



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO (PROPI)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

HELDER PORTO DA SILVA

**A MÚSICA COMO TEXTO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DO
RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2026

HELDER PORTO DA SILVA

**A MÚSICA COMO TEXTO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DO
RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dr^a Andrecksá Viana Oliveira Sampaio

Linha de Pesquisa: Conhecimento e Práticas Escolares

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2026

A MÚSICA COMO TEXTO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

HELDER PORTO DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Andrecksa Viana Oliveira Sampaio
(Orientadora)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Prof^a. Dr^a. Ana Luiza Salgado Cunha
(Examinador interno)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Prof. Dr. Antônio Carlos Castrogiovanni
(Examinador externo)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

S58m

Silva, Helder Porto da.

A música como texto pedagógico para o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico na educação básica / Helder Porto da Silva, 2026.
123 f.

Orientador (a): Dr.^a Andrecksa Viana Oliveira Sampaio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referências F. 106 - 112

1. Ensino de geografia. 2. Pensamento Pedagógico Geográfico do Professor.
3. Raciocínio geográfico. I. Sampaio, Andrecksa Viana Oliveira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Educação – PPGEd. III. T.

CDD 910.7

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente à **minha mãe Gerosina**, pela confiança que depositou em mim em cada fase da vida. O seu amor e sua força para criar seus três filhos são motivos de grande admiração. Sou grato **aos meus irmãos, Mara e Junior**, por sempre terem feito parte do meu mundo luminoso e pela felicidade compartilhada em todos esses anos. Gratidão **ao meu tio Cosme** pela bondade e sabedoria com as quais conseguiu transformar a minha vida. Você me apresentou ao mundo da literatura e foi o meu maior incentivador. Não tenho palavras para descrever o quão feliz sou por tê-lo em minha caminhada. Amo vocês!

Agradeço à **minha companheira Bianca (Dra. Planeta)** por ter segurado a minha mão quando desacreditei de mim mesmo, sempre confortando o meu coração durante os altos e baixos dessa jornada. Amo você! Agradeço também **aos meus amigos e irmãos Bruno, Elqui, Jomas e Marley** por terem tornado a minha jornada nessa vida um tanto mais leve. Vocês me proporcionaram uma amizade pura e verdadeira. Hoje carrego comigo uma parte de cada um de vocês. *Give me poison to die or fillet to live.* Agradeço **aos meus amigos do Psycho e da MRC**, os grupos mais fantásticos que existem.

Gratidão à **minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Andrecksa Viana Oliveira Sampaio**, por todo auxílio dedicado durante a produção da minha dissertação, pelas orientações, pela paciência e por todas as sugestões valiosas. Agradeço também à **Prof^a Ms. Luciana Amorim de Oliveira** pelo incentivo ao longo da minha vida acadêmica e profissional. Meu agradecimento especial a **todo o Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG)** pelas contribuições e discussões enriquecedoras acerca da Geografia. Agradeço também às **professoras** que aceitaram participar da pesquisa, tornando-a uma fonte inesgotável de sabedoria.

Meus sinceros agradecimentos a **todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB (PPGED)** pelas trocas que tivemos durante as aulas em Vitória da Conquista. Foram momentos valiosos! Agradeço a **cada um dos colegas da Linha 4**, que abrilhantaram as discussões ao longo das aulas e foram acolhedores uns com os outros. **Menção especial a Keila, Leandro e Cindy**, meus amigos e colegas queridos.

Sou grato à **banca examinadora** por avaliar e elaborar críticas construtivas acerca deste trabalho, sempre com o objetivo de propor melhorias. Agradeço a **CAPES** por ter concedido uma bolsa de estudos durante grande parte do tempo no mestrado. A pesquisa, assim como tantos outros trabalhos, é exaustiva e demanda tempo, energia e recursos de nossas vidas. Que a universidade pública garanta sempre as melhores condições para todas as pessoas!

“A vida de todo ser humano é um caminho em direção a si mesmo, a tentativa de um caminho, o seguir de um simples rastro. Homem algum chegou a ser completamente ele mesmo; mas todos aspiram a sê-lo, obscuramente alguns, outros mais claramente, cada qual como pode.”

– Hermann Hesse

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GF – Grupo focal

GRUPEG – Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

RP/UESB – Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Autores selecionados no Estado do Conhecimento	18
Quadro 2 – Seleção final dos trabalhos escolhidos para compor o Estado do Conhecimento ...	25
Quadro 3 – Princípios do Raciocínio Geográfico (BNCC)	56
Quadro 4 – Encontros com o grupo focal.....	70
Quadro 5 – Letra de “Trabalhadores do Metrô” (1984)	81
Quadro 6 – Análise da professora “C” na perspectiva do “Raciocínio Geográfico	84
Quadro 7 – Contribuições das professoras “R” e “I”.	87
Quadro 8 – Letra de “Curvas do Rio”, 1978.	88
Quadro 9 – Análise da professora “I” na perspectiva do Raciocínio Geográfico.	91
Quadro 10 – Contribuições da professora “R”	94
Quadro 11 – letra de “Umbluseiro no Sertão”.....	95
Quadro 12 – Análise da professora “R” na perspectiva do Raciocínio Geográfico.	99
Quadro 13 – Contribuições das professoras “I” e “C”.	102

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa de Conhecimento e Práticas Escolares, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e tem como objetivo geral analisar o uso da música como texto pedagógico para o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico na Educação Básica. A música se caracteriza como um instrumento que dispõe de um espectro de possibilidades para o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico, podendo diversificar e enriquecer as aulas de Geografia no contexto da Educação Básica, pois as canções revelam conceitos, relatos, analogias e conexões, além de valores culturais, educacionais e sociais, que podem ser explorados pela prática do professor em sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida por meio das seguintes etapas: a) levantamento teórico de autores que tratam a respeito do Pensamento Pedagógico Geográfico do Professor, Raciocínio Geográfico, práticas pedagógicas e música enquanto texto pedagógico, b) análise de canções e elaboração de uma sequência didática com professoras de Geografia e c) transcrição e análise de conteúdo e por fim a escrita da dissertação. A pesquisa ressalta a importância dos conhecimentos geográficos e metodologias de ensino construídos ao longo da formação do professor e se desdobra sobre a possibilidade de estudo entre a relação da linguagem musical como recurso mediador, a prática dos/as professores/as de Geografia e o desenvolvimento dos princípios do Raciocínio Geográfico.

Palavras-chave: Educação. Ensino de Geografia. Música. Pensamento Pedagógico Geográfico do Professor. Raciocínio Geográfico

ABSTRACT

This research is linked to the School Knowledge and Practices Research Line of the Graduate Program in Education (PPGE) at the State University of Southwest Bahia (UESB). Its general objective is to analyze the use of music as a pedagogical text for the development of geographical reasoning in basic education. Music is characterized as an instrument that offers a spectrum of possibilities for developing geographical reasoning, potentially diversifying and enriching Geography classes within the context of Basic Education. Songs reveal concepts, narratives, analogies, and connections, in addition to cultural, educational, and social values that can be explored by the teacher's classroom practice. The research was developed through the following stages: a) a theoretical survey of authors addressing the Teacher's Geographical Pedagogical Thinking, Geographical Reasoning, pedagogical practices, and music as a pedagogical text; b) analysis of songs and the elaboration of a didactic sequence with Geography teachers; and c) transcription, content analysis, and, finally, the writing of the dissertation. The research emphasizes the importance of geographical knowledge and teaching methodologies built throughout teacher training, focusing on the potential study of the relationship between musical language as a mediating resource, the practice of Geography teachers, and the development of the principles of Geographical Reasoning.

Keywords: Education. Geography Teaching. Music. Teacher's Geographical Pedagogical Thinking. Geographical Reasoning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 MOTIVAÇÕES PESSOAIS E ACADÊMICAS.....	13
1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	17
1.3 ESTADO DO CONHECIMENTO	22
 2 TRAJETÓRIAS DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO, GEOGRAFIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO BRASIL	 34
2.1 O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO.....	34
2.2 A TRAJETÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL	38
2.3 FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DE GEOGRAFIA NO BRASIL	46
 3 PENSAMENTO ESPACIAL, RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E A MÚSICA REGIONAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL	 54
3.1 A MÚSICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA GEOGRAFIA ESCOLAR	59
 4 A MÚSICA ENQUANTO TEXTO MEDIADOR NAS AULAS DE GEOGRAFIA: O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	 69
4.1 TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS: CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	72
4.2 A MÚSICA NA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENCONTROS E NARRATIVAS	73
4.2.1 Sobre o Raciocínio Geográfico	76
4.3 ANÁLISE E LEITURA GEOGRÁFICA DE CANÇÕES REGIONAIS	80
4.3.1 Música: “Trabalhadores do Metrô”	81
4.3.2 Música: “Curvas do Rio”	87
4.3.3 Música: “Umbluseiro no Sertão”	95
CONCLUSÕES.....	104
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICES	113

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se à de Linha de Pesquisa de Conhecimento e Práticas Escolares, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e tem como objetivo geral analisar o uso da linguagem musical como recurso mediador do desenvolvimento do Raciocínio Geográfico na Educação Básica em todos os níveis de ensino e como objetivos específicos: conhecer as práticas escolares em que professor utiliza a música como recurso mediador, verificar os conteúdos geográficos presentes nas músicas trabalhadas pelos/as professores/as durante a mediação em sala de aula e compreender como os princípios do Raciocínio Geográfico podem ser estimulados através da música.

Desde as primeiras sistematizações até a composição da ciência enquanto disciplina, a Geografia passou por inúmeras reformulações. Em um primeiro momento, o seu foco foi essencialmente o estudo da natureza em sua forma e paisagem, com um enfoque descritivo das características naturais do globo terrestre, o que de fato elevou a capacidade do ser humano de explorar, se apropriar do conhecimento espacial e interpretar o mundo. Nesse contexto, de acordo com Moreira (2009, p. 05), a disciplina passou por grandes transformações com a ascensão do Imperialismo no mundo, uma vez que “o nascimento do imperialismo traduzir-se-á, no plano da política internacional, como uma intensa luta entre as potências imperialistas pela divisão dos continentes em zonas de influência”. Esse interesse pela Geografia aumenta ao passo em que as questões geopolíticas norteiam as relações internacionais e reorganização do espaço geográfico.

O avanço das descobertas acerca do que está contido no espaço cria novos fluxos, necessidades materiais e relações produtivas cada vez mais complexas. De acordo com Moraes (1987), o conhecimento sobre o mundo e de sua extensão real, a existência de um repositório de informações, o avanço da cartografia e as novas perspectivas de análise do mundo com maior rigor científico e filosófico foram condições históricas e materiais primordiais para a sistematização da disciplina. Para além do uso da Geografia no contexto de relações internacionais e geopolítica, nos dias atuais essa área do conhecimento viabiliza a construção de saberes que estão compartimentados em diferentes áreas, seja no ramo da Geografia Humana ou nas temáticas abordadas pela Geografia Física.

A busca por um ensino de Geografia que transcenda a mera transmissão de informações e se consolide como uma prática significativa impõe o desafio constante de encontrar metodologias inovadoras. Para tal, torna-se preciso encontrar métodos criativos que liguem o conhecimento dessa ciência com o dia a dia dos alunos. Assim, o Ensino de Geografia configura-se como um campo repleto de possibilidades, no qual entender o espaço de forma crítica demanda

que o professor adote uma postura propositiva e que conquiste os seus alunos durante esse processo.

Essa renovação metodológica passa pelo Pensamento Pedagógico Geográfico do Professor, cujo papel é central reside na seleção e mediação de recursos que ilustrem e que também problematizem o cotidiano. De acordo com Manoel Fernandes (2008), “A atividade da aula realiza o professor, como se não fosse apenas o professor que fizesse a aula, mas fosse feito por ela” (p.15). Ao analisar com cuidado as linguagens utilizadas na sala de aula, o professor se torna o autor do seu trabalho, transformando as ferramentas de ensino em caminhos para que os alunos possam entender crítica e ativamente o espaço.

Entre as diversas formas de linguagens da sala de aula, a música se destaca como ferramenta de grande potencial formativo, oferecendo uma capacidade única de influenciar o desenvolvimento dos alunos. Ao considerar que os estudantes estão constantemente expostos à música, ela transforma-se numa forma poderosa de comunicação, que permite expressar, compreender e revelar as complexidades do mundo à nossa volta. Para além de simplesmente usar canções como ilustração, é preciso uma abordagem pedagógica consciente que as valorize como um texto pedagógico rico, repleto de elementos geográficos que se conectam com a história e o lugar onde vivemos.

