escola. Este ambiente é inexistente na escola, pois os atendimentos são realizados em salas de aulas regulares. Do exposto, a escola não atende a normativa da Resolução Nº 4/2009, em seu artigo 10º de “um espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos específicos” (Brasil, 2009, n.p.).

Em relação a dependência pátio, a escola possui um de tamanho médio, com uma área coberta onde ficam dispostas mesas e cadeiras, e acrescentamos ainda que neste ambiente também serve de refeitório no horário do lanche. As demais áreas do pátio são descobertas, nelas ficam um pula-pula, um banheiro com chuveiro e a caixa de água. Neste ambiente fica o bebedouro da escola. O pátio coberto é pequeno, mas, percebe o capricho e cuidado da equipe da gestão em tornar o ambiente acolhedor, nas mesas tem jarrinhos de plantas e centros de mesas com crochê, e também um brinquedo de pular, como observamos nas figuras 20 e 21.

Figura 20: Pátio coberto.



Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

Figura 21: Pula-pula no pátio.



Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

Na figura 22, observamos ao fundo a cantina da escola, neste espaço, onde funciona a produção e a distribuição do lanche. É um ambiente pequeno, mas, atende de imediato a necessidade da escola, contendo um ventilador, um fogão, geladeira, freezer e armários, onde é guardado os materiais para distribuição do lanche. Eis a imagem da cantina.

Figura 22: Cantina.



Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

A escola possui dois banheiros com vasos e pias, revestidos de cerâmica. A identificação dos banheiros é através de imagens pintadas, para representar os gêneros masculino e feminino.

Figura 23: Banheiro masculino.



Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

Figura 24: Banheiro feminino.



Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

A escola conta com um mural, contudo as informações contidas no mural o dia da visita de observação, continha apenas informações relacionadas a violência contra a mulher e a prevenção ao suicídio, em decorrência de ser no mês de setembro. O que podemos observa no mural foi a utilização da cor preta em alguns cartazes dispostos no mural. Neste sentido, não foi observado nenhuma informação, cartazes sobre EREER ou menção a diversidade. Eis o mural da escola como mostra a figura 25.

Figura 25: Mural da escola.



Fonte: Pesquisa empírica, 2024

Todavia, em algumas das salas de aulas, foi observado imagens de crianças negras na composição do mural de combinados e painel de bem-vindos. Eis as fotografias 26 e 27:

Figura 26: Mural de combinados.



Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

Figura 27: Painel de bem-vindos.



Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

A escola também possui um pequeno almoxarifado – sem a devida identificação pois é provisório – para guardar os produtos e materiais, tais como livros, instrumentos da banda marcial da escola, dentre outros utensílios. Vejamos a figura 28.

Figura 28: Almoxerifado.



Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

Essa é a atual estrutura da escola, no entanto em dois mil e vinte, a escola irá receber novas instalações, processo mediado pelo governo municipal em parceria com o governo federal. De acordo com a atual gestão o espaço da escola contará com 4 salas de aulas padrão, e todos os equipamento necessário para a gestão do ensino em sala de aula, pátio coberto e amplo, quadra poliesportiva, biblioteca, sala de atendimento educacional, toda climatizada.

O que observamos nesta unidade de ensino é que embora a estrutura não atenda a todas as possibilidades desejadas para uma educação de qualidade, possuem um quantitativo de profissionais expressivo, envolvidos e comprometidos com o desenvolvimento dos estudantes que frequentam a unidade de ensino.

5.2 Trilhas Metodológicas da Pesquisa

O contexto educacional brasileira ainda está a mercê de pensamentos e atitudes que desrespeitam uma parcela considerável da população. Esse processo nos permite refletir sobre inúmeras questões que emergem ao estudarmos os métodos de pesquisa científica, especialmente aqueles voltados às Ciências Humanas e Sociais. Quando pensamos a educação — uma temática historicamente sensível às classes dominantes — e aprofundamos as investigações sobre grupos sociais específicos, torna-se indispensável, como destaca Castro (2005, p. 147), adotar “uma postura política, epistemológica e existencial que caminha para um movimento de

emancipação”. Por isso, o pesquisador deve atuar em parceria com os mestres, reconhecendo saberes diversos e promovendo práticas de conhecimento colaborativas e transformadoras.

Do exposto, o compromisso do pesquisador com a investigação de um objeto de estudo na área educacional, exige uma prática pautada em métodos que instrumentalize o pesquisador para a realização da pesquisa. E Gil (1999, p. 17), destaca que “a pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa dos métodos, técnicas e outros procedimentos científicos”. Nesta perspectiva a pesquisa no coloca diante de um fenômeno a ser pesquisado.

Desta maneira Minayo (2001, p.17) destaca que a pesquisa é uma

[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a natureza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação.

Para tanto, a pesquisa em questão será uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso.

O tipo de pesquisa para iniciar a dissertação foi a bibliográfica, que traz como base a análise de diversas literaturas que tratam da temática em estudo, pois utiliza como fontes de pesquisa matérias como: livros, artigos científicos, dissertações, teses, leis.

Assim, Gil (1999, p.50), afirma que ao utilizar uma pesquisa bibliográfica é:

[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários.

Neste sentido, para esta análise, o percurso metodológico apoia-se na abordagem qualitativa (imagens, documentos, etc.), pois ela se desenvolve de maneira eficaz, visto que contextualiza a realidade completa e, é rica em dados descritivos, visando compreender e interpretar determinados comportamentos, a opinião dos indivíduos de uma população.

Igualmente, o método de procedimento adotado foi a pesquisa do tipo estudo de caso, que, segundo Triviños (1995, p. 133), “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. De igual modo, Yin (2005,

p. 19) o estudo de caso é “apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais”.

Ainda de acordo com Yin (2001, p. 32) diz que “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” e que a utilização do estudo de caso é provável “se o caso se constituir em um evento raro ou exclusivo ou se servir a um propósito revelador” (Yin, 2001, p. 67). Assim, é possível coletar informações concretas sobre algo que pretender compreender, investigar, e também é caracterizado pela falta de controle do pesquisador sobre o fenômeno abordado (Yin, 2005).

De igual modo, Gil (2010, p. 37) afirma que o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Deste modo o autor percebe situações que denotam dificuldades que poderão ser solucionadas através de estratégias traçadas a partir do fenômeno estudado.

O campo empírico para a realização da pesquisa foi a Unidade de Ensino Professora Wilna Bezzer da Rede Pública Municipal da zona urbana da cidade de Pedreiras - MA, tendo como participantes a coordenação pedagógica e professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no turno vespertino.

Seguindo os princípios éticos em relação ao anonimato dos pesquisados, Lakatos (2011, p. 278), pontua que “o pesquisador, antes da entrevista, deve informar ao entrevistado sobre o interesse, a utilidade, o objetivo, as condições da mesma e o compromisso do anonimato”. Assim permitir aos sujeitos da pesquisa, liberdade de participar ou não. Dentro do entendimento da citação, fica explícito a relevância dos princípios éticos em pesquisa que envolvam seres humanos, sem ônus para a imagem dos pesquisados.

Do exposto, foi apresentado um documento formal, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes antes da entrevista. Esse documento foi assinado pelos participantes autorizando assim, a utilização de suas respostas para estruturação da pesquisa. Deste modo, o TCLE é um documento que de acordo com Batista et al. (2018, p. 46)

O TCLE é o documento obtido no processo de consentimento, utilizado para explicar ao participante da pesquisa os dados relacionados a pesquisa, sua participação, os riscos, benefícios entre outros e obter a aprovação para sua participação. Deve ser realizado em linguagem clara e concisa.

A autora Minayo (2010, p.55,56), diz que:

Além da elaboração do texto em si, [...] deve ter a preocupação de não causar malefícios aos sujeitos envolvidos no estudo, preservando sua autonomia em participar ou não do estudo e garantindo seu anonimato.

Os participantes da pesquisa tiveram suas identidades preservados a fim de que os mesmos possam sentir-se seguros em relação a suas falas, para que o estudo possa ser bem desenvolvido. Na descrição das resposta os envolvidos na pesquisa receberam pseudônimos.

Os instrumentos da coleta dos dados foram: observações sistemáticas e entrevista semiestruturada. Elaboramos uma observação sistemática (APÊNDICE A) que segundo Richardsom (2008, p. 261), “sugere uma estrutura determinada onde serão anotados os fatos ocorridos”.

Essas observações foram registradas no Diário de Campo/Anotações de Campo, que de acordo com o Triviños (1987, p. 154, grifo do autor),

podemos entender as anotações de campo, por um lado, como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas. Neste sentido, as anotações de campo podem referir-se, principalmente, às entrevistas individuais e coletivas e à observação livre. [...] Também as anotações de campo devem registrar "as reflexões" do investigador que surjam em face da observação dos fenômenos.

O Diário de Campo foi utilizado para registrar as observações no processo de pesquisa, bem como uma oportunidade para a pesquisadora compreender, refletir, experienciar e dialogar acerca dos relatos dos professores do 6º ao 9º ano sobre a pedagogia de projetos na prática docente para melhoria do processo ensino e aprendizagem.

No entendimento de Zabalza (1994) o Diário de Campo, além de ter cunho histórico e duradouro, requisita o registro escrito e a reflexão. Ainda conforme o autor é um dispositivo de registro dos dados construídos/coletados que possibilita a sistematização das experiências e, em momento posterior, a análise dos resultados obtidos, ou seja, incorre em reflexão. Segundo Lima, Mioto e Dal Prá (2007, p. 103):

No caso específico do diário de campo, este pode conter reflexões cotidianas que, quando relidas teoricamente, podem traduzir-se em avanços tanto na intervenção (estabelecimento de novas prioridades, por exemplo), quanto na teoria (alimentando-a com novos dados sobre a realidade, problematizando novas abordagens e ações).

Além do Diário de Campo, serviram de instrumentos para a coletar os dados, uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE B), que é um tipo de entrevista

mais espontâneo, onde o pesquisador tem um conjunto de questões predefinidas que servem como diretrizes e mantém a liberdade para colocar outro conjunto de questões no decorrer da entrevista.

Conforme Trivínõs (1987, p. 146) afirma que a entrevista semiestruturada

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

E Minayo (2010, p. 261) complementa que:

É acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objeto.

Trivínõs (1987) ressalta que, ser flexível não é perder o rigor científico, mas trazer a amplitude do fenômeno pesquisado. Assim, sendo flexível, possibilita que sejam exploradas outras questões e permitem criar uma diferenciação entre os entrevistados, uma vez que a direção seguida irá depender, em grande parte, do retorno deles.

Segundo Minayo (2001, p. 57) entrevistar “não significa uma conversa desprezível e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade”, deste modo, os entrevistados foram professores que lecionam a disciplina de geografia nas turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e a coordenação pedagógica da Unidade de Ensino Professora Wilna Bezerra, buscando sobre suas compreensões e ações à temática étnico-racial no componente curricular Geografia.

Conforme Costa (2021, p.1) a entrevista semiestruturada “é um diálogo direcionado, ao mesmo tempo, ajustável, que deixa brechas para que o avaliador e avaliado tenham liberdade de comportamento e possam se expressar de maneira mais espontânea”.

Deste modo a entrevista foi dividida em dois blocos de questões como segue: O primeiro bloco trouxe quatro (4) perguntas relacionadas a Educação para as relações Étnico-raciais e o segundo acerca da Pedagogia de Projetos, também

contendo quatro (4) perguntas. Destacamos ainda que, não elaboramos perguntas diferenciadas para a Coordenação Pedagógica.

A desígnio desse instrumento será descobrir contextos para explicar a percepções dos discentes acerca da Lei, bem como indicar se o docente desenvolve atividades ligadas à temática étnico-racial no componente curricular Geografia, e se o faz conforme indicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais à luz da Lei nº 10.639/2003.

A organização gráfica dos dados coletados durante a pesquisa de campo foram analisada e confrontada com as ideias de autores, fundamentando a pesquisa e apontando as considerações pertinentes embasadas na temática proposta pela pesquisa e também foram analisados a partir da descrição das respostas dos participantes e disposta em quadros que “pode ser a transcrição literal desses dados, quando então necessitam indicação da fonte [...] num agrupamento de palavras e frases” (Marconi; Lakatos, 2010, p.189).

5.3 Análises e interpretações dos participantes da pesquisa

Esta subseção foram realizadas as interpretações dos participantes da pesquisa em articulação com os eixos teóricos firmados ao longo da Dissertação. destacamos os achados da pesquisa e, uma discussão em sintonia com os eixos teóricos. Deste modo, a análise e interpretação dos dados de acordo com Zamberlan (2014, p. 147) “tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”.

Para o início da pesquisa recebemos a Carta de Apresentação (ANEXO A) da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), que nos encaminhou para o campo de pesquisa, no caso a a Unidade de Ensino. Professora Wilna Bezerra. Após nos apresentarmos, foi-nos concedido a autorização para a realização da pesquisa. Assim, iniciamos nosso primeiro contato com o ambiente físico da instituição no dia 16 de setembro de 2024. Fizemos os registros a partir do Roteiro de Observação (APÊNDICES A), através de fotografias e anotações no Diário de Campo.

Os participantes da nossa pesquisa foram a coordenação pedagógica do turno vespertino e três docentes de Geografia. Acrescentamos que, com a gestora

geral, dialogamos sobre a questão da diversidade presente no bairro onde a escola está inserida.

Consideramos necessário, antes de desenvolvermos as análises e interpretações das falas dos participantes, traçar um breve perfil sobre eles, com o intuito de possibilitar uma melhor compreensão de suas respostas em articulação com os eixos teórico-metodológicos firmados ao longo da investigação. Acrescentamos ainda que, com o objetivo de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, utilizamos nomes de cantores e cantoras maranhenses que deixaram e/ou deixam legados para a música popular brasileira. Eis: Patativa⁷, Dilú Melo⁸, Catulo da Paixão Cearense⁹, Antonio Vieira¹⁰.

É relevante destacar que, entre os participantes da pesquisa, dois se auto-declararam pardos, um branco e um negro. Outro aspecto de relevância é que todos os profissionais possuem formação inicial em nível superior e pós-graduação em diversas áreas; contudo, nenhum deles possui formação específica em Geografia, embora atuem no ensino da disciplina para complementação da carga horária. Nesse contexto, “ensinar uma disciplina na qual não se é formado é prejudicial ao aprendizado do aluno e pode desmotivar o professor, levando-o, no limite, ao abandono da carreira” (Waltenberg; Costa, 2019, *online*).

Compreendemos que a EREER é um processo contínuo e dinâmico que exige um olhar atento para as complexidades históricas e sociais do Brasil. Iniciamos a entrevista com o seguinte questionamento: O que você entende por Educação para as Relações Étnico-Raciais?. Vejamos as respostas:

⁷ Maria do Socorro Silva, conhecida artisticamente como Patativa, nasceu em 5 de outubro de 1937, na cidade de Pedreiras, Maranhão. Mudou-se para São Luís aos oito anos e iniciou sua trajetória musical cantando em feiras e rodas de samba, especialmente nos bairros da Praia Grande e Madre Deus. Reconhecida por sua irreverência e estilo único, Patativa lançou seu primeiro álbum solo,

⁸ Maria de Lourdes Argollo Oliver, conhecida artisticamente como Dilú Melo, nasceu em Viana, Maranhão, em 25 de setembro de 1913. Desde muito jovem, demonstrou talento musical, iniciando seus estudos aos cinco anos e compondo sua primeira música aos dez. Ao longo de sua carreira, tornou-se cantora, compositora e instrumentista, destacando-se como a primeira mulher a tocar acordeom em público, o que lhe conferiu o título de “Rainha do Acordeom” (Dicionário Cravo Albin. Dilu Melo, s/d).

⁹ Catulo da Paixão Cearense foi um importante cantor, compositor e poeta brasileiro, nascido em São Luís do Maranhão, em 8 de outubro de 1863. É conhecido por suas contribuições ao repertório da música popular brasileira, especialmente modinhas e lundus. Destacou-se pela parceria com músicos como João Pernambuco. Faleceu no Rio de Janeiro, em 10 de maio de 1946 (Cabral, 1998).

¹⁰ Antônio Vieira foi um cantor e compositor nascido em São Luís, Maranhão, em 29 de outubro de 1920, e falecido na mesma cidade em 6 de abril de 2009. Considerado um dos grandes nomes da música popular maranhense, destacou-se por seu trabalho com o samba e o bumba-meu-boi, deixando um legado importante para a cultura nordestina e brasileira (Lima, 2000).

Quadro 4: Entendimento sobre a educação para as relações étnico-raciais.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
PATATIVA	“Entendo que é algo que deve ser trabalhado em nosso dia a dia, até pq aqui na escola U.E. Wilna Bezerra, é uma escola que tem bastantes alunos afros, mas vezes acontecem situações de ter bullying, brigas, e aí eu acredito que trabalhando e esclarecendo esses assuntos aos alunos terão mais possibilidades de esclarecer algumas situações e evitadas brigas, bullying como eu já citei, e aí, seria interessante está inserindo esses assuntos no dia a dia dos alunos”.
DILÚ MELO	“Bom, é a palavra em si já está dizendo, é uma educação para que, de conscientização para todas as relações étnico-raciais né, é inclusive já trabalha durante o ano, e foca mais nessa conscientização no dia 20 de novembro”.
CATULO DA PAIXÃO CEARENSE	“É, são estudos voltados para o público, que é um público alvo, no caso das cotas raciais por exemplo, um público que sofre muito em nosso país, historicamente discriminações, e importante trabalhar essa temática até de forma transversal, pra que os demais alunos compreendam a necessidade do pluralismo, do respeito por todas as étnias e raças”.
ANTONIO VIEIRA	“Eu entendo que essa educação é de extrema importância. É uma educação que deve ter um olhar mais forte nítido, pq falando de relações étnico raciais, nós estamos falando de racismo, de preconceitos, e a partir daí, nós temos que traçar na verdade é uma relação entre a própria educação escolar, a educação que se propõe nas escolas por exemplo, eu dou aula no ensino fundamental anos iniciais, aí nós temos que trazer os alunos pra essa temática de suma importância, até mesmo porque se você parar para observar nós somos cercados de manhã, de a tarde e a noite por questões como essas, por questões étnico-raciais. Geralmente o que se percebe é que em determinadas situações uma pessoa sofre algum certo tipo de preconceito, aí se a pessoa não tem o conhecimento do seus direitos esse preconceito acaba que basicamente passando despercebido, fica basicamente um preconceito que foi velado contra essa pessoa fica um preconceito invisível, né, não é levado ao público. E questões como essa têm que ser publicadas, tem que ser discutidas. O que eu acho interessante disso dentro da educação é que nós possamos tornar nossos alunos cientes disso, cientes de seus direitos e principalmente cientes de seus deveres”.

Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

Interpretando as respostas dos entrevistados, ficaram evidentes que as suas compreensões são vagas. Patativa destaca que se a temática for discutida na escola acabará com o bullying e as brigas que acontecem. Mas, a temática em destaque vai muito além, pois ela destaca que a ERE é o reconhecimento de pessoas negras e sua contribuição para formação da sociedade brasileira

Para **Dilú Melo** a sua resposta não ficou clara sobre a pergunta. Enquanto que para **Catulo da Paixão Cearense** relata que é necessário trabalhar a temática como tema transversal tal qual era abordado nos PCNs, onde o docente conduz seus estudantes a valorização das diversas culturas presentes no país. Deste modo, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais descreve:

a escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo [...]. A escola deve posicionar-criticamente em relação a esses fatos, mediante informações corretas, cooperando no esforço histórico de superação do racismo e da discriminação (Brasil, 1998, p.123, 133).

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) é um campo de atuação pedagógica e política que visa promover o respeito à diversidade étnico-racial e o combate ao racismo no contexto educacional. A implementação da ERER é uma exigência legal e ética para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e plural.

A base normativa da ERER no Brasil está na Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas do ensino fundamental e médio. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade para incluir também os conteúdos relacionados à história e cultura dos povos indígenas (Brasil, 2003; Brasil, 2008).

Segundo Gomes (2012), a ERER deve ser compreendida como um compromisso político-pedagógico da escola com a equidade racial, pois a escola não deve apenas incluir conteúdos sobre as culturas afro-brasileira e indígena, mas repensar suas práticas pedagógicas, currículos, formação de professores e relações institucionais à luz do antirracismo.

O Parecer CNE/CP 003/2004, que acompanha as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destaca que o objetivo central da ERER é a valorização da identidade negra e indígena, o combate ao racismo e à discriminação, e a formação de cidadãos conscientes da diversidade étnico-racial brasileira (Brasil, 2004). O documento reforça que as escolas devem tratar a diversidade como princípio formador de identidades e não como algo exótico ou periférico.

Segundo Silva (2003), a presença da cultura africana e afro-brasileira no currículo deve ir além das datas comemorativas. Neste sentido, é necessário descolonizar o conhecimento escolar, dando centralidade às epistemologias negras e indígenas.

A ERER enfrenta desafios estruturais, como a resistência de parte do corpo docente em tratar de temas raciais, a insuficiente formação continuada sobre o tema e a carência de materiais didáticos que tratem da diversidade étnico-racial de forma crítica e respeitosa (Cavalleiro, 2000).

Por fim, é importante destacarmos que a ERER não é uma pauta exclusiva da população negra ou indígena, mas de toda a sociedade. Ela propõe uma

reeducação das relações sociais, visando a superação do racismo estrutural e a promoção de uma educação de qualidade para todos e todas.

Compreender a Lei nº 10.639/2003 vai muito além de simplesmente conhecer o texto. Envolve uma leitura crítica e aprofundada que considera o contexto histórico, social e político em que a lei surgiu, bem como os seus impactos na educação e na sociedade brasileira. Portanto, em continuidade à entrevista, perguntamos aos participantes da pesquisa se conheciam ou leram sobre a Lei nº 10.639/2003? Eis as respostas:

Quadro 5: Conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
PATATIVA	“Eu acredito que sim né, porque é um assunto que a gente conhece, sabe da importância de está abordando ele, e principalmente numa escola como a gente trabalha hoje (periférica)”.
DILÚ MELO	“Até então a gente já trabalhava, só que eu não conhecia o número da Lei nº 10.639/2003. Como eu já havia falado antes, a gente já trabalha, conscientiza os alunos sobre a importância do respeito, a importância da nossa cultura, dos nossos ancestrais, da nossa cultura afro-brasileira né, por que são étnias, são várias raças que fez agora nosso povo”.
CATULO DA PAIXÃO CEARENSE	“Não. De lembrança pelo o número da lei não”.
ANTONIO VIEIRA	“Eu posso até ter lido, mas, não me recordo, não tenho uma nítida lembrança se eu cheguei a ler ou não a lei”.

Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

As entrevistados **Patativa** e **Dilú Melo** destacaram que é importante o conhecimento e a execução da Lei nº 10.639/03, mas, não deixaram claro se de fato tem um conhecimento através da leitura deste documento. Também os participantes **Catulo da Paixão Cearense** e **Antonio Vieira** responderam vagamente sobre o conhecimento da referida lei, mas destacaram que não tem lembrança de terem feitos leituras pontuais do documento da Lei nº 10.639/03.

Esse desconhecimento fica evidente de acordo com os dados da pesquisa realizada pelo Instituto Alana ao longo do ano de 2022 e publicada em 2023, a qual aponta um percentual alarmante sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 nos municípios brasileiros, por meio das Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs). A pesquisa destaca que 71% das SEMEDs, não possuem ações efetivas para a implementação da lei em seus municípios e apenas 29% das 1,187 SEMEDs pesquisadas, em suas “redes municipais de ensino desenvolvem ações que nos permitem reconhecer a intencionalidade em aplicar a referida lei” (Benedito; Carneiro, Portella, 2023, p.8).

Do exposto, consideramos que ainda é distante da realidade da escola o que está descrito no documento da Constituição Federal de 1988 sobre a efetivação de um Estado democrático de direito, que busca a cidadania e a dignidade humana e ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais que “ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afro-descendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas” (Brasil, 2004, p.7).

Pesquisas indicam que muitos docentes, especialmente os de escolas públicas, têm um conhecimento superficial sobre os aspectos da Lei nº 10.639/2003. Embora a lei seja considerada um avanço no reconhecimento da contribuição afro-brasileira para a formação do país, muitos professores ainda não recebem formação adequada para trabalhar a temática de maneira eficaz em sala de aula.

O Brasil possui uma diversidade de contextos sociais, econômicos e culturais que impactam a aplicação da lei nas escolas. Costa (2018) destaca que, em algumas regiões do Brasil, a implementação do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira esbarra em barreiras como a falta de recursos pedagógicos, materiais didáticos adequados e formação continuada para os professores. Além disso, a resistência à temática nas escolas está muitas vezes relacionada a uma visão eurocêntrica de história, o que dificulta a aceitação da educação para as relações étnico-raciais, como afirmado por Santos (2015).

A formação de docentes para trabalhar a Lei nº 10.639/2003 de forma eficaz é fundamental para o seu sucesso. A capacitação deve abordar não apenas o conteúdo da lei, mas também oferecer subsídios para que os professores possam trabalhar de forma crítica e reflexiva sobre a temática racial com os estudantes. Freire (1996) já apontava a importância de uma educação que promova a conscientização sobre as desigualdades e a opressão, e isso se aplica diretamente à implementação dessa lei.

A análise do conhecimento dos docentes sobre a Lei nº 10.639/2003 revela que, apesar de um reconhecimento geral sobre a importância da legislação, existem lacunas significativas quanto à implementação plena da lei nas escolas brasileiras. A falta de formação continuada, materiais didáticos adequados e a resistência cultural e estrutural às questões raciais são alguns dos principais desafios enfrentados pelos educadores. Para que a Lei nº 10.639/2003 seja efetivamente incorporada no currículo

escolar, é necessário um esforço conjunto entre as instituições educacionais, as políticas públicas e a sociedade civil para promover a capacitação e a reflexão crítica sobre as questões raciais no Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são um instrumento legal e pedagógico de grande relevância para a construção de uma educação mais equitativa e para a promoção da justiça racial no Brasil. A partir do conhecimento dos documentos normativos perguntamos aos entrevistados o que sabiam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim, responderam:

Quadro 6: Conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
PATATIVA	“Eu sei que se trata de um assunto bastante relevante para o conhecimento dos mesmos [alunos], e que deve ser trabalhado durante o ano todo, e não algo só naquele período de novembro, mas um assunto que deve ser abordado durante o ano todo”.
DILÚ MELO	“Bom, a gente sabe que existe além dessa lei, existe todo um projeto que foi elaborado pra se trabalhar dentro de sala de aula sobre as etnias. Dentro de cada aula, seja, na área de geografia ou mesmo na area de história, a gente já trabalha a conscientização e também o bullying na escola, o preconceito, o racismo, a gente trabalha dentro desta perspectiva pra que isso não venha ocorrer, venha sanar, porque há muitas décadas, é que vem batendo nesta tecla e ainda hoje a gente vê esse tipo de racismo e bullying na escola.
CATULO DA PAIXÃO CEARENSE	“Meu conhecimento na verdade é raso em relação a isso, não é aprofundado, pq não tenho especialização na área, nunca fiz não é. Então, a gente sabe o conhecimento, vamos dizer assim o básico”.
ANTONIO VIEIRA	“Pelo conhecimento que tenho, eu sei que tem diretrizes nesse sentido, mas, eu sinceramente não me aprofundei em nenhuma delas, porque sinceramente eu sou um professor de prática. Eu gosto de chegar na sala de aula e simplesmente dá minha aula, aí, dou minha aula na vertente no qual eu sou imposto, tipo você vai para a sala de aula e você vai dá isso, aí, eu chego lá e disponibilizo aquilo que me propõe, para que eu possa está disponibilizando aula para os alunos, mas, é como eu falei, é de suma importância, a gente ter um pouco mais de conhecimento sobre isso, estudar sobre isso e além disso, aí procurar basicamente a implementação desses conteúdos em salas, mas, assim, eu creio que em relação a implementação desses conteúdos em sala de aula, isso aí muitas vezes o professor fica refém, nem só o professor, assim também, como a direção, coordenação fica refém, porque nós é, acima de nós sempre tem sempre alguém, e aí, a gente tem que ver, por exemplo, se a secretaria de educação, se teve um currículo que disponibilizou isso, e aí é uma série de fatores que faz com que as vezes esse conhecimento não seja repassado para os alunos em sala de aula”.

Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram criadas para a implementação da Lei nº 10.639/03, como política afirmativa e com o objetivo principal de alterar o currículo escolar.

No entanto, as falas dos pesquisados divergem do conhecimento sobre a execução destas Diretrizes no dia a dia da U.E. Professora Wilna Bezerra. Eles pontuam que sabem das suas existências de maneira genérica e até executam em suas aulas, mas afirmaram não possuírem uma leitura e compreensão com mais profundidade.

Como bem pontua **Antônio Vieira**: "Eu sou um professor de prática [...] dou minha aula na vertente na qual sou imposto [...] se a Secretaria de Educação, se teve um currículo que disponibilizou isso". Dessa forma, fica evidenciado o que destaca a pesquisa de Benedito, Carneiro e Portella (2023) sobre a não implementação das políticas de ações afirmativas no âmbito das SEMEDs.

Conforme Pinheiro (2023, p. 82) "o professor antirracista não deve abordar em sala de aula a cultura africana, afro-brasileira e indígena pela obrigatoriedade legal, mas sim pela consciência de reparação histórica". Não é por que a lei traz a obrigação, mas pelo fato do respeito às étnias que constituem a nação brasileira, portanto a educação é primordial, pois abre caminhos para a ampliação ao direito do outro.

O entendimento dos professores sobre as DCNs é essencial para que as diretrizes se traduzam em práticas pedagógicas efetivas. A formação dos professores, portanto, é um aspecto crucial para a aplicação dessas normas. De acordo com estudos realizados em diferentes regiões do Brasil, muitos docentes demonstram ter uma compreensão parcial ou superficial das diretrizes, o que compromete a qualidade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Nesta direção segundo Nascimento (2014) indica que muitos professores ainda não se sentem totalmente preparados para ensinar esses conteúdos, principalmente devido à falta de capacitação adequada durante a formação inicial e continuada. Além disso, a falta de recursos pedagógicos, como livros didáticos e materiais didáticos diversificados, também dificulta a implementação efetiva das diretrizes. A mesma pesquisa aponta que, apesar de reconhecerem a importância desses temas para o combate ao racismo e para o enriquecimento do currículo escolar, os professores muitas vezes não têm formação específica para lidar com a complexidade das relações étnico-raciais.