Ao combinar a escuta atenta com os conceitos basilares da área (a exemplo do lugar, território e região), o aluno desenvolve sua habilidade de analisar o espaço de maneira reflexiva, crítica e ativa, aguçando ainda mais os seus sentidos. A melodia funciona como um estímulo intelectual, abrindo alternativas para a compreensão de situações complexas. Assim, a conexão entre o som e o espaço cria uma estratégia didática de ensino potente, na qual a escuta de canções transforma-se em uma análise precisa e rigorosa do mundo representado nelas, possibilitando que o discente entenda as ligações que moldam a sua vida e o ambiente em que vive.

Assim como em outras áreas, a Geografia também necessita de alternativas para encontrar uma maneira de captar a atenção dos alunos durante as aulas, construindo nesta disciplina específica um olhar geográfico dotado de criticidade no estudante, que contemple os princípios do Raciocínio Geográfico, presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017): analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

Para que o processo de ensino e aprendizagem seja eficaz, torna-se imprescindível que o professor explore algumas das atribuições comuns de sua formação, a exemplo da pesquisa, desenvolvimento e produção de metodologias de ensino diversificadas, o que implica na forma como se realiza a construção do conhecimento e na necessidade de incorporação de práticas que estejam ligadas ao contexto escolar para que o estudante participe ativamente da construção do

conhecimento em sala de aula.

A Geografia auxilia no desvelamento de problemáticas sociais, além das análises e reflexões sobre a realidade e os fenômenos distribuídos no espaço, trazendo em seu horizonte científico e investigativo a ênfase em quatro questões fundamentais: como, quando, onde e por quê? Com isso, o professor necessita propor, em sala de aula, metodologias que elevem a familiaridade dos estudantes com a disciplina, contextualizando sempre a teoria e a prática no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de consolidação do Raciocínio Geográfico enquanto aspecto fundamental na formação do estudante. A música surge como uma ferramenta eficiente para mediar o ensino de Geografia, considerando que as “[...] produções musicais podem ser utilizadas por professores e alunos para obter informações, perguntas, comparações e até inspiração para construir conhecimentos sobre o espaço geográfico” (Velloso, 2020, p. 3).

A música evoca elementos que estão presentes nos processos de construção e transformação da realidade, por ser expressa em diferentes níveis de complexidade, além de abordar uma grande diversidade temas, tais como: política, cultura, religião e questões econômicas e proporcionar as sensações mais diversas no ouvinte: felicidade, amor, saudade, empatia, tristeza e tantas outras. As canções exprimem também leituras dos fenômenos espaciais, pois nascem nos bairros, nas ruas, nas territorialidades e na relação das pessoas com o espaço geográfico. Desse modo, a música fornece, ao professor de Geografia, possibilidades para que possa mediar os conhecimentos da disciplina em prol do aprendizado dos estudantes.

1.1 MOTIVAÇÕES PESSOAIS E ACADÊMICAS

Sou Helder Porto da Silva, um jovem professor, aspirante a músico e entusiasta da vida, nascido no ano 2000. Dentre tantas coisas que amo, vivo, respiro e admiro, a música ocupa o maior dos departamentos do meu coração. Uma das melhores influências que tive nesse mundo da música veio dos meus tios Cosme e Damião, os gêmeos roqueiros da família, que despertaram em mim uma curiosidade por aquele som estranho, tão diferente do forró que eu estava habituado a ouvir em casa, quase diariamente, no som da Parati-1986 do meu pai.

Ainda na infância, estava quase sempre jogando *videogames*. Vez ou outra me dedicava, com muita dificuldade, a encontrar as músicas que tocava nos jogos, navegando por horas no meu antigo computador de mesa. Lembro-me de quando, ainda muito pequeno, no auge da pré-adolescência, passei a me encantar com as músicas do *Guitar Hero*, o meu jogo favorito do PS2. Naquela fase da vida, me apaixonei genuinamente pelo Rock.

Na adolescência, os meus sábados só faziam sentido quando eu ia, com meu tio Antônio,

meu irmão e primos, para a casa dos nossos avós jogar o “baba”, na região da Goiabeira, zona rural de Boa Nova. A ternura e a alegria dos nossos trajetos residiam no volume alto do som do carro, quando escutávamos Pagodão S.A. ou Asas Morenas, músicas regionais que se propagavam com muita facilidade. Sempre fui bem eclético. Isso nutriu em mim um encanto por diversos estilos musicais em cada fase da minha vida, pois nunca me contentei em ser e me permitir uma coisa só, nesse mundo repleto de tantos encantos e emoções.

No ir e vir emocional da minha adolescência, durante o Ensino Médio, passei os anos de 2014 a 2016 ouvindo a banda britânica *Coldplay*, nos invernos gélidos de Boa Nova. Para cada estação do ano, havia um som; para cada momento, uma *vibe*. Assim conheci o som progressivo de *Pink Floyd*, sob a tutela de Roger Waters e David Gilmour, as letras e os ritmos potentes do reggae de *Bob Marley & The Wailers* e a cólera musical da música caçara de *Charlie Brown Jr.* Depois de tantas experiências com artistas diversos, ouvir não era suficiente: precisei aprender a tocar violão, e me tornei um autodidata na música. Com isso, concluí o Ensino Médio dedilhando alguns acordes e nutrindo ideias que hoje permeiam grande parte da minha personalidade. Por fim, me deparei com um coração em completa harmonia com a música e um espírito apaixonado pela literatura.

Depois de tantas fases e contato com diversas obras, um escritor específico mudou a minha visão de mundo: o alemão-suíço Hermann Hesse, autor de *Demian*, o meu livro favorito para toda a vida. Em cada uma de suas obras, Hesse provoca no leitor uma busca pelo autoconhecimento; uma jornada que, além de individual, é tortuosa, solitária e cheia de percalços. Foi por esse caminho que encontrei a mim mesmo.

Desde o Ensino Médio até a graduação, sempre me interessei pelas Ciências Humanas e, assim, busquei nutrir um apreço pelos livros, o que culminou no meu encanto pela Geografia, que sempre explorava temas que eram do meu interesse. Em julho de 2017, para a minha felicidade, ingressei no curso de Licenciatura em Geografia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Na primeira fase da graduação, tive a oportunidade de residir em Vitória da Conquista por um ano, ficando bem próximo da UESB. Me lembro que nas manhãs frias e introspectivas, a caminho das aulas do curso de Geografia, vez ou outra decidia pegar o D31 na Olívia Flores, para ficar mais tempo ouvindo música, visto que aquele ônibus sempre dava uma volta a mais pelas ruas da cidade. Fazia desses momentos verdadeiras sessões de terapia (ou de desordem) ouvindo *Fleet Foxes*, *O Terno*, *Rodrigo Amarante* e *Los Hermanos*. Era eu, minhas *playlists* e a janela do ônibus. Esse ritual sonoro, confesso, me fez chorar algumas vezes a caminho da Universidade, tomado pela avassaladora saudade de casa, do meu lar e da família.

No terceiro semestre do curso decidi regressar para a minha cidade natal, e optei por frequentar a UESB de uma forma diferente, realizando o trajeto diário, de Boa Nova a Vitória da Conquista, no ônibus universitário. Durante as incontáveis viagens da minha vida de universitário, nas longas jornadas que enfrentei com os meus colegas conterrâneos, foi possível suportar a rotina cansativa da BR-116 com doses de música nos fones de ouvido. Nessa fase, ouvia muito Xangai, Jiraildes e Elomar. Aquele foi um momento simbólico, em que eu treinava o meu olhar geográfico, observando toda a paisagem que via diariamente, tendo como intermediários os sons e as letras das canções do sertão. Apesar do cansaço, eu estava mais feliz assim.

Nessa mesma fase realizei uma viagem breve a São Paulo (SP). Sem ter planejado e com muita sorte, realizei o sonho de encontrar de perto a banda “O Terno”, e em especial o vocalista Tim Bernardes, em plena gravação do programa “Conversa com Bial”. Na oportunidade consegui um autógrafo do Tim Bernardes – que naquela ocasião compartilhava o palco com o grandioso Jards Macalé (*in memoriam*) – que ficou registrado no único fragmento de papel que consegui encontrar em minha mochila: a contracapa de um exemplar de “O Príncipe”, de Maquiavel. Em função dessa ocasião, esse mesmo livro guarda hoje o maior número de autógrafos de artistas com quem me deparei até então (e foram muitos).

O meu interesse em pesquisar sobre a música surgiu durante a minha trajetória como professor iniciante. Durante a minha formação, pude passar por experiências que me tornaram cada vez mais interessado pela sala de aula, sobretudo durante as disciplinas de estágio e por meio do contato com o Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (RP/UESB). A Residência Pedagógica trouxe a possibilidade de ter um primeiro contato com a sala de aula. Nessa etapa pude conhecer as diferentes turmas e séries do colégio onde lecionei. Naquela etapa, surgiram em mim as primeiras inseguranças enquanto professor, o que me fez pensar em alternativas para conseguir uma atenção maior dos alunos durante a regência.

Com a experiência com o estágio supervisionado, ao fim da graduação, pude ter um contato maior com a sala de aula e com os corredores da escola. Nos momentos de observação pude perceber, por inúmeras vezes, os estudantes chegando nos corredores ouvindo músicas em seus celulares, nos fones de ouvido ou até mesmo em caixinhas de som. Além disso, cada um trazia consigo a própria estética do estilo musical que mais apreciava. Essa familiaridade serviu como um ponto de partida para que eu pudesse explorar os conteúdos das aulas de forma mais horizontal, percorrendo por exemplos contidos em artistas que eram familiares aos estudantes, e sempre situando-os, quando possível, no contexto das aulas. Essa experiência me fez lembrar e

reacender a chama da música, mas em uma nova perspectiva: a docência.

A relação entre música e Geografia representa, nesse sentido, o meu apreço pela arte e pela educação, visto que quando ambas se relacionam, novos saberes emergem como uma chance de se construir novas linguagens no ensino, o que oferece ao professor possibilidades de construir práticas diversificadas e repletas de significado em sala de aula. Pesquisar sobre esta temática é uma maneira de contribuir com a comunidade acadêmica apresentando novas perspectivas sobre conhecimentos e possíveis práticas nas aulas de Geografia. Torna-se importante também para os professores que buscam novas metodologias de ensino, além de contemplar os demais pesquisadores de pós-graduação que se interessam por essa temática e pelos trabalhos acerca do Raciocínio Geográfico.

Ao revistar o passado, percebo que vivi em minha própria trajetória os elementos que constituem a presente pesquisa. Foi justamente essa sensibilidade geográfica que exercitei ao longo das minhas viagens, quando o som de Elomar e Xangai me ajudava a ler e decifrar, ao meu ver, o sertão que corria do outro lado do vidro do ônibus. Por isso, os elementos presentes nas canções descrevem, narram, exemplificam e tecem críticas em torno de inúmeras problemáticas da sociedade. Esta pesquisa enfatiza, portanto, a importância dos conhecimentos geográficos e metodologias de ensino construídos ao longo da prática do professor, desdobrando-se sobre a relação da música enquanto texto pedagógico, a prática docente e o desenvolvimento dos princípios do Raciocínio Geográfico.

Nessa pesquisa, entendemos a música enquanto um “texto pedagógico” pelo fato da letra de inúmeras canções carregarem discursos, comunicar narrativas, conceitos e categorias geográficas que podem servir como um documento que auxilia a construção do conhecimento em sala de aula. Portanto, serve como instrumento de mediação didática, despertando operações mentais para relacionar o conteúdo poético e lírico das canções ao mundo real.

Na musicalidade residem possibilidades infinitas de aguçar os sentidos, elevando a capacidade de apreensão da realidade vivida e experimentada, seja por mim, cruzando as estradas do sudoeste baiano, seja pelos estudantes que cruzavam os corredores da escola com suas seus fones de ouvido e estéticas urbanas e musicais próprias. Como bem sinalizam Pereira e Serpa (2021, p. 16), “[...] a música está presente no cotidiano, participa da vida das pessoas, atinge e comunica com mais rapidez e potência, do que muitos outros recursos e meios de comunicação”. A música emerge como uma possibilidade de mediar e estabelecer conexões no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, mobilizando os alunos ao raciocínio, além de possibilitar uma aproximação maior com a disciplina.

Torres (2009, p. 54) destaca que “[...] o estudo da música deve levar em consideração o

lugar onde ela é produzida e tocada, com seus valores sociais e culturais”, visto que os elementos presentes em canções descrevem, narram, exemplificam e tecem críticas em torno de inúmeras problemáticas da sociedade. Na musicalidade residem inúmeras possibilidades de aguçar os sentidos, podendo elevar, por meio deles, a capacidade de apreensão da realidade vivida e experimentada por cada um.