Outro ponto relevante é que, conforme Silva (2016), muitos educadores reconhecem a importância do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, mas sentem-se inseguros quanto ao tratamento da temática devido ao medo de conflitos ou de fazer interpretações equivocadas. Além disso, muitos professores têm dificuldade em conectar esses temas com o conteúdo das outras disciplinas, como Matemática e Ciências, o que pode levar à fragmentação do conhecimento.

Consideramos que para as Diretrizes Curriculares Nacionais sejam implementadas de forma eficaz, é fundamental que as políticas públicas invistam na formação continuada dos professores e na disponibilização de materiais pedagógicos adequados. A capacitação deve ser contínua e focada no desenvolvimento de competências pedagógicas e na reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Além disso, a promoção de espaços de reflexão e diálogo sobre racismo e diversidade dentro das escolas pode ajudar a sensibilizar tanto professores quanto alunos. O apoio da comunidade escolar, incluindo diretores e coordenadores pedagógicos, é essencial para que essas práticas sejam implementadas de forma eficaz.

Como nossa pesquisa traz em destaque o compositor João do Vale por ser um homem negro que sofreu inúmeras barreiras preconceituosa, mas, mesmo em meio a tristeza vivenciada ele não desistiu de realizar seu sonho de se tornar um cantor e compositor nordestino famoso. Neste aspecto, continuando a entrevista, perguntamos se consideravam que o cantor e poeta João do Vale poderia contribuir para a ERER. Eis as respostas dos entrevistados:

Quadro 7: A relevância de João do Vale para a Educação para as Relações Étnico- Raciais.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
PATATIVA	“Sim, com certeza. Oh, posso dá um exemplo: ano 2023 a gente fez um projeto né, não foi um projeto de novembro né – qual o dia mesmo? 15 né. Dia 20 (referencia ao dia da Consciência Negra) – foi relacionado ao aniversário da cidade (Pedreiras 27 de abril) onde a gente homenageou o poeta e cantor e teve vários exemplos e teve até uma criança que se vestiu né, do cantor, então aquilo ali a gente mostra aos demais que além de ter né, condições financeiras bem precárias na época se tratava de um negro, então, é pesquisamos mais sobre, os alunos pesquisaram sobre a vida, aonde ele foi, pq apesar de ele ser daqui do Maranhão, de Pedreiras, ele andou em vários estados e conheceu bastantes outros artistas, então, querendo ou não os alunos aprenderam bastante, através dele”.
DILÚ MELO	“Sim, pq além de ter sido né um grande homem aqui para a nossa população, ele também saiu do nosso meio e levou o nome da nossa cidade para outros lugares né. É uma pena que ele já foi reconhecido depois de falecer né. Fizeram várias homenagens que até hoje a gente pode observar, mas que ele na infância sofreu muito pela cor e também pela condição financeira”.

CATULO DA PAIXÃO CEARENSE	“Com certeza. Agora infelizmente, nós não valorizamos o local a cultura local, os artistas locais. Isso é uma cultura inclusive, acho que no Brasil, pelo menos posso dizer na minha cidade, pouco se aproveita e utiliza das publicações dos nossos artistas populares que são inúmeros. Pedreiras é uma cidade rica, e João do Vale é uma referência para o mundo, não só para Pedreiras e nem só para o Maranhão. Mas, infelizmente não é aproveitada, a não ser com raríssimas exceções de projetos uma vez ao ano, que acontece em uma ou outra escola, em data específica, mas de forma continua não existe nenhuma política mesmo”.
ANTONIO VIEIRA	“Com certeza. Eu acho primeiro de tudo é, os alunos deveriam saber a história dele, saber a história completa dele, certo. Vou só traçar uma pausa, como por exemplo: eu cheguei a dá aula, na primeira escola quando eu cheguei aqui em Pedreira, foi no Lago da Onça que é a escola Regino Vale fica na terra natal de João do Vale. Inclusive Regino Vale era parente de João do Vale. E aí, os alunos daquela escola, todos eles tinham essa consciência. E ali eu dava aula para alguns parentes dele, descendentes deles. E aí todos eles tinham esse conhecimento, conheciam realmente quem era João do Vale, eles sabiam da importância que ele teve pra cidade, nem só pra cidade, pro Brasil, porque ele era um poeta, um artista, um artista nacional, inclusive teve músicas gravadas por grandes cantores da MPB. E aí aqueles alunos ali eles tinham esse conhecimento, essa noção. Mas, se você vier para cá, para cidade de Trizidela do Vale, só uma suposição, e talvez procurar em alguma escola quem é João do Vale, talvez tenha alunos lá que não tenha conhecimento, que não sabe quem é. E aí, o primeiro ponto que deveria ser trabalhado é exatamente essa a biografia do autor, saber quem é tudo direitinho. E aí, depois ir além disso, fazer oficinas. Sei lá, o que não falta na verdade é material para se trabalhar. Se trabalhar com a música dele, os poemas, certo”.

Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

Os entrevistados foram unânimes em suas afirmativas de que João do Vale, contribuiu e contribui para dar visibilidade aos afro-brasileiros na cultura, na arte, na religiosidade e principalmente na luta para validar o Estado democrático de direito conforme a CF/1988.

Como destacou **Catulo da Paixão Cearense**, a existência da não valorização da cultura local, que é através da apreciação da cultura local, poderemos conectar os alunos das suas raízes raciais e despertar o senso de pertencimento. **Antônio Vieira** também ressalta que a história deste importante cantor da MPB é desconhecida Trizidela do Vale, que é uma cidade vizinha de Pedreiras. O não reconhecimento deste artista, no cenário educacional e cultural do Médio Mearim em sua terra local, acentua mais uma vez o processo de negação a João do Vale (Fernandes, 2012; Krause, 2014).

A educação para as relações étnico-raciais no Brasil é fundamental para combater o racismo e promover a inclusão social dos afro-brasileiros. A Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, é um marco importante nesse processo (Brasil, 2003). Nesse

contexto, a obra de João do Vale pode ser vista como uma ferramenta poderosa para sensibilizar e educar as novas gerações sobre a luta e a resistência do povo negro.

Seus versos, como os encontrados na canção Carcará, exemplificam a resistência do povo nordestino e afro-brasileiro. Ao abordar temas de superação e luta contra a opressão, suas músicas funcionam como um grito de resistência e um convite à reflexão sobre as relações de poder e desigualdade. A letra de Carcará pode ser interpretada como uma metáfora da força do povo negro diante das adversidades históricas e sociais enfrentadas durante e após o período da escravidão (Silva; Pires, 2020).

Consideramos que a poesia de João do Vale é carregada de resistência, como já mencionado, sendo um exemplo de como a música pode servir como espaço de construção de uma identidade coletiva. A representatividade negra na cultura brasileira, ainda que muitas vezes marginalizada, ganha voz e visibilidade por meio de sua obra. Assim, sua arte pode ser utilizada como conteúdo complementar à educação para as relações étnico-raciais, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e para a promoção de uma visão mais complexa e multifacetada da história e da cultura afro-brasileira (Braga, 2019).

Portanto, a obra de João do Vale tem um grande potencial para contribuir com a educação para as relações étnico-raciais no Brasil, principalmente ao possibilitar uma reflexão profunda sobre a identidade afro-brasileira, o racismo e a luta pela igualdade. Suas músicas e poesias, que retratam a resistência, a força e a história do povo negro, são uma rica fonte de aprendizado e podem ser incorporadas ao currículo escolar como parte das estratégias pedagógicas para promover a diversidade, o respeito e a igualdade racial. Assim, João do Vale se apresenta não apenas como um cantor e compositor, mas como um agente cultural fundamental para a transformação da sociedade em direção a uma convivência mais justa e igualitária.

A pedagogia de projetos aborda sobre a articulação da aprendizagem através de projetos que fomentam o desenvolvimento do estudantes a partir de suas experiências. Diante do exposto perguntamos o que os entrevistados compreendiam sobre a pedagogia de projetos.

Quadro 8: Entendimento sobre Pedagogia de Projetos.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
PATATIVA	“É, eu acredito que seja algo voltado para o desenvolvimento dos alunos, onde a gente faz um projeto e tenta trabalhar da melhor forma com eles

	(alunos) para desenvolver o que eles aprenderam. Vamos supor que seja um projeto sobre relações étnico-raciais. É, algo que a gente vai entregar para os alunos e eles vão desenvolver da melhor forma e do jeito que eles entenderam o projeto, então, é algo bastante relevante para pedagogia”.
DILÚ MELO	“Bom, é, nesse tipo de projeto com certeza deve ser mais aprofundado sobre os temas étnicos-raciais e também, é solucionar problemas que já vem ocorrendo desde, desde povos passado”.
CATULO DA PAIXÃO CEARENSE	“Na verdade eu trabalho muito com projetos. Inclusive eu tenho um livro, com ensino baseados em projetos. Eu trabalho muito esse tema. Gosto muito de trabalhar. Sempre apliquei projetos em minhas salas de aulas e já realizei inúmeros projetos premiados estadualmente e nacionalmente”.
ANTONIO VIEIRA	“Eu até trabalho, mas eu trabalho por exposição. Na verdade quem elabora muitos projetos, vem através da nossa supervisora, ela explica direitinho que tem um projeto disponível e tal, nós corremos atrás. Mas assim, a minha área mesmo no pedagogia de projeto é na área prática mesmo. Eu não trabalho muito com a área voltada pra formular o projeto”.

Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

Diante do questionamento, consideramos que os entrevistados deram resposta vagas. **Catulo da Paixão Cearense** destacou ter uma publicação sobre o ensino com projetos, porém não demonstrou ter conhecimento sobre o temática.

Trabalhar essa metodologia em sala de aula vai além da mera aplicação de um projeto pré-estabelecido pela SEMED ou coordenação pedagógica da escola, pois de acordo com Carolino (2007, p.39, 41) “a referência ao futuro, abertura para o novo, o caráter indelegável da ação projetada”, ou seja, o ato de pensar previamente a ação para estimular as possibilidades de criar e recriar, levando em consideração que nem todas as ações dentro desta perspectivas podem serem pensadas, haja visto que, envolve o plúblico estudantil na execução dos projetos.

Outro ponto que destacamos é que ainda de acordo com Carolino (2007, p.39, 41): “Como educadores, precisamos tomar iniciativas que visem o entendimento e o diálogo com a nova configuração do mundo; precisamos compreender as necessidades de nossos alunos como indivíduos e como grupo, [...]”.

Para **Antonio Vieira**, o trabalho com projeto acontecem de modo coercitivo e não elaborado com a parceria dos professores. Dessa forma, sua resposta se aproxima com Boutinet (2002, p. 180), quando diz: “[...] uma das razões que encorajam a pedagogia de projetos vem da necessidade de quebrar o quadro coercitivo dos programas escolares para suscitar uma certa criatividade”. Esse desapontamento em relação a ações impositivas no dia a dia do ambiente pedagógico estimula a resistência dos professores de utilizarem sua criatividade e terem interesse em utilizar a metodologia de projetos em sua sala de aula.

Estudos indicam que os professores percebem a Pedagogia de Projetos como uma prática investigativa que favorece aprendizagens contextuais e significativas. Por exemplo, uma pesquisa com professoras da educação infantil revelou que elas compreendem essa pedagogia como uma prática que possibilita aprendizagens contextuais e significativas, destacando etapas como definição do tema, pesquisa, coleta de dados e documentação pedagógica. Outra investigação apontou que docentes dos anos finais do Ensino Fundamental reconhecem a importância dessa abordagem para a organização do espaço e tempo pedagógico, a interdisciplinaridade e o protagonismo dos alunos (Lourenço, 2019).

As pesquisas indicam que os docentes da educação básica reconhecem os benefícios da Pedagogia de Projetos, mas sua implementação enfrenta desafios relacionados à formação continuada e ao contexto escolar. Investir em programas de formação contínua e adaptar o contexto escolar são passos essenciais para uma implementação eficaz dessa abordagem pedagógica (Lourenço, 2019).

Consideramos para que o docente desenvolva projetos que atendam de maneira específica as necessidades de aprendizagens dos seus estudantes, poderão precisar de conhecimentos teóricos em relação a metodologia que irão desenvolver os conteúdos propostos. Dessa forma, perguntamos aos entrevistados quais compreensões teóricas e práticas possuem sobre Pedagogia de Projetos. Eis as respostas:

Quadro 9: Compreensões teóricas e práticas sobre Pedagogia de Projetos.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
PATATIVA	“Oh, posso falar à verdade (pode ficar à vontade), assim, é nem todos seguem a risca né, têm aquele comprometimento em relação a projetos, aqui né, tô falando da nossa realidade, ano 2023, a gente teve vários projetos onde a gente, é como eu posso dizer, a gente fez a proposta e foi bem elaborado foi bem seguido, algo bacana de se fazer, mas no ano de 2024 eu percebi algumas falhas, a gente deu até a proposta, e senti os alunos meio que disorientados”.
DILÚ MELO	“Certo. Durante o ano a gente trabalha em sala de aula e a conscientização. É mas, especificamente, no mês de novembro esses projetos são bem mais elaborados nas escolas. Fomentando, quais foram os negros que mais se destacaram pela sua posição, também o que a gente resgata, o que os negros e africanos trouxeram que ainda hoje perpetua em nosso meio como: comidas, roupas, palavras, e também vestimentas. É tanto que nesse tipo de projeto abrangendo várias áreas”.
CATULO DA PAIXÃO CEARENSE	“Nosso conhecimento é justamente, são com base na prática de executar projetos que motivem os alunos há colocarem a mão na massa, que motive os alunos a participarem a serem protagonistas, através deste ensino, principalmente, ensino baseado em problemas, que são fundamentais para que os alunos entendam e consigam

	realizar um problema através de um projeto que a gente executa e coloca para ele como missão”.
ANTONIO VIEIRA	“Tenho conhecimento raso da teoria. Projeto bom pra mim é projeto bem executado, certo, pq às vezes, a teoria, as vezes é muito linda, deslumbrante, mas na hora da aplicação desse projeto, se torna um projeto sem grandes méritos. A junção da teoria com a prática é de suma importância, mas aí se haver a junção da teoria com a prática, e na verdade não houver a prática o projeto não funciona”.

Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

A parte teórica da pedagogia de projetos “servem de guias para afastar ou amenizar consequências desfavoráveis advindas da incerteza” (Andrade; Gonzaga, 2017, p.82). Enquanto na prática, “essa ideia de solucionar um problema pode servir de fio condutor entre as diferentes concepções sobre os projetos” (Hernandez, 1998, p. 67).

A entrevistada **Patativa** faz um desabafo sobre seus desafios em realizar a aplicação de algum projeto proposto. Enquanto que **Dilú Melo**, ressalta que trabalha algum projeto, mas somente no mês de novembro, abordando o dia da Conscientização Negra, trazendo em destaque algumas personalidades negras. **Catulo da Paixão Cearense** falou que gosta de trabalhar com projetos, pois ajuda os estudantes a se reconhecerem como protagonistas. **Antonio Vieira** destacou não ter um conhecimento bem elaborado acerca desta metodologia de ensino, mas ressaltou que a teoria não pode estar separada da prática.

O que podemos ressaltar diante das resposta dos entrevistados é, ausência da participação dos professores na elaboração conjunta com a coordenação pedagógica dos projetos na escola. Da mesma maneira, a prática com projetos em sala de aula, ficam distantes da realidade dos alunos, estes não terão interesses em participar ativamente da execução do projeto e, por conseguinte, o surgimento de novas aprendizagens ficarão distantes.

Deste modo se os professores nos encontros pedagógicos articulassem a organização de projetos de maneira interdisciplinar

por meio da Pedagogia de Projetos, [...] pois permite que o ensino e a aprendizagem ocorram a partir de momentos significativos, sendo necessário que o professor lance mão de vários conhecimentos, para então construir novos, demonstrando assim a complexidade com que se faz este trabalho. O professor precisa fazer o entrelace de conhecimento nas atividades de sala de aula (Andrade; Gonzaga, 2017, p.84).

Do ponto de vista teórico, muitos professores compreendem a pedagogia de projetos como uma estratégia de ensino ativa, baseada na resolução de problemas reais e no trabalho colaborativo. Segundo Hernandez e Ventura (1998), trabalhar com

projetos permite que os alunos deixem de ser receptores passivos de informações e passem a atuar como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. Essa perspectiva está alinhada com os pressupostos do construtivismo de Piaget (1975) e do sócio-interacionismo de Vygotsky (1987), que sustentam a ideia de que a aprendizagem ocorre a partir da interação entre sujeito, objeto de conhecimento e contexto social.

Na prática, os docentes enfrentam diversos desafios para implementar a pedagogia de projetos de forma consistente. Entre os obstáculos, destacam-se a rigidez dos currículos, a pressão por resultados em avaliações externas, a falta de tempo para planejamento coletivo e a carência de recursos didáticos (Araújo, 2008).

Apesar disso, quando bem compreendida e planejada, a abordagem por projetos permite desenvolver competências como a autonomia, o pensamento crítico, a colaboração e a criatividade nos alunos. Esses benefícios são mais evidentes quando os projetos emergem dos interesses dos estudantes e são articulados com os conteúdos curriculares, como defendem Dewey (1959) e Freire (1996), ao enfatizarem a importância de uma educação contextualizada, dialógica e emancipadora.

Outro aspecto relevante é o papel do professor como mediador do processo. Em vez de transmitir conteúdos prontos, o docente deve atuar como orientador, facilitando a investigação e apoiando os alunos na busca por soluções e na produção de conhecimento. Isso exige mudança de postura e investimento em práticas reflexivas e colaborativas entre os próprios professores (Hernandez e Ventura, 1998).

Em suma, consideramos que a compreensão e aplicação da pedagogia de projetos pelos docentes da educação básica ainda se encontram em processo de consolidação. Embora exista, por parte de muitos educadores, o reconhecimento do valor dessa abordagem, a lacuna entre a teoria e a prática persiste. Superar essa lacuna requer políticas públicas de formação docente contínua, valorização do trabalho colaborativo e reorganização do tempo e espaço escolares, de forma a permitir a construção de projetos significativos e transformadores.

O componente curricular de geografia tem o seu leque de desafios, pois “contribui de forma significativa para a formação do cidadão por meio da construção de conhecimentos que corroboram para análise e compreensão do mundo, sobretudo, para o entendimento da realidade que o cerca” (Silva, 2021, p.2) deste modo, a pesquisa vêm destacando uma metodologia de ensino que propicia ao docente um

auxílio, a pedagogia de projetos. Assim, perguntamos aos entrevistados como trabalhariam a pedagogia de projetos no ensino de geografia? Eis as respostas:

Quadro 10: Pedagogia de Projeto no ensino de geografia.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
PATATIVA	“Aqui na cidade de Pedreiras, a gente pode fazer vários projetos de acordo com o que a cidade têm. A gente têm vários pontos turísticos onde podem ser abordados e explorado pelos alunos, então, isso cabia bem ao ensino de geografia, e abordar o que temos aqui dentro da cidade. Em relação a geografia, questão de ambiente, alguns alunos foram pesquisar até mesmo sobre o João do Vale que está inserida no Parque João do Vale, foi uma pesquisa que eles fizeram de quando, como foi feito, por quem, foi uma pesquisa bastante interessante, eles foram no local, tiraram fotos, foi um trabalho bem interessante”.
DILÚ MELO	“Certo. Geralmente a gente faz pesquisa. São elaboradas questões do dia a dia, para que a criança possa pesquisar e é, como é que se diz, elaborar questões com defesa sobre determinados temas”.
CATULO DA PAIXÃO CEARENSE	“É uma disciplina muito boa de se trabalhar projetos, principalmente, como eu já disse eu gosto muito de valorizar o local. Então se trabalhar as temáticas da região, do município, do Rio Mearim, até por envolver a questão ambiental, que o Rio Mearim passa dentro da cidade de Pedreiras, então, é um tema muito interessante a ser trabalhado através de um projeto, até com preservação ambiental e conhecimento geográfico, acerca de como nasce o Rio Mearim, as cidades por onde ele passa. É um tema bem interessante a ser trabalhado através de um projeto”.
ANTONIO VIEIRA	“Eu poderia trabalhar através de oficinas, determinava um tema, dois temas, e aí trabalharia com grupos através de oficinas, duas ou três, através disso nós iríamos pra cima. Mas antes, primeiro, claro, que a gente iria para teoria, para elaboração do projeto, e aí depois que eleborasse o projeto, a gente ia de fato para prática, que é a parte importante”.

Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

Pedreiras é uma cidade bem diversificada geograficamente, pois o relevo na região é formado por planalto e planícies suavemente onduladas contendo extensas áreas rebaixadas de formação sedimentar com a presença de morros testemunhos (Ross, 1996).

Segundo **Patativa**, abordaria projetos para trabalhar os pontos turísticos e as formações do relevo. **Dilú Melo** não dá uma resposta conclusiva sobre como abordaria a pedagogia de projetos em sua prática docente. Enquanto que **Catulo da Paixão Cearense** reafirma que os projetos fazem parte de sua prática cotidiana e, destaca o Rio Mearim dentro da possibilidade de um projeto. **Antonio Vieira**, foi o que

descreveu de maneira mas aproximada de como ele trabalharia com a pedagogia de projetos.

O que podemos destacar é que “não é a proposta metodológica que define o sucesso das práticas em sala, embora contribua para isso. O professor deve ter clareza sobre o objetivo do ensino de Geografia a que se propõe, ou seja, a intencionalidade do processo estabelecido” (Carvalho, 2020, p.20).

A pedagogia de projetos é uma abordagem que valoriza a aprendizagem ativa, significativa e contextualizada, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade investigativa dos alunos. No contexto do ensino de Geografia, essa metodologia pode ser particularmente eficaz, pois permite explorar a relação entre o conhecimento geográfico e a realidade vivenciada pelos estudantes.

O primeiro passo para aplicar a pedagogia de projetos em Geografia é a **escolha de temas** que sejam significativos para os alunos e que estejam relacionados ao seu cotidiano. Por exemplo, problemas ambientais locais, mobilidade urbana, uso do solo, riscos naturais, desigualdades socioespaciais, entre outros (Hernández, 1998).

Em seguida, faz-se a **articulação dos conteúdos curriculares**. Os projetos devem permitir a integração dos conteúdos geográficos com outras áreas do conhecimento, respeitando os objetivos do currículo. Assim, o ensino se torna interdisciplinar e mais dinâmico (Fazenda, 1994).

O próximo passo é a **investigação e trabalho de campo**. O docente pode organizar atividades investigativas, como entrevistas, visitas técnicas, coleta de dados, produção de mapas e gráficos. Essas práticas possibilitam que os alunos compreendam os conceitos geográficos por meio da observação direta do espaço (Callai, 2005).

Em continuidade, parte-se para o desenvolvimento do projeto, que pode ser pela utilização de tecnologias e recursos digitais. Softwares de geoprocessamento, plataformas de mapas digitais, imagens de satélite e redes sociais podem ser incorporados aos projetos, ampliando as possibilidades de análise e representação do espaço (Cavalcanti, 2011).

E por fim, faz-se a avaliação. Na pedagogia de projetos, a avaliação deve ser **formativa**, centrada no processo de aprendizagem e não apenas nos produtos finais.

O professor acompanha o desenvolvimento dos alunos, oferecendo feedbacks constantes e promovendo a reflexão (Perrenoud, 2000)

Trazer para o ambiente de sala de aula, João do Vale, na disciplina de geografia, é fazer uma imersão na imensidão do território brasileiro, pois este personagem histórico, para realizar seu sonho de ser um cantor famoso, viajou por vários estados brasileiros, como isso, podemos propor de maneira substancial projetos na disciplina de geografia. No quadro 11 veremos as resposta da seguinte indagação: A partir da prática de pedagogia de projetos, como você trabalharia a temática sobre João do Vale nas aulas de geografia?

Quadro 11: Pedagogia de Projetos e João do Vale nas aulas de geografia.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
PATATIVA	“Pois é, eu já propus, que a gente já até fez que é a questão daqui mesmo da cidade, porque é uma cidade que ele morou, que é uma cidade que ele participou bastante, vários lugares, porque até mesmo ele vendia pirulitos, e é algo bem vivido por ele. Não é a toa que ele tem um parque chamado pelo nome dele, então seria bem interessante abordar essa questão da cidade”.
DILÚ MELO	“Certo. É trabalharia, quem foi João do Vale? Qual a importância que ele tem hoje? Quais os bullying e preconceitos que ele teve na infância? E quais também os monumentos e pontos turísticos ele foi homenageado depois de sua morte. Além desta música de De Teresina a São Luis, a gente poderia fazer esse percurso todo, trabalhando no mapa e também né, no GPS – pq é atual, as crianças já conhecem também – e faria questionários para saber se as crianças já conheciam, se já viajaram (de trem), se seus pais já fizeram esse o tramite de uma cidade para outra, quais veículos eles usaram”.
CATULO DA PAIXÃO CEARENSE	“Isso. João do Vale têm algumas músicas que nós poderíamos inclusive utilizar, como por exemplo: ele canta peguei o trem de Teresina a São Luis do Maranhão, então, esse itinerário, dá para se trabalhar a geografia muito bem. Vc trabalhar a questão das ferrovias no Brasil, as regionalizações, pq que hoje nós não temos a expansão das vias de trem (ferrovias) em nosso estado. Porque parou no tempo, porque não se investiu mais no trem, somente em transporte rodoviário, porque não se investe novamente no trem, desafogaria as estradas”. “Utilizando as músicas, encaixaria justamente neste contexto, a questão das músicas trazem muito desses temas, porque João do Vale canta aquilo que ele vive, vivia o local, regional. Coisas que a gente via, vê no dia a dia. Então, nada melhor do que vc trabalhar e mostrar pra pessoas que conhece realmente de perto o trem, ou até mesmo levar os alunos para uma pesquisa de campo. Aqui próximo temos a linha de trem que passa em Miranda, um local mais perto, Coroatá. Levar eles para conhecerem como é uma estação de trem, como funciona os trilhos, como funciona um trem, enfim, tudo isso pode ser expandido através de projeto”. “Ele tem um monumento inclusive, uma réplica do trem lá Benedito Leite, é, da estação Benedito Leite, que seria interessante também, uma parte prática de um projeto executado naquele lugar, pra mostrar pra eles como é um trem na parte física do trem e se aprofundar mais como funciona o maquinário, como funciona o sistema de trem, de transporte em trilhos, né”.
ANTONIO VIEIRA	“Eu poderia trabalhar João do Vale, e na prática de pedagogia de projetos a música dele”.

Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

A pedagogia de projeto como prática, fomenta o conhecimento em relação a variadas temáticas e componentes curriculares, mas, estamos propondo no ensino de geografia a partir do estudo do lugar, vida e obra de João do Vale.

Nesta perspectiva, ao entrevistá-los, destacaram várias possibilidades de como utilizar as composições de João do Vale para desenvolverem projetos que trabalhem de acordo com os conteúdos programáticos da disciplina de geografia. Outrossim, os projetos globalizam os conhecimentos. Como sabemos a escola

é um lugar onde a construção do saber e da cidadania é de grande interesse. Professores, alunos, gestores, funcionários, todos estão interligados numa rede, a qual tem um objetivo: formar pessoas que estejam aptas a olharem o mundo a sua volta de uma forma diferenciada, ou seja, de uma forma crítica (Nascimento; Lima; Sarnento, 2020, p.54).

Como destaca a citação a escola é um espaço plural, rico e que transmite esperança para novos olhares e respeito a diversidade. Portanto, **Patativa** destacaram como abordariam sobre a vida de João do Vale. Enquanto que o **Dilú Melo** e **Catulo da Paixão Cearense** ressaltaram que trabalhariam as músicas e a partir destas desenvolveria uma sequência de aulas sobre o o lugar de origem deste homem.

Deste modo, para encerrar a nossas interpretações, descrevemos uma proposta de pedagogia de projetos no ensino de Geografia, tendo como temática o cantor João do Vale no contexto da Educação para as Relações Étnico-raciais. Vejamos:

Título do Projeto: "Nos Caminhos de João do Vale: Geografia, Cultura e Identidade Negra"

Etapas de ensino: Ensino Fundamental II (8º ou 9º ano)

Área principal: Geografia

Áreas integradas: História, Artes, Língua Portuguesa

Duração: 4 a 6 semanas

Público-alvo: Estudantes do ensino fundamental da rede pública

Justificativa:

João do Vale, compositor e cantor maranhense de origem humilde e afrodescendente, é uma figura fundamental da música popular brasileira. Suas canções retratam o cotidiano do povo nordestino, as migrações, o trabalho, a seca e a desigualdade social — temas geográficos essenciais. Este projeto visa integrar o ensino de Geografia com a valorização da cultura negra e a promoção da equidade racial, conforme previsto na Lei 10.639/2003.

- **Geral:** Desenvolver a consciência geográfica dos estudantes por meio do estudo da vida e obra de João do Vale, relacionando território, identidade cultural e relações étnico-raciais no Brasil.
- **Específicos:**
Compreender os processos migratórios internos no Brasil a partir da trajetória de João do Vale.
Analisar as representações da cultura e da luta do povo negro nas letras das músicas do artista.
Refletir sobre os impactos históricos da marginalização da população negra no espaço urbano e rural brasileiro.
Promover o respeito à diversidade cultural e étnico-racial.

Desenvolvimento do Projeto:

Etapas 1: Conhecendo João do Vale

- Aulas expositivas e rodas de conversa sobre a vida e carreira de João do Vale.
- Mapa do Maranhão: localização de Pedreiras, cidade natal de João.
- Linha do tempo histórica: contextualização social e política do Brasil nas décadas de 1950 a 1980.

Etapas 2: Escutando o Brasil pela voz de João

- Análise de músicas como:
Carcará – Discussão sobre o sertão, a seca e a luta pela sobrevivência.
Pisa na Fulô – Cultura popular e afrodescendente no Nordeste.
De Teresina à São Luís – Migração e deslocamentos no território brasileiro.
- Atividades de interpretação geográfica e histórica das letras.

Etapas 3: Território e Identidade Negra

- Pesquisa sobre comunidades quilombolas no Maranhão.
- Debate sobre o racismo estrutural e a luta por território e visibilidade.
- Entrevista (virtual ou presencial) com representantes da comunidade negra local.

Etapas 4: Produção e Expressão

- Criação de mapas temáticos: rotas migratórias, territórios de resistência negra.
- Produção de fanzines, podcasts ou vídeos temáticos sobre João do Vale e a geografia da cultura negra.
- Exposição na escola com apresentações musicais, declamações e debate.

Avaliação:

- Autoavaliação dos estudantes.
- Produção final (fanzine, podcast ou vídeo).
- Participação em debates e rodas de conversa.
- Análise dos mapas e das interpretações musicais.