De acordo com Castellar (2019, p. 11), a “[...] Geografia nos coloca diante das escalas geográficas e cartográficas, para entendermos os processos que conduzem às mudanças dos lugares, observando-os e raciocinando sobre eles”. Para além das construções e fundamentos aprendidos pelo professor em sua formação, na realidade contém elementos da disciplina que podem ser evidenciados e entendidos pelos alunos. Desse modo, há uma necessidade de perceber essa realidade, sendo essa, uma das perspectivas no tocante ao desenvolvimento do Raciocínio Geográfico.

Diante dos fatos supracitados e das minhas inquietações acerca do assunto, esta pesquisa traz a seguinte questão central: De que maneira a música, enquanto texto pedagógico, pode contribuir para o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico no ensino de Geografia na Educação Básica? Além disso, surgem outras questões secundárias: Como os saberes geográficos podem ser mobilizados, por meio da música, para que os jovens atribuam sentido e relevância ao seu envolvimento com a Geografia escolar? De que maneira os princípios do Raciocínio Geográfico podem ser estimulados e desenvolvidos através da interpretação de músicas no contexto do ensino de Geografia? Como a música regional pode ser texto que sirva para desenvolver o Raciocínio Geográfico? Essas e outras questões serviram para subsidiar a pesquisa e a escrita da dissertação.

1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, visto que considera a busca por informações, vivências e relatos dos participantes envolvidos, leva em consideração o contexto em que estão inseridos alçando a compreensão dos fenômenos que serão explorados. A pesquisa qualitativa caracteriza-se por trabalhar com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que “corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos[...]” (Minayo, 2001, p. 21), trabalhados com base nos aspectos subjetivos do ser humano, portanto adequada para correlacionar os objetivos e a problematização elencados nesta pesquisa.

O estudo em questão situa-se na área de Geografia, com um enfoque na área da

Educação, por tratar de questões como arte e ciência (música e Geografia) no processo de ensino e aprendizagem, em prol do desenvolvimento e estímulo do Raciocínio Geográfico e das competências necessárias para a formação na disciplina.

Os participantes da pesquisa foram três professoras de Geografia da Educação Básica selecionadas pelos critérios a seguir: 1) ser professor licenciado em Geografia, 2) estar em atividade na Educação Básica, independente do nível de atuação, 3) ter experiência com a música em sala de aula. A produção de dados aconteceu por meio de um grupo focal. A escolha desta metodologia se tornou relevante, para que houvesse uma atenção maior com cada participante e suas trajetórias, trazendo à tona as particularidades dos envolvidos e os seus respectivos contextos de vida social e educacional. Com as narrativas das três professoras, foi possível analisar minuciosamente cada trajetória, seus saberes docentes, as práticas pedagógicas e as percepções sobre o Raciocínio Geográfico. A pesquisa foi orientada pelas seguintes etapas:

a) Levantamento teórico, por meio de livros e artigos de autores que tratam do Pensamento Pedagógico do Professor, Pensamento e Raciocínio Geográfico, práticas pedagógicas e sobre o uso da música nas aulas de Geografia, tais como: Callai (2015), Castellar (2020), Cavalcanti (2010), Carney (2007), Copatti (2021), Freire (2009), Fuini (2014), Mello (1991), Nascimento (2006), Silva (2000) entre outros. Para a elaboração do Estado do Conhecimento, foram definidos descritores que se aproximassem das temáticas abordadas na pesquisa. Diante disso, foram escolhidos “Raciocínio Geográfico”, “ensino de Geografia” e “música”. As obras selecionadas tiveram como critério de seleção a relevância dos temas e relação dos autores com a pesquisa, principais categorias teóricas (Quadro 1):

Quadro 1 – Autores selecionados no Estado do Conhecimento

Autores	Temas discutidos	Contribuições para a pesquisa
Castellar (2022) Cunha (2023) Silva (2021) Silva (2023) Rocha (2023) Sampaio (2023) Simas (2022) Vieira (2023) Gusmão (2023)	Ensino de Geografia, Pensamento espacial e Raciocínio Geográfico	As obras trazem à pesquisa contribuições importantes sobre Raciocínio Geográfico e pensamento espacial, tratando de diversas possibilidades para o seu desenvolvimento. Sobre isso, esses conceitos ajudam a entender de que forma os fenômenos geográficos são mediados na educação básica.

Pereira (2021) Serpa (2021) Silva (2023) Gonçalves (2022) Medeiros (2022)	A música no contexto educacional brasileiro	Os autores versam sobre como a música é utilizada enquanto recurso didático nas aulas de Geografia, além de como pode ser explorada pelo professor de Geografia para articular os conteúdos em suas aulas. Algumas obras propõem dinâmicas e atividades práticas. Além disso, discutem também sobre questões sociais que aparecem na letra de canções e o impacto no processo de aprendizagem dos estudantes.
---	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A realização deste Estado do Conhecimento revelou a originalidade e relevância da pesquisa, pois revelou uma lacuna existente entre as pesquisas sobre Raciocínio Geográfico e o uso da música. Além disso, a busca permitiu examinar diferentes temáticas e aportes teóricos que vem sendo desenvolvidos no Brasil em pesquisas educacionais. O panorama de autores selecionados permitiu, portanto, um diálogo com autores que discutem a respeito da música no contexto educacional.

b) Análise das composições “Trabalhadores do Metrô” de Raimundo Monte Santo e Walter Marques (popularizada por Xangai), “Curvas do Rio” de Elomar Figueira Mello e “Umbluseiro no Sertão” de Diro Oliveira (Café com Blues), justificadas pela profundidade com que entrelaçam conceitos geográficos, como: espaço, lugar, território e paisagem, através de narrativas poéticas diferenciadas, o que estimula o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico. Além disso, foi considerado o aspecto regionalista das canções, sendo as três interpretadas por artistas da região de Vitória da Conquista.

Em “Trabalhadores do Metrô” o foco é a Geografia Urbana, abordando a infraestrutura das metrópoles e a rotina da classe trabalhadora. A canção viabiliza a discussão sobre a mobilidade urbana, a divisão social do trabalho e a construção técnica do espaço, ressaltando como o fluxo de pessoas e mercadorias molda a dinâmica das grandes cidades.

Em “Curvas do Rio”, Elomar emprega uma linguagem erudita e antiga – o “dialetto sertanejo” – para descrever a bacia do Rio Gavião, disponibilizando um conteúdo valioso para a análise da hidrografia e da geomorfologia da região sob um viés mais existencial. A música possibilita ao ouvinte entender a relação entre o ciclo das águas e o estilo de vida do sertanejo, onde o rio transcende a mera fonte hídrica, tornando-se um elemento que define a identidade e até mesmo a organização espacial das comunidades ribeirinhas.

Em “Umbluseiro no Sertão”, o Café Com Blues realiza uma interessante mescla cultural, unindo o blues americano ao cancionário regional. No âmbito geográfico, a letra se concentra

na biogeografia e na adaptação climática, representando o umbuzeiro como um símbolo de resistência. A metáfora da “batata” da árvore, que acumula água, serve como recurso didático para debater o bioma Caatinga e as estratégias de sobrevivência em áreas semiáridas, salientando a ideia de que natureza e cultura estão em constante interação.

Em conjunto, essas obras formam um panorama que oscila entre o rural e o urbano, o local e o global, exigindo de quem as escuta um exercício de análise multiescalar e percepção das contradições socioespaciais, transformando-as em ferramentas de mediação potentes para que o pensamento geográfico ultrapasse a mera descrição e alcance uma compreensão crítica da realidade brasileira.

c) Grupo focal com 3 professoras selecionadas. Foi possível analisar minuciosamente cada trajetória, seus saberes docentes, as práticas pedagógicas e as percepções sobre o Raciocínio Geográfico. O grupo focal permitiu identificar consensos, divergências e negociações em torno dos saberes geográficos e das práticas pedagógicas, ampliando a compreensão sobre o tema investigado. Foi realizado em modo remoto por facilitar o acesso e a disponibilidade de tempo dos participantes.

Para a condução do grupo focal, foi elaborado um roteiro de análise das canções escolhidas, que foi enviado por e-mail, juntamente com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), assinado antes da realização dos encontros, que foram gravados e posteriormente transcritos, entregue ao participante para conferência de informações, e, em seguida, analisados.

d) A análise foi subsidiada pela técnica de análise de conteúdo baseada em elementos presentes em Bardin (2016) que envolveu, sobretudo: a pré-análise, a categorização, as inferências e a interpretação dos resultados. As análises realizadas foram incorporadas aos resultados deste estudo e serviram de base para a escrita da dissertação.

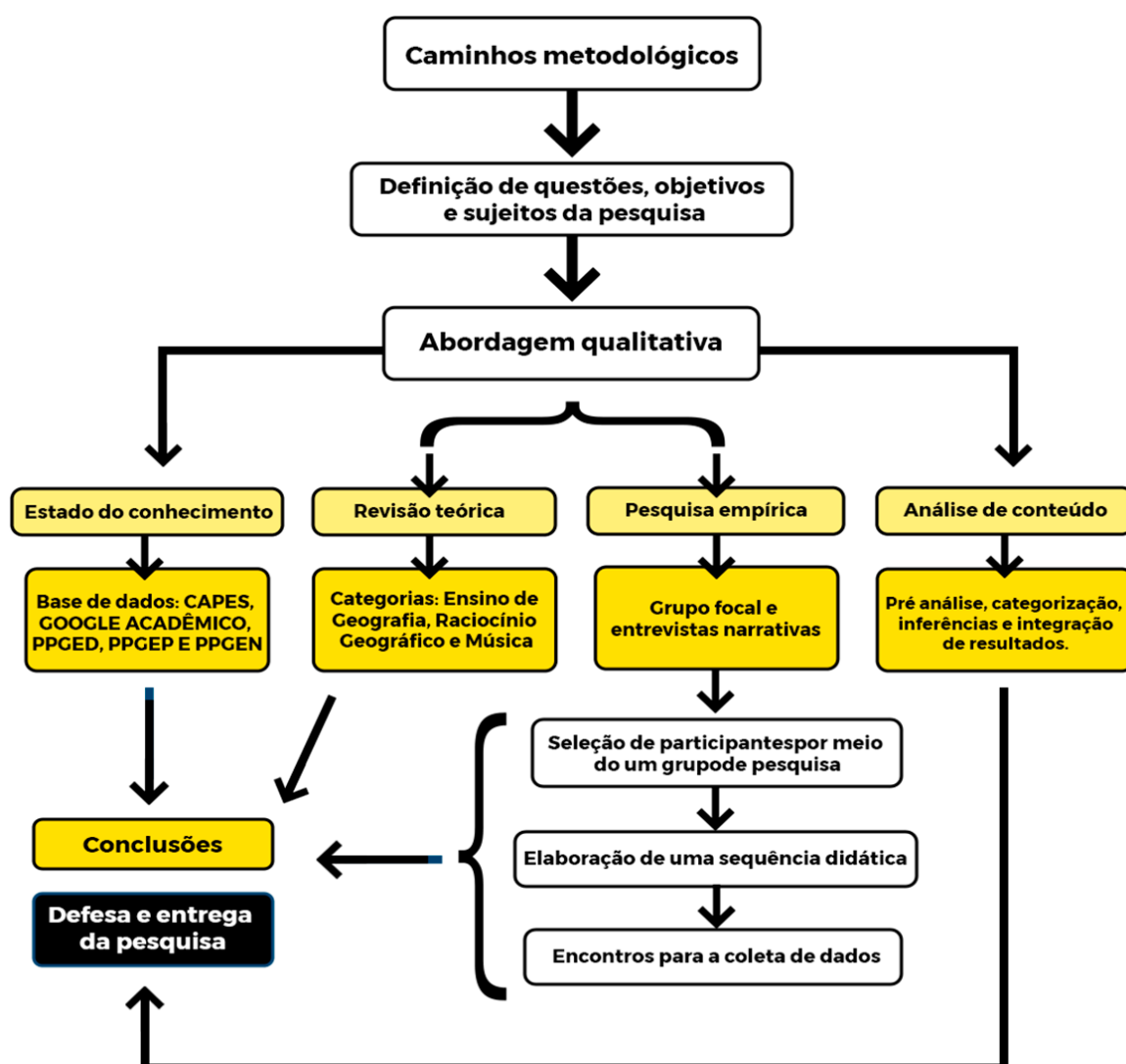
A etapa de pré-análise, de acordo com Bardin (2016) corresponde à fase de planejamento organização e estruturação das ideias contidas na pesquisa. Essa fase é composta por 4 etapas imprescindíveis: 1) leitura flutuante, em que há uma primeira leitura dos dados produzidos; 2) seleção do material que será analisado, com a escolha dos dados que irão responder os objetivos da pesquisa; 3) elaboração de hipóteses e dos objetivos; 4) síntese e organização do relatório final, em que os dados são organizados para sustentar a análise final e conclusões. Nessa pesquisa, durante a fase de pré análise, houve a transcrição dos diálogos produzidos durante os encontros com o grupo focal e uma leitura flutuante dos dados obtidos. Os dados foram organizados de acordo com a relevância temática e conformidade com os descritores da pesquisa.

A etapa de categorização consistiu na aplicação de decisões tomadas na pré-análise. Neste

trabalho, as narrativas produzidas foram analisadas sob os eixos do Raciocínio Geográfico, música enquanto texto pedagógico nas aulas de Geografia e o pensamento pedagógico do professor de Geografia. Para isso, foram organizadas frases e parágrafos do texto presente nas transcrições que tratam de um mesmo assunto.

Durante a etapa de inferência dos dados, houve a intervenção e interpretação dos resultados, alinhando os resultados aos objetivos da pesquisa. A etapa de inferência constituiu o momento de síntese reflexiva, em que as falas das participantes passaram de relatos isolados para tornarem-se evidências científicas. A seguir um organograma para ilustrar melhor as etapas metodológicas da pesquisa (Figura 1)

Figura 1 – Organograma dos caminhos metodológicos da pesquisa (2025).



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados encontrados durante a análise foram apresentados por meio de quadros, trechos

com citações dos dados obtidos e sínteses categóricas, retroalimentando os resultados com os objetivos específicos da pesquisa.

1.3 ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento pode ser entendido como a investigação de determinado tema, com destaque para um conjunto de avanços e vestígios de pesquisas realizadas ao longo de um determinado período de tempo, englobando diversas áreas do saber, temáticas e uma ampla gama de metodologias de pesquisa. Nesse sentido, investigar sobre o estado em que se encontra determinado tema, sobretudo na Educação, possibilita ao pesquisador a produção de um mapeamento do que é produzido, revelando as forças, lacunas e possíveis fragilidades em uma das etapas iniciais de execução da pesquisa.

Fernandes e Morosini (2014) ressalta que “[...] o Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver”. Sobre isso, Romanowski (2006) destaca:

Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (Romanowski, 2006, p. 39).

Na fase procedimental, Romanowski (2006) destaca as seguintes etapas: definição de descritores, pesquisa em bancos de dados, estabelecimento de critérios e coleta de material, leitura das publicações, síntese, organização do relatório e análise das conclusões. Nesse sentido, com o cumprimento das etapas supracitadas, tornou-se possível a realização de uma leitura de trabalhos produzidos entre 2020 e 2024, visto a maior possibilidade de encontrar trabalhos mais recentes e que apresentem algum tipo de inovação e novas discussões pertinentes sobre a temática.

A construção do Estado do Conhecimento desta pesquisa ocorreu por meio de *websites* que hospedam plataformas digitais, voltadas para trabalhos acadêmicos, e que podem ser facilmente acessadas por qualquer pessoa interessada. Na ocasião, em 05 de janeiro de 2024, foram selecionados os seguintes descritores: “Raciocínio Geográfico”, “ensino de Geografia” e “música”. Além disso, para que pudessem ser realizadas diferentes combinações entre os termos, optou-se por utilizar o operador booleano “AND” entre eles. As plataformas e base de dados selecionadas foram: o *Google Acadêmico*, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além dos Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em Ensino (PPGE) e em Geografia (PPGeo), vinculados à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Com a utilização do descritor “Raciocínio Geográfico” na plataforma CAPES, foram encontrados 111 trabalhos com esse tema. Desde o primeiro trabalho publicado em 1997, até o ano de 2005, foram encontrados 4 trabalhos acadêmicos relacionados a esse conceito. A seguir, percebe-se que de 2006 a 2014, estão publicados outros 5 trabalhos. De 2015 a 2019, foram identificados 22 trabalhos na plataforma, o que reforça um aumento contínuo da produção de acerca do Raciocínio Geográfico, desde a implementação do Raciocínio Geográfico, em 2018, no currículo da disciplina por meio da BNCC.

No *Google Acadêmico*, os resultados apresentaram 3.819 trabalhos relacionados ao “Raciocínio Geográfico”. Destes, foram publicados 20 trabalhos de 1990 a 1999. De 2001 a 2009, foram encontrados 183 trabalhos. Com a data correspondente de 2009 a 2019, foram publicados 1.180 trabalhos relacionados à temática. Os resultados de pesquisa utilizando todos os demais descritores associados ao Raciocínio Geográfico, teoria central da presente pesquisa, podem ser vistos na tabela a seguir:

Tabela 1 - Resultado da pesquisa dos descritores sem filtros

Descritores	CAPES	GOOGLE ACADÊMICO	PPGE	PPGeo	PPGE
“Raciocínio Geográfico”	111	3.819	1	0	0
“Raciocínio Geográfico” AND “ensino de Geografia”	71	2.930	0	0	0
“música” AND “ensino de Geografia”	18	6.820	0	0	0
“Raciocínio Geográfico” AND “música”	0	891	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Com o uso do filtro temporal de 2020 a 2024, na plataforma CAPES, com o cruzamento dos descritores e a utilização do booleano “AND”, foram encontrados 70 resultados com “Raciocínio Geográfico”, 52 resultados com “Raciocínio Geográfico” AND “ensino de

Geografia”, 10 resultados com “música” AND “ensino de Geografia” e nenhum resultado foi encontrado da junção “Raciocínio Geográfico” AND “música”, o que reforça a importância desta pesquisa.

Ao todo, foram selecionados 45 trabalhos na plataforma CAPES, observando os títulos e resumos dos descritores utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Para que a filtragem pudesse ser feita com maior precisão, foram observados apenas os títulos e resumos dos trabalhos que apareceram até a quinta página da plataforma pois, na sequência, os trabalhos passaram a destoar em relação aos descritores. Foram considerados aqueles que mais se aproximaram da temática da pesquisa, e no total foram selecionados, inicialmente, 26 trabalhos na plataforma CAPES.

No *Google Acadêmico*, optou-se pelos filtros “por relevância” e trabalhos publicados entre 2020 e 2024, para que a escolha dos trabalhos fosse mais criteriosa. Foram encontrados 2.200 trabalhos com “Raciocínio Geográfico”, 1.730 trabalhos com “Raciocínio Geográfico” AND “ensino de Geografia”, 2.710 trabalhos com “música” AND “ensino de Geografia” e, por fim, 491 resultados com “Raciocínio Geográfico” AND “música” (Tabela 2).

Tabela 2 - Resultado da pesquisa dos descritores com a utilização dos filtros

Descritores	CAPES	GOOGLE ACADÊMICO	PPGED	PPGEO	PPGEN
“Raciocínio Geográfico”	70	2.200	1	0	0
“Raciocínio Geográfico” AND “ensino de Geografia”	52	1.730	0	0	0
“música” AND “ensino de Geografia”	10	2.710	0	0	0
“Raciocínio Geográfico” AND “música”	0	491	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Diferente da CAPES, no *Google Acadêmico* foram encontrados alguns seletos trabalhos que contemplam a temática supracitada, apontando uma relação entre a música, o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico e possibilidades para se ensinar Geografia. No

entanto, os trabalhos que se relacionam diretamente com o tema não são numerosos. Optou-se por utilizar do mesmo critério: observação dos títulos e resumos dos trabalhos que apareceram até a quinta página da plataforma e, assim, foram selecionados 10 trabalhos de cada descritor, totalizando 40 artigos baixados.

Para o refinamento do material escolhido, foi realizada a leitura dos títulos, resumos e referências de cada um dos trabalhos e foram excluídos aqueles repetidos em mais de um banco de dados e os trabalhos que não se encaixaram com a premissa da pesquisa. Em parte significativa dos artigos, teses e dissertações escolhidos foi realizada uma leitura flutuante. No caso dos artigos, todos aqueles que se aproximaram dos critérios foram lidos na íntegra e fichados. Os demais trabalhos foram descartados por fugirem do tema dos descritores escolhidos. Por fim, foram selecionadas 3 teses, 4 dissertações e 5 artigos, que serão também complementados por outras produções, ao longo da escrita da dissertação. Os trabalhos selecionados podem ser vistos no quadro a seguir:

Quadro 2 – Seleção final dos trabalhos escolhidos para compor o Estado do Conhecimento

Teses selecionadas Banco de dados: CAPES	Dissertações selecionadas Banco de dados: CAPES	Artigos selecionados Google Acadêmico
SILVA, Patrícia Assis da. O Raciocínio Geográfico: Mobilizações Intelectuais na Interpretação de Situações Geográficas , 2021. 129 p. Tese (doutorado) em Geografia- Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2021.	ROCHA, Ana Geisa Barbosa. A formação do Raciocínio Geográfico dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental em Piripá - Bahia . 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2023.	VIEIRA, Tatiane Nunes Loiola.; GUSMÃO, Adriana David Ferreira. Ensino por meio de situações-problema e a formação do pensamento espacial e do Raciocínio Geográfico. Cenas Educacionais , [S. l.], v. 6, p. e15541, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.13845887.
SIMAS, Caio. Estourando a bolha da sala de aula: o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico . 2022. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.	SILVA, Aline Celestina dos Santos. Uma Geografia emocional do Nordeste na sala de aula: o sertão de Luiz Gonzaga . 2023. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.	PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Fundamentos do Raciocínio Geográfico e educação geográfica brasileira. Revista Brasileira de Educação em Geografia , [S. l.], v. 14, n. 24, p. 05–30, 2024. DOI: 10.46789/edugeo. v14i24.1478.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da. O conhecimento pedagógico do conteúdo, o Raciocínio Geográfico e os componentes fisiconaturais: implicações para o ensino de Geografia antes a BNCC e o novo ensino médio. 2023. 269 f., il. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.	MEDEIROS, Ugo Pate. Contextos musicais para o ensino da Geografia: as paisagens culturais no Brasil e nos Estados Unidos da América através do samba e do blues. 2022. Dissertação de Mestrado – Departamento de Geografia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.	PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; ARAÚJO SERPA, Ana Andreza. A Música como Prática Educativa no Exercício do Raciocínio Geográfico. Revista Educação Geográfica em Foco , [S.l.], v. 5, n. 9, apr. 2021. ISSN 2526-6276.
	COSTA, Helder Gomes. Os eventos e os lugares na construção do Raciocínio Geográfico. 2022. 94f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Nacional, 2022.	ROCHA, Ana Geisa Barbosa.; SAMPAIO, Andrecksia Viana Oliveira.; SILVA, Alexsandro de Oliveira. As representações cartográficas nos livros didáticos de Geografia: a análise de mapas como possibilidade de Raciocínio Geográfico. Cenas Educacionais , [S. l.], v. 6, p. e15669, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.13844396
		GONÇALVES, Ludmylla Soares dos Santos. O uso do funk como ferramenta didática no ensino de Geografia. Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II , [S. l.], v. 8, n. 15, p. 77–90, 2022. DOI: 10.33025/grgcp2.v8i15.3465.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Dos trabalhos escolhidos, temos três (3) do Estado da Bahia, três (2) do Rio de Janeiro, dois (2) de São Paulo e dois do (2) Tocantins. Dos Estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Distrito Federal (DF), foram selecionados um (1) trabalho de cada. Em nível regional, temos três (3) trabalhos do Nordeste, seis (6) do Sudeste, dois (2) do Centro-Oeste e dois (2) do Norte. Diante desses resultados, se torna perceptível a predominância de trabalhos do Sudeste e uma crescente produção no Nordeste, das quais revelaram que parte significativa das produções são oriundas da Bahia.

A tese de Caio Simas (2022), intitulada: “**Estourando a bolha da sala de aula: o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico**”, tem como objetivo investigar como os/as professores/as de Geografia ensinam sobre o mundo aos alunos, dentro da sala de aula, sem que

tenham que sair de fato para ver o mundo. A pesquisa apresenta uma abordagem autobiográfica, evocando algumas memórias de aulas ministradas pelo autor como um ponto de partida para analisar estratégias que propiciem o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico. Durante a escrita, o autor aponta que, apesar das limitações impostas pelo ambiente escolar, sejam elas físicas ou econômicas, é possível construir diversas espacialidades e promover o pensamento geográfico nos alunos.

A pesquisa demonstrou a importância da ambientação, do vínculo entre professor e aluno, da imersão no conteúdo e da “checagem da aprendizagem” para romper com a “bolha” da sala de aula e tornar o ensino mais dinâmico e significativo. Foi selecionada para compor essa dissertação por trabalhar com base em suas próprias experiências em sala de aula e ampliar o debate sobre o Raciocínio Geográfico, além disso, a tese traz uma preocupação com uma prática pedagógica mais diversificada, utilizando saberes geográficos de forma eficaz.