Recursos:

- Músicas de João do Vale (YouTube, Spotify)
- Mapas físicos e políticos do Brasil e do Maranhão
- Documentários e reportagens sobre João do Vale e cultura negra
- Textos literários e históricos sobre a migração e a questão racial

Resultado Esperado:

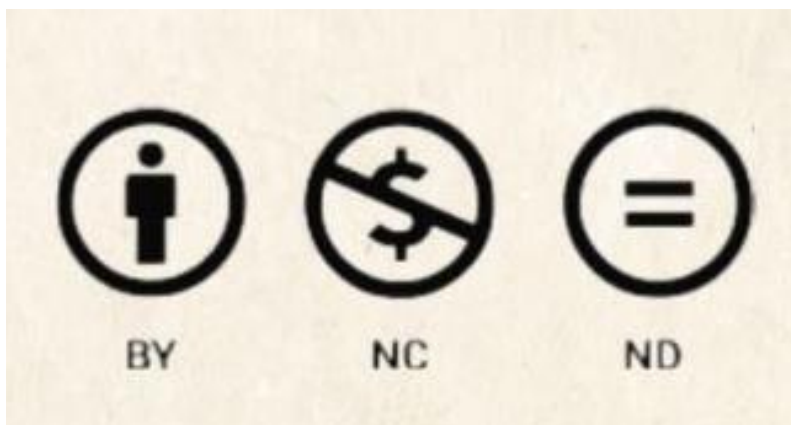
Espera-se que os alunos desenvolvam um olhar crítico sobre as desigualdades sociais e raciais no Brasil, valorizem a cultura afro-brasileira e compreendam como os espaços são produzidos por relações sociais que envolvem identidade, resistência e história.

5.4 Orientações Didático-geográficas sobre João do Vale no contexto da Pedagogia de Projetos

Nosso trabalho de pesquisa resultou na criação do **Caderno Orientações Didáticas e Geográficas Étnico-Raciais**. Este material oferece sugestões e sequências didáticas para auxiliar docentes na elaboração de projetos. O *e-book* inclui um breve relato sobre a pedagogia de projetos à luz da Lei nº 10.639/03 e aborda a história do cantor, compositor e poeta João do Vale.

O *e-book* está licenciado sob a **Creative Commons (CC)** com atribuições que permitem o compartilhamento, desde que o **crédito de autoria (BY)** seja atribuído. Não é permitida a **alteração de seu conteúdo (ND)**, nem sua utilização para **fins comerciais (NC)**.

Figura 29: Licença do E-book (CC BY-NC-ND).

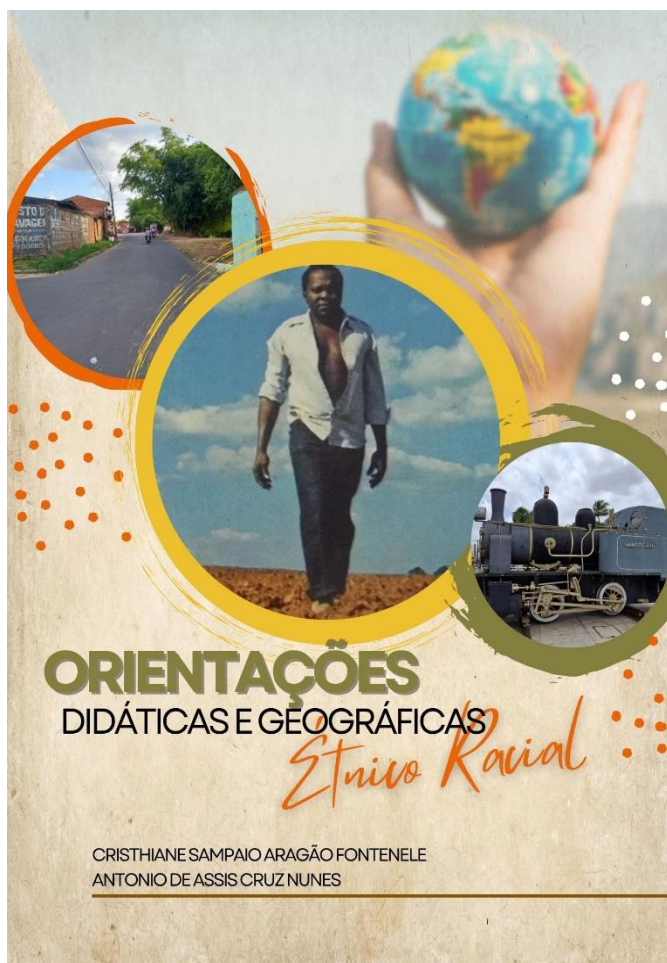


Fonte: Fontenele; Nunes, 2025.

O *e-book*, um produto educacional de 56 páginas, inclui elementos pré-textuais (capa e folha de rosto), textuais e pós-textuais (referências e uma síntese curricular dos dois autores: Cristhiane Sampaio Aragão e Antonio de Assis Cruz Nunes).

A partir da descrição do elementos pré-textuais segue a figura 30 com a imagem da capa do produto educacional.

Figura 30: Capa do e-book.



Fonte: Fontenele; Nunes, 2025.

O E-book está estruturado em quatro capítulos, a saber:

- Introdução
- Pedagogia de projetos no Ensino de Geografia à luz da Lei Nº10.639/03: trilhas metodológicas didáticas
- João Do Vale: um carcará da resistência negra
- Considerações Finais

A organização dos capítulos dos conteúdos, excetuando-se a Introdução e as Considerações Finais, foram organizados da seguinte forma:

- Aprendendo o conteúdo
- Sugestões didáticas
- Sequências didáticas

Passaremos a descrever sobre o caderno de Orientações Didáticas e Geográficas Étnico-Raciais

O capítulo 2, intitulado Pedagogia de projetos no Ensino de Geografia à luz da Lei Nº10.639/03: trilhas metodológicas didáticas descreve que a pedagogia de projetos surgiu no Brasil no século XX como alternativa ao ensino tradicional baseado na memorização e reprodução mecânica de conteúdos. Seu surgimento foi marcado por intensos debates pedagógicos que visavam transformar a prática docente e proporcionar um ensino mais significativo. Essa metodologia propõe um rompimento com a centralidade do professor como detentor exclusivo do saber e insere o estudante como protagonista ativo do processo educativo.

Ao adotar a pedagogia de projetos, o ensino passa a priorizar o desenvolvimento de competências complexas, tais como a pesquisa, análise crítica de informações, tomada de decisões, comunicação, trabalho colaborativo e autoavaliação. Essas habilidades transversais são essenciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a formação de cidadãos preparados para os desafios sociais e profissionais do século XXI. Como destacam Nascimento, Lima e Sarmiento (2020), o papel do educador nesse contexto é o de mediador, estimulando a aprendizagem por meio de situações significativas.

Outro aspecto relevante é a capacidade dessa metodologia de integrar saberes e promover um ensino interdisciplinar. As fronteiras entre as disciplinas tornam-se menos rígidas, permitindo uma abordagem holística e contextualizada do conhecimento. A pedagogia de projetos, assim, contribui para o fortalecimento da autonomia dos estudantes, o desenvolvimento da empatia e o respeito às diferenças.

Esse caráter integrador também se manifesta na promoção de uma educação antirracista, especialmente após a implementação da Lei n.º 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. A pedagogia de projetos, ao valorizar o respeito ao outro e fomentar o diálogo entre diferentes saberes, torna-se um instrumento eficaz na luta contra o racismo e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Além disso, a metodologia aumenta o engajamento dos alunos, pois estes se envolvem em projetos com propósitos claros e que fazem sentido em suas vidas. Essa motivação intrínseca transforma a sala de aula em um espaço dinâmico, onde a aprendizagem é movida pela curiosidade e pela vontade de descobrir. O protagonismo

estudantil, estimulado por essa abordagem, fortalece a autoestima e o senso de responsabilidade dos aprendizes.

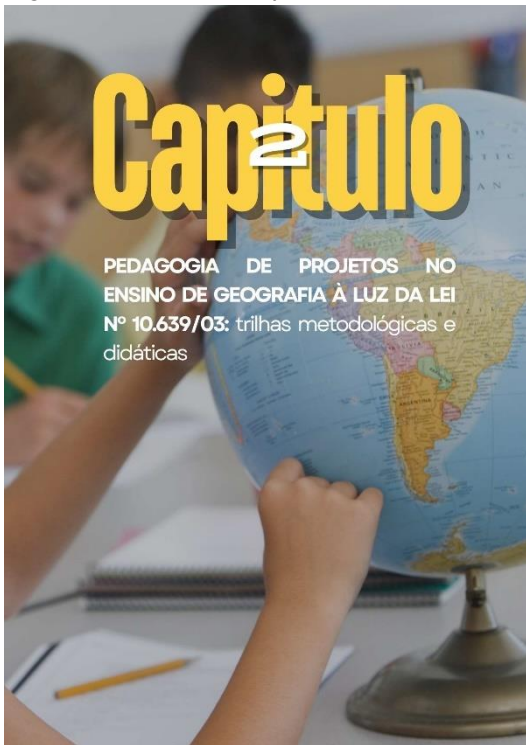
O Capítulo ainda destaca o valor formativo da Pedagogia de Projetos, ressaltando que os produtos finais – como protótipos, campanhas ou apresentações – não devem ser vistos como simples resultados, mas como expressões concretas de um processo educativo dinâmico e significativo. O projeto realizado representa o ápice de uma jornada marcada por aprendizados ativos, superação de desafios e fortalecimento de vínculos entre os participantes. Mais do que cumprir etapas, o percurso é movido pela curiosidade e pela ação, constituindo-se como uma experiência de aprendizagem vivencial.

Essa abordagem rompe com modelos tradicionais baseados na reprodução de conteúdos, propondo uma alternativa centrada na autenticidade, autoria e singularidade do conhecimento produzido. A metodologia valoriza o protagonismo do aluno, ao estimular exploração, colaboração e construção coletiva, tornando-se um instrumento eficaz para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. Dessa forma, a Pedagogia de Projetos emerge como uma prática educacional transformadora, que ressignifica o ato de aprender ao integrá-lo à vida real dos estudantes, promovendo uma formação mais reflexiva, crítica e criativa.

Em síntese, a pedagogia de projetos representa uma metodologia ativa e transformadora que potencializa o desenvolvimento integral dos alunos. Ao integrar conhecimentos, promover a autonomia, fortalecer o papel do professor como mediador e possibilitar práticas inclusivas e antirracistas, essa abordagem pedagógica se consolida como uma ferramenta relevante e atual para o contexto educacional brasileiro.

Na página seguinte, há algumas figuras ou imagens que estão alusivas no capítulo 1:

Figura 31: Título do capítulo 1.



Fonte: Fontenele; Nunes, 2025.

Figura 32: Encerramento do capítulo 1.



Fonte: Fontenele; Nunes, 2025.

No subtópico Sugestões Didáticas, presente no Capítulo 1 do material sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais, são propostas diversas temáticas com base na pedagogia de projetos, em consonância com a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar.

A temática Cartografias da Nossa Identidade: Raízes Africanas no Território Brasileiro, voltada ao componente curricular de Geografia e direcionada aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, propõe trabalhar a construção da identidade brasileira a partir da valorização das contribuições dos povos africanos no processo de formação territorial, social e cultural do Brasil. Essa proposta se insere no eixo da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), que busca desenvolver nos estudantes uma consciência crítica sobre a diversidade étnica do país, combatendo estereótipos e promovendo o reconhecimento da presença africana como constitutiva da identidade nacional.

A abordagem por meio da pedagogia de projetos incentiva o protagonismo estudantil, permitindo que os discentes investiguem e cartografem espaços locais que evidenciem manifestações culturais afro-brasileiras (como quilombos, comunidades tradicionais, manifestações religiosas, musicais e linguísticas), estabelecendo relações com o processo histórico de migração forçada e resistência dos povos africanos. Assim, promove-se uma aprendizagem significativa e contextualizada, alinhada aos princípios da educação antirracista e intercultural.

Além disso, a proposta favorece a articulação entre saberes escolares e conhecimentos historicamente marginalizados, ampliando o repertório cultural dos alunos e incentivando o respeito à diversidade. Dessa forma, a temática contribui não apenas para o cumprimento da Lei nº 10.639/03, mas também para a formação cidadã crítica e consciente dos estudantes.

Na página seguinte, encontra-se a Figura 33, que apresenta a temática Cartografias da Nossa Identidade: Raízes Africanas no Território Brasileiro.

Figura 33: Cartografias da Nossa Identidade – 6º ano.

2.2 Sugestões didáticas

Temática: Cartografias da Nossa Identidade: Raízes Africanas no Território Brasileiro.

Componente curricular: Geografia

Eixo: Educação para as Relações Étnico-Raciais –ERER

Referências: Lei nº 10.639/2003.

Público Alvo: Discentes do 6º ano do Ensino Fundamental.

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental da BNCC: Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Habilidades	Objeto do conhecimento
(EF06GE09) Identificar diferentes tipos de representação cartográfica (mapas, plantas, croquis) e elementos constituintes dos mapas (legenda, escala, orientação).	Cartografia Básica: Aprendizado dos diferentes tipos de mapas e suas funções. Elementos do Mapa: Compreensão e aplicação de legenda, escala, orientação (pontos cardeais e colaterais), título e projeções cartográficas. Conhecimentos Tradicionais: Valorização dos conhecimentos tradicionais de povos africanos e indígenas sobre o uso e a preservação dos recursos naturais.
(EF06GE11) Analisar diferentes formas de interação das sociedades com a natureza, com base em exemplos históricos e geográficos.	

11

Fonte: Fontenele; Nunes, 2025.

A temática Cartografias da Nossa Identidade: Raízes Africanas no Território Brasileiro, inserida no componente curricular de Geografia e fundamentada no eixo da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), tem como objetivo promover a valorização das matrizes africanas na formação do povo brasileiro, especialmente entre estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. A temática se alinha à Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, reconhecendo a relevância do legado africano para a constituição da identidade nacional.

Através da abordagem geográfica, o projeto propõe uma cartografia identitária, que visa mapear territórios de resistência, cultura e presença afrodescendente no Brasil. Tal estratégia permite que os estudantes compreendam como os fluxos migratórios forçados (como o tráfico transatlântico de escravizados) influenciaram a distribuição populacional e cultural afro-brasileira, bem como os impactos socioeconômicos e territoriais herdados desse processo histórico.

A iniciativa dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente com a competência de Ciências Humanas que estimula o desenvolvimento de argumentos fundamentados no respeito aos direitos humanos, à diversidade cultural e à justiça social. A valorização da história e cultura africana promove o protagonismo juvenil, amplia a consciência crítica sobre o racismo estrutural e impulsiona a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Em suma, o projeto não apenas resgata as raízes africanas como elemento constitutivo da identidade brasileira, mas também fortalece práticas educativas antirracistas, comprometidas com a equidade, o respeito à diversidade e a formação de sujeitos históricos conscientes e engajados.

Eis a figura 34 que apresenta a proposta da temática para o 7º ano à luz da BNCC:

Figura 34: Cartografias da Nossa Identidade – 7º ano.

Temática: Cartografias da Nossa Identidade: Raízes Africanas no Território Brasileiro	
Componente curricular: Geografia	
Eixo: Educação para as Relações Étnico-Raciais –ERER	
Referências: Lei nº 10.639/20003.	
Público Alvo: Discentes do 7º ano do Ensino Fundamental.	
Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental da BNCC: Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	
Habilidades	Objeto do conhecimento
(EF07GE07) Analisar a influência dos fluxos migratórios na formação socioeconômica e cultural do Brasil, em diferentes períodos históricos.	Diáspora Africana: Compreensão do fluxo forçado de africanos para o Brasil e seu impacto demográfico, econômico e cultural. Outros Fluxos Migratórios: Comparação com outros movimentos migratórios e análise da contribuição de diferentes grupos para a formação da identidade brasileira. Distribuição da População Afro-brasileira: Análise da distribuição espacial dessas populações no território brasileiro e suas causas históricas. Exploração Colonial e seus Impactos: Análise de como a exploração de recursos naturais (pau-brasil, cana-de-açúcar, ouro, etc.) durante o período colonial afetou o ambiente e as populações indígenas e africanas.
(EF07GE08) Compreender as relações entre sociedade e natureza e os impactos socioambientais decorrentes da exploração dos recursos naturais em diferentes contextos histórico geográficos.	

Fonte: Fontenele; Nunes, 2025

A temática Cartografias da Nossa Identidade: Raízes Africanas no Território Brasileiro propõe uma abordagem crítica e reflexiva sobre a presença e a contribuição dos povos africanos na formação social, cultural e territorial do Brasil. Inserida no componente curricular de Geografia e ancorada no eixo da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), a proposta dialoga diretamente com a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. O público-alvo são os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, etapa em que se aprofunda a compreensão da diversidade e dos processos históricos que moldaram o país.

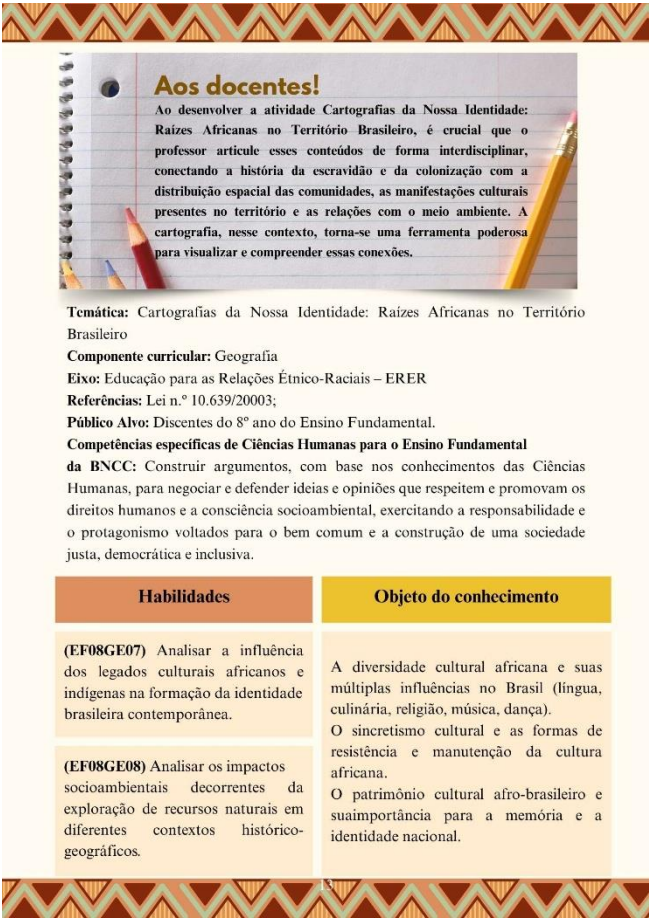
O projeto parte do reconhecimento das múltiplas identidades culturais como resultado de trajetórias históricas que envolvem resistência, migração forçada e resignificação de espaços. Por meio da Geografia crítica, os alunos são convidados a mapear territórios marcados por heranças africanas, como quilombos, comunidades tradicionais e manifestações culturais, compreendendo como tais espaços representam formas de resistência e afirmação identitária.

Nesse sentido, articula-se com as competências específicas de Ciências Humanas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estimular a construção de argumentos embasados no conhecimento científico e histórico. Os estudantes são incentivados a analisar criticamente o passado e o presente, reconhecendo e valorizando as contribuições africanas na construção da sociedade brasileira. O desenvolvimento da consciência histórica, o respeito aos direitos humanos e a promoção da equidade racial tornam-se centrais para o exercício do protagonismo juvenil e da cidadania ativa.

Assim, a referida proposta da pedagogia de projetos não apenas contribui para o cumprimento da legislação educacional vigente, mas também para a formação de sujeitos éticos e críticos, comprometidos com a justiça social e a valorização da diversidade.

Na página seguinte a figura 35 apresenta a proposta da temática para o 8º ano à luz da BNCC:

Figura 35: Cartografias da Nossa Identidade – 8º ano.



Aos docentes!

Ao desenvolver a atividade Cartografias da Nossa Identidade: Raízes Africanas no Território Brasileiro, é crucial que o professor articule esses conteúdos de forma interdisciplinar, conectando a história da escravidão e da colonização com a distribuição espacial das comunidades, as manifestações culturais presentes no território e as relações com o meio ambiente. A cartografia, nesse contexto, torna-se uma ferramenta poderosa para visualizar e compreender essas conexões.

Temática: Cartografias da Nossa Identidade: Raízes Africanas no Território Brasileiro

Componente curricular: Geografia

Eixo: Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER

Referências: Lei n.º 10.639/2003;

Público Alvo: Discentes do 8º ano do Ensino Fundamental.

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental da BNCC: Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Habilidades	Objeto do conhecimento
(EF08GE07) Analisar a influência dos legados culturais africanos e indígenas na formação da identidade brasileira contemporânea.	A diversidade cultural africana e suas múltiplas influências no Brasil (língua, culinária, religião, música, dança). O sincretismo cultural e as formas de resistência e manutenção da cultura africana.
(EF08GE08) Analisar os impactos socioambientais decorrentes da exploração de recursos naturais em diferentes contextos histórico-geográficos.	O patrimônio cultural afro-brasileiro e sua importância para a memória e a identidade nacional.

Fonte: Fontenele; Nunes, 2025

No subtópico intitulado Sequências Didáticas, são apresentadas diversas propostas aos docentes para o desenvolvimento de atividades por meio da Pedagogia de Projetos. Eis:

1 Sequência Didática 1 – Cartografias da Nossa identidade: Raízes africanas no território brasileiro

A sequência didática apresentada integra o componente curricular de Geografia com o eixo temático da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), conforme disposto na Lei nº 10.639/2003 e nas diretrizes da BNCC para o Ensino Fundamental. Destinada aos estudantes do 6º e 7º anos, a proposta tem como objetivo central promover a valorização da cultura afro-brasileira, estimulando o reconhecimento da presença africana na constituição territorial, social e identitária do Brasil.

A competência específica da BNCC mobilizada nesta sequência orienta os discentes a desenvolverem argumentos fundamentados nos conhecimentos das Ciências Humanas, com ênfase na defesa dos direitos humanos, da consciência socioambiental e da construção de uma sociedade democrática e inclusiva. A proposta está centrada na articulação entre conhecimento geográfico e identidade étnico-racial, buscando transformar o conteúdo em instrumento de protagonismo social e respeito à diversidade.

O objetivo geral da sequência visa à compreensão da influência africana no território e na cultura brasileira. Para isso, os objetivos específicos promovem: (a) o reconhecimento de elementos africanos no cotidiano local; (b) a compreensão crítica da escravidão e seus impactos territoriais e sociais; e (c) o uso de mapas (atuais e históricos) para observar a distribuição e resistência das comunidades afrodescendentes, especialmente os quilombolas.

Os materiais selecionados — como mapas, vídeos, textos de representantes afro-brasileiros e materiais de expressão artística — favorecem a aprendizagem significativa e o letramento racial-geográfico, permitindo que os estudantes visualizem a permanência da cultura africana nos espaços e práticas sociais do Brasil. A interdisciplinaridade entre linguagem, arte e geografia contribui para a construção de uma consciência crítica sobre o racismo estrutural, fortalecendo o protagonismo juvenil na promoção da equidade.

Assim, a proposta se mostra alinhada às exigências legais e pedagógicas contemporâneas, pois não apenas aborda o conteúdo curricular, mas também fortalece a formação cidadã, ao estimular o respeito às diferenças e o combate às desigualdades étnico-raciais por meio do ensino da história e cultura afro-brasileira.

Na página seguinte a figura 36 apresenta a proposta da Sequência Didática

1.

Figura 36: Sequência Didática 1.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1:
Cartografias da Nossa Identidade: Raízes Africanas no Território Brasileiro

Componente Curricular: Geografia

Eixo Temático: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

Referências: Lei nº 10.639/2003; Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental – BNCC.

Público Alvo: Discentes do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental.

Competência Específica da BNCC:
Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Objetivo Geral:
Compreender a influência das culturas africanas na formação do território, da sociedade e da identidade brasileira, promovendo o respeito à diversidade étnico-racial e a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro.

Objetivos Específicos

- Identificar elementos da cultura africana presente no cotidiano local.
- Compreender como a escravidão e a exploração impactaram a distribuição dessas comunidades e suas relações com o território.
- Reconhecer a contribuição das populações africanas para a construção da identidade cultural brasileira em diferentes aspectos.

Materiais :

- Mapas do Brasil (históricos e atuais, incluindo a localização de comunidades quilombolas).
- Imagens ou vídeos sobre a cultura africana presentes no Brasil.
- Textos informativos de representantes de comunidades afro-brasileiras.
- Material para desenho: lápis de cor, canetinhas, papeis, tinta guache, régua, lápis com borracha.

16

Fonte: Fontenele; Nunes, 2025.

Após a proposta das sequências didáticas, sugerimos quatro tipos de aula para atender às referidas sequências. Propomos as seguintes temáticas para os quatro tipos de aula:

- Aula 1 - Desvendando o Nosso Entorno
- Aula 2 - Viagem no Tempo e no Espaço
- Aula 3 - As Cores e os Saberes da Nossa Identidade
- Aula 4 - Construindo Pontes e Respeito

Para esta dissertação, selecionamos apenas as duas primeiras propostas de aula da Sequência Didática 1 para serem apresentadas.

a) Sequência Didática 1 - Aula 1 – Desvendando o Nosso Entorno

A primeira aula da sequência didática propõe uma abordagem investigativa e dialógica sobre a diversidade cultural local, com ênfase nas influências africanas presentes na comunidade escolar. A atividade tem início com uma roda de conversa,

momento em que os alunos são convidados a refletir sobre a diversidade cultural da escola e do bairro, promovendo o reconhecimento da pluralidade étnico-racial como parte constitutiva de sua vivência cotidiana.

A mediação do professor busca instigar a curiosidade e o senso crítico dos discentes por meio de questionamentos acerca da origem de nomes de ruas, bairros, comidas típicas e festas locais, permitindo uma aproximação entre os saberes escolares e os saberes populares. Essa etapa tem função formativa, pois valoriza o conhecimento prévio dos alunos e legitima suas experiências culturais como ponto de partida para novas aprendizagens.

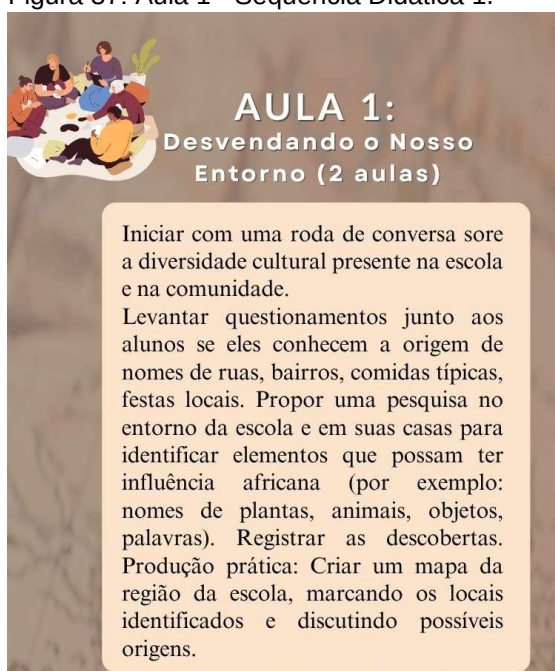
Como desdobramento investigativo, é proposta uma pesquisa no entorno da escola e nos lares dos estudantes, com o objetivo de identificar elementos de origem africana na vida cotidiana, tais como nomes de plantas, animais, objetos e expressões linguísticas. Essa etapa não só amplia o repertório cultural dos alunos, como também os convida à pesquisa ativa e à valorização das contribuições africanas na formação da identidade local.

A culminância da aula se dá com uma produção prática, na qual os estudantes criam um mapa da região escolar, assinalando os lugares, elementos ou símbolos identificados como heranças africanas. A atividade cartográfica possibilita a materialização do conhecimento construído de forma colaborativa, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento de habilidades espaciais, históricas e culturais.

De modo geral, a aula articula princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais com metodologias ativas e contextualizadas, promovendo uma aprendizagem significativa e antirracista. O reconhecimento da presença africana no cotidiano estimula o respeito à diversidade e a valorização da memória coletiva, alinhando-se às competências da BNCC para o Ensino Fundamental.

Na página seguinte apresentamos a sugestão da Aula 1, da Sequência Didática 1 por meio da figuras 37.

Figura 37: Aula 1 - Sequência Didática 1.



Fonte: Fontenele; Nunes, 2025.

b) Sequência Didática 1 - Aula 2 - Viagem no Tempo e no Espaço

A segunda aula da sequência didática propõe uma abordagem reflexiva e investigativa sobre a presença africana e afro-brasileira na formação sociocultural do Brasil. A estratégia metodológica inicia-se com a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos, utilizando recursos multimodais como imagens, músicas e vídeos para ilustrar a pluralidade cultural dos povos africanos e suas contribuições históricas e contemporâneas à cultura brasileira. Esse momento inicial visa não apenas sensibilizar os estudantes, mas também valorizar suas percepções e experiências, promovendo um ambiente de diálogo e reconhecimento da diversidade.

A etapa seguinte propõe uma pesquisa em pequenos grupos, incentivando o trabalho colaborativo e a autonomia dos discentes. O objetivo é investigar a origem de elementos do cotidiano brasileiro – como palavras do vocabulário, práticas alimentares, expressões musicais e hábitos culturais – que têm raízes africanas. Essa atividade estimula a construção de saberes por meio da descoberta, favorecendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Por fim, a aula culmina com debates baseados em trechos de textos históricos, literários ou jornalísticos que tratam da escravidão e da resistência negra. Essa etapa visa aprofundar a análise crítica dos alunos, desmistificando visões

eurocêntricas da história e promovendo a valorização das lutas e conquistas da população negra no Brasil. Ao fomentar a leitura crítica e o debate, a proposta fortalece a formação cidadã e o exercício da empatia e da justiça social.

A aula, portanto, articula conhecimentos históricos, culturais e linguísticos com práticas pedagógicas interativas e reflexivas, alinhando-se aos princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribuindo para o desenvolvimento de competências críticas, investigativas e éticas.

Apresentamos a sugestão da Aula 2, da Sequência Didática 1 por meio da figuras 38:

Figura 38: Aula 2 – Sequência Didática 1.



Fonte: Fontenele; Nunes, 2025.