A tese de Patrícia Assis da Silva (2021): “**O Raciocínio Geográfico: mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas**” busca compreender de que maneira os/as professores/as de Geografia tem mobilizado o Raciocínio Geográfico durante a leitura e interpretação de situações espaciais. A pesquisa foi desenvolvida com docentes da Educação Básica e utilizou dois instrumentos: uma sequência didática aplicada durante a VI Oficina de Interpretações Geográficas e entrevistas projetivas.

O estudo interage com a teoria de Bloom (1956)¹ e referenciais do ensino de Geografia para compreender os conhecimentos operados pelos/as professores/as. Os resultados destacam que, por mais que os docentes utilizem conceitos geográficos, nem sempre os mobilizam criticamente para interpretar fenômenos espaciais. Professores/as que operam com categorias cognitivas mais elaboradas demonstram maior proximidade com o Raciocínio Geográfico. A autora salienta que o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico exige o domínio de conceitos estruturadores e estruturantes da Geografia, aliados a uma prática reflexiva. Além disso, evidencia a importância da formação inicial e continuada na capacitação docente para aprimorar a interpretação da espacialidade dos fenômenos. A pesquisa reforça que a Geografia escolar deve ir além da mera descrição dos espaços, estimulando uma leitura crítica, reflexiva e integrada de mundo. Contribuirá com a pesquisa, por pautar discussões acerca de como o Raciocínio Geográfico pode contribuir com a interpretação de situações geográficas.

¹ A teoria de Bloom ou “Taxonomia de Bloom” é comumente utilizada para categorizar objetivos educacionais. Disponível em: BLOOM, Benjamin S. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company, 1956.

A tese de Leonardo Ferreira Farias da Cunha (2023): **“O conhecimento pedagógico do conteúdo, o Raciocínio Geográfico e os componentes físico-naturais: implicações para o ensino de Geografia ante a BNCC e o Novo Ensino Médio”** investiga como professores/as do Ensino Médio mobilizam o Raciocínio Geográfico ao ensinar componentes físico-naturais. O autor analisa as implicações das mudanças curriculares trazidas pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio na prática docente.

Os resultados indicam que, embora haja reconhecimento da importância do Raciocínio Geográfico, sua aplicação ainda não é sistemática e integrada ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK). A pesquisa evidencia que muitos/as professores/as carecem de uma base formativa consolidada para articular os componentes físicos e sociais do espaço geográfico. O autor demonstra que a superação desse desafio exige uma abordagem pedagógica mais estruturada e uma formação continuada que fortaleça o Raciocínio Geográfico como elemento central da Geografia Escolar.

Em suma, esta tese torna-se necessária para essa dissertação, à medida que traz alternativas para que o professor de Geografia possa mobilizar os conhecimentos geográficos, tendo em perspectiva a epistemologia da disciplina e o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico.

Além das teses, foram selecionadas dissertações, que podem ser vistas nos resumos a seguir: Em **“Uma Geografia Emocional do Nordeste na Sala de Aula”**: O Sertão de Luiz Gonzaga, a autora, Aline Celestina dos Santos Silva (2023), buscou explorar como as músicas de Luiz Gonzaga podem ser usadas para ensinar Geografia, focando nas emoções e na percepção do espaço nordestino. A pesquisa visa integrar a Geografia Emocional (conceito utilizado pela autora) ao ensino, utilizando as músicas de Luiz Gonzaga para analisar representações do Nordeste em sala de aula, recorrendo aos aspectos geográficos e afetivos que aparecem na letra das canções. Como objetivo, a autora propõe reflexões sobre como as emoções, imaginários e vivências expressas nas letras do artista contribuem para (re)construir a identidade regional, combatendo estereótipos.

A metodologia incluiu oficinas com alunos do 7º ano em Cuiabá-MT, em que mapas mentais foram elaborados após audição de canções como “Asa Branca” e “Sertão de Aço”. Os resultados revelaram símbolos como cactos (resistência), igrejas (fé) e festas juninas, associados ao Nordeste, além de dualidades: tofília (apego) e distorções (secas extremas). A autora demonstra que a música, aliada à cartografia emocional, permite conexões subjetivas com o espaço geográfico, humanizando o ensino e desconstruindo visões reducionistas. Conclui-se que

a abordagem estimula empatia e crítica, valorizando a cultura nordestina enquanto ferramenta pedagógica para uma Geografia sensível e inclusiva. Este trabalho é de grande relevância, por recorrer à música nordestina enquanto recurso para mobilizar os conceitos geográficos. Desse modo, a autora trouxe inúmeras metodologias que podem ser utilizadas pelo professor de Geografia que ensina com o uso da música. Na pesquisa pode auxiliar a pensar possibilidades de se utilizar a música enquanto recurso principalmente nas aulas de Geografia.

A dissertação de Ana Geisa Barbosa Rocha (2022), intitulada: **“A Formação do Raciocínio Geográfico dos Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental em Piripá – Bahia”** buscou analisar a formação do Raciocínio Geográfico por meio da utilização de linguagens verbais e não verbais nas aulas de Geografia, tendo como participantes da pesquisa, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Foram consideradas as habilidades necessárias para que os alunos pudessem desenvolver o Raciocínio Geográfico, avaliando de que forma a interpretação dos alunos e a linguagem verbal e não verbal podem colaborar com a compreensão do conteúdo presente na composição da disciplina de Geografia, verificando ainda de que forma podem ser mobilizados os princípios do Raciocínio Geográfico. A dissertação é bastante atual, e o seu interesse em pesquisar sobre o Raciocínio Geográfico traz novas contribuições para a pesquisa, por considerar diferentes linguagens para facilitar a compreensão de conteúdos geográficos e desenvolver o Raciocínio Geográfico.

A dissertação de Helder Gomes Costa (2022) intitulada: **“Os Eventos e os lugares na construção do Raciocínio Geográfico”** investigam como eventos e lugares contribuem para o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico no Ensino Fundamental. Baseia-se na BNCC e em Milton Santos para analisar a relação entre espaço geográfico, eventos, lugar e situação geográfica. O objetivo é refletir sobre a educação geográfica e propor sequências didáticas inovadoras. A pesquisa utiliza revisão bibliográfica, análise documental e propostas pedagógicas, além disso, discute a necessidade de superar o ensino tradicional com metodologias que valorizem argumentação e investigação. Destaca a importância dos mapas na construção do pensamento geográfico.

Os resultados mostram que a análise de eventos e lugares favorece a compreensão do mundo. Por fim, conclui que o ensino de Geografia deve incentivar uma visão crítica da realidade. A dissertação traz contribuições importantes às discussões que serão tratadas nesta pesquisa, pois as reflexões e proposições do autor são novas e demonstram uma preocupação atual em trazer metodologias de ensino que contemplem a construção do Raciocínio Geográfico, indo de encontro com os objetivos e problematização desta pesquisa.

A dissertação de Ugo Pate Medeiros (2022) intitulada: “**Contextos musicais para o ensino da geografia: as Paisagens Culturais no Brasil e nos Estados Unidos da América através do Samba e do Blues**” analisa o samba e o *blues* como ferramentas para o ensino da Geografia, explorando suas paisagens culturais no Brasil e nos EUA. Propõe a música como meio de enriquecer a percepção geográfica, superando a visão tradicionalmente visual do espaço. A pesquisa baseia-se na Geografia cultural e interdisciplinaridade, destacando a importância das paisagens sonoras. Discute as influências socioespaciais na formação dos estilos musicais e sua relação com território e identidade. Propõe metodologias didáticas inovadoras para o ensino básico, ao utilizar a música para estimular o Raciocínio Geográfico e a análise crítica e reflexiva do espaço. Por meio de suas contribuições sobre como os diferentes contextos musicais podem trazer uma “percepção geográfica”, o trabalho desse autor se entrelaça com a temática da pesquisa, visto que, de certa maneira, propõe a música enquanto alternativa para se pensar sobre o mundo. Relaciona a música e os saberes geográficos.

Por fim, para somar às teses e dissertações selecionadas, foram escolhidos artigos pertinentes à pesquisa. O artigo de Vieira e Gusmão (2023) intitulado “**Ensino por meio de situações-problema e a formação do pensamento espacial e do Raciocínio Geográfico**” buscou analisar como o ensino por situações-problema pode fortalecer o pensamento espacial e o Raciocínio Geográfico. Utiliza uma pesquisa bibliográfica qualitativa para discutir a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como metodologia inovadora, por meio de livros, dissertações, teses e artigos científicos. Os resultados mostram que a problematização de situações geográficas estimula a autonomia dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo, engajando professor e aluno no processo de resolução de questões que surgem no cotidiano. A relação entre teoria e prática discutida no artigo conecta o Raciocínio Geográfico, pensamento espacial e a aprendizagem significativa no ensino de Geografia, enxergando o professor como um facilitador e mediador do conhecimento, e não como um mero transmissor de saberes. Essa tratativa é relevante para a pesquisa por abrir novas possibilidades para que o professor de Geografia pense em alternativas para mediar o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico por meio de uma metodologia inovadora.

O artigo de Ana Geisa Barbosa Rocha, Andrecksia Viana Oliveira Sampaio e Alexsandro de Oliveira Silva (2023) intitulado: “**As representações cartográficas nos livros didáticos de Geografia: A análise de mapas como possibilidade de Raciocínio Geográfico**” é um estudo que investiga o papel das representações cartográficas no ensino de Geografia, analisando um livro didático do 6º ano, da coleção “Geografia geral e do Brasil”, dos autores Eustáquio de Sene

e José Carlos Moreira, da editora Scipione, aprovado no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD/2020). Metodologicamente, o estudo adota uma pesquisa qualitativa documental com análise crítica dos mapas. O texto destaca que a maioria dos mapas contribui para o pensamento geográfico, mas reforça a necessidade de um uso mais reflexivo e crítico no ensino, visto que a cartografia é uma linguagem poderosa e que pode auxiliar na contextualização do cotidiano pelos alunos e desenvolver o Raciocínio Geográfico. No entanto, o artigo aponta que existem desafios na utilização adequada dos mapas, especialmente quando não são acompanhados de orientações didáticas adequadas.

O estudo reforça a necessidade de uma abordagem mais crítica da cartografia no ensino. Com base no livro didático, este artigo traz contribuições pertinentes à prática do professor, ressaltando a importância de uso mais aprofundado dos mapas como recurso mobilizador do Raciocínio Geográfico. Dessa maneira, oferece à pesquisa uma análise aprofundada sobre as transformações e contribuições acerca da prática docente.

O artigo de Carolina Machado Rocha Busch Pereira e Sonia Maria Vanzella Castellar (2023) intitulado: **“Fundamentos do Raciocínio Geográfico e educação geográfica brasileira”** examina a relevância do Raciocínio Geográfico no ensino, considerando sua base epistemológica e a BNCC. Baseia-se em pesquisa qualitativa e análise histórica de autores clássicos da Geografia, visando encontrar as bases para a conceituação do Raciocínio Geográfico. Os resultados demonstram que o ensino deve reforçar um vocabulário conceitual específico para garantir uma formação geográfica crítica. Além disso, destaca-se que a educação geográfica precisa estar ancorada em fundamentos epistemológicos sólidos para promover um ensino significativo. O estudo conclui que a valorização do Raciocínio Geográfico contribui para uma leitura mais aprofundada das dinâmicas espaciais e sociais. Este artigo traz fundamentos que são importantes para a compreensão do Raciocínio Geográfico, além de explorar como esse conceito se tornou cada vez mais relevante.

O artigo de Gonçalves (2021) intitulado: **“O uso do funk como ferramenta didática no ensino de Geografia”** versa a respeito de como o funk pode ser utilizado como um recurso pedagógico na Geografia, promovendo uma educação antirracista e valorizando a cultura periférica destacando inúmeras contradições e desigualdades. A metodologia adota uma análise qualitativa das relações entre música, território e identidade. Os resultados indicam que o funk pode estimular o pensamento geográfico crítico e desafiar estereótipos na escola, e ainda reforçam o convite para uma educação antirracista no âmbito educacional. O trabalho de Gonçalves (2021) é rico em diferentes maneiras de contextualizar a Geografia por meio da música, sendo importante

para trazer sustentação e pontos de vista diferentes para a presente pesquisa. As pautas sociais e antirracistas são necessárias e se manifestam em diversos estilos musicais como o funk, rap e soul, estilos comumente apreciados pela comunidade negra brasileira.

O artigo de Pereira e Serpa (2021) intitulado: **“A música como prática educativa no exercício do Raciocínio Geográfico”** explora o uso da música para o ensino de Geografia, analisando sua relação com conceitos espaciais da disciplina. A pesquisa qualitativa propõe atividades didáticas baseadas na canção Asa Branca, relacionando-a com conteúdos geográficos como clima, migração e paisagem. O estudo discute como a música pode tornar as aulas mais envolventes e facilitar a compreensão dos fenômenos espaciais. Os resultados indicam que o uso da música amplia o repertório cultural dos alunos e estimula conexões entre espaço e vivências cotidianas. O artigo conclui que a música pode ser um instrumento eficaz para o ensino da Geografia, tornando o aprendizado mais significativo. O trabalho dos autores se torna pertinente à pesquisa por explorar a música como prática educativa. As proposições apresentadas no artigo trazem resultados positivos, que podem contribuir com a fundamentação deste trabalho.

O estudo revela que o conhecimento sobre Raciocínio Geográfico aponta tendências, falhas e métodos que colocam esta pesquisa num contexto de inovação pedagógica necessária. Observa-se que a tendência atual das investigações sobre o tema, especialmente após a implementação da BNCC em 2018, concentra-se na busca por uma Geografia escolar que supere a mera descrição de espaços e avance para a análise crítica do espaço geográfico. Metodologias que usam diferentes formas de expressão, como mapas e músicas diversas – funk, samba e blues –, por exemplo, ganham força para facilitar a compreensão de conceitos básicos e dar mais sentido ao aprendizado.

Quanto às lacunas, percebe-se que, embora o Raciocínio Geográfico seja essencial, sua aplicação prática ainda precisa de organização e ligação com o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. A falta de estudos que unam “Raciocínio Geográfico” e “música” na CAPES, entre 2020 e 2024, mostra que este é um campo pouco explorado, o que destaca a importância desta pesquisa. Este estudo busca preencher essa lacuna teórica e prática, usando a música para tornar o ensino mais humano e desconstruir visões reducionistas sobre o espaço geográfico.

Ao analisar as citações e a teoria, é crucial alinhar essas discussões com as orientações e os avanços do ensino de Geografia, unindo o que se sabe com as obras que formarão a base teórica. Ao observar a Geografia na BNCC, nota-se que, embora o documento sustente o Raciocínio Geográfico, ele também desafia a autonomia do professor. Como apontam alguns autores, a BNCC traz o conceito do Raciocínio Geográfico como uma possibilidade de nortear a

prática do professor. Assim, a pesquisa sugere que a música seja uma ferramenta de autonomia, permitindo que o professor crie estratégias que estimulem o pensamento geográfico de forma crítica e livre. Além das obras presentes no Estado do Conhecimento, foram utilizados outros trabalhos, que contribuíram com o referencial teórico da pesquisa.

No contexto do panorama apresentado neste Estado do Conhecimento, é possível afirmar que a linguagem musical tem sido cada vez mais abordada na produção acadêmica recente em relação ao ensino de Geografia. No entanto, uma análise crítica da literatura aponta uma lacuna teórica e metodológica significativa: muitos trabalhos ainda tendem a abordar a música de maneira ilustrativa ou puramente motivacional, sem uma articulação sistemática com as categorias e princípios que estruturam o pensamento espacial e o raciocínio geográfico. É justamente nesse panorama investigativo que se insere e se justifica esta dissertação.

2 TRAJETÓRIAS DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO, GEOGRAFIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO BRASIL

Para uma compreensão de como se deu a formação da Geografia enquanto disciplina e a sua implementação no Brasil, se torna importante recorrer aos aspectos sociais, culturais, econômicos e político-pegagógicos que propiciaram a formação e institucionalização da disciplina. Em concordância com o que diz Chervel (1990, p. 183), é preciso compreender as disciplinas escolares por meio de suas construções e necessidades históricas. De acordo com o autor, “uma disciplina escolar é antes de tudo um saber a ensinar, que se constitui e se organiza em função das exigências e das finalidades da instituição escolar”.

Ao traçar uma linha teórica centrada na perspectiva social, Forquin (1993) destaca que o currículo não apresenta uma neutralidade, mas se constitui em uma construção social centrada em determinados valores sociais oriundos de alguns grupos da sociedade. Para o autor, “o conteúdo escolar consiste numa seleção e numa organização de saberes e práticas culturais, operadas em função de certos valores, interesses e finalidades” (Forquin, 1993, p. 142). Isso reforça ainda mais a importância de se compreender como se deram as diferentes metamorfoses do conhecimento geográfico ao longo da história até que houvesse, de fato, a sistematização da disciplina.

Para lidar com a complexidade que esta discussão envolve e para tornar o texto mais coeso, esta seção foi organizada em tópicos que conectam o debate teórico à parte metodológica da pesquisa. A necessidade dessa divisão justifica-se pela importância de construir um percurso formativo e gradual para o leitor, partindo do mapeamento macro da literatura até o aprofundamento na realidade da prática docente na Educação Básica. Conhecer os percursos da Geografia na Educação pode trazer novos horizontes que renovam o debate sobre o que se ensina, como se ensina e o impacto dessa disciplina na vida dos estudantes. Para isso, torna-se relevante uma discussão da formação da Geografia Escolar no Brasil.

2.1 O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

Os conhecimentos geográficos, ainda não sistematizados, remontam da Antiguidade Clássica, período em que se via elementos da natureza sendo explorados por filósofos gregos como Tales de Mileto, Anaximandro, Heródoto e Hipócrates (Moraes, 1994). Menezes (2015, p. 03) destaca que tratava-se de “[...] de um conhecimento disperso que não era reconhecido sobre o termo “Geografia”. Tais conhecimentos foram, portanto, estudados de forma isolada em maior

parte. No entanto, a contribuição de grandes filósofos desse período dialogava com a relação homem-natureza, um dos pilares da ciência geográfica.

O conhecimento geográfico se transformou em disciplina após períodos de grandes metamorfoses no mundo, que ocorreram, sobretudo, durante todo século XIX, no contexto de formação de grandes Estados Modernos, o que fez surgir uma crescente necessidade de se construir saberes de acordo com as necessidades de cada território. Em alguns casos, tais mudanças foram impulsionadas por projetos geopolíticos e imperialistas de unificação, conquistas e guerras.

A partir do século XIX, a Geografia passou por uma série de contribuições notórias, impulsionadas e construídas pelos positivistas alemães Alexander Von Humboldt e Carl Ritter, que herdaram o caráter descritivo, empirista e exploratório da natureza da teoria positivista de Auguste Comte, além dos diferentes fenômenos espaciais, aos quais se dedicavam extensivamente em suas explorações pelo mundo (Moraes, 1994). Vale ressaltar que durante o século XVIII, a Revolução Francesa difundiu uma nova forma de se pensar a realidade por um caminho desvinculado do Antigo Regime, propondo uma crítica contundente às instituições vigentes. Esse momento ficou conhecido como um marco para a liberdade do pensamento pela promoção do pensamento racional.

Humboldt e Ritter estão situados no que se conhece como Geografia Tradicional, corrente que caracterizou-se por construir a Geografia enquanto uma ciência de síntese, e que deu origem a três correntes de pensamento: o Determinismo Ambiental, o Possibilismo e a Geografia Regional ou Geografia da Diferenciação. Na época em que viveram, no século XIX, ambos os autores passaram pela longa fase de unificação alemã e a busca pela formação de um Estado-Nação. Estes foram os autores que mais tarde ficaram reconhecidos mundialmente por terem sido responsáveis pelas primeiras sistematizações que deram origem à disciplina Geografia.

Ainda no século XIX, outros dois autores contribuíram com feitos notórios sobre a Geografia. Por um lado, o etnólogo e geógrafo alemão Friedrich Ratzel se empenhou em desenvolver a chamada antropogeografia, preocupado em explicar o funcionamento do Estado e a importância do espaço enquanto como recurso vital para a sua sobrevivência. No período em que viveu, a “[...] Geografia de Ratzel foi um instrumento poderoso de legitimação dos desígnios expansionistas do Estado alemão recém-constituído” (Moraes, 1994, p. 18). Nesse sentido, a sua Geografia apresentou grandes inclinações para um projeto de consolidação do Estado alemão, sinalizando que o meio seria o fator mais determinante para a vida humana.

Ainda na Europa, o geógrafo francês Vidal de La Blache foi responsável pelo desenvolvimento de uma nova escola da Geografia, denominada “Geografia Humana”. Em seus

postulados, La Blache se opôs à Geografia determinista de Ratzel, definindo o objeto da Geografia como “a relação homem-natureza, na perspectiva de paisagem. Colocou o homem como um ser ativo, que sofre a influência do meio, porém que atua sobre este, transformando-o” (Moraes, 1994, p. 24). Distinguindo-se da Geografia alemã, La Blache preocupou-se em desenvolver uma Geografia pautada na cultura e nas relações humanas:

Em reação ao determinismo ambiental surge, na França no final do século XIX, na Alemanha no começo do XX e nos Estados Unidos na década de 20, um outro paradigma da geografia, o possibilismo. À semelhança do determinismo ambiental, a visão possibilista focaliza as relações entre o homem e o meio natural, mas não o faz considerando a natureza determinante do comportamento humano (Corrêa, 2000, p. 6).

Diante das metamorfoses epistemológicas e diferentes usos da Geografia, a partir do século XIX, essa ciência passa a inserir o homem enquanto um ser ativo e com amplo poder de transformação do espaço geográfico. Para explicar isso, La Blache pensou em diferentes “gêneros de vida” que podem ser constituídos de acordo com as necessidades humanas, moldam suas práticas e hábitos de acordo com o meio em que vivem. Em suma, a natureza oferece condições diversas que podem ser aproveitadas pela sociedade, e a sociedade não estaria apenas condicionada às determinantes da natureza.

Durante o século XX, a partir de 1930, Alfred Hettner e Richard Hartshorne emergem com uma nova perspectiva de análise da Geografia chamada “Método Regional”. Em sua Geografia, destacam que esse método busca construir um conhecimento sintético sobre diferentes áreas da superfície terrestre. Corrêa (2000, p. 08) destaca que esta era uma preocupação antiga e que, “derivada da expansão mercantilista dos séculos XVI e XVII, aparecia, então, como resultado da demanda das grandes corporações e dos aparelhos de Estado”. Segundo o autor, Hettner defendia que a Geografia não deveria focar apenas em um fenômeno, mas analisar um conjunto de elementos regionais. Hartshorne, na mesma perspectiva da regionalização, propôs que a Geografia analisasse as particularidades regionais, explicando por quê alguns lugares são diferentes entre si. Para isso, o seu método pautava-se em uma descrição minuciosa de cada lugar.

Diante de tais fatos, se torna importante destacar o movimento de renovação da Geografia que se deu entre os anos de 1950 e 1980. Nesse período, inúmeras discussões foram realizadas, buscando adequar a Geografia às mudanças que ocorreram no mundo no século passado, sobretudo pelo fato de que essa ciência apresentava certa carência para explicar fenômenos complexos do espaço, visto que, em sua origem, foi utilizada como uma mera ferramenta para

observar e descrever o mundo, sem necessariamente ser um meio para se chegar em em discussões mais complexas sobre a sociedade, política, cultura e economia. De acordo com Lacoste (1976), a Geografia foi, por muito tempo, tratada como um conhecimento de enciclopédia e, em alguns casos, como uma disciplina supostamente neutra, mas que a sua importância se vinculava, na realidade, a projetos políticos.

De acordo com Moraes (1994, p. 36), o movimento de renovação da Geografia aconteceu em duas vertentes distintas: a Pragmática e a Crítica. Segundo ele, o critério de análise de cada uma das correntes varia de acordo com a concepção de mundo e engajamentos políticos dos autores desse período. A Geografia Pragmática desenvolveu um trabalho pautado, inicialmente, em críticas à corrente Tradicional, que demonstrou uma insuficiência de análise e era sustentada por ideias que tratavam, em grande parte, de explicar fenômenos do passado. Em suma, essa corrente visava estabelecer, um sentido “utilitário” dos conhecimentos geográficos, para que estes servissem aos interesses do capitalismo e do ordenamento territorial. Sobre esse aspecto, Moraes (1994, p. 37) salienta que, com a mudança entre as correntes da Geografia houve uma transição de um conhecimento que levantava informações, legitimando a expansão das relações capitalistas, para um saber que orienta esta expansão, norteando as estratégias de alocação do capital no espaço terrestre. Por meio disso, a Geografia passa a ser um instrumento de legitimação dos interesses do capitalismo.

A corrente pragmática vincula-se a um projeto de intervenção e planejamento territorial com base em dados estatísticos e análise técnica do espaço. Em suma, esse pragmatismo empobreceu a Geografia, pautada em um “neopositivismo” que apenas servia aos interesses do capital. Em uma outra perspectiva, a Geografia Crítica, também advinda no período de renovação, buscou elaborar uma crítica geral com vistas a superar limitações práticas da Geografia até então praticada. Esse debate ganhou maior força e proporção no pós-guerra, em um contexto de grandes crises e desigualdade social nos países capitalistas e de terceiro mundo. Sendo assim, a Geografia Crítica propõe novas formas de enxergar o mundo:

Dizem respeito à reinterpretação, com base na teoria marxista, de aspectos que tinham sido abordados pela *nova* geografia. Assim, reexamina-se questão da Jornada de trabalho, da terra urbana, da habitação, dos transportes regionais e da localização industrial. A geografia crítica descobre o Estado e os demais agentes da organização espacial: os proprietários fundiários, os industriais, os incorporadores imobiliários etc (Corrêa, 2000, p. 10).