2 Sequência Didática 2 – Geografias da Identidade: mapeando histórias afro-brasileiras

A sequência didática 2 centrada no eixo temático da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) propõe um trabalho interdisciplinar e crítico com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, integrando os conteúdos de Geografia com a valorização da história e da cultura afro-brasileira. O objetivo principal é

promover uma compreensão aprofundada da influência da diáspora africana na formação do território, da cultura e da sociedade brasileira, estimulando o respeito à diversidade, o enfrentamento do racismo estrutural e o fortalecimento da identidade afrodescendente.

Ancorada na competência específica da BNCC para Ciências Humanas, a proposta visa o desenvolvimento de argumentos baseados em evidências históricas e geográficas, com foco na promoção dos direitos humanos, da responsabilidade cidadã e da justiça social. Os objetivos específicos operam em três frentes: a análise dos processos de escravização e suas implicações no espaço brasileiro, o reconhecimento das manifestações culturais afro-brasileiras nas diversas regiões e o mapeamento da localização e do papel das comunidades quilombolas na manutenção da memória e da identidade étnico-racial.

O uso de múltiplos recursos didáticos — mapas, textos de diferentes gêneros, imagens, vídeos, músicas e dados estatísticos — permite a articulação de saberes cognitivos e afetivos, contribuindo para uma aprendizagem significativa e crítica. Além disso, a inserção de convidados, como representantes quilombolas e artistas afro-brasileiros, propicia o diálogo com experiências concretas e reforça a dimensão comunitária e vivencial da aprendizagem.

A proposta promove ainda práticas pedagógicas de caráter investigativo e cartográfico, como a produção de mapas temáticos e a construção de cartografias da identidade, o que estimula o protagonismo estudantil e o exercício da cidadania. O enfoque territorial e cultural, alinhado ao combate ao preconceito racial, torna-se um instrumento de transformação social no espaço escolar, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática, plural e inclusiva.

A figura 39 apresenta a proposta da sequência didática 2:

Figura 39: Sequência Didática 2.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2:
Geografias da Identidade: Mapeando
Histórias Afro-Brasileiras

Componente Curricular: Geografia

Eixo Temático: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

Referências: Lei nº 10.639/2003; Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental – BNCC.

Público Alvo: Discentes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Competência Específica da BNCC:
Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Objetivo Geral:
Compreender a influência da diáspora africana na formação territorial, cultural, social e econômica do Brasil, valorizando as contribuições afro-brasileiras e combatendo o racismo e a discriminação.

Objetivos Específicos

- Analisar os processos históricos de escravização e suas consequências no território brasileiro.
- Reconhecer e valorizar as diversas manifestações culturais afro-brasileiras presentes em diferentes regiões do Brasil.
- Mapear a distribuição geográfica de comunidades quilombolas e sua importância para a preservação da memória e identidade afro-brasileira.
- Compreender as desigualdades socioespaciais que afetam a população negra no Brasil contemporâneo.
- Desenvolver a capacidade de argumentação e proposição de ações que promovam a igualdade racial e o respeito à diversidade.

Materiais :

- Mapas do Brasil (históricos, políticos, culturais).
- Textos informativos, literários e jornalísticos.
- Imagens, vídeos e músicas.
- Materiais para produção de cartografias (papel, canetas, lápis de cor, barbantes).
- Dados estatísticos.
- Acesso à internet para pesquisa.
- Convidados (representantes de comunidades quilombolas, artistas afro-brasileiros, - se possível).

Fonte: Fontenele; Nunes, 2025.

Os quatro tipos de aulas propostas para a Sequência Didática fora:

- Aula 1 – Desvedando o Legado Africano
- Aula 2 – Mapeando as Geografias da Resistência
- Aula 3 – As cores da cidade: desigualdades e resistência urbana
- Aula 4 – Construindo Pontes: Diálogos e Propostas

Da mesma forma que selecionamos apenas as duas primeiras sugestões de aulas da Sequência Didática 1, também seguimos o mesmo procedimento, que neste caso selecionamos para mostrar as duas primeiras aulas da Sequência Didática 2 .

a) Sequência Didática 2 - Aula 1 – Desvedando o Legado Africano

A Aula 1 da Sequência Didática 2 propõe uma abordagem introdutória e investigativa sobre o legado africano na formação da cultura brasileira. Com foco na valorização das contribuições afrodescendentes, a aula tem como ponto de partida a

ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a África e a cultura afro-brasileira. Para isso, utiliza-se recursos multimodais — como imagens, músicas e vídeos — que revelam a diversidade cultural do continente africano e suas influências no Brasil, desconstruindo estereótipos coloniais e eurocentrados.

A proposta metodológica inclui uma pesquisa colaborativa em pequenos grupos, na qual os alunos investigam a origem africana de elementos do cotidiano brasileiro, como palavras, alimentos, expressões musicais e práticas culturais. Essa atividade estimula a autonomia intelectual e o senso de pertencimento cultural, além de promover habilidades de pesquisa e análise crítica.

Outro eixo fundamental da aula é a promoção de debates orientados, baseados na leitura de trechos de textos históricos, literários ou jornalísticos sobre a escravidão e a resistência negra no Brasil. Essa prática favorece a construção de argumentos e o desenvolvimento do pensamento crítico, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao articular conhecimentos das Ciências Humanas com os direitos à memória, identidade e justiça social.

Portanto, a aula se configura como um momento de desconstrução de narrativas hegemônicas e de valorização da história e cultura afro-brasileira, contribuindo para o fortalecimento de uma educação antirracista, inclusiva e crítica.

A figura 40 apresenta a proposta da Aula 1, da Sequência Didática 2:

Figura 40: Aula 1 - Sequência Didática 2.

AULA 1:
Desvendando o Legado Africano (2 aulas)

Iniciar com uma discussão sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre a África e a cultura afro-brasileira, a partir de imagens, músicas e vídeos que ilustrem a diversidade cultural africana e suas influências no Brasil.

Propor uma pesquisa em pequenos grupos sobre a origem de palavras, alimentos, músicas e costumes brasileiros que têm raízes africanas.

Promover debates a partir de trechos de textos históricos, literários ou jornalísticos que abordem a temática da escravidão e da resistência negra no Brasil.

Fonte: Fontenele; Nunes, 2025.

b) Sequência Didática 2 - Aula 2 – Mapeando as Geografias da Resistência

A Aula 2 da Sequência Didática 2 propõe uma abordagem didática crítica e territorializada voltada à valorização das comunidades quilombolas como espaços vivos de resistência histórica, cultural e política. A atividade é estruturada a partir da apresentação do conceito de quilombo, compreendido não apenas como herança do passado escravocrata, mas como expressão contemporânea da luta por território, identidade e direitos. O quilombo é, assim, apresentado como um espaço simbólico e concreto de afirmação da cultura afro-brasileira, de proteção de saberes ancestrais e de enfrentamento ao racismo estrutural.

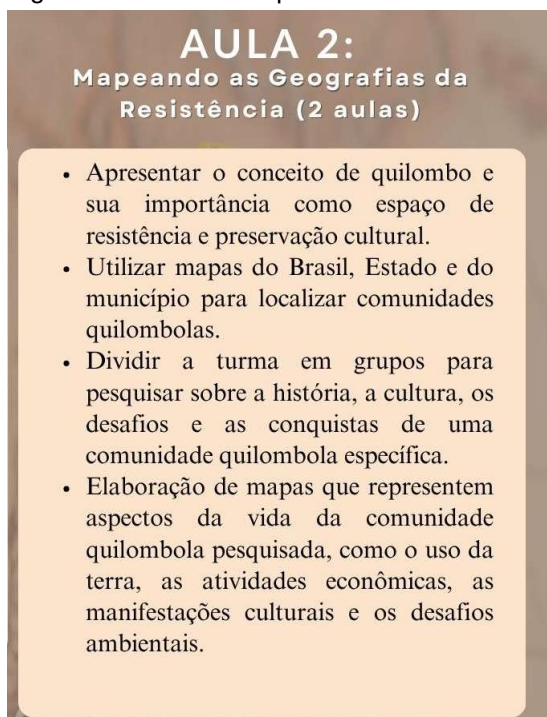
A prática pedagógica propõe o uso de diferentes escalas cartográficas — nacional, estadual e municipal — para localizar comunidades quilombolas, promovendo a leitura crítica do território e estimulando nos estudantes a percepção da presença negra e sua territorialidade no espaço brasileiro. O exercício amplia a noção de pertencimento e identidade, conectando os alunos às realidades locais e nacionais por meio do mapeamento e da contextualização histórica.

Ao dividir a turma em grupos de pesquisa, a proposta valoriza o trabalho colaborativo e investigativo, incentivando os estudantes a explorarem a história, a cultura, os desafios e as conquistas de comunidades quilombolas específicas. A culminância da aula com a elaboração de mapas temáticos (como uso da terra, práticas econômicas, manifestações culturais e problemas ambientais) promove a articulação entre conhecimentos geográficos e sociais, além de estimular a expressão criativa e crítica dos alunos.

A aula favorece a construção de uma consciência cidadã e antirracista, alinhada às diretrizes da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere ao reconhecimento da diversidade étnico-racial e à valorização das culturas africanas e afro-brasileiras. Trata-se, portanto, de uma prática que fortalece a interdisciplinaridade, a justiça social e o protagonismo discente no espaço escolar.

Na página seguinte a figura 41 apresenta a proposta da Aula 2, da Sequência Didática 2:

Figura 41: Aula 2 - Sequência Didática 2.



Fonte: Fontenele; Nunes, 2025.

O Capítulo 3 intitulado João do Vale: um carcará da resistência negra descreve a trajetória artística e política de João Batista do Vale, destacando-o como símbolo da resistência negra no Brasil. Oriundo de Pedreiras, no sertão do Maranhão, João do Vale incorporou em sua arte as vivências da população negra marginalizada, transformando sua música em um potente instrumento de denúncia social e valorização da cultura afro-brasileira. Longe de produzir apenas entretenimento, suas canções expressavam uma poética de combate e esperança, alinhada às lutas por justiça e igualdade.

A identidade musical de João do Vale refletia a fusão entre os ritmos nordestinos — como o tambor-de-crioula e o bumba-meu-boi — e as influências africanas, resultando em uma sonoridade autêntica e engajada. Conforme Paschoal (2000), a música do Maranhão, baseada na percussão e nos ritmos populares, foi uma forte influência na construção estética do artista. Braga (2019) complementa ao enfatizar a assimilação consciente das matrizes africanas como elemento definidor da música popular brasileira, especialmente no trabalho de João do Vale.

Além de compositor e intérprete, João do Vale consolidou-se como uma liderança cultural. Sua resistência ultrapassou o palco, manifestando-se em sua

militância política e na defesa dos direitos das comunidades negras. Ao romper com estereótipos e abrir espaço para novas narrativas, ele se tornou referência para gerações futuras, reafirmando a importância da arte como forma de resistência e transformação social.

João do Vale, portanto, representa não apenas um marco na história da música brasileira, mas também um emblema da resistência negra. Seu legado — de denúncia, afirmação identitária e esperança — permanece atual, ressoando nas lutas contemporâneas por uma sociedade mais plural e igualitária.

A figura 42 apresenta a João do Vale no Caderno Orientações Didáticas e Geográficas Étnico-Raciais, do capítulo 3, no subtópico Aprendendo o conteúdo:

Figura 42: João do Vale – o carcará da resistência.



Fonte: Fontenele; Nunes, 2025.

Acrescentamos que o Capítulo 3, intitulado João do Vale: um carcará da resistência negra está dividido em três subtópicos, a saber: Infância e luta pela sobrevivência; De Pedreiras para o Brasil; a carreira; Doença e encerramento da carreira.

a) Infância e luta pela sobrevivência

A trajetória de infância de João Batista do Vale, nascido em 1933 na comunidade quilombola Lago da Onça (Pedreiras–MA), reflete uma dura realidade marcada por pobreza, racismo e resistência. Neto de Regino Vale, um ex-escravizado

alforriado, João cresceu em um contexto de vulnerabilidade social e histórica que perpetuava desigualdades desde o período pós-abolição (Fernandes, 2012).

Seus pais, lavradores humildes, enfrentavam dificuldades para sustentar os oito filhos. A figura paterna é retratada como negligente, enquanto a mãe, Leovegilda, destaca-se por seu esforço e liderança familiar (Krause, 2014). Em busca de melhores condições, a família migrou para a cidade de Pedreiras, onde enfrentou ainda mais desafios econômicos. Foi nesse período que João foi entregue a uma senhora da cidade, Maria da Conceição Pereira, prática comum em contextos de extrema necessidade. Com a morte da mãe adotiva, ele retorna ao convívio da família biológica (Nogueira, 2013).

Marcado por deformidades físicas e gagueira, João do Vale demonstrava desde cedo inclinação para a música. A infância foi marcada pela venda de doces e bolos nas ruas e pela descoberta precoce do talento artístico. Mesmo em meio às adversidades, cantava com entusiasmo e compunha toadas de bumba-meu-boi com apenas oito anos, assumindo já o papel de amo (Fernandes, 2012).

Entretanto, a maior ruptura em sua infância ocorre quando é expulso da escola para dar lugar ao filho de um coletor de impostos recém-chegado à cidade. Este episódio de racismo institucionalizado marcou profundamente o menino João, levando-o a abandonar definitivamente a escola e desenvolver forte ressentimento pelo ambiente escolar (Fernandes, 2012; Lima, 2025). O trauma resultou em atos de revolta simbólica, como atirar pedras no pátio da escola durante os recreios.

Apesar da exclusão educacional, João do Vale encontrou na arte um caminho de resistência e construção identitária. Sua trajetória reflete a experiência de muitos brasileiros negros e pobres, cujas potencialidades foram silenciadas por estruturas sociais excludentes, mas que conseguiram, mesmo assim, deixar um legado cultural significativo.

Na página seguinte a figura 43 mostra a Rua da Golada, onde João do Vale morou:

Figura 43: Rua da Golada.



Fonte: Fontenele; Nunes, 2025.

b) De Pedreiras para o Brasil

O subtópico retrata a infância e juventude de João do Vale, destacando sua trajetória desde a cidade de Pedreiras (MA) até os primeiros passos rumo ao reconhecimento nacional como artista. Filho de uma família humilde, João enfrentou desde cedo dificuldades financeiras, agravadas pela morte precoce de seu pai. Aos doze anos, em São Luís, passou a vender frutas para ajudar nas despesas da casa, revelando já nessa fase um senso de responsabilidade e sobrevivência.

Ainda em São Luís, envolveu-se com o bumba-meu-boi, especialmente no grupo Linda Noite, desempenhando o papel de amo do boi. Essa vivência teve um papel fundamental na sua formação artística, uma vez que lhe proporcionou o desenvolvimento de habilidades poéticas e musicais — base de sua futura carreira como compositor popular.

Contudo, a capital maranhense revelou-se pequena demais para a grandeza de seu sonho. Aos quatorze anos, João do Vale tomou uma decisão radical: fugiu de casa para buscar melhores condições de vida e alcançar sua aspiração de ser artista. Sua fuga se deu a partir de uma carona com um circo rumo a Teresina, utilizando o trem da Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima - RFFSA. Na capital piauiense, conseguiu emprego como ajudante de caminhão e percorreu trajetos entre Teresina e Fortaleza, demonstrando espírito aventureiro e uma profunda resiliência.

Posteriormente, tentou a vida como garimpeiro em Teófilo Otoni (MG), numa tentativa de ascensão financeira rápida, mas logo percebeu que esse caminho não o levaria à realização de seu sonho. Retomou, então, o propósito inicial de se

tornar artista, enfrentando adversidades e riscos em suas andanças, como o próprio relata ao mencionar os perigos de sair às escondidas na madrugada.

O percurso de João do Vale, portanto, é marcado por deslocamentos geográficos e simbólicos — do interior para a capital, da sobrevivência para a arte, da infância humilde para o cenário nacional. Sua trajetória evidencia não apenas as dificuldades impostas pela condição social, mas sobretudo a persistência e a construção de uma identidade artística enraizada na cultura popular nordestina.

A figura 44 mostra a imagem de uma réplica de um trem na antiga estação de São Luís, que remete à célebre canção De São Luís a Teresina. Eis:

Figura 44: Trem de São Luís à Teresina.



Fonte: Fontenele; Nunes, 2025.

c) A carreira

A biografia de João do Vale revela a saga de um artista nordestino que transformou sua vivência de pobreza, marginalização e luta em arte engajada, voz coletiva e símbolo de resistência. Nascido em Pedreiras (MA), João migra aos 16 anos para o Rio de Janeiro, onde enfrenta a dura realidade urbana trabalhando na construção civil em condições precárias. Apesar das adversidades, mantém acesa sua vocação musical, compondo durante a noite e buscando espaços nas rádios. Sua persistência rende os primeiros frutos com o sucesso regional de Cesário Pinto e Madalena e, posteriormente, com a canção Estrela Miúda, consagrada nacionalmente na voz de Marlene (1953).

João do Vale possuía dificuldades com a escrita, mas sua criatividade era espontânea e potente. Sua trajetória de composição foi marcada por parcerias informais, nas quais colegas contribuíam com a transcrição das letras e, por vezes, eram creditados nas obras. Sua arte sempre esteve ligada à oralidade popular e às experiências cotidianas, o que lhe conferia autenticidade e uma linguagem acessível às camadas populares.

A virada político-cultural de sua carreira ocorre em 1964, com a participação no Show Opinião, ao lado de Nara Leão e Zé Keti. O espetáculo inaugura a resistência cultural à recém-instaurada ditadura militar e assume uma postura crítica e engajada, trazendo à cena a voz do povo oprimido, sobretudo dos nordestinos e negros. A composição Carcará – um grito simbólico contra o autoritarismo – ganha projeção nacional na interpretação de Maria Bethânia, impulsionando sua carreira e a dela.

O engajamento político fez de João alvo da repressão. Preso em 1968 pelo Departamento de Ordem Política e Social - DOPS, contou com a intervenção de José Sarney para amenizar sua situação. Mesmo após o exílio forçado em Pedreiras, João retornou gradativamente à cena artística, sendo reconhecido especialmente por estudantes, que o nomearam Poeta do Povo. Sua trajetória consolidou-se nas décadas seguintes com participação em projetos como o Forró Forrado e homenagens de artistas como Chico Buarque, culminando com um especial na TV em 1982.

João do Vale é símbolo de um Brasil profundo e real. Sua arte não apenas representava o povo, mas era o próprio povo em forma de música. Ao converter sofrimento em poesia e resistência, ele tornou-se um dos maiores representantes da cultura popular brasileira, um elo entre tradição, denúncia social e expressão artística transformadora.

Na página seguinte, a figura 45 apresenta João do Vale e Maria Bethânia, que foi revelada ao grande público por meio da música Carcará, composta por ele.

Figura 45: João do Vale e Maria Betânia.



Fonte: Fontenele; Nunes, 2025.

d) Doença e o encerramento da carreira

O encerramento da carreira de João do Vale foi marcado por um trágico episódio de saúde e pelo abandono social que refletia as desigualdades históricas do Brasil. Em março de 1987, no auge de sua trajetória artística no período pós-ditadura, o cantor e compositor sofreu um Acidente Vascular Cerebral (AVC) fulminante durante uma viagem a Nova Iguaçu. O episódio foi agravado por negligência: sem identificação, devido à fuga da acompanhante que levava seus documentos, João foi atendido tardiamente e ainda sofreu queda hospitalar. Reconhecido por uma estagiária, recebeu os primeiros cuidados, mas as sequelas foram profundas e permanentes, encerrando sua carreira artística.

Durante os dois anos de recuperação hospitalar e fisioterapia, João contou com apoio de amigos e sobreviveu com ajuda de shows beneficentes. A partir de 1989, aposentado e debilitado por paralisia parcial, lacunas de memória e dificuldades de fala, passou a viver modestamente, sustentado por direitos autorais e uma pequena pensão. A instabilidade de sua saúde e os impactos psicológicos da perda da vida artística o levaram à depressão. Com o desejo de retornar a Pedreiras, sua cidade natal, contou com apoio do prefeito Jackson Lago, que providenciou moradia.

Em Pedreiras, viveu com extrema simplicidade, em um quarto com poucos bens, sob os cuidados de dona Izabel e suas netas. Mesmo debilitado, João continuava desobedecendo restrições médicas, o que culminou em um novo AVC após comer um animal silvestre (peba), agravando ainda mais sua condição. Apesar da resistência à internação, foi levado à Policlínica São Jorge e, posteriormente,

transferido para São Luís. Lá, após sucessivos episódios de agravamento, faleceu em 6 de dezembro de 1996 por falência múltipla de órgãos.

A trajetória final de João do Vale revela não apenas o drama pessoal de uma celebridade caída em desgraça, mas a crueza das contradições sociais e do racismo estrutural. Como observa Krause (2014), a precariedade do atendimento inicial e a invisibilidade de João são símbolos da marginalização sofrida por muitos artistas negros no Brasil. Seu desejo de ser enterrado em Pedreiras foi cumprido, encerrando a vida do “Poeta do Povo” com dignidade simbólica, embora cercada de abandono material.

A figura 46 mostra João do Vale sentado em uma cadeira de rodas, durante o período em que enfrentava um AVC, que deixou parte de seus membros imobilizados em decorrência das sequelas da doença.

Figura 46: João do Vale em cadeira de rodas.



Fonte: Fontenele; Nunes, 2025.

No subtópico Sugestões Didáticas, presente no Capítulo 3 do Caderno Orientações Didáticas e Geográficas Étnico-Raciais, são propostas diversas temáticas com base na pedagogia de projetos para docentes trabalharem sobre a vida de João do Vale no contexto étnico-racial.

À guisa de exemplo, mostramos a proposta do Tema João do Vale – Voz do Povo, Território e Identidade, na disciplina de Geografia, no 6º ano.

O Tema João do Vale – Voz do Povo, Território e Identidade propõe uma abordagem geográfica crítica e sensível à diversidade cultural, utilizando a vida e a obra do cantor e compositor maranhense João do Vale como eixo articulador do ensino. A proposta pedagógica parte da premissa de que o espaço geográfico é um produto histórico das relações sociais, sendo, portanto, essencial reconhecer as paisagens e práticas culturais como expressões dessas dinâmicas.

Com base nas diretrizes da Lei nº 10.639/2003 e do Parecer CNE/CP nº 03/2004, que tornam obrigatória a temática da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, a proposta valoriza a contribuição da cultura afro-brasileira e nordestina na constituição do território brasileiro, promovendo o reconhecimento da diversidade étnico-racial como componente essencial para o exercício da cidadania e dos direitos humanos.

A trajetória de João do Vale é apresentada como expressão viva das tradições sociais, das lutas populares e da resistência cultural. Suas composições são interpretadas não apenas como manifestações artísticas, mas como documentos geográficos e históricos que denunciam desigualdades, expressam modos de vida e promovem o protagonismo das populações marginalizadas. A música, neste contexto, é ferramenta pedagógica potente para discutir território, identidade, justiça social, preconceito e cidadania.

As habilidades da BNCC, especialmente as (EF06GE03), (EF06GE06) e (EF06GE08), são mobilizadas de forma integrada, permitindo ao estudante reconhecer o papel das práticas culturais na configuração das paisagens e na construção de identidades. Além disso, a proposta reforça a formação de uma consciência crítica e ética, em sintonia com os princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Em síntese, a proposta transcende o ensino conteudista da Geografia e contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis à pluralidade cultural do Brasil e comprometidos com a transformação social, ao valorizar a arte de João do Vale como expressão do território vivido e da luta por justiça social.

A figura 47 mostra a sugestão didática descrita. Eis:

Figura 47: Sugestão didática – capítulo 3.



3.2 Sugestões Didáticas

Temática: João do Vale – Voz do Povo, Território e Identidade
Componente Curricular: Geografia
Eixo Temático: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)
Público-Alvo: Estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental
Duração: 8 aulas de 50 minutos
Referências Legais: Lei nº 10.639/2003, Parecer CNE/CP nº 03/2004 – ERER
Base Nacional Comum Curricular (BNCC): C

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental da BNCC:
 Construir argumentos com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para promover os direitos humanos, a consciência socioambiental, a responsabilidade e o protagonismo.

Habilidades	Objeto do conhecimento
(EF06GE03) Identificar e comparar paisagens naturais e humanizadas, relacionando-as às práticas sociais e culturais dos povos.	João do Vale e situar sua trajetória no contexto geográfico e social do Brasil.
(EF06GE06) Reconhecer o espaço geográfico como um produto histórico das relações sociais.	O território e a paisagem nordestina influenciaram a obra de João do Vale.
(EF06GE08) Relacionar manifestações culturais a seus respectivos contextos geográficos e históricos.	A paisagem e as práticas sociais à luta por sobrevivência e justiça social retratadas nas músicas.
(Transversal – ERER) Valorizar a cultura afro-brasileira e nordestina, compreendendo sua importância na construção da sociedade brasileira.	A música de João do Vale à defesa de direitos humanos e à luta contra o preconceito

38

Fonte: Fontenele; Nunes, 2025.

No subtópico Sequências Didáticas, do Capítulo 3, são apresentadas propostas diversas sugestões de sequências didáticas para trabalhar João do Vale por meio da pedagogia de projetos na Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Como forma de descrevermos o Caderno Orientações Didáticas e Geográficas Étnico-Raciais, descreveremos apenas a sequência Didática 1 na perspectiva do texto não se tornar muito extenso.

A Sequência Didática 1, intitula-se João do Vale – Voz do Povo, Território e Identidade. Ela foi pensada para a disciplina de Geografia, no 6º ano.

A sequência didática intitulada João do Vale – Voz do Povo, Território e Identidade insere-se no Eixo Temático da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), voltada para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, com base nos pressupostos da Lei nº 10.639/2003 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente na competência específica das Ciências Humanas, que visa à formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e atuantes na promoção da justiça social e da diversidade cultural.

A proposta pedagógica parte da trajetória do compositor maranhense João do Vale para desenvolver, por meio da linguagem musical e da análise territorial, uma compreensão crítica sobre a identidade cultural brasileira, os direitos humanos, a paisagem nordestina, e as relações étnico-raciais. O projeto visa reconhecer e valorizar a contribuição da cultura popular na formação do Brasil, destacando a música como ferramenta de denúncia social, resistência e afirmação identitária.

Os objetivos específicos incluem a apresentação contextualizada da vida de João do Vale, a análise de como o território nordestino permeia sua obra, e o estímulo à reflexão sobre as práticas sociais retratadas nas letras – especialmente as ligadas à luta por justiça, sobrevivência e direitos civis. O componente geográfico está presente na leitura da paisagem como produto e expressão de relações sociais e culturais, articulando território, resistência e pertencimento.

O trabalho culmina em atividades artísticas e autorais, nas quais os estudantes expressam o conhecimento construído em produções visuais ou performáticas. O uso de materiais diversos – como músicas selecionadas, documentário, mapas, vídeos e fichas analíticas – favorece uma abordagem interdisciplinar que integra História, Geografia e Arte, alinhando-se à pedagogia crítica e às metodologias ativas.

Na página seguinte a figura 48 mostra a sugestão da sequência didática descrita. Vejamos:

Figura 48: Sequência Didática 1 – capítulo 3.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1:
João do Vale – Voz do Povo, Território e Identidade

Componente Curricular: Geografia

Eixo Temático: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

Referências: Lei nº 10.639/2003; Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental – BNCC.

Público Alvo: Estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental

Competência Específica da BNCC:
Competência de Ciências Humanas:
Construir argumentos com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para promover os direitos humanos, a consciência socioambiental, a responsabilidade e o protagonismo.

Objetivo Geral:
Reconhecer, valorizar e refletir sobre as contribuições culturais de João do Vale para a formação da identidade brasileira e compreender a relação entre cultura popular, território e os direitos étnico-raciais no Brasil.

Objetivos Específicos

- Apresentar João do Vale e situar sua trajetória no contexto geográfico e social do Brasil.
- Compreender como o território e a paisagem nordestina influenciaram a obra de João do Vale.
- Relacionar a paisagem e as práticas sociais à luta por sobrevivência e justiça social retratadas nas músicas.
- Destacar na música de João do Vale a defesa de direitos humanos e à luta contra o preconceito.
- Consolidar os aprendizados por meio de uma produção autoral e artística.

Materiais:

- Músicas de João do Vale (Carcará, Pisa na Fulô, Estrela Miúda, entre outras);
- Documentário “João do Vale – Muito mais que o Carcará”;
- Mapa político e físico do Brasil;
- Vídeos;
- Cartolina, papel, canetas, projetor;
- Ficha de leitura da música Carcará;
- Questionário para análise geográfica.

Fonte: Fontenele; Nunes, 2025

Com base na Sequência Didática 1, são apresentadas sugestões de aulas para trabalhar o Tema João do Vale – Voz do Povo, Território e Identidade. Foram sugeridas 5 aulas. Todavia, mostraremos neste trabalho apenas as aulas de nº 1 e de nº 2.

a) Sequência Didática 1 - Aula 1 – Quem foi João do Vale?

A primeira aula da sequência didática propõe uma abordagem introdutória e contextual sobre a figura de João do Vale, importante compositor e cantor nordestino, como ponto de partida para uma reflexão integrada entre cultura, geografia e identidade regional. A atividade inicia-se com a exibição de um vídeo ou trecho de documentário que apresenta aspectos biográficos e artísticos do artista, possibilitando a construção de um primeiro contato com sua obra e sua trajetória de vida.

A partir dessa introdução audiovisual, desenvolve-se uma roda de conversa com os estudantes, promovendo o diálogo sobre a origem nordestina de João do Vale e os elementos culturais e sociais que envolvem essa identidade. Esse momento é fundamental para a valorização da diversidade regional brasileira e para a

desconstrução de estereótipos, especialmente em relação ao Nordeste, frequentemente marginalizado nos discursos hegemônicos.

Em seguida, a aula avança para a utilização de um mapa interativo, ferramenta pedagógica que permite aos alunos localizar a cidade de Pedreiras (MA) – terra natal do artista – situando-a tanto no contexto do estado do Maranhão quanto no território nacional. A proposta cartográfica não apenas desenvolve a habilidade espacial dos estudantes, como também introduz conteúdos geográficos fundamentais, como a identificação do bioma predominante, o clima da região e características socioambientais locais, aproximando os discentes da realidade vivenciada por João do Vale e enriquecendo a compreensão das inter-relações entre espaço, cultura e produção artística.

Essa estratégia didática valoriza o conhecimento local e o patrimônio cultural imaterial, alinhando-se às competências da BNCC que incentivam o reconhecimento da diversidade cultural brasileira e o desenvolvimento do pensamento crítico a partir de múltiplas linguagens e fontes de informação.

A figura 49 apresenta a proposta da Aula 1, da Sequência Didática 1:

Figura 49: Aula 1 - Sequência Didática 1.