Nesse contexto, alguns teóricos apontaram uma impossibilidade de a ciência geográfica explicar alguns fenômenos econômicos e sociais que emergiram naquele momento histórico. Em

meados de 1970, essa Geografia Crítica buscou desmascarar inúmeras contradições da realidade. Vale ressaltar que esse foi um movimento que buscou propor novos paradigmas para a Geografia. Além das novas preocupações com as transformações que estavam acontecendo no mundo, esse movimento despertou diversas manifestações, se ancorando em contribuições marxistas que impulsionaram os debates e discussões na área de ciências humanas. A proposta era clara: uma mudança de paradigma que pudesse propor uma nova práxis educacional, com o nobre compromisso de despertar novas transformações sociais.

Os desdobramentos supracitados buscaram “ressignificar” a Geografia, tornando-a uma disciplina necessária para a formação de estudantes do mundo inteiro. Tendo em vista as diversas transformações que moldaram a Geografia, torna-se necessária uma reflexão sobre a maneira como o conhecimento geográfico foi apropriado, institucionalizado e sistematizado enquanto uma disciplina escolar, sobretudo no Brasil.

2.2 A TRAJETÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL

Desde a antiguidade, a Geografia esteve diante de grandes transformações e mudanças de paradigmas, que em diversos momentos foram atreladas às mudanças históricas do espaço geográfico. Se hoje o espaço é reconhecido como objeto da Geografia, torna-se coerente propor uma aproximação da epistemologia da disciplina com a natureza das transformações que aconteceram no mundo. Como afirma Moraes (1994, p. 35), “a história da Geografia é também a história das formas de ver o mundo, e essas formas mudam à medida que o mundo muda”. Por não ser uma disciplina neutra, essa ciência sempre esteve condicionada a grandes transformações históricas.

A educação geográfica no Brasil passa por uma longa trajetória de construção e reconstrução dos saberes no contexto educacional. A Geografia praticada nas salas de aula carregou, inicialmente, um caráter normativo, que data do período colonial e da sociedade brasileira que remonta à época. Nos primórdios, antes de serem configurados enquanto disciplina no Brasil, os conhecimentos geográficos eram repassados por meio da educação Jesuística, que foi implementada no país desde o século XVI. A igreja católica participou da colonização portuguesa com o objetivo de promover um tipo de educação e catequização civilizatória na formação da sociedade colonial brasileira, na qual o público alvo passou a ser composto pelos povos indígenas e africanos.

Em 1759, no entanto, houve a expulsão dos Jesuítas, evento marcado por conflitos entre o líder Marquês de Pombal e a Companhia de Jesus, ocasionado pela necessidade do líder do

governo Português de centralizar o poder e diminuir a influência dos Jesuítas na educação e economia brasileira. Sobre os impactos desse conflito de interesses, Petrucci e Souza (2019) destacam que a “[...] reforma educacional promovida por Pombal representou apenas uma das mudanças substanciais que eclodiram no período colonial”. O novo projeto de Pombal viabilizou uma mudança significativa na forma como a Geografia era ensinada. Essas mudanças foram encaminhadas, de acordo com Petrucci e Souza (2019, p. 74) “pela necessidade de promover um novo modelo educacional que não se limitasse apenas ao doutrinação religioso e à mera aplicação da escrita e da leitura”.

Essa transição se alinhou, em um novo momento, aos desdobramentos econômicos e sociais que a sociedade portuguesa passou a partir do século XVIII. Apesar do rompimento das relações do governo português com os Jesuítas, a educação geográfica ainda se limitou a ser uma ciência de caráter descritivo, associada apenas à caracterização e descrição da natureza. De acordo com as argumentações de Rocha (2000, p. 130), “até o século XIX os conhecimentos geográficos ensinados nos estabelecimentos educacionais existentes no Brasil não estavam organizados a ponto de constituírem uma disciplina escolar específica”. Esses conhecimentos eram meramente instrumentais, se restringindo à formação cristã dos estudantes. A Geografia era, em grande parte, desarticulada da realidade, meramente descritiva e naturalista.

Após a chegada da família real ao Brasil em meados de 1808 e posterior independência do Brasil a partir de 1822, a Geografia começa a dar passos distintos. O surgimento da Geografia escolar no Brasil contou com a contribuição de obras importantes. Dentre elas, vale destacar ‘*Corographia brasílica*’ de Manuel Aires de Casal (1817), reconhecida por ter sido a primeira obra a sistematizar as características físico-naturais do território brasileiro e ‘*O Compêndio Elementar de Geographia Geral e do Brasil*’, de Thomaz Pompeu de Sousa Brasil (1859), que “[...] constituiu o compêndio didático mais difundido no Império. Sua elaboração seguia o mesmo conteúdo e estrutura da *Corographia Brasílica*, sendo reproduzida com algumas alterações” (Brito, 2020, p. 6).

As obras de Casal (1817) e Pompeu (1859) destacaram características alinhadas à Geografia Clássica. Os saberes organizados na obra de Casal representam a categorização dos aspectos do relevo, e sua obra se tornou parte do currículo que mais tarde passaria a compor parte das disciplinas ministradas no Colégio Dom Pedro II. Em outra fase, Pompeu atravessou um momento histórico em que houve uma maior articulação da Geografia como uma disciplina didática e com uma matriz de conteúdos mais organizada. Ainda que não tenha representado o início da educação geográfica no país, a criação do colégio Dom Pedro II significou um marco para a educação brasileira, que herdou inúmeras características do modelo educacional francês.

Sobre esse momento histórico, Rocha (2000) explica:

Com a criação do Imperial Colégio de Pedro II, localizado na antiga Corte, a disciplina Geografia passa a ter um novo status no currículo escolar. Influenciado pelo modelo curricular francês, no novo estabelecimento de ensino predominavam os estudos literários, mas, apesar de não serem a parte mais importante daquele currículo, nele também estavam presentes as Ciências Físicas e Naturais, a História, as Línguas Modernas e a Geografia. (Rocha, 2000, p. 131)

Apesar de não resolver a limitação na qual se encontrava a Geografia do século XIX no Brasil, a criação do Pedro II como uma instituição de referência abriu novas possibilidades para inserir de vez a Geografia no currículo educacional Brasileiro. Mesmo diante de tais metamorfoses, houve alguns impasses que restringiram a disciplina. Nesse sentido, “praticou-se, durante todo o período, a geografia escolar de nítida orientação clássica, ou seja, a geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica, distante da realidade do(a) aluno(a)” (Rocha, 2000, p. 131). Nessa fase, o conhecimento geográfico não era amplamente contextualizado na realidade dos estudantes, visto que apenas reproduzia conhecimentos desarticulados e que, em boa parte, remontava da Antiguidade Clássica.

Ainda que tenha sido um marco importante para a Geografia, a criação do Colégio Pedro II não representou a origem da Geografia escolar no Brasil. De acordo com Albuquerque (2014) existiam outras formas de praticar a Geografia no Brasil, sobretudo com a criação das Cadeiras Isoladas², entendendo que essa modalidade, ainda que não fosse considerada formal e centralizada, se configurava enquanto uma alternativa para educar a população.

Ainda sobre isso, a autora traz uma reflexão sobre a origem, destacando que a criação de uma Cadeira Isolada na Parahyba em 1831, por decreto regencial, configurou o Estado da Paraíba como sendo um dos pioneiros no ensino de Geografia em solo brasileiro. Albuquerque (2014) salienta que “A Geografia foi efetivamente uma cadeira isolada criada na cidade da Paraíba, no ano de 1831”, e lembra em seu texto que esse fato ocorreu em função de uma necessidade crescente de estudantes precisarem concluir a formação no curso de Geografia para conseguirem ter acesso a cursos de Ensino Superior, que exigiam a disciplina como requisito nos exames.

² Cadeiras isoladas referem-se a uma modalidade de ensino no qual as disciplinas que poderiam ser cursadas de forma isolada durante o período colonial, e que foi anterior à formação dos grupos escolares no Brasil. Fonte: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. Da era das cadeiras isoladas a era dos grupos escolares na Paraíba. 2001. 251p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/1589597. Acesso em: 2 jul. 2025.

Portanto, as disciplinas eram ensinadas de forma independente umas das outras, sem necessariamente estarem vinculadas a uma instituição de ensino.

No século XX, a Geografia escolar consolidou-se enquanto disciplina após diversas transformações, até ter se tornado uma disciplina sistematizada, durante o vasto processo de mudança de paradigmas epistemológicos, sobretudo na Europa. Conforme Oliveira Junior (2020) as trajetórias da Geografia escolar e a acadêmica se entrelaçam em determinados momentos, ainda que sejam trilhadas de maneiras distintas. De acordo com o autor, a: “[...] história da geografia escolar no Brasil se deu de forma peculiar. Ao contrário do que se pode pensar, a geografia se consolida em primeira instância no espaço escolar para posteriormente surgir na academia” (Oliveira Junior, 2000, p. 184).

O início do século XX representou uma nova fase de rupturas para a disciplina. Neste período em questão houve, de acordo com Albuquerque (2011, p. 21), uma “[...] incorporação de aportes teórico-metodológicos e de temas difundidos pela recém-criada Geografia moderna no Brasil”. A Geografia Moderna foi incorporada pelo movimento Escola Nova³, diante de mudanças significativas da sociedade brasileira. Ao passo em que o mundo atravessou um momento de construção dos Estados Modernos, houve uma necessidade de se mudar a forma de se pensar, sobretudo, a educação, um dos pilares do desenvolvimento de todos os países.

O Brasil república, em suma, representou um momento da história em que o país começa a dar os primeiros passos para a formação de uma nação. Esse período procurou propor, em outra via, “um projeto de civilização que preparasse o cidadão para a nova sociedade urbana e industrial” (Dias; Almeida; Dias, 2023, p. 02), que emergia no país. Nesse mesmo contexto, o Brasil passou a traçar um perfil de incorporação de ideais positivistas em diferentes âmbitos, que vinham se difundindo em diversos países, sobretudo na Europa.

Como lembram Vale, Prestes e Santos (2006), no Brasil dos anos 1930 existiram inúmeras transformações econômicas importantes, que culminaram em uma nova caracterização da sociedade que estava emergindo, que fora acarretada por conflitos políticos e sociais, mas também impulsionados por um desenvolvimento industrial e uma tônica de progresso. Nesse

³ O movimento Escola Nova representou uma série de transformações de cunho progressista na educação brasileira, realizadas durante a primeira metade do século XX. Esse movimento criticava amplamente os modelos tradicionais de ensino. Com isso, ganhou notoriedade em meio aos interesses da então sociedade industrial brasileira pois, de certa maneira, a educação era sinônimo de progresso. Fonte: SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 22, p. 131–149, jun. 2006. ISSN 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640589>. Acesso em: 1 jul. 2025.

aspecto das mudanças, o capital assumiu uma centralidade na sociedade brasileira, passando a ditar algumas das novas formas de pensar, inclusive, a educação. Sobre esse aspecto, Vale, Prestes e Santos (2006), dizem que, “Não obstante fosse restrito o poder aquisitivo dos salários, abriam-se muitas frentes de trabalho, como também novas perspectivas educacionais.” Esse ritmo de mudanças tinha como plano central corresponder às necessidades do capital para o desenvolvimento da economia e da indústria no Brasil.

Para compreender as transformações da Geografia no início do século XX no Brasil, vale destacar a forma como essa disciplina surgiu nas escolas brasileiras e quais foram as principais contribuições nesse período. Em meados de 1913, Delgado de Carvalho publicou sua obra *Geographia do Brasil – Tomo I*, livro que passou a compor o plano de curso do Pedro II, instituição onde trabalhou, no ano de 1920 (Albuquerque, 2011, p. 39). Além da obra citada, Delgado publicou outras obras importantes, que propiciaram transformações curriculares, metodológicas e institucionais importantes para a transformação da Geografia ensinada no Brasil no início do século XX, sobretudo durante o contexto do Estado Novo.