AULA 1:
Quem foi João do Vale? (2 aulas)

- Exibição de vídeo curto ou trecho de documentário sobre João do Vale.
- Roda de conversa sobre a origem nordestina do cantor e o que isso representa cultural e geograficamente.
- Mapa interativo: Localização de Pedreiras (MA) no mapa do Brasil e Maranhão;
- Identificação do bioma, clima e características da cidade de Pedreiras (MA).

AULA 2:
Território e Cultura na Canção Popular (2 aulas)

- Análise da letra da música Carcará.
- Discussão orientada: O que o Carcará representa? Como a geografia do sertão aparece na música?
- Criação de um mural com imagens do sertão nordestino abordado nos trechos da música Carcará.

AULA 3:
A Vida no Sertão e os Desafios Sociais (2 aulas)

- Leitura e escuta da música De Teresina a São Luis
- Debate: Que realidades sociais o povo nordestino enfrenta? Como João do
- Vale expressa isso em sua música?
- Produção de um quadro comparativo: Sertão nordestino x Região dos alunos (comparar práticas, clima, economia, etc).

AULA 4:
João do Vale e os Direitos Humanos (2 aulas)

- Debate sobre a marginalização do povo nordestino e dos afrodescendentes na mídia e na história.
- Leitura da Lei 10.639/2003.
- Criação de cartazes sobre Cultura nordestina e resistência com foco no combate ao preconceito e na valorização da diversidade.

AULA 5:
Mostra Cultural: Vozes do Território (2 aulas)

- Organização de uma mostra cultural com apresentação de paródias, poesias, cordéis ou desenhos inspirados nas músicas e na história de João do Vale.
- Exposição dos murais e cartazes produzidos nas etapas 2, 3 e 4.
- Momento de reflexão: O que aprendemos com João do Vale sobre o Brasil e sobre nós mesmos?

Avaliação:
A avaliação será contínua e formativa, considerando:
Participação, argumentação;
Produções escritas e artísticas;
Respeito às diferenças e valorização da cultura afro-brasileira e nordestina.

Fonte: Fontenele; Nunes, 2025.

b) Sequência Didática 1 - Aula 2 – Território e Cultura na Canção Popular

A aula propõe uma abordagem interdisciplinar entre Geografia e cultura popular a partir da análise da canção Carcará, composta por João do Vale e José Cândido e imortalizada na voz de Maria Bethânia. A proposta didática tem como eixo central a reflexão sobre o território sertanejo e suas representações culturais por meio da música, promovendo a leitura crítica da realidade regional nordestina.

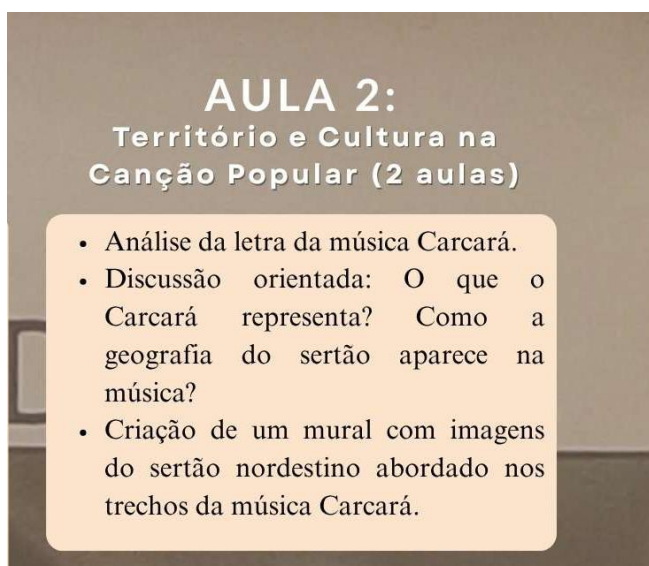
A discussão orientada busca instigar os alunos a compreenderem o símbolo do carcará, uma ave de rapina típica da região semiárida, como metáfora da resistência, da dureza e da luta pela sobrevivência no sertão. O personagem representado na canção é ao mesmo tempo produto e símbolo do meio geográfico em que vive: um ambiente marcado pela escassez de recursos, pela aridez e pelas desigualdades sociais históricas.

A geografia do sertão, conforme evocada na canção, é revelada através de elementos como a seca, a fome, o trabalho duro e a violência da natureza, que forjam o comportamento do indivíduo sertanejo. Assim, a aula valoriza não apenas o conteúdo geográfico, mas também os aspectos simbólicos e afetivos que a música carrega sobre o território, promovendo uma visão crítica e sensível da realidade regional.

A culminância da atividade com a produção de um mural visual com imagens do sertão, associadas aos versos da música, estimula a expressão criativa e a articulação entre texto, imagem e território. Essa estratégia metodológica favorece a aprendizagem significativa, pois aproxima os conteúdos escolares das vivências culturais dos alunos e fortalece a valorização da identidade nordestina.

Na página seguinte a figura 50 mostra a sugestão Sequência Didática 1 - Aula 2 – Território e Cultura na Canção Popular

Figura 50: Aula 2 - Sequência Didática 1.



Fonte: Fontenele; Nunes, 2025.

Nas Consideração Finais do Caderno Orientações Didáticas e Geográficas Étnico-Raciais descrevemos que o texto apresenta uma abordagem centrada na metodologia da pedagogia de projetos, destacando seu potencial como estratégia didático-pedagógica integradora, que parte da realidade dos estudantes e visa o desenvolvimento da autonomia, criatividade, cooperação e da capacidade de resolução de problemas. A proposta valoriza a articulação entre as diversas áreas do conhecimento, promovendo uma abordagem interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos pilares do material é a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. O texto defende sua implementação efetiva e prática, indo além da mera formalidade legal, para garantir aos estudantes a vivência concreta da diversidade étnico-racial e o respeito aos direitos do outro.

A disciplina de Geografia é destacada como eixo principal das sugestões didáticas, mas o material reafirma o caráter abrangente e transdisciplinar da pedagogia de projetos, indicando possibilidades de aplicação também em Língua Portuguesa, História e Artes.

Como elemento articulador da prática pedagógica antirracista, é apresentada a trajetória de João do Vale, cuja biografia evidencia a luta contra o racismo e as desigualdades sociais, sendo exemplo de resistência e superação. Sua história é usada como recurso para contextualizar temas sociais, culturais e históricos, fortalecendo o compromisso da escola com uma educação antidiscriminatória.

O caderno, assim, se propõe como uma ferramenta prática e reflexiva para os docentes, incentivando o planejamento de ações pedagógicas coerentes com os princípios da educação para as relações étnico-raciais, conforme preconiza a legislação.

6 CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como objetivo propor um currículo de Geografia no contexto da educação das relações étnico-raciais, propondo uma abordagem didático-pedagógica fundamentada na pedagogia de projetos a partir do estudo do lugar, da vida e da obra de João do Vale, na Unidade de Ensino Professora Wilna Bezerra, localizada no município de Pedreiras (MA). A pesquisa buscou contribuir para a construção de práticas educativas mais inclusivas, críticas e sintonizadas com a realidade sociocultural dos estudantes, reconhecendo a importância de uma educação que valorize as identidades locais e promova a equidade racial.

Entre as principais contribuições desta investigação, destaca-se o fortalecimento do ensino de Geografia, ao articular conteúdos curriculares com a valorização das culturas afro-brasileiras. A figura de João do Vale, artista maranhense de reconhecida importância histórica e cultural, foi fundamental para ancorar o projeto em uma referência concreta do território dos alunos, resgatando memórias, saberes e vivências que frequentemente são marginalizados no ambiente escolar. A proposta permitiu integrar o ensino de Geografia com outras áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada.

A proposta metodológica baseada na pedagogia de projetos demonstrou-se eficaz para desenvolver a autonomia dos alunos, fomentar o trabalho colaborativo e estimular a reflexão sobre as relações étnico-raciais no espaço vivido. Além disso, possibilitou que os estudantes se reconhecessem como sujeitos históricos, capazes de interpretar, questionar e transformar sua realidade. Essa prática contribuiu para o enfrentamento do racismo estrutural por meio da valorização da identidade negra e da cultura local.

Como sugestões para futuras práticas pedagógicas e pesquisas, recomenda-se a ampliação do uso da pedagogia de projetos em outras disciplinas, promovendo o diálogo interdisciplinar e o aprofundamento das relações entre currículo, território e identidade. É fundamental que as escolas invistam em formações continuadas para os professores, com foco na implementação da Lei 10.639/03 e na abordagem antirracista no currículo escolar. Além disso, é imprescindível que os materiais didáticos e as práticas pedagógicas reflitam a diversidade cultural e racial brasileira,

garantindo representatividade e respeito às múltiplas vozes que compõem a sociedade.

Em suma, esta dissertação reafirma a urgência de uma educação geográfica comprometida com a justiça social, que contribua para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua história e protagonistas na construção de um mundo mais igualitário. O estudo do lugar, aliado à Pedagogia de Projetos e à valorização da cultura negra, revelou-se uma potente estratégia para transformar o currículo em uma ferramenta de emancipação e resistência.

Ao término desta pesquisa, é possível afirmar que os objetivos propostos foram plenamente alcançados, contribuindo de maneira significativa para a compreensão e o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas à educação das relações étnico-raciais, à valorização da cultura local e ao uso da metodologia da Pedagogia de Projetos na escola pesquisada.

Inicialmente, foi possível identificar as compreensões teóricas e práticas que os docentes da Unidade de Ensino Professora Wilna Bezerra, em Pedreiras, possuem sobre a Pedagogia de Projetos. Os dados revelaram que, embora exista um conhecimento inicial sobre a temática, ainda há lacunas a serem preenchidas quanto à aplicação efetiva dessa metodologia no cotidiano escolar. A pesquisa apontou, contudo, uma disposição favorável dos educadores em aprofundar seus saberes e práticas nesse campo, reconhecendo a relevância da abordagem para a construção de uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Em relação ao segundo objetivo, verificamos o conhecimento dos docentes sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), com ênfase nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Constatamos que, embora muitos professores conheçam a existência das diretrizes, há dificuldades em sua aplicação prática, o que aponta para a necessidade de formações continuadas e reflexões críticas acerca das questões étnico-raciais no ambiente escolar.

O terceiro objetivo foi alcançado ao averiguar como a história de vida de João do Vale pode ser integrada à metodologia da Pedagogia de Projetos. A pesquisa demonstrou que a trajetória do artista, marcada por elementos culturais, sociais e históricos significativos, oferece um rico material pedagógico capaz de promover uma abordagem crítica, interdisciplinar e antirracista no ensino de Geografia e outras áreas do conhecimento.

Por fim, o *E-book* com orientações didáticas e pedagógicas que propõe o uso da Pedagogia de Projetos como ferramenta de ensino a partir do estudo do lugar, da vida e da obra de João do Vale, é um material que pretende não apenas apoiar os docentes em suas práticas pedagógicas, mas também fortalecer uma educação comprometida com a valorização das identidades negras, com a memória local e com o combate ao racismo estrutural, especialmente no contexto da escola pública.

Dessa forma, esta pesquisa se encerra com a convicção de que contribuiu para ampliar os horizontes formativos dos professores da Unidade de Ensino Professora Wilna Bezerra e oferecer subsídios para práticas educativas mais inclusivas, críticas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. de. **Século de prática de ensino de geografia permanências e mudanças**. In: Rego, R; Castrogiovanni, A, C; Kaercher, N, A (Org). Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio: volume 2. Porto Alegre, Penso, 2011, p. 13-30.

ALBUQUERQUE, B. M. C. de; SANTANA, F. T. de M. As práticas pedagógicas do projeto “geografia vai a feira” realizado pelo PIBID/cap-UERJ. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 6, n. 1, p. 84-97, 2015.

ALMEIDA, F. J.; FONSECA JÚNIOR, F. M. Projetos e ambientes inovadores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – Seed/ Proinfo – Ministério da Educação, 2000.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Polén, 2019.

AMBRÓSIO, M. (org.). **Tendências da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

ANDRADE, L. A. de; GONZAGA, A. M. A metodologia Aprender Investigando (A/I) como aplicabilidade da pedagogia de projetos na formação inicial de professores. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológicos**, v. 3, n. 6, 2017. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/248>. Acesso em: 07 mai 2024.

ARAÚJO., Ulisses Ferreira de. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Revista Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018a.

BACICH, L.. MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. – Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 27 nov. 2022.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, A. J. P. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BATISTA, K. T. et al. Análise dos termos de consentimento em pesquisas submetidos a um comitê de ética em pesquisa. **Comunicação em Ciências da Saúde**. V. 29, n. 1 p. 45-51, 2018. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/periodicos/ccs_artigos/analise_termos_consentimento.pdf. Acesso em: 22 maio 2025.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em Projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BENEDITO, B. S. CARNEIRO, S. PORTELLA, T. (org.). **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira. São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, Salvador, ano 03, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014.

BOUTINET, J. P. **Antropologia do Projeto**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRAGA, L. P. G. **JOÃO DO VALE**: canção, poesia e testemunho. 2019. Tese (Doutorado em Literatura) - Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17_MP.pdf Acesso em: 06 nov. 2023.

BRASIL. ProInfo: **Projetos e ambientes inovadores** / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03**. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=A%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004**. Brasília, 2004a.

BRASIL. **Parecer nº 03, de 10 de março de 2004**. Brasília, 2004b.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: SEPPIR/MEC. 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 13 maio 2025.

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb00409pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: SEPPIR; MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.394%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201996&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional. Acesso em: 02 out 2022.

CALLAI, H. C. Aprendendo ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago, 2005.

CAMARÃO, F. C. **Cultivando mentes e construindo futuros em escolas de tempo integral no Maranhão**: um estudo sobre as práticas de gestão no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro. Dissertação (mestrado em Gestão do Ensino da Educação Básica) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

CAMPOS, L. M. **Seguindo os passos dos griôs**: a oralidade como instrumento metodológico para o ensino da História e cultura afro- brasileira e africana para crianças na Unidade de Educação Básica (UEB) Tancredo Neves – ISEMA. Dissertação (mestrado em Gestão do Ensino da Educação Básica) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

CANDAU, V. M. (org). **Didática Crítica Intercultural**: aproximações. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.

CAPRINI, A. B. A.; BECALLI, F. Z. (org.). **Educação para as relações étnico-raciais**: experiências e reflexões. Vitória: Edifes, 2018. *E-book*. Disponível em: https://edifes.ifes.edu.br/images/stories/ebook_educa%C3%A7%C3%A3o_para_as_rela%C3%A7%C3%B5es_%C3%A9tnico-raciais.pdf. Acesso em: 14 ago. 2024.

CARIA, T. H. **A cultura profissional dos professores**: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2000.

CAROLINO, J. B. **A construção do futuro: o papel da projeção na ação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2007.

CARVALHO, L. E. P. Educação geográfica e o trabalho com projetos. *IN*: DIAS, Angélica Maria de Lima, PEREIRA, Karla Sabrina de Souza. CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira. (org.). **Pedagogia de projetos em geografia: teorias e práticas**. Campina Grande: EDUEFCG, 2020.

CASTRO, E. A. Pesquisa em Educação e as Implicações Éticas Específicas desse Conhecimento. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n. 5, p. 137-154, 2005.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2011.

CAVALCANTI, L. de S. O ensino de geografia na escola. **OBSERVATORIUM: Revista Eletrônica de Geografia**, v.7, n.20, p. 119-122, nov/2016.

CAVALCANTE, C. M. Concepções e práticas educativas baseadas na gestão do trabalho com projetos. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 1, n. 2, p. 266-288, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/57294>. Acesso em: 20 abr 2023.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251- 266, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 30 set 2024.

CONDE, M. G.; MESQUITA, I. C. A. A evolução gráfica do livro e o surgimento dos e-books. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 10., 2008, São Luis. **Anais [...]**. São Luis: INTERCON, 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2008/resumos/r12-0645-1.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2023.

COSTA, R. C. **Projeto de trabalho sobre o reggae: uma proposta didática pedagógica do ensino de geografia na Unidade de Educação Básica Rosário Nina**. 2018. Dissertação (mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3009>. Acesso em: 13 ago. 2024.

COSTA, T. L. (2018). Desafios da Implementação da Lei nº 10.639/2003 no Ensino Básico. **Revista Brasileira de Educação e Diversidade**, 25(3), 45-68.

COSTA, D. **Entrevistas semiestruturadas: saiba suas vantagens e diferenças**. Blog Gupy, 2021. Disponível em: <https://www.gupy.io/blog/entrevistasemiestruturada>. Acesso em: 02 maio 2023.

CUNHA, R. C. da. **A pedagogia de projetos e sua contribuição Metodológica para o ensino de geografia: um relato de experiência na Escola Estadual Prof. Itan Pereira, PB**. 2018. Monografia (Especialização em Geografia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/16758>. Acesso em: 14 ago. 2024.

DM ANÁPOLIS. **Governo do Estado inaugura Parque João do Vale em Pedreiras, neste sábado (4)**. Anápolis 03 setembro 2021. Disponível em: <https://www.dmanapolis.com.br/noticia/7734/governo-do-estado-inaugura-parque-joao-do-vale-em-pedreiras-neste-sabado-4->. Acesso em: 15 maio 2025.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo como processo educativo: uma reposição**. São Paulo, SP: Cia. Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DÍAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/5190>. Acesso em: 9 maio 2023.

DOS SANTOS SILVA, F; GOI, L. L. Projetos de trabalho e a prática pedagógica na perspectiva histórico-crítico: rumo á aprendizagem significativa. **Multidebates**, v. 2, n. 2, p. 219-244, 2018.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FERNANDES, D. P. **Pedreiras: fundamentos da sua história**. São Luis: Impress, 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996.

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

GADOTTI, M. A dialética: concepção e método. *In*: GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez/Autores Associados, 1990. p. 15-38.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo, SP: Ática, 1994.

GÁUDIO, R. S. D.; BRAGA, R. B. A geografia, a educação e a construção da ideologia nacional. *In*: **Terra Livre**. Presidente Prudente. Ano 23, v. 1, n. 28 p. 177-196. Jan- Jun/2007.

GHIRALDELLI, P. Jr. **História da Educação Brasileira**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, P. R. T. de (org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia**. São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, N. L. Educação e relações étnico-raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. **Educação para a diversidade**: O desafio das relações étnico-raciais nas escolas. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução: Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 abr 2025.

GOODSON, I. F. **Curriculo: teoria e história**. Tradução: Atílio Brunetta. 14. Ed. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2013.

GUERRA, F. S. Geografia escolar e o papel do professor no contexto contemporâneo. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-9, 2020.

HAMZE, A. **Escola Nova e o movimento de renovação do ensino**. Brasil Escola, 2022. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>. Acesso em: 05 maio 2023.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: a organização dos currículos por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBGE. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 30 set 2024.

IBGE. (2022) **Informativo PNAD Contínua** – Características gerais dos domicílios e dos moradores. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102004>. Acesso em: 30 set 2024.

JOÃO do Vale. In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa208956/joao-do-vale>. Acesso em: 27 de novembro de 2024. Verbetes da Enciclopédia.

KILPATRICK, W. H. Educação para uma civilização em mudança. 16. ed. Trad. Noemy Rudolfer. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

KRAUSE, F. **João do Vale**: maranhense do século XX. Pedreiras: [s. n.], 2014.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 5. reimpr. São Paulo, SP: Atlas, 2011.

LEITE, L. H. A. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. **Revista Presença Pedagógica**. mar./abr. 1994 v. 2 n. 8. Disponível em: <https://edufisescolar.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/03/pedagogia-de-projetos-de-lc3bacia-alvarez.pdf> . Acesso em: 24 ago 2024.

LEITE, L. H. A.; OLIVEIRA, M. E. P. DE; MALDONADO, M.D. Projetos de Trabalho. IN: BRASIL: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. **Diários: projetos de trabalho**. Brasília, MEC/SEED. 1998. P. 57-98. (Cadernos da TV escola. PCN na escola; n. 3). Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/pdf/diarios.pdf>. Acesso em: 01 mai 2025.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2000.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T.; DAL PRÁ, K. R.. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93–104, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/1048>. Acesso em: 18 jun. 2023.

LOPES, A. **Escola, socialização e cidadania**: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos. São Carlos, SP: UFSCar, 1995.

LOPES, M. D de F. **Origem e transformações da festa de são benedito na comunidade Olho D`Água, município de Itaberaí – GO**. 2015. Monografia

(Licenciatura em História) - Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ueg.br/jspui/bitstream/riueg/1811/2/Maria%20Divina%20de%20F%20c3%a1tima%20Lopes.pdf>. Acesso em 15 maio 2025.

LOURENÇO. Vanessa Serafim. Pedagogia de projetos na educação infantil: uma análise dos processos didáticos e de aprendizagem. **Revista éven Pedagóg**, Sinop, v. 10, n. 1 (26. ed.), p. 492-504, jan./jul. 2019.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUZ NETO, D. R. S. **Inovação na educação geográfica: a pedagogia dos projetos uma possibilidade no ensino de geografia**. 2018. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552857130007>. Acesso em: 03 maio 2023.

MACEDO, J. P. D. de. **Pedagogia de projetos no ensino fundamental: análise de uma experiência do Pibid Letras- Inglês da UFPB**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2813>. Acesso em: 05 maio 2023.

MACHADO, N. **Parque João do Vale será inaugurado neste sábado**, 4, em Pedreiras. 03 setembro 2021. 1 fotografia. Disponível em:

<https://nedilsonmachado.com.br/parque-joao-do-vale-sera-inaugurado-neste-sabado-4-em-pedreiras/#um-pouco-sobre-a-historia-de-joao-do-vale>. Acesso em: 15 maio 2025.

MAHER, T. M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: Grupioni, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. São Luís: FGV, 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARRAPÁ. Região Metropolitana da Grande Pedreiras é reconhecida pelo IBGE. 2024. Disponível em: < <https://marrapa.com/marrapa-policia/regiao-metropolitana->

da-grande-pedreiras-e-reconhecida-pelo-ibge/21/08/2024/>. Acesso em 08 maio 2025.

MARINA, J. A. **Teoria da Inteligência Criadora**. Lisboa: Caminho da Ciência, 1995.

MENDONÇA, R.; SOUZA, M. P. (2019). A Capacitação de Docentes e a Implementação da Lei 10.639/2003. **Revista Brasileira de Educação**, 2019.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MONTEIRO, R. B. **A educação para as relações étnico-raciais em um cursode pedagogia**: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2017.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Papirus, 2008.

MOURA, D. P. de. **Pedagogia de Projetos**: contribuições para uma educação transformadora. Disponível em:
<http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php?pagina=2>. Acesso em: 27 mar. 2021.

MUNANGA, K. (2016). **Racismo e desigualdade no Brasil**. Editora Ática, 2016.

NASCIMENTO, M. (2014). O Ensino das Relações Étnico-Raciais e a Formação de Professores: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, 19(57), 317-334.

NASCIMENTO, A. A.; LIMA, J. S. de S.; SARNENTO, R. R. dos S. Interpretando a paisagem do bairro e conhecendo os problemas da cidade: um relato de estágio

supervisionado. /N: DIAS, A. M. de L; PEREIRA, K. S. de S.; CARVALHO, L. E. P. (org.). **Pedagogia de projetos em geografia: teorias e práticas**. Campina Grande: EDUFPG, 2020.

NASCIMENTO, B. C. S. *et al.* Memória sobre trilhos: o papel da ferrovia Estrada de Ferro São Luís Teresina e da estação ferroviária João Pessoa na formação histórica, cultural e econômica de comunidades locais. **Revista DELOS**, Curitiba, v.17, n.59, p. 01-14, 2024.

NEVES, D. G. FERROVIA SÃO LUÍS-TERESINA: história e cultura. **VI Colóquio Latino Americano sobre recuperação e preservação do patrimônio industrial**, v. 1, 2012.

NOGUEIRA, Á. G. de L. **Canto do poeta do povo: um estudo estilístico nas letras de João do Vale**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras.

PASCHOAL, M. **Pisa na fulô mas não maltrata o carcará: vida e obra de João do Vale**. Rio de Janeiro: Lumiar, 2000.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **CONJECTURA: filosofia e educação**, [S. l.], v. 14, n. 2, 2009. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16>. Acesso em: 20 nov 2023.

PAZELLO, E. **Pedagogia de projetos e o ensino de inglês como língua estrangeira moderna em escola regular de 5ª a 8ª séries: Convicção ou modismo?**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/2778>. Acesso em: (adicionar data).

PEDRAS VERDES. **A importância da preservação ambiental**. Pedras Verdes, 2021. Disponível em: <https://www.pedrasverdes.com.br/importancia-preservacao>. Acesso em: 21 maio 2025.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PERRENOUD, Phelipe. . **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e Identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em: 18 ago 2023.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set 2023.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHEIRO, C. **Dicionário do E-book**. [S.l.]: Ler Ebooks, 2011. Disponível em: <http://lerebooks.files.wordpress.com/2011/12/dicionc3a1rio-do-ebook.pdf>. Acesso em: 11 maio 2023.

PINTEREST. Pedreiras maranhão igreja Sao Benedito. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/86272149083596371/>. Acesso em: 15 maio. 2025.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. *In*: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, p. 12-17. Disponível em: https://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_4_projetos/conteudo/unidade_1/Eixo1-Texto18.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos. *In*: **Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 25, p. 5-18, set. 2005. (Série Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias).

PREFEITURA DE PEDREIRAS. **O município**. 2023 Assesi. Todos os direitos reservados. Disponível em: <https://www.pedreiras.ma.gov.br/omunicipio.php#:~:text=E%20em%2027%20de%20abril,com%20estimativas%20do%20senso%20de>. Acesso em 17 ago 2023.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social** - Métodos e Técnicas. 3ª edição. São Paulo, Atlas, 2008.

ROCHA, J. G. da. Movimentos sociais e negritude no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 24–60, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/176>. Acesso em: 14 abr. 2025.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio G. **Diferenças e preconceito na escola – alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-91.

ROSS, J. L. S. **Geografia do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: HUCITEC, 1978.

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

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

SANTOS, M. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, S. A. dos. **A Lei no 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro**. In: BRASIL. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, N. S. dos. **Serviço Social e educação**: contribuições do assistente social na escola. Vivências, Erechim, v. 8, n. 15, p. 124-134, 2012.

SANTOS, B. de S. (2015). **A educação e a luta contra o racismo**. Editora UnB, 2015.

SANTOS, N. C. de L. **A trajetória do ensino de geografia no Brasil**. Anais CONADIS. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/50491>. Acesso em: 04 abr 2025.

SANTOS, M. L. et al. As relações étnico-raciais e o ensino de geografia. **Revista Amazônica sobre Ensino de Geografia**, v. 1, n. 02, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SILVA JR, H. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, P. B. G. e. **Educação para as relações étnico-raciais: subsídios para políticas públicas**. Brasília: MEC/SECAD, 2003.

SILVA, D. (2016). O Desafio de Ensinar História Afro-Brasileira: desafios na formação e na prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, 46(162), 711-727.

SILVA, E. S. da; MELO, J. A. B. de. (2018). O currículo e a geografia no brasil após o regime militar até o final do século XX. In: **Anais do XIX Encontro Nacional de Geógrafos**. Disponível em:

https://www.eng2018.agb.org.br/resources/anais/8/1533496626_arquivo_ocurriculoeageografianobrasilaposoregimemilitarateofinaldoseculooxx.pdf. Acesso em: 11 abr 2025.

SILVA, G. A. da; PIRES, R. M. C. João do Vale: a voz do sertão maranhense. **Revista Philologus**, v. 26, n. 78 Supl., 2020.

SILVA, L. B. Da. O ensino de geografia na formação cidadã e a luta pelo direito à cidade. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 05-23, jan./dez., 2021.

SILVA, D. do V. et al. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de geografia: desafios e possibilidades para uma educação antirracista na rede estadual de ensino no município de Abreu e Lima**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Geografia) – Instituto Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2021. Disponível em: repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/715/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20das%20rela%C3%A7%C3%B5es%20%C3%A9tnico-raciais%20no%20ensino%20de%20geografia%20desafios%20e%20possibilidades%20para%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20antirracista%20na%20rede%20estadual%20de%20ensino%20no%20munic%C3%ADpio%20de%20Abreu%20e%20Lima%2C%20Pernambuco.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 ago 2024.

SOUZA, L. F. de; SANTOS, C. da C. R. A Geografia Escolar e o Ensino das Relações Étnico-Raciais: Apontamentos a partir do Currículo Referência do Estado de Goiás. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**

(ABPN), v. 12, n. Ed. Especi, p. 273-291, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/865>. Acesso em: 4 abr. 2025.

SOUSA JÚNIOR, A. R. de . A geografia e as relações étnico-raciais na bncc: reflexões a partir de estudos formativos no programa residência pedagógica. **Conexão ComCiência**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/4817>. Acesso em: 04 mai 2023.

SOUZA, T. T. de; PEZZATO, J. P. A geografia escolar no brasil de 1549 até a década de 1960 . In: Godoy, P. R. T. de (org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia** São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010, p.71-88. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/p5mw5/pdf/godoy-9788579831270.pdf>. Acesso em: 06 abr 2025.

TEIXEIRA, N. F. F. Resenha: O CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de geografia na escola. **OBSERVATORIUM: Revista Eletrônica de Geografia**, v.7, n.20, p. 119-122, nov/2016.

TONINI, I. M. Identidades étnicas: a produção de seus significados no livro didático de geografia. Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 24, 2001, Caxambu-MG. **Anais**. Caxambu, ANPED, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt13>. Acesso em: 29 mai. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928- **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em** . SãoPaulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALTENBERG, F.; COSTA,. Atraso escolar é maior conforme a proporção de professores fora da área de formação. **Nova Escola**, 16 maio 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17381/atraso-escolar-e-maior-conforme-a-proporcao-de-professores-fora-da-area-de-formacao>. Acesso em: 11 ago. 2025.

XAVIER, G. P. de . Instrumentos de pesquisa qualitativa – observação de campo e entrevista, fotografia e grupo focal. In: Ambrósio, Márcia (org.). **Tendências da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. K. **Estudos de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMBERLAN, L. et al. **Pesquisa em ciências Sociais Aplicadas.** Ijuí (RS): Ed. Unijuí, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO PROFESSORA WILNA BEZERRA

1 ASPECTOS FÍSICOS (DEPENDÊNCIAS FÍSICAS)

Quantidade de salas de aula
Quantidade de sala de professores
Quantidade de banheiros Biblioteca
Secretaria
Sala de vídeo
Cantina
Laboratório de Informática
Laboratórios de ensino
Sala de Recursos
Murais
Outros aspectos físicos que se mostrarem necessários

B) ASPECTOS PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVOS

Regimento Interno
Projeto Político-Pedagógico
Proposta Pedagógica
Projetos de Ensino voltados para a Educação das Relações Étnico-Raciais
Programas das disciplina de Geografia
Outros aspectos pedagógicos que se mostrarem necessários

APÊNCICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AOS DOCENTES E À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA UNIDADE DE ENSINO PROFESSORA WILNA BEZERRA

Área de formação inicial:

Pós-graduação:

Tempo de atuação na docência:

Você se reconhece como:

() negro () pardo () indígena () branco () amarelo

1º BLOCO – EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

- 1.O que você entende por Educação para as Relações étnico-Raciais?
- 2.Você conhece ou leu alguma coisa sobre a Lei nº 10.639/2003?
- 3.O que você sabe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- 4.Você considera que o cantor e poeta João do Vale poderia contribuir a Educação para as Relações Étnico-Raciais?

2º BLOCO – PEDAGOGIA DE PROJETOS

1. Qual seu entendimento sobre a pedagogia de projetos?
2. Quais compreensões teóricas e práticas sobre Pedagogia de Projetos?
3. Como você trabalharia uma pedagogia de projetos no ensino de geografia?
4. A partir da prática de pedagogia de projetos, como você trabalharia a temática sobre João do Vale nas aulas de geografia?

APÊNDICE C – E-BOOK ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E GEOGRÁFICAS ÉTNICO-RACIAIS





Universidade Federal do Maranhão

Reitor

Fernando Carvalho Silva

Vice-reitor

Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização

Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

Autores do Produto Educacional

Cristhiane Sampaio Aragão Fontenele

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

Diagramação

Mariceia Ribeiro Lima

IMAGEM DA CAPA

Design criado no aplicativo Canva em assinatura privada.



Apresentação

Olá, colegas educadores!

É com grande satisfação que apresentamos este caderno de Orientações Didáticas e Geográficas Étnico-Raciais. Nosso principal objetivo ao criá-lo foi apoiar e dinamizar as aulas de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, oferecendo sugestões e sequências didáticas. O foco é trabalhar a obra de João do Vale sob a ótica da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) a partir da Pedagogia de Projetos. A proposta busca tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, significativo e conectado à realidade dos(as) estudantes.

Decidimos integrar o componente curricular de Geografia à ERER por meio do estudo do Poeta do Povo para ressaltar os diversos aspectos – sociais, econômicos, políticos e físicos – que a rica musicalidade de João do Vale tão bem retrata em relação à realidade de Pedreiras, do Maranhão, do Nordeste e de todo o Brasil.

Nossa sugestão é que este material seja utilizado de forma flexível e adaptável em seu planejamento, adaptando-se ao tempo e ao espaço de suas aulas. Ele foi pensado para ser um instrumento norteador que auxilie na promoção de uma aprendizagem verdadeiramente significativa para seus estudantes.

Este material é fruto de uma pesquisa de dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Nosso desejo é que ele contribua efetivamente para a compreensão e a implementação da Lei nº 10.639/2003 em suas práticas pedagógicas.

Prof^ª Cristhiane Sampaio Aragão Fontenele
Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes



Sumário

04 1. Introdução

06 Capítulo 2: PEDAGOGIA DE PROJETOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA À LUZ DA LEI Nº 10.639/03: trilhas metodológicas e didáticas

2.1 Aprendendo o conteúdo

2.2 Sugestões didáticas

2.3 Sequências Didáticas

21 Capítulo 3: JOÃO DO VALE: um carcará da resistência negra

3.1 Aprendendo o conteúdo

3.1.1 Infância e luta pela sobrevivência

3.1.2 De Pedreiras para o Brasil

3.1.3 A carreira

3.1.4 Doença e o encerramento da carreira

3.3 Sugestões Didáticas

3.3 Sequências Didáticas

52 Considerações Finais

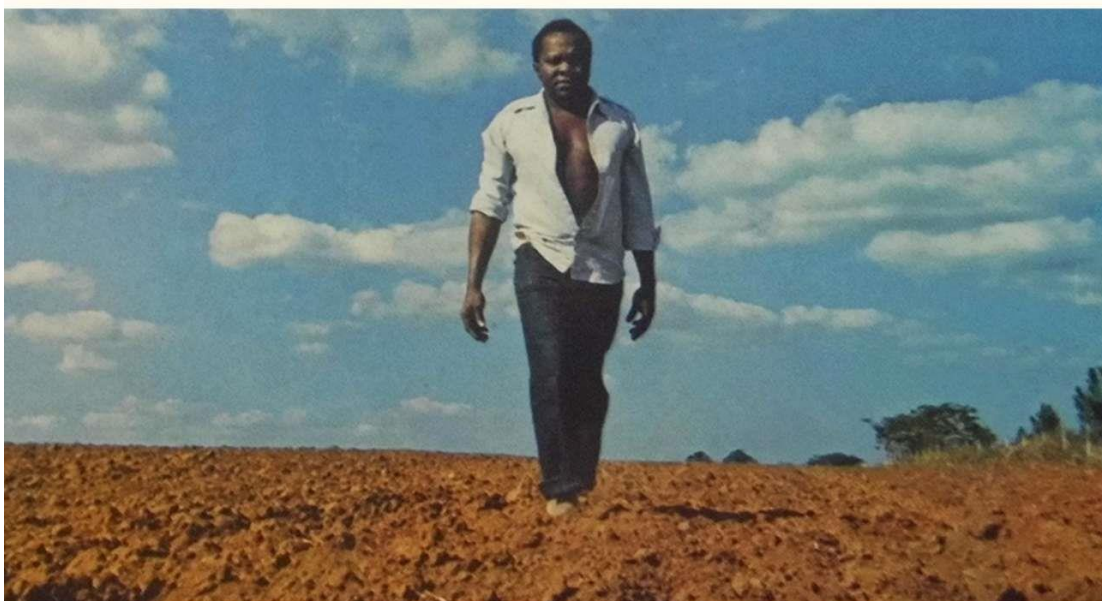
54 Referências

55 Sobre os Autores

Introdução

1





No atual contexto educacional brasileiro que cada dia exige maior envolvimento e protagonismo dos estudantes, a pedagogia de projetos, paralelamente, a Lei nº 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, representa um marco fundamental para a construção de uma educação antirracista.

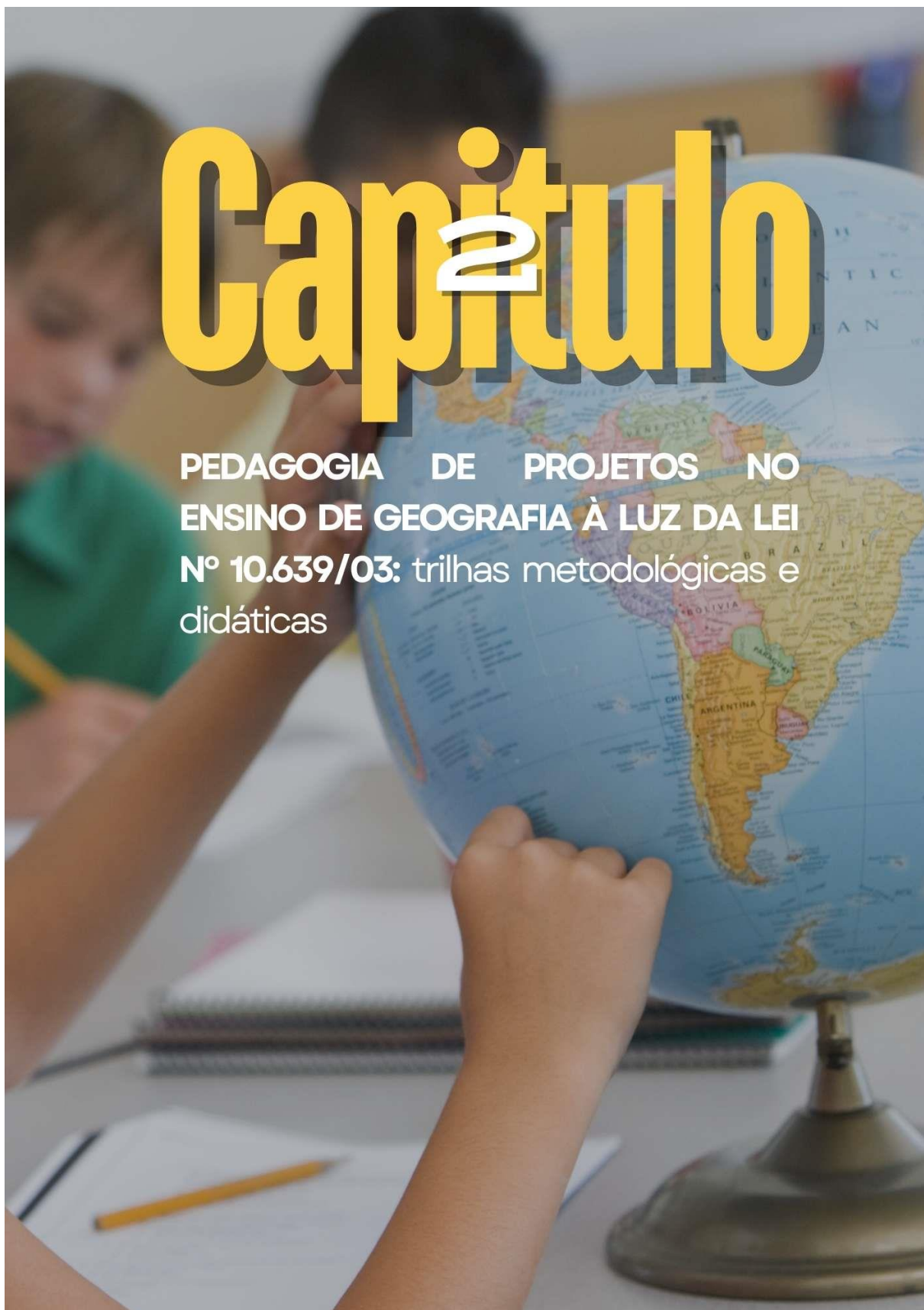
De igual modo, este caderno de Orientações Didáticas e Geográficas Étnico-Raciais, oferece a partir da pedagogia de projetos um caminho fértil para a efetivação da Lei nº 10.639/03, essencial para o reconhecimento, a desconstrução de preconceitos e a valorização da diversidade étnico-racial em nossos currículos.

Neste caderno de orientações você encontrará temática sobre a conexão da pedagogia de projetos com a Lei nº 10.639/03, e a trajetória de vida de cantor e compositor João do Vale. Portanto, seguem as sugestões e sequências didáticas para nortear o entendimento e a prática docente na utilização da pedagogia de projeto no ensino de geografia a partir da vida de João do Vale na perspectiva da ERER.

Esperamos que este caderno de Orientações Didáticas e Geográficas Étnico-Raciais, sirva de inspiração para novos projetos e reflexões teóricas e práticas ao abordar a cultura e história afro-brasileira e africana, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Capítulo 2

**PEDAGOGIA DE PROJETOS NO
ENSINO DE GEOGRAFIA À LUZ DA LEI
Nº 10.639/03: trilhas metodológicas e
didáticas**





2.1 Aprendendo o conteúdo

A metodologia pedagogia de projetos no Brasil foi iniciada no século XX e orientou o rompimento com o método centrado apenas na memorização e reprodução dos conteúdos escolares. No entanto, muitos debates foram travados para que essa proposta de ensino pudesse ser concretizada nas salas de aula do vasto território brasileiro.

Ademais, a pedagogia de projetos promove o desenvolvimento de competências complexas. Ao longo do projeto, os estudantes são desafiados a pesquisar, analisar informações, tomar decisões, colaborar com seus pares, comunicar suas ideias e avaliar seu próprio trabalho. Essas habilidades transversais são fundamentais para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal, preparando os alunos para os desafios do futuro.

Deste modo, o aprendizado não é imposto, mas construído ativamente pelos estudantes, que se tornam protagonistas de sua própria jornada educacional e de respeito e valorização do outro. A autonomia floresce, a colaboração se fortalece e a capacidade de resolução de problemas se aguça.

Mas por que adotar esta metodologia de ensino que parece ser antiga e ultrapassada?

De acordo com Nascimento, Lima e Sarmento (2020, p. 54), “o papel do educador em suas intervenções é o de estimular, observar e mediar, criando situações de aprendizagem significativas”. A fala destes autores alicerça nossa compreensão da aplicabilidade da pedagogia de projetos no dia a dia da escola e, em especial, da disciplina de geografia. O professor abandona o papel de detentor exclusivo do saber, tornando-se um facilitador, um guia que acompanha os alunos na busca por respostas.



As disciplinas curriculares, outrora compartimentalizadas, fundem-se naturalmente à medida que o projeto avança. Diante do exposto, evidenciamos que a proposta pedagogia de projeto pode ser uma metodologia que auxilia o docente no desenvolvimento das habilidades dos discentes.

O grande diferencial dessa metodologia reside justamente em sua capacidade de integrar saberes de forma orgânica e significativa. Nesse contexto, a promoção de uma educação antirracista parte do princípio do conhecimento da Lei n.º 10.639/2003 e de sua efetiva implementação no cotidiano da sala de aula.

A partir da implementação da Lei n.º 10639/03, materializou-se a possibilidade de concretizar no currículo escolar uma educação antirracista, fundamentada no reconhecimento e no respeito ao outro. Tal perspectiva visa promover um ambiente educativo que favoreça o combate às diversas formas de discriminação na escola. O rompimento com práticas excludentes, por sua vez, só se efetivará por meio do conhecimento, conforme ressalta Silva (2021, p. 50):



Com isso, a educação antirracista no ensino de Geografia é permeada por uma “teia” de aspectos que entrelaçam a instituição, professores, formações, currículo, posicionamentos políticos, pensamentos pessoais e motivação que se materializam nas ações/práticas cotidianas no ambiente escolar para o combate de conhecimentos e ações discriminatórias, que são ofensivas, violentas e preconceituosas em relação aos povos indígenas, africanos, quilombolas e a população afro-brasileira que são reproduzidas na escola (Silva, 2021, p.50, grifo do autor).

A educação antirracista no ensino de Geografia demanda um olhar que considere a complexidade das relações e a necessidade de um comprometimento articulado de todos os atores envolvidos para que as ações cotidianas em sala de aula se tornem, de fato, instrumentos de transformação social e de promoção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Na prática da pedagogia de projetos no ambiente escolar, quando conectada ao currículo, possui vantagens multifacetadas. Em primeiro lugar, a pedagogia de projetos aumenta significativamente o engajamento dos alunos. Ao trabalharem

em algo que consideram relevante e com um propósito claro, a motivação intrínseca floresce, impulsionando a participação ativa e o investimento no aprendizado. Essa sensação de serem autores do próprio conhecimento gera um entusiasmo contagiante, transformando a sala de aula em um espaço vibrante de descobertas.

Em segundo lugar, essa abordagem contextualiza o aprendizado. Os conteúdos curriculares deixam de ser informações abstratas e desconectadas da realidade, ganhando vida ao serem aplicados na resolução de problemas concretos. Essa contextualização facilita a compreensão e a retenção do conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo e duradouro. Os alunos percebem a relevância do que estão aprendendo para suas vidas e para o mundo ao seu redor.



Em terceiro lugar, é o fomento da autonomia e da responsabilidade. Ao terem voz ativa na definição dos rumos do projeto e ao serem responsáveis por suas próprias ações e contribuições, os alunos desenvolvem o processo de proatividade em relação ao aprendizado. Essa autonomia fortalece a autoconfiança e a capacidade de aprender de forma independente ao longo da vida.

Ademais, a pedagogia de projetos promove o desenvolvimento de competências complexas. Ao longo do projeto, os estudantes são desafiados a pesquisar, analisar informações, tomar decisões, colaborar com seus pares, comunicar suas ideias e avaliar seu próprio trabalho. Essas habilidades transversais são fundamentais para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal, preparando os alunos para os desafios do futuro.

Em suma, a pedagogia de projetos transcende a mera transmissão de conteúdo, oferecendo uma abordagem metodológica rica e transformadora. Ao colocar os alunos no centro do processo de aprendizagem, ao conectar o currículo com a realidade e ao promover o desenvolvimento de habilidades essenciais, essa metodologia se revela um caminho promissor para uma educação mais engajadora, significativa e relevante.

Ao final da jornada, o projeto concretizado – seja ele um protótipo, uma apresentação, uma campanha de conscientização – é muito mais do que um produto final. Ele representa o culminar de um processo rico em aprendizados, em desafios superados, em laços fortalecidos entre os participantes. É a materialização da curiosidade que moveu a engrenagem, a prova tangível do poder de aprender fazendo.

Assim, a Pedagogia de Projetos se firma como uma metodologia diferenciada, não rastreável pelas malhas da mera reprodução, pois sua força reside na singularidade de cada jornada, na autenticidade de cada descoberta e na autoria de cada aprendizado. É um convite à exploração, à colaboração e à construção de um conhecimento verdadeiramente significativo.





2.2 Sugestões didáticas

Temática: Cartografias da Nossa Identidade: Raízes Africanas no Território Brasileiro.

Componente curricular: Geografia

Eixo: Educação para as Relações Étnico-Raciais –ERER

Referências: Lei nº 10.639/20003.

Público Alvo: Discentes do 6º ano do Ensino Fundamental.

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

da BNCC: Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Habilidades	Objeto do conhecimento
(EF06GE09) Identificar diferentes tipos de representação cartográfica (mapas, plantas, croquis) e elementos constituintes dos mapas (legenda, escala, orientação).	Cartografia Básica: Aprendizado dos diferentes tipos de mapas e suas funções. Elementos do Mapa: Compreensão e aplicação de legenda, escala, orientação (pontos cardeais e colaterais), título e projeções cartográficas. Conhecimentos Tradicionais: Valorização dos conhecimentos tradicionais de povos africanos e indígenas sobre o uso e a preservação dos recursos naturais.
(EF06GE11) Analisar diferentes formas de interação das sociedades com a natureza, com base em exemplos históricos e geográficos.	

Temática: Cartografias da Nossa Identidade: Raízes Africanas no Território Brasileiro

Componente curricular: Geografia

Eixo: Educação para as Relações Étnico-Raciais –ERER

Referências: Lei nº 10.639/20003.

Público Alvo: Discentes do 7º ano do Ensino Fundamental.

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

da BNCC: Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Habilidades	Objeto do conhecimento
(EF07GE07) Analisar a influência dos fluxos migratórios na formação socioeconômica e cultural do Brasil, em diferentes períodos históricos.	Diáspora Africana: Compreensão do fluxo forçado de africanos para o Brasil e seu impacto demográfico, econômico e cultural. Outros Fluxos Migratórios: Comparação com outros movimentos migratórios e análise da contribuição de diferentes grupos para a formação da identidade brasileira.
(EF07GE08) Compreender as relações entre sociedade e natureza e os impactos socioambientais decorrentes da exploração dos recursos naturais em diferentes contextos histórico geográficos.	Distribuição da População Afro-brasileira: Análise da distribuição espacial dessas populações no território brasileiro e suas causas históricas. Exploração Colonial e seus Impactos: Análise de como a exploração de recursos naturais (pau-brasil, cana-de-açúcar, ouro, etc.) durante o período colonial afetou o ambiente e as populações indígenas e africanas.

Aos docentes!

Ao desenvolver a atividade Cartografias da Nossa Identidade: Raízes Africanas no Território Brasileiro, é crucial que o professor articule esses conteúdos de forma interdisciplinar, conectando a história da escravidão e da colonização com a distribuição espacial das comunidades, as manifestações culturais presentes no território e as relações com o meio ambiente. A cartografia, nesse contexto, torna-se uma ferramenta poderosa para visualizar e compreender essas conexões.

Temática: Cartografias da Nossa Identidade: Raízes Africanas no Território Brasileiro

Componente curricular: Geografia

Eixo: Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER

Referências: Lei n.º 10.639/20003;

Público Alvo: Discentes do 8º ano do Ensino Fundamental.

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

da BNCC: Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Habilidades

(EF08GE07) Analisar a influência dos legados culturais africanos e indígenas na formação da identidade brasileira contemporânea.

(EF08GE08) Analisar os impactos socioambientais decorrentes da exploração de recursos naturais em diferentes contextos histórico-geográficos.

Objeto do conhecimento

A diversidade cultural africana e suas múltiplas influências no Brasil (língua, culinária, religião, música, dança).

O sincretismo cultural e as formas de resistência e manutenção da cultura africana.

O patrimônio cultural afro-brasileiro e sua importância para a memória e a identidade nacional.

Temática: Cartografias da Nossa Identidade: Raízes Africanas no Território Brasileiro

Componente curricular: Geografia

Eixo: Educação para as Relações Étnico-Raciais –ERER

Referências: Lei nº 10.639/20003;

Público Alvo: Discentes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

da BNCC: Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Habilidades

(EF09GE09) Analisar as características da população mundial e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos históricos e suas implicações socioeconômicas e culturais.

(EF09GE10) Analisar as transformações territoriais, políticas e econômicas ocorridas no Brasil na segunda metade do século XX.

Objeto do conhecimento

A diáspora africana e seus impactos demográficos, sociais e culturais no Brasil.

Os fluxos migratórios internos no Brasil e a distribuição da população afrodescendente no território. As dinâmicas populacionais contemporâneas e os desafios da diversidade étnico-racial.

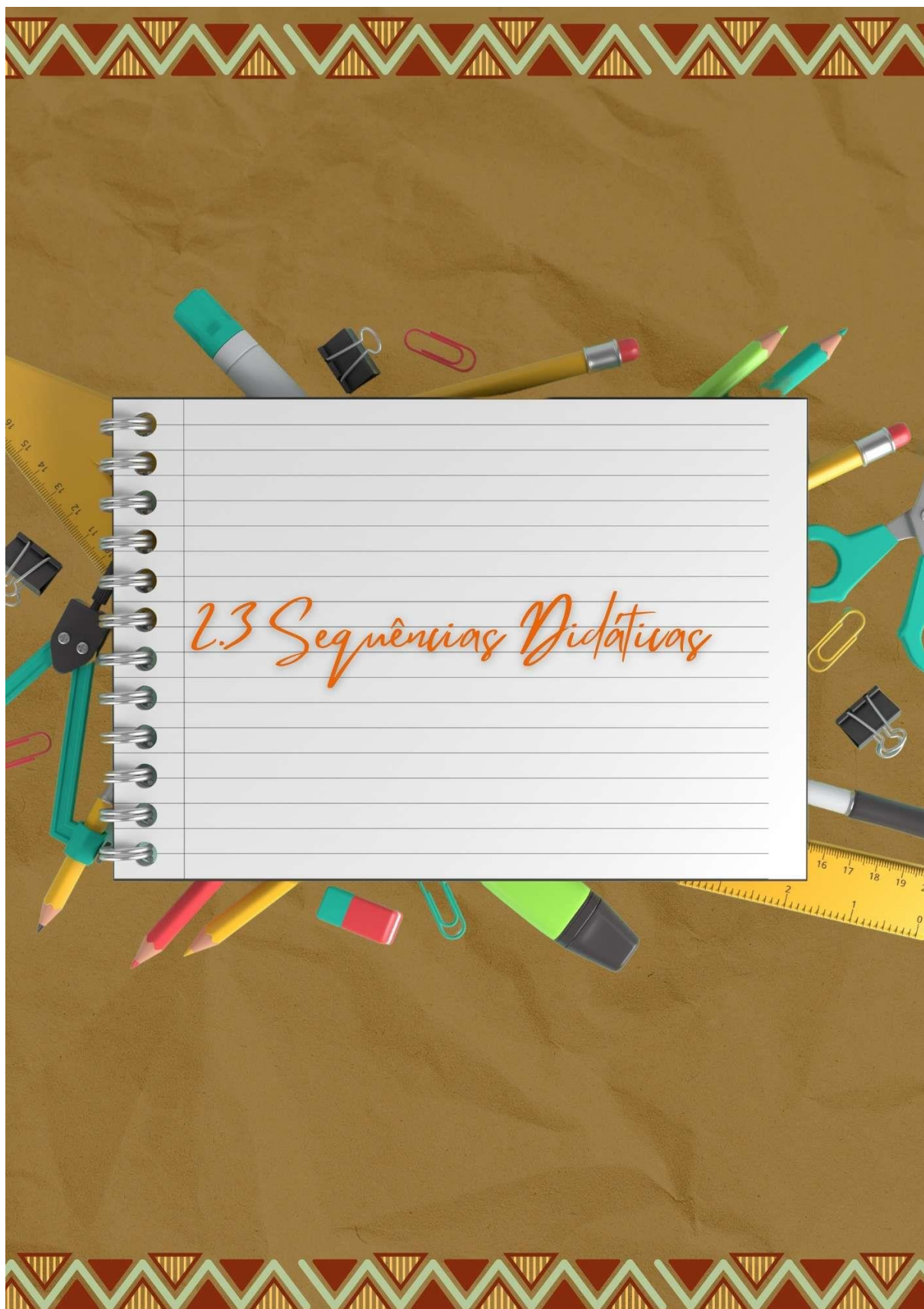
A urbanização e a concentração da população afrodescendente em áreas periféricas, comumente marcadas por desigualdades socioespaciais.

Os movimentos de resistência territorial e cultural das comunidades tradicionais.



A criação das Cartografias da Nossa Identidade: Raízes Africanas no Território Brasileiro permite aos estudantes expressarem seu aprendizado de forma espacial e visual, conectando os conteúdos históricos e culturais com o território, tais como, os fluxos migratórios e as transformações territoriais que moldaram a presença e a situação das populações africanas no Brasil contemporâneo.





SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1:

Cartografias da Nossa Identidade: Raízes Africanas no Território Brasileiro

Componente Curricular: Geografia

Eixo Temático: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

Referências: Lei nº 10.639/2003; Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental – BNCC.

Público Alvo: Discentes do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental.

Competência Específica da BNCC:

Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.



Objetivo Geral:

Compreender a influência das culturas africanas na formação do território, da sociedade e da identidade brasileira, promovendo o respeito à diversidade étnico-racial e a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro.

Objetivo Específicos

- Identificar elementos da cultura africana presente no cotidiano local.
- Compreender como a escravidão e a exploração impactaram a distribuição dessas comunidades e suas relações com o território.
- Reconhecer a contribuição das populações africanas para a construção da identidade cultural brasileira em diferentes aspectos.

Materiais :

- Mapas do Brasil (históricos e atuais, incluindo a localização de comunidades quilombolas).
- Imagens ou vídeos sobre a cultura africana presentes no Brasil.
- Textos informativos de representantes de comunidades afro-brasileiras.
- Material para desenho: lápis de cor, canetinhas, papeis, tinta guache, régua, lápis com borracha.





AULA 1: Desvendando o Nosso Entorno (2 aulas)

Iniciar com uma roda de conversa sobre a diversidade cultural presente na escola e na comunidade.

Levantar questionamentos junto aos alunos se eles conhecem a origem de nomes de ruas, bairros, comidas típicas, festas locais. Propor uma pesquisa no entorno da escola e em suas casas para identificar elementos que possam ter influência africana (por exemplo: nomes de plantas, animais, objetos, palavras). Registrar as descobertas. Produção prática: Criar um mapa da região da escola, marcando os locais identificados e discutindo possíveis origens.

AULA 3: As Cores e os Sabores da Nossa Identidade (3 aulas)

- Mostrar exemplos da influência africana na culinária (receitas simples), música (trechos de composições), dança (vídeo das danças), religião (imagens das manifestações de matriz africana) e outras manifestações culturais brasileiras.
- Oficina prática: Os estudantes divididos em grupos, pesquisaram aspectos culturais (culinária, danças, religião, músicas) Em seguida criarão cartazes, pequenas apresentações, desenhos ou até mesmo preparar uma degustação de um alimento típico (com orientação prévia).



17



AULA 2: Viagem no Tempo e no Espaço (2 aulas)

- Apresentar mapas do Brasil que evidenciem a chegada dos africanos escravizados e sua distribuição no território brasileiro.
- Apresentar textos e/ou imagens que abordem a história da escravidão e da resistência quilombolas.
- Promover debates sobre os impactos dessas histórias no território e na sociedade brasileira.



AULA 4: Construindo Pontes e Respeito (1 aula)

Mostrar exemplos da influência africana na culinária (receitas simples), música (trechos de composições), dança (vídeo das danças), religião (imagens das manifestações de matriz africana) e outras manifestações culturais brasileiras.

Oficina prática: Os estudantes divididos em grupos, pesquisaram aspectos culturais (culinária, danças, religião, músicas) Em seguida criarão cartazes, pequenas apresentações, desenhos ou até mesmo preparar uma degustação de um alimento típico (com orientação prévia).

Avaliação:

A avaliação será processual e formativa, considerando: participação, engajamento, apresentações dos trabalhos, capacidade de identificar os elementos da cultura africana e afro-brasileira

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2:

Geografias da Identidade: Mapeando Histórias Afro-Brasileiras

Componente Curricular: Geografia

Eixo Temático: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

Referências: Lei nº 10.639/2003; Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental – BNCC.

Público Alvo: Discentes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Competência Específica da BNCC:

Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Objetivo Geral:

Compreender a influência da diáspora africana na formação territorial, cultural, social e econômica do Brasil, valorizando as contribuições afro-brasileiras e combatendo o racismo e a discriminação.

Materiais :

- Mapas do Brasil (históricos, políticos, culturais).
- Textos informativos, literários e jornalísticos.
- Imagens, vídeos e músicas.
- Materiais para produção de cartografias (papel, canetas, lápis de cor, barbantes).
- Dados estatísticos.
- Acesso à internet para pesquisa.
- Convidados (representantes de comunidades quilombolas, artistas afro-brasileiros, - se possível).

Objetivo Específicos

- Analisar os processos históricos de escravização e suas consequências no território brasileiro.
- Reconhecer e valorizar as diversas manifestações culturais afro-brasileiras presentes em diferentes regiões do Brasil.
- Mapear a distribuição geográfica de comunidades quilombolas e sua importância para a preservação da memória e identidade afro-brasileira.
- Compreender as desigualdades socioespaciais que afetam a população negra no Brasil contemporâneo.
- Desenvolver a capacidade de argumentação e proposição de ações que promovam a igualdade racial e o respeito à diversidade.

AULA 1: **Desvendando o Legado** **Africano (2 aulas)**

Iniciar com uma discussão sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre a África e a cultura afro-brasileira, a partir de imagens, músicas e vídeos que ilustrem a diversidade cultural africana e suas influências no Brasil.

Propor uma pesquisa em pequenos grupos sobre a origem de palavras, alimentos, músicas e costumes brasileiros que têm raízes africanas.

Promover debates a partir de trechos de textos históricos, literários ou jornalísticos que abordem a temática da escravidão e da resistência negra no Brasil.

AULA 2: **Mapeando as Geografias da** **Resistência (2 aulas)**

- Apresentar o conceito de quilombo e sua importância como espaço de resistência e preservação cultural.
- Utilizar mapas do Brasil, Estado e do município para localizar comunidades quilombolas.
- Dividir a turma em grupos para pesquisar sobre a história, a cultura, os desafios e as conquistas de uma comunidade quilombola específica.
- Elaboração de mapas que representem aspectos da vida da comunidade quilombola pesquisada, como o uso da terra, as atividades econômicas, as manifestações culturais e os desafios ambientais.

AULA 3: **As cores da cidade:** **desigualdades e resistência** **urbana (2 aulas)**

- Realizar atividades de observação no entorno da escola ou em diferentes bairros da cidade, buscando identificar marcas da presença afro-brasileira (nomes de ruas, monumentos, espaços culturais, etc.) e também evidências de desigualdades raciais (acesso a serviços, infraestrutura, oportunidades).
- Pesquisar e apresentar dados estatísticos sobre a distribuição da população negra na educação, saúde, mercado de trabalho, e discutir as causas e consequências dessas desigualdades.
- Em grupos, os alunos elaboram propostas de ações concretas que possam ser realizadas na escola ou na comunidade para promover a valorização da cultura afro-brasileira e o combate ao racismo. Essas propostas podem envolver a criação de eventos culturais, a produção de materiais informativos, a realização de intervenções artísticas, etc.

AULA 4: **Construindo Pontes:** **Diálogos e Propostas (2** **aulas)**

- Cada grupo apresenta os resultados de suas pesquisas e análises, utilizando os mapas e outros materiais produzidos.
- Debater sobre as questões levantadas, incentivando os alunos a construir argumentos com base nos conhecimentos adquiridos e a negociar diferentes pontos de vista com respeito.
- Cada grupo apresenta suas propostas para a turma, construídas na etapa 3 defendendo suas ideias com base nos argumentos construídos ao longo do projeto.

Avaliação:

A avaliação será processual e contínua, considerando: participação e engajamento, qualidade das atividades produzidas, elaboração de propostas de ação criativas e demonstração de respeito e valorização da diversidade étnico-racial.



Articulação com outras áreas do conhecimento: Esta atividade pode ser articulada com outras áreas do conhecimento, como História (estudo da escravidão), Língua Portuguesa (estudo de vocabulário de origem africana, leitura de obras literárias), Arte (estudo de manifestações artísticas), e Matemática (análise de dados sobre a população afro-brasileira).

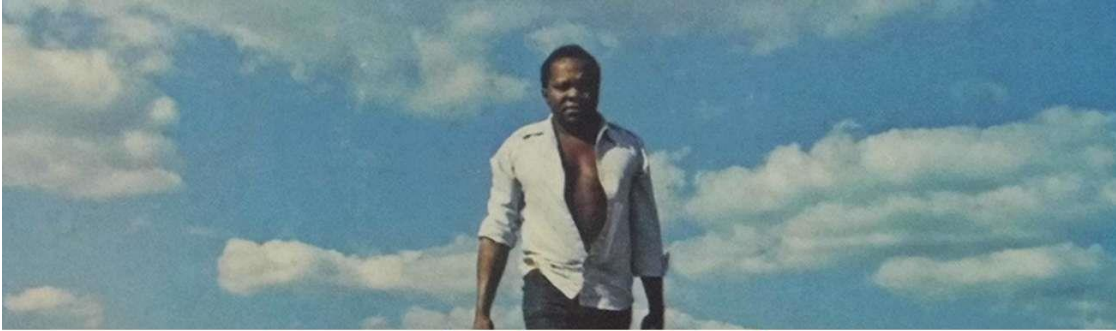




Capítulo 3

JOÃO DO VALE: um carcará da
resistência negra

FOTO: <https://opedreirense.com.br/joao-do-vale-86-anos-o-brasil-na-versao-dos-pobres/>



3.1 Aprendendo o conteúdo

João Batista do Vale, figura emblemática do cenário musical brasileiro. Ele personificou o **carcará** da resistência negra, alçando sua voz potente e poética para denunciar as mazelas sociais e celebrar a rica herança cultural afro-brasileira. Sua trajetória artística e pessoal entrelaçaram-se à luta por justiça e igualdade, tornando-o um símbolo de força e perseverança para as comunidades marginalizadas.

Nascido na cidade de Pedreiras, no sertão maranhense, João do Vale carregou consigo as marcas da vida árida e as injustiças históricas sofridas pela população negra. Essa vivência traduziu-se em sua obra, cujas letras ecoavam a realidade do povo, a beleza de suas tradições e a urgência por transformação. Suas canções não eram meros entretenimentos, mas sim manifestações culturais carregadas de significado político e social.

Ao longo de sua carreira, João do Vale teceu uma musicalidade singular ao fundir ritmos nordestinos com influências africanas, criando uma sonoridade que expressava a identidade multifacetada do Brasil. Como destaca Paschoal (2000):

A música folclórica do Maranhão é mais na base do ritmo, sem cordas e sem sopros, carregada de percussão. Sou muito influenciado pela música da minha terra. Meus versos e minhas músicas são baseadas no tambor-de-crioula e no bumba-meu-boi (Paschoal, 2000, p. 72).

E ainda de acordo com Braga (2019):

Essa ligação dos artistas brasileiros com a África está sinalizada na assimilação da influência africana que muitos, principalmente João do Vale, realizaram nos seus processos de elaboração artística e na consequente contribuição das matrizes africanas a cultura e a música popular (Braga, 2019, p. 26).

Sua poesia denunciava a opressão e, simultaneamente, exaltava a resiliência e a beleza da cultura negra, rompendo com estereótipos e abrindo caminhos para novas narrativas na música popular brasileira.



Fonte: Show. Compositor e cantor, João do Vale se apresenta na Associação Recreativa Gigante do Catete, na Zona Sul do Rio Athayde dos Santos 03/01/1977 / Agência O Globo.
Disponível em:
<https://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/autor-de-carcara-do-lendario-show-piniao-joao-do-vale-da-voz-ao-nordeste-20572790> . Acesso em: 17 maio 2025.

A resistência de João do Vale não se restringiu ao plano artístico. Sua postura engajada e sua defesa incansável dos direitos das comunidades negras o consagraram como uma liderança cultural e um porta-voz das demandas por reconhecimento e justiça social. Portanto, sua obra permanece viva e relevante, inspirando novas gerações a manter acesa a chama da luta por uma sociedade mais equitativa e plural. João do Vale, o carcará da resistência negra, legou um legado de arte, luta e esperança que ecoa através do tempo.



3.1.1 Infância e luta pela sobrevivência

João Batista do Vale, neto de Regino Vale, um escravo alforriado, e de família humilde da comunidade quilombola Lago da Onça, que fica a seis quilômetros da sede do município de Pedreiras – Ma, “nasceu no dia treze de outubro 1933, vinte e cinco anos após a abolição da escravatura” (Fernandes, 2012, p. 272).



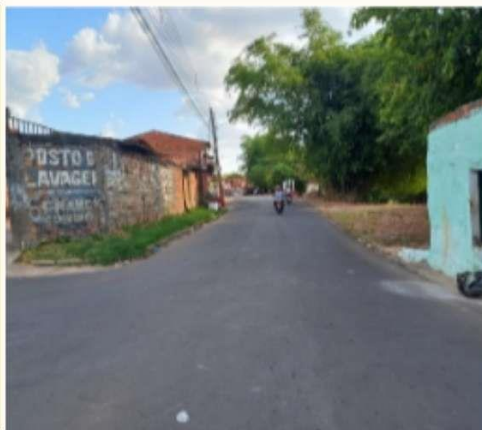
Fonte: Lima, 2025.

Depoimentos prestados por parentes e amigos da família de João do Vale indicam que seu pai não gostava de trabalhar e, sempre que podia, curti uma farra com bebedeira e mulheres da vida, enquanto sua mãe era de pulso firme e não media esforços para proporcionar o melhor para seus filhos (Krause, 2014).

Seus pais, Cirilo e Leovegilda Batista do Vale, eram lavradores e, com esse trabalho, traziam o sustento para casa. Mas, devido à constante falta de trabalho para o pai, a mãe de João convenceu o marido a se mudar para a sede da cidade de Pedreiras, em busca de melhores condições para manter sua família de oito filhos, sendo João o quinto filho do casal.

Ao chegarem a Pedreiras, a família de João do Vale passou a residir na Rua da Golada, que atualmente é chamada de Rua da Ponte, no bairro Matadouro.

Seu pai, para sustentar a família, trabalhava como biscateiro, e sua mãe, como empregada doméstica. As dificuldades eram inúmeras. Como a situação financeira estava bem complexa, a mãe de João o entregou para uma senhora chamada Maria da Conceição Pereira para criá-lo. O relato de Rosinha Pereira, filha de dona Conceição sobre as características de João do Vale ao chegar em sua residência:



Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

O João do Vale era bem pequeno quando foi dado para minha mãe criar. Era zambetinha, magricelo e gago. Era muito engraçado ouvir ele cantando com a voz de gago e fazia todo mundo rir. Ele tinha o apelido de Pé de Xote. [...] Minha mãe gostava muito dele. Era ativo, carregava água do rio (Krause, 2014, 253).

Algum tempo depois – não há um arquivo que descreva quanto tempo depois que a senhora Maria da Conceição Pereira faleceu – da morte de sua mãe de criação, João retorna para a casa de seus pais biológicos (Nogueira, 2013).

João do Vale era uma criança com deformidades nas pernas e também gago, mas isso não o impedia de cantarolar pelas ruas de Pedreiras. Com sua alegria contagiante, João, após voltar para a casa dos pais, passou a vender nas ruas da cidade balas, doces e bolos que sua mãe fazia, para complementar a renda da família.

Com disposição para a música, “com cinco ou seis anos, já entoava algumas canções”, como conta o historiador Fernandes (2012, p. 272). Ainda de acordo com este autor, num relato da irmã de João do Vale, ela diz que, “com uns oito ou nove anos, já mostrava tendências de ser um grande compositor. Fazia toadas de bumba meu boi, participando como amo” (Fernandes, 2012, p. 272).

Uma criança feliz e empolgada em viver, João do Vale amava frequentar a escola, pois era um espaço para que ele pudesse realizar seu sonho de ser um cantor e compositor. No entanto, uma situação racista e preconceituosa aconteceu com o menino João entre seus oito ou nove anos de idade, como descreve Fernandes (2012, p. 273, grifo nosso):

Quando João do Vale estudava a 3ª série do primário, um fato marcou par sempre sua vida. Na época chegou em Pedreiras um novo coletor de imposto que levou um filho seu, de idade igual a de João, para se matricular no Colégio Oscar Galvão. Entre quase trezentos alunos, **João do Vale foi escolhido para dar lugar ao filho do coletor. O fato revoltou profundamente o garoto João do Vale que decidiu não mais estudar.**

Essa ação racista e preconceituosa entristeceu profundamente o garoto que amava ir para a escola desenvolver as habilidades estudantis. Com o passar do tempo, o menino jurou que nunca mais frequentaria a escola. João desenvolveu uma aversão “pelo espaço escolar lhes foram negados, expressam sentimentos de lamentação, comoção e revolta, atenuados pela consagração artística, pelos prêmios e títulos recebidos ao longo de sua trajetória”. Diante disso, continuou a sua vida de vendedor de rua, ajudando os pais com as despesas de casa (Nogueira, 2013; Krause, 2014; Lima, 2015, p.203).

O sentimento de revolta que a expulsão da escola ocasionou no menino João fez com que ele todos os dias no horário do intervalo fosse para os arredores da escola Oscar Galvão jogar pedras nos que estavam no pátio. João do Vale foi forjado a partir desta situação fatídica de sua história de vida.

A letra da música **Minha História**, ele relatou que tinha 90% de sua vida. O compositor narra sua inveja dos colegas que continuaram na escola estudando e com a oportunidade de serem doutores. João no contexto se reconhece como alguém sem méritos, mas, se mantém alegre e otimista pela conquista dos colegas. O artista nesta canção, ainda destaca que nem todos conseguiram avançar e que também não sabem fazer um baiãozinho como ele (Krause, 2014).

Minha história

Composição: João Do Vale / Raimundo Evangelista.

Seu moço, quer saber, eu vou cantar num baião
 Minha história pra o senhor, seu moço, preste atenção
 Eu vendia pirulito, arroz doce, mungunzá
 Enquanto eu ia vender doce, meus colegas iam estudar
 A minha mãe, tão pobrezinha, não podia me educar
 A minha mãe, tão pobrezinha, não podia me educar
 E quando era de noitinha, ameninada ia brincar
 Vixe, como eu tinha inveja, de ver o Zezinho contar:
 - O professor raiou comigo, porque eu não quis estudar
 - O professor raiou comigo, porque eu não quis estudar
 Hoje todo são "doutô", eu continuo João ninguém
 Mas quem nasce pra pataca, nunca pode ser vintém
 Ver meus amigos "doutô", basta pra me sentir bem
 Ver meus amigos "doutô", basta pra me sentir bem
 Mas todos eles quando ouvem, um baiãozinho que eu fiz,
 Ficam tudo satisfeito, batem palmas e pedem bis
 E dizem: - João foi meu colega, como eu me sinto feliz
 E dizem: - João foi meu colega, como eu me sinto feliz
 Mas o negócio não é bem eu, é Mané, Pedro e Romão,
 Que também foram meus colegas, e continuam no sertão
 Não puderam estudar, e nem sabem fazer baião (Cifra club, 2025).



SCAN
ME!



3.1.2 De Pedreiras para o Brasil

A cidade de Pedreiras parecia pequena para o tamanho do sonho do menino João do Vale. Seu irmão mais velho de João chamado de Aurélio Batista do Vale, mas conhecido por Tião, já estava residente na capital maranhense, servindo à Polícia Militar. Tião recebeu uma promoção para terceiro sargento, com isso, resolveu levar sua mãe e seus irmãos para São Luís. O pai de João, somente foi para a capital, um tempo depois para fazer uma intervenção cirúrgica, após a cirurgia, retornou à cidade natal, onde pouco tempo depois veio a óbito (Fernandes, 2012).

Quando tinha doze anos, e sem a figura paterna, o garoto “para ajudar com as despesas de casa, resolveu comprar laranjas, e outras frutas na Praia Grande para vender no centro da cidade” (Fernandes, 2012, p.273). Após as vendas, o menino João do Vale, ao final da tarde se reunia com outros garotos para brincar de bola na praça da igreja no centro de São Luís.

Em São Luís de 1945, o garoto João fazia parte do grupo de bumba-meu-boi Linda Noite, onde, na representação desta manifestação cultural, era o amo do boi (nome dado ao cantor e compositor, que também é o dono da fazenda e pai da sinhazinha), a figura que faz a condução do grupo como um todo até a entoação dos cantos principais. No desempenho deste papel, João do Vale desenvolveu habilidades específicas para compor seus versos e canções (Barreto, 2012).



Fonte: <https://culturaenegocios.com.br/>

Sua estadia na capital maranhense foi rápida. Assim, aos quatorze anos de idade, ele resolveu fugir de casa para ir em busca de melhores condições de vida e também da realização de seu sonho. A cidade de São Luís, embora fosse um centro de grande expressividade cultural, não era o suficiente para o garoto realizar seu sonho de ser um artista famoso. Sua família também não dispunha de condições para dar o suporte necessário para que João do Vale pudesse realizar seu sonho. Diante disso, ele decidiu fugir de casa.

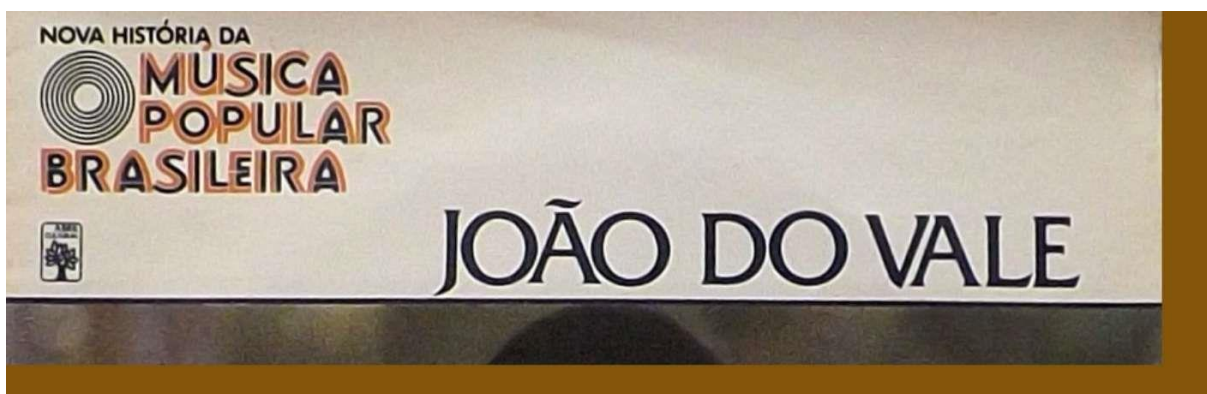
O início desta fuga começa com uma carona em um circo que estava em São Luís a caminho de Teresina. A viagem foi no trem da linha São Luís a Teresina da Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima - RFFSA. Chegando na capital do Piauí, o garoto “arranjou um emprego de ajudante de caminhão, que fazia percurso de Teresina/Fortaleza”, ainda trabalhou por volta de um ano. De acordo com a fala do próprio João, de que nesta profissão, se poderia ir para qualquer lugar, como ele mencionou (Fernandes, 2012, p. 273).



Fonte: Pesquisa empírica, 2024.

No desejo de chegar o mais próximo possível do centro cultural musical brasileiro, João do Vale seguiu em viagens nas boleias de caminhões. Assim, chegando à capital da Bahia, a linda cidade histórica de Salvador, como ele disse: “Já estou mais perto do Rio, vou ficar por aqui mesmo”. (Krause, 2014, p. 249).

Nesta cidade, sua estadia foi rápida, mudando-se para a cidade de Teófilo Otoni, em Minas Gerais, com a finalidade de trabalhar como garimpeiro. Contudo, ele descobriu que cavando buracos de três, quatro metros de profundidade não o tornariam rico. A partir de então, retornou ao seu sonho inicial de ser artista e seguiu viagem num caminhão. Outro fator era perigoso: “sair sem ser atacado no meio do caminho [...]. Mas dei um jeito, saí na madrugada, quase escondido” (Krause, 2014, p. 249).



3.1.3 A Carreira

Ao alcançar a metrópole carioca, o jovem oriundo de Pedreiras deparou-se com uma realidade implacável. A chegada ao Rio de Janeiro–RJ, embora representasse a concretização de um sonho, trouxe consigo uma nova gama de obstáculos. Desprovido de recursos financeiros e sem laços na vasta cidade, João, com apenas 16 anos, buscou na construção civil a sua primeira ocupação como ajudante de pedreiro. Uma condição precária marcava seus dias e noites: o local de trabalho servia também como seu dormitório, dada a ausência de um lugar para repousar.

Apesar das exigências da rotina na construção civil, a chama do seu sonho artístico permanecia acesa, impulsionando-o a continuar compondo. Nas noites cariocas, João dirigia-se às emissoras de rádio, buscando oportunidades para conhecer artistas e, quem sabe, apresentar suas composições musicais. “Depois de dois meses de tentativas, conseguiu conhecer Zé Gonzaga que gravou a canção Cesário Pinto e Madalena, estas músicas fizeram sucesso apenas no Nordeste” (Krause, 2014, p.83).

Em 1953, a canção “Estrela Miúda”, fruto da parceria entre João do Vale e João Vieira, alcançou grande sucesso na voz de Marlene, ecoando por todas as rádios do Brasil. Em um diálogo informal com seus colegas da construção civil, João compartilhou a autoria da letra ao ouvirem a música no rádio da vizinhança da obra. Contudo, a revelação encontrou incredulidade, com um dos pedreiros a descartar como um mero devaneio (Fernandes, 2012).

A desconfiança em torno da capacidade de um ajudante de pedreiro possuir tal talento musical parecia natural. No entanto, essas mesmas dificuldades serviam como um combustível para a perseverança de João em busca da realização de seu sonho artístico.

Assim, no mesmo ano em que sua canção ganhava projeção nacional na voz de Marlene, João dirigiu-se à gravadora com a expectativa de saber qual seria sua remuneração por aquele sucesso. Recebeu “uns duzentos mil réis. Largou o emprego da construção civil e definitivamente tornou-se compositor” (Fernandes, 2012, p. 275).

Apesar de sua notória dificuldade com a escrita, que ele tampouco demonstrava interesse em superar, João do Vale possuía uma facilidade singular para a composição musical. Seus parceiros nesse processo criativo eram figuras do cotidiano, como garçons e companheiros de boemia, além de alguns cantores. Descreve essa habilidade quase mágica:

Começava a cantarolar e bater os dedos numa caixa de fósforos, e os versos iam jorrando instantaneamente como se fossem pequenas gotas d’água da nascente de um riacho [...]. No final do batuque, a música estava pronta para ser gravada (Krause, 2014, p. 123).

Curiosamente, ao serem registradas, as canções invariavelmente creditavam também o nome do colaborador que auxiliava na transcrição, mesmo que este não tivesse participado da criação dos versos ou da melodia. Para João do Vale, essa parceria, ainda que focada na escrita, era valorizada.



Fonte: <https://dicionariompb.com.br/artista/joao-do-vale/>

Essa dinâmica de colaboração perdurou ao longo de sua trajetória. Em parceria com Helena Gonzaga, esposa de Luiz Gonzaga, João do Vale compôs canções que se tornaram marcos, como: Sertanejo do Norte (1959), De Teresina a São Luís (1962) e Fogo no Paraná (1964).

No ano de 1964, João do Vale estreitou os laços com Nara Leão e Zé Ketí. Dessa parceria surgiu o **Opinião**, que era um show-manifesto de resistência no antigo Teatro Opinião, no Rio de Janeiro, que ecoava um grito contra a opressão sofrida pelo povo brasileiro e, em especial, pelos nordestinos e negros que migravam para a região sul do país. Cada um dos artistas representava uma

esfera da sociedade brasileira: Nara Leão, a jovem da classe média; Zé Ketí, o morro com o samba; e João do Vale, o camponês nordestino (Fernandes, 2012).

Em 1964, o Brasil vivenciava o regime político ditatorial. Nesse contexto, o **Show Opinião** surgiu como a primeira manifestação artística a discordar da ditadura militar que regia o país. O espetáculo apresentava uma temática eclética, destacando inicialmente a autobiografia dos artistas para, em seguida, abordar “a representação máxima das dificuldades sociais de pessoas que viviam uma dura realidade social” (Krause, 2014, p.146). As variadas expressões artísticas o tornavam inovador para a época.

Como expressa Braga (2019):



João do Vale incorporava-se à categoria “povo”, estabelecida pelos preceitos e matizes ideológicos que circulavam pelo Brasil à época. Falava a linguagem da massa. Estava muito próximo do que almejava o grupo de artistas dos anos 1960: defrontar-se com o poder do dominante e fazer da arte uma colaboradora da tomada de poder (Braga, 2019, p.22, grifo do autor).

O objetivo não era apenas contemplar a realidade, mas sim engajar-se ativamente na luta contra as estruturas de poder estabelecidas, utilizando a arte como uma ferramenta potente para catalisar a mudança. João do Vale não apenas **falava** a língua da massa; ele a **encarnava**, traduzindo em sua arte, as aspirações e os anseios populares. A proximidade de João do Vale com o povo conferia autenticidade e força à sua voz, tornando-o um elo crucial entre a expressão artística e a busca por justiça social naquele período efervescente da história brasileira.

Esse movimento cultural vanguardista impulsionou ainda mais a fama de João do Vale em todo o território nacional. A composição Carcará, fruto da parceria entre João Batista do Vale e José Cândido da Silva, consagrou-se como um dos maiores sucessos tanto do artista quanto do emblemático Show Opinião. A letra da música tece um protesto metafórico contra o regime militar instaurado no Brasil. A figura da ave carcará, símbolo da pobreza no Nordeste, é utilizada como uma alegoria para representar o oportunismo dos militares que então ocupavam o poder.





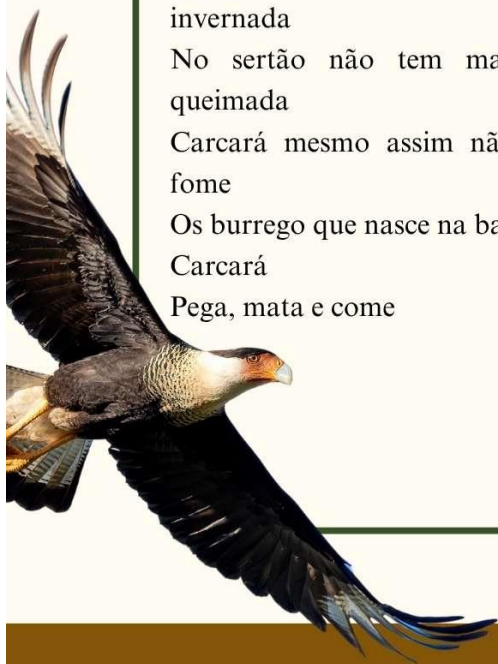
Carcará

(Compositores: João Batista Vale / José Candido Da Silva)

Carcará
Lá no Sertão
É um bicho que avoa que nem
avião
É um pássaro malvado
Tem o bico volteado que nem
gavião
Carcará quando vê roça queimada
Sai voando e cantando
Carcará
Vai fazer sua caçada
Carcará
Come inté cobra queimada
Mas quando chega o tempo da
invernada
No sertão não tem mais roça
queimada
Carcará mesmo assim não passa
fome
Os burrego que nasce na baixada
Carcará
Pega, mata e come

Carcará
Não vai morrer de fome
Carcará
Mais coragem do que homem
Carcará
Pega, mata e come
Carcará é malvado, é valentão
É a águia de lá do meu sertão
Os burrego novinho num pode
andar
Ele puxa no imbigo inté matar
Carcará

Pega, mata e come
Carcará
Não vai morrer de fome
Carcará
Mais coragem do que homem
Carcará
Pega, mata e come. (Cifra club)



SCAN
ME!

Devido a problemas de saúde, Nara Leão ausentou-se do **Show Opinião**. Para substituí-la, em 1965, a cantora Maria Bethânia ganhou grande visibilidade ao interpretar a música Carcará. Essa interpretação a consagrou como uma das maiores cantoras brasileiras.



Fonte: <https://acervo.oglobo.globo.com/fotogalerias/bethania-do-opinio-mangueira-19522222>

Com o Show Opinião, João do Vale tinha consciência do seu poder de mobilização popular, o que intensificou a vigilância dos militares sobre ele. Em 1968, conforme relata Paschoal (2000), João foi preso por agentes do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) na residência de um amigo, onde se encontravam

reunidos para traçar planos relacionados ao movimento de resistência.

Na prisão, João do Vale foi forçado a depor e mantido em cárcere privado. A situação só se alterou devido à sua amizade com o político José Sarney, que intercedeu, conseguindo a transferência prisional de João do Vale para São Luís e, posteriormente, a concessão de prisão domiciliar em Pedreiras, no Maranhão (Fernandes, 2012; Nogueira, 2013).

Após cumprir sua pena, Fernandes (2012, p. 277) relata que: “Depois do exílio em Pedreiras, João foi voltando aos poucos à vida normal, participando de shows universitários e de alguns projetos musicais; dessa forma, o compositor foi conquistando cada vez mais público e admiradores,” em especial os estudantes.

Esse reconhecimento culminou no título de o **Poeta do Povo**, concedido pelos universitários da Universidade de São Paulo (USP).

João do Vale, com sua musicalidade singular que destacava os desafios vivenciados pela sociedade brasileira, tornou-se parte do movimento Forró Forrado na década de 1970, período em que a música popular brasileira era consagrada por sua diversidade de ritmos. Sua participação ao lado do apresentador estendeu-se por dez anos.

Na década de 80 João do Vale retorna com mais força ao cenário musical brasileiro e recebe homenagens de seu amigo Chico Buarque de Holanda e também um especial da Rede Globo, no programa Super Sexta exibido no dia 08 de março de 1982.



3.1.4 Doença e o encerramento da carreira

No auge de sua carreira pós-ditadura militar, em março de 1987, João do Vale planejou um encontro com seu amigo e parceiro musical Zé Ketí para discutir novos projetos. Em um dia não especificado daquele mês, João viajou para Nova Iguaçu com uma amiga. Durante uma parada para almoço, ele sofreu um Acidente Vascular Cerebral (AVC) fulminante, caindo de rosto no prato. A acompanhante, em pânico, fugiu, abandonando-o no local.

João foi socorrido e levado ao hospital da cidade. Lá, encontrou-se em uma situação delicada, pois seus documentos haviam ficado na carteira da mulher que o abandonou. Sem identificação imediata, não recebeu atendimento prioritário, sofreu uma crise convulsiva, caiu da maca e bateu a cabeça. Uma estagiária o reconheceu, percebendo que aquele homem, que outrora passara de “crioulo sem ter onde cair morto para artista brasileiro negro e talentoso, necessitava de socorro imediato” (Krause, 2014, p. 54). “Peculiaridades de um país culturalmente racista” (Fernandes, 2012, p. 279).

O artista passou dois anos em tratamento hospitalar, dedicando-se à recuperação e à fisioterapia para “tratar a semi-paralisia do lado direito do corpo” (Krause, 2014, p. 54). Durante esse período desafiador, João contou com o apoio de amigos, que organizaram shows beneficentes para auxiliá-lo financeiramente até sua alta em 1989. Intimamente, ele sabia que não voltaria a cantar e dançar descalço, nem a compor; era como se a música tivesse sido silenciada pela sua condição de saúde. Dessa forma, aposentou-se, vivendo de maneira modesta com a renda de cinco salários mínimos e dos direitos autorais. As sequelas da doença foram significativas: “lacunas de memória, cognição afetada, dificuldades na fala, semi-paralisado e atrofia na perna” (Krause, 2014, p. 54).

gravidade do estado de saúde dele. Mesmo assim, João cozinhou o bicho por conta própria, com bastante pimenta malagueta, e se deliciou com a refeição.

Naquela mesma noite, João sofreu um novo AVC. Acordou falando normalmente, mas com os movimentos dos braços e das pernas comprometidos. Apesar da gravidade da situação, ele se recusava a ser internado. Durante uma semana, dona Izabel e suas netas cuidaram dele com dedicação, dando banho com a ajuda de uma cadeira de plástico, daquelas conhecidas como cadeira de macarrão — uma tarefa exaustiva para uma senhora de meia-idade e duas jovens.

Preocupados com o agravamento do quadro, amigos de João procuraram o padre da Igreja Matriz de São Benedito para relatar a situação. Com o apoio da comunidade, João finalmente foi internado na Policlínica São Jorge.



Lúcido, ele recebeu a visita de dona Izabel e implorou para ser levado para casa. Contudo, sua saúde continuou a se deteriorar, levando o médico Kleber Branco a providenciar sua transferência para São Luís. Na clínica em São Luís ainda passou “treze dias internado no hospital UDI, em estado coma superficial, após uma semana ele apresentou melhora até o dia 04 de dezembro sofreu outro AVC, aí o quadro de saúde dele evoluiu para insuficiência respiratória e renal, levando-o à morte” (Krause, 2014, p. 58).

Fonte: Krause, 2014.

O óbito de João Batista do Vale foi registrado em 6 de dezembro de 1996, às 13h30, por falência múltipla de órgãos. O Poeta do Povo foi então levado para sua cidade natal, Pedreiras, onde foi velado no auditório que leva seu nome. Em 8 de dezembro daquele ano, às 10 horas, seu último desejo foi atendido: ser sepultado em Pedreiras, no Cemitério do Alto São José, mesmo que falecesse na China.



3.2 Sugestões Didáticas

Temática: João do Vale – Voz do Povo, Território e Identidade

Componente Curricular: Geografia

Eixo Temático: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

Público-Alvo: Estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental

Duração: 8 aulas de 50 minutos

Referências Legais: Lei nº 10.639/2003, Parecer CNE/CP nº 03/2004 – ERER

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): C

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental da BNCC:

Construir argumentos com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para promover os direitos humanos, a consciência socioambiental, a responsabilidade e o protagonismo.

Habilidades	Objeto do conhecimento
(EF06GE03) Identificar e comparar paisagens naturais e humanizadas, relacionando-as às práticas sociais e culturais dos povos.	João do Vale e situar sua trajetória no contexto geográfico e social do Brasil.
(EF06GE06) Reconhecer o espaço geográfico como um produto histórico das relações sociais.	O território e a paisagem nordestina influenciaram a obra de João do Vale.
(EF06GE08) Relacionar manifestações culturais a seus respectivos contextos geográficos e históricos.	A paisagem e as práticas sociais à luta por sobrevivência e justiça social retratadas nas músicas.
(Transversal – ERER) Valorizar a cultura afro-brasileira e nordestina, compreendendo sua importância na construção da sociedade brasileira.	A música de João do Vale à defesa de direitos humanos e à luta contra o preconceito

Temática: João do Vale: Cantando a Geografia e as Raízes do Brasil

Componente Curricular: Geografia

Eixo Temático: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

Público-Alvo: Estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental

Duração: 8 aulas de 50 minutos

Referências Legais: Lei nº 10.639/2003, Parecer CNE/CP nº 03/2004 – ERER

Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental da

BNCC: Construir argumentos com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para promover os direitos humanos, a consciência socioambiental, a responsabilidade e o protagonismo.

Habilidades	Objeto do conhecimento
(EF07GE01) Analisar a produção, a circulação e o consumo dos bens culturais nas diferentes regiões do Brasil e sua relação com os meios de comunicação e os processos históricos.	Biografia de João do Vale e sua relação com o território nordestino.
(EF07GE03) Analisar a diversidade cultural brasileira e sua territorialidade.	A música como expressão da paisagem cultural e das desigualdades sociais.
(EF07GE06) Identificar e discutir as formas de resistência dos grupos sociais historicamente excluídos no Brasil.	A cultura afro-brasileira à produção artística de João do Vale e à construção da identidade regional.
(EF07GE09) Compreender a construção de identidades no território brasileiro a partir da relação entre espaço, cultura e memória.	A obra de João do Vale revela os contrastes regionais e fortalece a identidade cultural nordestina.

Temática: João do Vale – Geografia, Cultura e Resistência

Componente Curricular: Geografia

Eixo Temático: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

Público-Alvo: Estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental

Duração: 10 aulas de 50 minutos

Referências Legais: Lei nº 10.639/2003, Parecer CNE/CP nº 03/2004 – ERER

Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental da

BNCC: Construir argumentos com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para promover os direitos humanos, a consciência socioambiental, a responsabilidade e o protagonismo.

Habilidades	Objeto do conhecimento
(EF09GE01) Analisar criticamente a produção do espaço geográfico por diferentes agentes (Estados, empresas, movimentos sociais, etc.), com destaque para as relações de trabalho e as formas de apropriação e uso da terra.	Contexto Geográfico e Cultural Relações de território Lutas sociais Lei nº 10.639
(EF09GE03) Analisar a atuação das organizações políticas, dos movimentos sociais e dos cidadãos na produção do espaço geográfico, identificando conflitos, contradições e diferentes formas de atuação territorial.	

Temática: João do Vale: Cantando a Geografia e a Identidade do Nordeste Negro

Componente Curricular: Geografia

Eixo Temático: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

Público-Alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental

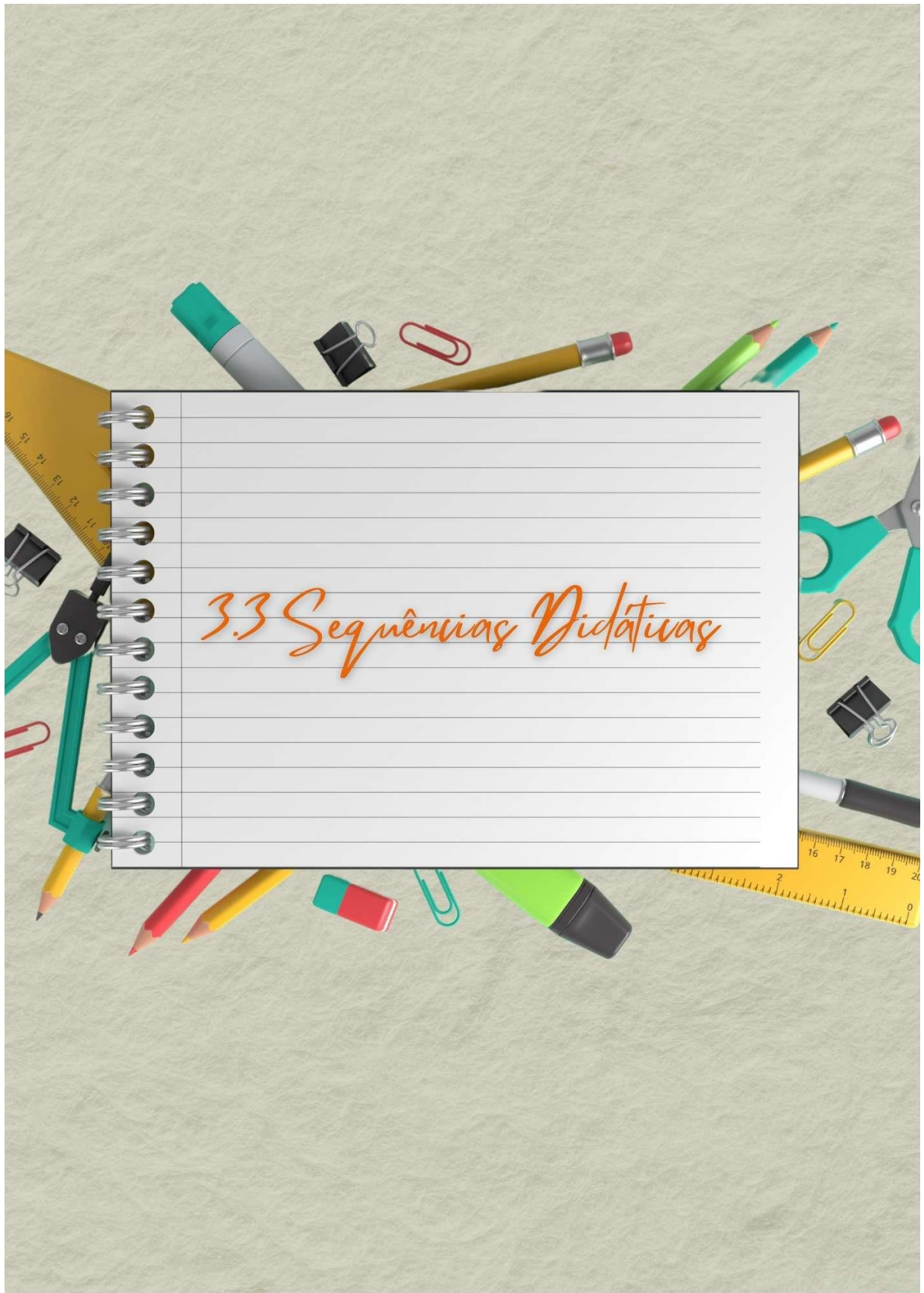
Duração: 10 aulas de 50 minutos

Referências Legais: Lei nº 10.639/2003, Parecer CNE/CP nº 03/2004 – ERER

Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental da BNCC: Construir argumentos com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para promover os direitos humanos, a consciência socioambiental, a responsabilidade e o protagonismo.

Habilidades	Objeto do conhecimento
(EF09GE01) Analisar criticamente a produção do espaço geográfico por diferentes agentes (Estados, empresas, movimentos sociais, etc.), com destaque para as relações de trabalho e as formas de apropriação e uso da terra.	Contexto Geográfico e Cultural Relações de território Lutas sociais Lei nº 10.639
(EF09GE03) Analisar a atuação das organizações políticas, dos movimentos sociais e dos cidadãos na produção do espaço geográfico, identificando conflitos, contradições e diferentes formas de atuação territorial.	



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1:

João do Vale – Voz do Povo, Território e Identidade

Componente Curricular: Geografia

Eixo Temático: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

Referências: Lei nº 10.639/2003; Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental – BNCC.

Público Alvo: Estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental

Competência Específica da BNCC:

Competência de Ciências Humanas:

Construir argumentos com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para promover os direitos humanos, a consciência socioambiental, a responsabilidade e o protagonismo.



Objetivo Geral:

Reconhecer, valorizar e refletir sobre as contribuições culturais de João do Vale para a formação da identidade brasileira e compreender a relação entre cultura popular, território e os direitos étnico-raciais no Brasil.

Objetivo Específicos

- Apresentar João do Vale e situar sua trajetória no contexto geográfico e social do Brasil.
- Compreender como o território e a paisagem nordestina influenciaram a obra de João do Vale.
- Relacionar a paisagem e as práticas sociais à luta por sobrevivência e justiça social retratadas nas músicas.
- Destacar na música de João do Vale a defesa de direitos humanos e à luta contra o preconceito.
- Consolidar os aprendizados por meio de uma produção autoral e artística

Materiais :

- Músicas de João do Vale (Carcará, Pisa na Fulô, Estrela Miúda, entre outras);
- Documentário “João do Vale – Muito mais que o Carcará”;
- Mapa político e físico do Brasil;
- Vídeos;
- Cartolina, papel, canetas, projetor;
- Ficha de leitura da música Carcará;
- Questionário para análise geográfica.



AULA 1:

Quem foi João do Vale? (2 aulas)

Exibição de vídeo curto ou trecho de documentário sobre João do Vale.

Roda de conversa sobre a origem nordestina do cantor e o que isso representa cultural e geograficamente.

Mapa interativo: Localização de Pedreiras (MA) no mapa do Brasil e Maranhão;

Identificação do bioma, clima e características da cidade de Pedreiras (MA).

AULA 3:

A Vida no Sertão e os Desafios Sociais (2 aulas)

- Leitura e escuta da música De Teresina a São Luís
- Debate: Que realidades sociais o povo nordestino enfrenta? Como João do
- Vale expressa isso em sua música?
- Produção de um quadro comparativo: Sertão nordestino x Região dos alunos (comparar práticas, clima, economia, etc).

Avaliação:

A avaliação será contínua e formativa, considerando: Participação, argumentação; Produções escritas e artísticas; Respeito às diferenças e valorização da cultura afro-brasileira e nordestina.



AULA 2:

Território e Cultura na Canção Popular (2 aulas)

- Análise da letra da música Carcará.
- Discussão orientada: O que o Carcará representa? Como a geografia do sertão aparece na música?
- Criação de um mural com imagens do sertão nordestino abordado nos trechos da música Carcará.

AULA 4:

João do Vale e os Direitos Humanos (2 aulas)

- Debate sobre a marginalização do povo nordestino e dos afrodescendentes na mídia e na história.
- Leitura da Lei 10.639/2003.
- Criação de cartazes sobre Cultura nordestina é resistência com foco no combate ao preconceito e na valorização da diversidade.

AULA 5:

Mostra Cultural: Vozes do Território (2 aulas)

- Organização de uma mostra cultural com apresentação de paródias, poesias, cordéis ou desenhos inspirados nas músicas e na história de João do Vale.
- Exposição dos murais e cartazes produzidos nas etapas 2, 3 e 4.
- Momento de reflexão: O que aprendemos com João do Vale sobre o Brasil e sobre nós mesmos?

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2:

João do Vale – Geografia, Cultura e Resistência

Componente Curricular: Geografia

Eixo Temático: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

Referências: Lei nº 10.639/2003; Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental – BNCC.

Público Alvo: Estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental

Competência Específica da BNCC:

Competência de Ciências Humanas:

Construir argumentos com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para promover os direitos humanos, a consciência socioambiental, a responsabilidade e o protagonismo.

Objetivo Geral:

Investigar a trajetória de vida e a produção artística de João do Vale como instrumento de análise do espaço geográfico brasileiro, valorizando a cultura afro-brasileira e nordestina, e promovendo a reflexão crítica sobre desigualdades regionais, sociais e étnico-raciais.

Objetivo Específicos

- Contextualizar a biografia de João do Vale e sua relação com o território nordestino.
- Analisar a música como expressão da paisagem cultural e das desigualdades sociais.
- Relacionar a cultura afro-brasileira à produção artística de João do Vale e à construção da identidade regional.
- Compreender como a obra de João do Vale revela os contrastes regionais e fortalece a identidade cultural nordestina.
- Sistematizar os aprendizados da sequência por meio de produções artísticas e orais.

Materiais :

- Mapa do Brasil;
- Biografia de João do Vale (adaptada para o 7º ano);
- Letra da música, áudio/vídeo;
- Imagens do sertão nordestino;
- Trechos da legislação - Lei 10.639/2003
- Mapa do Maranhão e do Brasil;
- Cartolina, papel A4, canetões;
- Quadros ou murais, imagens regionais;
- Aparelho de som.



AULA 1:

João do Vale: o poeta do povo nordestino (2 aulas)

Leitura compartilhada da biografia do artista.
Localização do município de Pedreiras (MA) no mapa do Brasil.
Discussão sobre o contexto geográfico e socioeconômico do sertão nordestino na época de João do Vale.

AULA 2:

Música e território: o Nordeste que canta e luta (1 aula)

- Escuta e análise da música Carcará.
- Perguntas motivadoras: O que o carcará simboliza? Que paisagem é retratada na letra? Como a música representa as formas de resistência e sobrevivência do povo nordestino?

AULA 3:

Cultura afro-brasileira e resistência nos versos de João do Vale (2 aulas)

- Leitura da Lei 10.639/2003 e breve explicação do Parecer CNE/CP nº03/2004.
- Reflexão: Como João do Vale contribui para a valorização das raízes afro-brasileiras no Brasil?
- Produção de textos ou cartazes com o tema Cultura é resistência, com base na obra do cantor.

AULA 4:

Identidade e pertencimento: o Brasil que João do Vale canta (2 aulas)

- Comparação de letras das músicas de João do Vale e outra de um artista local ou do Sudeste.
- Roda de conversa sobre como o conhecimento geográfico pode contribuir para combater estereótipos e preconceitos.
- Painel Coletivo: O Brasil de João do Vale, relacionando elementos geográficos, culturais e sociais presentes nas canções.

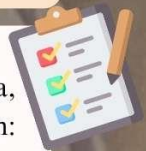
AULA 5:

Mostra de Saberes: o Nordeste em Cena (1 aula)

- Mostra de produções: Apresentação dos cartazes, textos, poemas, músicas ou cordéis produzidos pelos alunos.

Avaliação:

A avaliação será formativa, contínua e baseada em: participação nas atividades e discussões; análise crítica das músicas e dos conteúdos; produções artísticas e reflexivas; respeito às diversidades culturais e raciais nas falas e produções.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3:

João do Vale: Cantando a Geografia e as Raízes do Brasil

Componente Curricular: Geografia

Eixo Temático: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

Referências: Lei nº 10.639/2003; Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental – BNCC.

Público Alvo: Estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental

Objetivo Geral:

Compreender as interconexões entre a obra de João do Vale, os conceitos geográficos e as questões étnico-raciais, desenvolvendo uma visão crítica e engajada sobre a formação do território e da sociedade brasileira.

Objetivo Específicos

- Identificar elementos geográficos (paisagem, lugar, território, região, mobilidade) presentes nas letras das músicas de João do Vale.
- Analisar as representações da cultura popular nordestina e suas influências étnico-raciais na obra do compositor.
- Relacionar as temáticas abordadas nas canções com os processos históricos e sociais que moldaram o Brasil, especialmente no que concerne às populações afro-brasileiras e indígenas.
- Debater as questões de desigualdade social e injustiça presentes nas narrativas musicais, conectando-as com a realidade contemporânea.
- Construir argumentos, a partir da análise da obra de João do Vale, para promover o respeito à diversidade cultural e étnico-racial.
- Expressar de forma criativa as reflexões e aprendizados sobre a temática, utilizando diferentes linguagens.

Materiais :

- Letras das músicas de João do Vale.
- Projetor e computador com acesso à internet.
- Mapas do Brasil, da região Nordeste, do Maranhão e de Pedreiras.
- Textos de apoio sobre: A história e a cultura do Nordeste; As questões étnico-raciais no Brasil; A biografia de João do Vale.
- Materiais para produção artística (papel, canetas, lápis de cor, tintas, etc.).



AULA 1:

Quem é João do Vale? (2 aulas)

- Apresentação da biografia de João do Vale.
- Destacar a importância na música popular brasileira e sua ligação com o Nordeste.
- Utilizar vídeos curtos, fotos e trechos de entrevistas de artistas da MPB.
- Levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o Nordeste, sua cultura e seus desafios.
- Projeção de um mapa do Brasil, destacando o Maranhão e a região Nordeste.
- Discutir a diversidade geográfica e cultural da região.

AULA 3:

João do Vale em Diálogo com o Tempo (2 aulas)

- Pesquisa sobre o contexto histórico e social em que as músicas foram compostas.
- Elaboração de pequenos textos argumentativos ou manifestos, inspirados nas canções, que promovam o respeito à diversidade e a justiça social.
- Organização de um seminário em que os alunos possam apresentar suas análises, reflexões e os argumentos construídos.

AULA 2:

Mergulho nas Letras e na Geografia (2 aulas)

- Leitura e escuta da música Carcará.
- Identificar palavras e expressões que remetem a elementos geográficos (animais, vegetação, rios, clima, etc.) na música Carcará.
- Debate sobre a relação entre a paisagem descrita na música e a realidade geográfica do Nordeste.
- Análise da música que aborde questões sociais e territoriais: De Teresina a São Luís.
- Identificação de referências a trabalho, migração, desigualdade e modos de vida.
- Debate sobre a importância do reconhecimento e da valorização das raízes étnico-raciais.
- Discussão sobre como a música pode ser uma forma de expressão e de denúncia de injustiças.

AULA 4:

Reinterpretando João do Vale (2 aulas)

- Criação de paródias ou novas letras para as músicas de João do Vale, abordando as temáticas estudadas.
- Produção de desenhos, pinturas ou colagens inspiradas nas letras e nos conceitos geográficos e étnico-raciais.
- Elaboração de vídeos curtos ou podcasts com reflexões sobre a obra do artista e suas conexões com a realidade.

Avaliação:

A avaliação será processual e contínua, considerando a participação dos alunos nas discussões, a qualidade das análises das letras, a elaboração dos argumentos e a criatividade nas atividades de expressão.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4:

João do Vale: Cantando a Geografia e as Raízes do Brasil

Componente Curricular: Geografia

Referências: Lei nº 10.639/2003; Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental – BNCC.

Eixo Temático: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

Público Alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental

Objetivo Geral:

Compreender a relação entre a vida, a obra de João do Vale e as dinâmicas geográficas, sociais e étnico-raciais do Brasil, promovendo a reflexão crítica sobre as desigualdades e a valorização da diversidade cultural.

Objetivo Específicos

- Identificar elementos geográficos como paisagem, clima, bioma e migrações, resentes nas composições de João do Vale.
- Analisar as representações da identidade negra e das questões raciais nas canções do artista.
- Relacionar a obra de João do Vale com o contexto histórico e social do Nordeste e do Brasil.
- Debater a importância da Lei nº 10.639/2003 para a valorização da história e cultura afro-brasileira.

Materiais :

- Letras das músicas de João do Vale (Carcará, Pisa na Fulô, Coronel Antônio).
- Bento, O Canto do Trabalhador).
- Aparelho de som.
- Mapas do Brasil e do Nordeste.
- Imagens e vídeos relacionados ao nordeste e à cultura afro-brasileira.
- Textos da Lei n.º 10.639/2003.
- Material para produção textual e artística (papel, canetas, lápis de cor, etc.).



AULA 1:

Apresentando João do Vale e seu Mundo (2 aulas)

- Iniciar a aula perguntando aos alunos o que eles conhecem sobre o Nordeste brasileiro e sua cultura musical.
- Ler a biografia de João do Vale como um importante compositor e cantor nordestino, contextualizando sua época e origem.
- Apresentar algumas músicas de João do Vale. Sugestões: De Teresina à São Luís, Carcará.
- Abrir um espaço para que os alunos compartilhem suas primeiras impressões sobre as músicas, o que elas os fazem sentir e imaginar.
- Utilizar mapas e imagens para apresentar as características geográficas do Nordeste (clima, vegetação, relevo), relacionando-as com as possíveis inspirações nas letras das músicas ouvidas.

AULA 3:

A Presença Negra na Voz de João do Vale (2 aulas)

- Apresentar informações sobre a história da presença africana no Nordeste, sua contribuição para a cultura local (música, dança, culinária, religião) e as questões relacionadas à escravidão e ao racismo.
- Promover um debate respeitoso sobre as representações da identidade negra nas músicas, as questões de preconceito e discriminação, e a importância da valorização da cultura afro-brasileira.

AULA 2:

A Geografia Cantada: Paisagens e Movimentos (2 aulas)

- Entregar as letras de músicas como Carcará e De Teresina à São Luís.
- Promover uma leitura atenta, incentivando os alunos a identificar palavras e expressões que remetem a elementos geográficos (rios, sertão, plantações, animais).
- Atividade em Grupo: Os alunos podem identificar e marcar em mapas do Nordeste os locais ou elementos geográficos mencionados nas letras.
- Discutir como a geografia influencia a vida e a cultura da região retratada nas músicas.
- Abordar a temática das migrações presentes na canção De Teresina à São Luís

AULA 4:

Construindo Pontes: Legado e Protagonismo (2 aulas)

- Apresentar e discutir os principais pontos da Lei nº 10.639/2003 e do Parecer nº 03/2004, ressaltando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas.
- Discutir como as temáticas presentes na obra de João do Vale ainda se manifestam na sociedade brasileira atual, especialmente no que diz respeito às questões geográficas, sociais e étnico-raciais.
- Propor aos alunos a criação de uma produção artística (música, poema, desenho, cartaz, vídeo curto) que expresse sua compreensão sobre a obra de João do Vale e sua relação com a geografia e a identidade negra.
- Apresentar a produção artística no pátio da escola socializando as aprendizagens com as demais turmas/series.

SA
LAR
A

JOÃO DO VALE

Avaliação:
A avaliação será processual e contínua, considerando: participação e o engajamento, compreensão da importância da Lei n.º 10.639/2003, qualidade da produção criativa final.



Dicas

- É fundamental que o professor faça uma seleção cuidadosa das músicas de João do Vale, considerando a adequação à faixa etária e aos objetivos da sequência didática.
- É importante criar um ambiente de respeito e acolhimento para a discussão de temas sensíveis como as questões étnico-raciais e as desigualdades sociais.
- Incentivar a pesquisa e a autonomia dos alunos na busca por informações e na produção de seus trabalhos.
- Promover a interdisciplinaridade, buscando conexões com outros componentes curriculares como História, Língua Portuguesa, Arte e Ensino Religioso.



51



Considerações Finais



A metodologia da pedagogia de projetos é uma abordagem ampla, pois enfatiza a construção do conhecimento a partir da realidade dos estudantes, buscando desenvolver a autonomia, a criatividade, a cooperação entre os pares e a capacidade de resolver situações-problema, integrando as diferentes áreas do saber.

Outro aspecto destacado neste produto é a Lei nº 10.639/03, que aborda a importância de sua implementação real nos currículos escolares e no dia a dia na sala de aula, para que os estudantes possam vivenciar o direito do outro.

Trazemos em destaque a disciplina de Geografia nas sugestões e sequências didáticas. Contudo, a pedagogia de projetos engloba as diferentes disciplinas, o que possibilita abordagens multidisciplinares/interdisciplinares. Desse modo, as orientações aqui sugeridas podem ser utilizadas em Língua Portuguesa, História e Artes.

Abordamos, por fim, a história de vida de João do Vale, um homem que enfrentou o preconceito e o racismo para realizar o sonho de se tornar uma figura notável na música brasileira, em um período de intensas transformações sociais no país.

Nosso objetivo é que este caderno de orientações seja uma ferramenta valiosa para o planejamento didático-pedagógico dos professores, enriquecendo suas práticas sobre a temática à luz do que estabelece a Lei nº 10.639/03.



REFERÊNCIAS

BARRETO, M. A trajetória de João do Vale e os lugares de sua produção musical no mercado fonográfico brasileiro. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 14, n. 24, p. 47-60, jan.-jun. 2012.

BRAGA, L. P. G. **João do Vale**: canção, poesia e testemunho. 2019. Tese (Doutorado em Literatura) - Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, **Parecer n.º 003, de 10 de março de 2004**. Brasília, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf

BRASIL, **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

FERNANDES, D. P. **Pedreiras**: fundamentos da sua história. São Luis: Impress, 2012.

KRAUSE, F. **João do Vale**: maranhense do século XX. Pedreiras: [s. n.], 2014.

LIMA, M. M. B. **João do Vale e a formação de um artista popular no Brasil, nos anos de 1950**. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 46, n. 2, jul/dez, 2015, p. 201-224.

NASCIMENTO, A. A. LIMA, J. S. de S. SARNENTO, R. R. dos S. Interpretando a paisagem do bairro e conhecendo os problemas da cidade: um relato de estágio supervisionado. IN: DIAS, Angélica Maria de Lima, PEREIRA, Karla Sabrina de Souza. CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira. (org.). **Pedagogia de projetos em geografia: teorias e práticas**. Campina Grande: EDUEFCG, 2020.

NOGUEIRA, Á. G. de L. **Canto do poeta do povo**: um estudo estilístico nas letras de João do Vale. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras.

PASCHOAL, M. **Pisa na fulô, mas não maltrata o carcará**: vida e obra de João do Vale. Ed. Lumiar, 2000.

SILVA, D. do V. **A educação das relações étnico-raciais no ensino Geografia**: desafios e possibilidades para educação antirracista na rede estadual no ensino no município de Abreu e Lima, Pernambuco. 2021. Monografia (Licenciatura em Geografia) - Instituto Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

AUTORES DA PESQUISA

Cristhiane Sampaio Aragão Fontenele



É Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Evangélica do Piauí (FAEPI/2012), e em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/2021). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Evangélica do Piauí (FAEPI/2014), em Práticas Assertivas em Gestão da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Rio

Grande do Norte (IFRN/2022). Atualmente, está Professora na Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco (FEMAF), ex-professora substituta da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/Campus Pedreiras) e professora efetiva da Prefeitura Municipal de Pedreiras. Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa Investigação Pedagógica Afro-Brasileira (GIPEAB) vinculado ao Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Educação, formação de professores (cursos de Pedagogia, Letra e suas respectivas literaturas e Matemática), Psicopedagogia.

Antonio de Assis Cruz Nunes

É Doutor em Educação pela Unesp/Marília-SP. Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (RJ). Especialista em Avaliação à Distância pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é Professor Adjunto I da Universidade Federal do Maranhão, na qual leciona Metodologia da Pesquisa Educacional e Pesquisa Educacional. É graduado em Pedagogia pela UFMA. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). É sócio da Associação

Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras (GIPEAB) do Departamento de Educação I (UFMA). É Consultor Ad hoc da FAPEMA. É Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da UFMA. Tem várias publicações em anais de congressos sobre estudos étnico-raciais, especialmente cotas para negros. Foi co-fundador do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Desenvolve estudos na área de relações étnicas e raciais e metodologia de pesquisa educacional.



ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O CAMPO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezada Senhora **Gestora geral da Unidade de Ensino Professora Wilma Bezerra**

Vimos por meio desta apresentar-lhe a estudante **CRISTHIANE SAMPAIO ARAGÃO FONTENELE**, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, **PEDAGOGIA DE PROJETOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA POPULAÇÃO NEGRA**: uma proposta didática sobre João do Vale.. Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que a referida estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição. Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 16 de setembro de 2024



Prof. Dra. HERCILIA MARIA DE MOURA VITURIANO
Coordenadora do PPGEEB/UFMA

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, Função que exerce, local que exerce a função, concordo em conceder entrevista **para CRISTHIANE SAMPAIO ARAGÃO FONTENELE**, a mestranda, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), para a **pesquisa** intitulada: **PEDAGOGIA DE PROJETOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA POPULAÇÃO NEGRA**: uma proposta didática sobre João do Vale.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luis, 10 de outubro de 2024.

Assinatura do entrevistado(a)

**ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DAS IMAGENS INTERNAS DA UNIDADE
DE ENSINO PROFESSORA WILNA BEZERRA**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGENS INTERNAS

Eu, _____, Diretora Geral
Unidade de Ensino Professora Wilna Bezerra, autorizo a mestranda **Cristhiane
Sampaio Aragão Fontenele**, do Mestrado em Educação do Programa de Pós-
Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do
Maranhão, a divulgar imagens internas por meio de fotografias para a sua Dissertação,
intitulada: **PEDAGOGIA DE PROJETOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA POPULAÇÃO NEGRA**: uma proposta didática
sobre João do Vale.

São Luís, 27 de junho de 2025.

Assinatura da Diretora