Delgado foi capaz de trazer novas formas de pensar a Geografia no Brasil, participando, inclusive, da criação de um curso de formação de professores/as de Geografia. Como destaca Albuquerque (2011, p. 39), “No âmbito da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, no ano de 1926, foi mentor e organizador do Curso Livre Superior em Geografia, que se destinava a atualização de professores/as do ensino primário”. O percurso do autor, nesse sentido, revela inúmeras contribuições imprescindíveis e inovadoras, que fazem parte da vasta trajetória da Geografia Escolar no Brasil. As suas produções trouxeram feitos de grande notoriedade, passando por auxílios na produção de livros didáticos, novas propostas metodológicas e até diferentes propostas de abordagem da Geografia ensinada nas escolas. Seus feitos confirmam ainda o fato de que a Geografia se consolida antes na prática escolar, para depois estender-se às universidades, diante da necessidade de se formar novos profissionais para atuar no ensino da disciplina.

As décadas de 1940 a 1970 representaram um longo período de consolidação institucional da educação brasileira e uma modernização acadêmica. De acordo com Cacete (2014, p. 1063), “[...]do ponto de vista político, o período que se estende de 1930 aos anos de 1970 foi marcado pelo rompimento com a velha ordem oligárquica brasileira e pelo aparecimento, evolução e destruição do populismo”. Esse período representou uma tentativa do Estado brasileiro promover uma crescente industrialização, e uma melhora significativa da economia. Essa mudança, portanto, também contribuiu “[...] para a promoção de exigências cada vez maiores em relação à educação”. Ainda nesse período, o estatuto científico da Geografia passou a ter maior relevância,

ao passo em que houve uma crescente difusão de institutos dedicados aos estudos geográficos no Brasil e uma maior ampliação da profissionalização do magistério.

Um dos acontecimentos que impulsionaram ainda mais a modernização da Geografia no Brasil foi a criação do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), em janeiro de 1938 por meio do Decreto-Lei nº 218. Ao passo em que o instituto ganhou maior influência no país, segundo Aranha (2014) :

[...] cresciam também as reivindicações dos funcionários, os profissionais desejavam que o curso de Geografia não somente estivesse em consonância com as atividades desenvolvidas no IBGE, mas que também formasse geógrafos especializados para as funções que desenvolveriam em seu ofício. (Aranha, 2014, p. 1)

A criação do IBGE passou a incluir dois órgãos autônomos: o Conselho Nacional de Geografia (CNG) e o Conselho Nacional de Estatística (CNE). De forma geral, o instituto passou a fornecer material e informações importantes para o Estado, contribuindo com o planejamento nacional e utilizando a Geografia para reimaginar o espaço brasileiro. No âmbito educacional, houve um aumento de profissionais formados em Geografia para atuar nas escolas, institutos de pesquisa e universidades. Com uma crescente reivindicação a partir de 1940, buscando dar maior autonomia à Geografia – até então vinculada ao curso de história – houve, na Universidade do Brasil, a criação do primeiro curso de graduação autônomo de Geografia, no país. Até então, a Geografia era vista como uma disciplina subordinada à história, e aqueles que se formassem nos cursos unificados, das duas disciplinas, obtinham um diploma de formação em ambas.

Ainda que tenham sido separadas formalmente por um longo período, durante o regime militar, mais precisamente em 1970, as disciplinas de Geografia e História voltaram a ser unificadas em uma disciplina denominada ‘Estudos Sociais’. Dessa maneira, a junção justificava anseios e ideais do regime militar, visando promover uma formação cívica. Como afirma Lamego (2014) o contexto de 1969 foi propício para o desenvolvimento de uma Geografia mais quantitativa e “*ibegeana*”. Sendo assim, dentre os diversos elementos para a efetivação desse modelo, temos “A aproximação com a Geografia anglo-americana por meio da visita de geógrafos estrangeiros, a grande mudança administrativa, mudanças nos cargos de chefia, ascensão de novos grupos [...]” (Lamego, 2014, p. 03). Foi ao longo da década de 1970 que houve uma espécie de revolução quantitativa, tornando a Geografia cada vez mais centrada em dados estatísticos para a realização de análises do espaço brasileiro e deixando-a cada vez mais acrítica.

A junção das disciplinas anulou, por muito tempo, a autonomia da Geografia e da História para uma organização curricular própria. Além disso, suprimiu a possibilidade de uma

reformulação da disciplina. O cenário educacional das disciplinas, modificado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, produziu abordagens de ensino descontextualizadas dos saberes explorados pelos Estudos Sociais. Dessa forma, foram reduzidos significativamente os conteúdos Geográficos. Diante desse cenário, a reconstrução das disciplinas de Geografia e História volta a acontecer apenas a partir da década de 1990, sobretudo por meio da LDB nº 9.394/1996, que dissolveu a nomenclatura ‘Estudos Sociais’ e passou a reordenar as disciplinas de acordo com suas respectivas definições epistemológicas e curriculares. Nesse contexto, a publicação dessa lei trouxe também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que “possibilitou o retorno do ensino de História e Geografia, respeitando as especificidades de cada uma dessas áreas de conhecimento e privilegiando princípios, conceitos, conteúdos e metodologias [...]” (Souza, 2024, p. 16).

A década de 1990 representou, portanto, um momento de reestruturação da democracia e uma renovação, após tantos anos de repressão e enquadramento no regime militar, que aconteceram em diversos âmbitos da sociedade brasileira. No âmbito educacional, os/as professores/as buscaram resgatar o estatuto epistemológico das suas respectivas disciplinas, assim como passaram a reimaginar o currículo educacional brasileiro.

Do período de redemocratização brasileira na década de 1980 até início dos anos 2000, algumas teorias trouxeram, para a ciência geográfica, uma abordagem mais centrada na reflexão e na crítica. As teorias de Piaget e Vygotsky, por exemplo, passaram a influenciar a educação brasileira e consequentemente a Geografia escolar. Suas teorias possibilitaram uma reimaginação da prática escolar, propondo uma aprendizagem pautada na interação social, na linguagem, cultura e interação com o meio físico, levando os conhecimentos geográficos para um eixo distinto da abordagem positivista e excessivamente quantitativa de uma “educação bancária”, como enfatizou Paulo Freire (1987), e que vinha sendo praticada no país até então.

No contexto de renovação crítica pelo qual o Brasil passou nesse período, a educação assume novos arranjos, deixando de lado os métodos centrados apenas na introjeção de conteúdos nos alunos, dando uma ênfase maior nos fenômenos locais, processos cognitivos e na interação do sujeito com o meio. Nesse sentido, Vygotsky tornou-se um dos influentes da construção de teorias sobre os processos de desenvolvimento intelectual dos alunos. Sobre esse fato, Cavalcanti (2005, p. 194) salienta que o, “[...] ensino escolar, para ele, não pode ser identificado como desenvolvimento, mas sua realização eficaz resulta no desenvolvimento intelectual do aluno”. É nesse contexto que o ensino de Geografia passa a relacionar cada vez mais a realidade do aluno e suas vivências àquilo que é construído em sala de aula.

Cavalcanti (2005, p. 201) ressalta que, para que o trabalho com o conteúdo geográfico se

torne uma ferramenta do pensamento do aluno, ele “[...] implica a comunicação em sala de aula que busque significados, que considere a experiência imediata do aluno, mas que a extrapole; que busque a generalização dos conceitos e o entendimento de sistemas conceituais [...]”. Ao passo em que Piaget enxerga o desenvolvimento cognitivo enquanto um processo de construção do indivíduo, Vygotsky complementa a teoria de Piaget “[...] acrescentando-lhe os aspectos sociais que lhe faltam”, entendendo que a interação sujeito-objeto não se limita a uma troca, mas se constrói em um plano de fundo repleto de mudanças históricas e impactos sociais.

A nova caracterização dos conteúdos e a incorporação de abordagens mais interligadas a caminhos pedagógicos e na totalidade dos fenômenos deram um novo sentido ao ensino de Geografia. Com isso, através do período de renovação psicopedagógica, se torna relevante destacar também as discussões que começaram a surgir sobre os desafios educacionais contemporâneos e a elaboração de um currículo para as disciplinas da educação básica no Brasil.

Por meio da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 passou a reforçar a necessidade da criação de um documento normativo para nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino. O resultado de inúmeras pesquisas, debates e proposições deu origem, em 2015, à BNCC, criada pelo Ministério da Educação (MEC). O processo de elaboração aconteceu ao longo de 2015. Mais adiante, em 2017, foi aprovada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018 passou a ser homologada para o Ensino Médio (Brasil, 2017).

Após a criação da BNCC, a Geografia passou a ter uma nova caracterização, estando situada no mesmo espectro das demais disciplinas de ciências humanas. No que diz respeito às competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina, cabe destacar algumas considerações importantes. Na descrição da disciplina, tornou-se evidente a presença do conceito de “Raciocínio Geográfico”, caracterizado enquanto “uma maneira de exercitar o pensamento espacial” (Brasil, 2017, p. 361). Esse conceito enfatiza alguns princípios a serem desenvolvidos para estimular os alunos, sendo eles: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

Além disso, e acordo com a BNCC, o desenvolvimento dos princípios do Raciocínio Geográfico apresentam uma possibilidade para os alunos realizarem leituras dos diferentes contextos de mundo onde estão situados. Para tal, “[...] é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fático (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania” (Brasil, 2017, p. 360). As novas abordagens da Base reforçam uma necessidade de atribuir um sentido à formação dos alunos na disciplina, preparando os alunos para cidadania e para as

complexidades presentes no mundo. Diferente da fase em que o ensino de Geografia esteve ligado a uma mera descrição dos fenômenos naturais, na BNCC surge uma abordagem pautada na correlação de diversos fatores e interconexão de elementos diversos do espaço geográfico, em que os alunos podem perceber e reconhecer desigualdades, distribuição territorial e disputas geopolíticas.

Além de definir a relevância de alguns conceitos, a BNCC também apresenta uma organização dos conteúdos a serem ministrados em cada disciplina. Para a Geografia, a sua criação representou um marco importante, por trazer inúmeras proposições normativas e educacionais da disciplina em solo brasileiro. No cenário contemporâneo, a implementação da BNCC representa a etapa atual das inúmeras transformações significativas pelas quais a disciplina passou durante a sua institucionalização no Brasil. Diante dos fatos e transformações expostos, se torna perceptível que a trajetória da Geografia Escolar foi marcada por rupturas, tensões, renovações e novas proposições para o ensino da disciplina no mundo contemporâneo. Esse processo revelou inúmeras disputas e conquistas, que foram promovidas para que o corpo epistemológico da disciplina pudesse se desenvolver.

A Geografia assume um novo papel, de formar cidadãos mais críticos, capazes de intervir, transformar e raciocinar sobre o espaço em que vivem. Ao longo da trajetória, formou-se um currículo elaborado por meio da contribuição de diversos educadores, evidenciando um esforço na produção de uma disciplina cada vez mais centrada na realidade brasileira. No plano de fundo de todos esses processo, os/as professores/as de Geografia precisaram incorporar as novas abordagens de ensino em suas formações, que foram geradas pelas transformações epistemológicas e curriculares ao longo dos séculos. Nesse sentido, é preciso que haja uma discussão acerca da formação de professores/as de Geografia no Brasil e os principais desafios.

2.3 FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DE GEOGRAFIA NO BRASIL

Em consonância com a trajetória da Geografia escolar no Brasil e a sua institucionalização, a formação de professores/as deve ser vista enquanto um tópico relevante, pois reflete diretamente as consequências das transformações históricas, epistemológicas e pedagógicas da própria disciplina. Para tal, é preciso recorrer às principais contribuições de autores que versam sobre a formação de professores/as de Geografia no país.

A Geografia passou por grandes fases de rompimento de ordem política e pedagógica, que datam do período colonial até a fase de redemocratização brasileira. A formação do professor de Geografia no território brasileiro também vislumbrou uma série de processos históricos. Pelo

fato da disciplina não ter conquistado um estatuto epistemológico próprio durante o período colonial, o ensino dos conhecimentos geográficos foram apresentados apenas como plano de fundo. Como lembra Rocha (2000) “Durante os mais de duzentos anos de monopólio da educação jesuítica no Brasil, a Geografia não teve assento nas escolas enquanto disciplina escolar”. Essa realidade se transformou ao longo do tempo, fosse por meio de reformas políticas ou por novas propostas curriculares, a Geografia institucionalizou-se enquanto disciplina escolar e passou a ser reimaginada por diversos pesquisadores e educadores do Brasil. No entanto, vale ressaltar que a disciplina ainda herdou, por muito tempo, características tradicionais e ultrapassadas que foram construídas no período colonial.

A formação de professores/as no Brasil ganha maior expressão durante o século XX. De acordo com Silva (2023, p. 51), sobretudo a partir de 1950, “[...] houve uma maior difusão dos cursos de formação de professores/as de Geografia, pois as universidades públicas e privadas começaram ofertar cursos de licenciatura no Brasil”. No entanto, foi apenas com a Lei nº 4024/61, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que surge um currículo mínimo para a formação nos cursos de licenciatura do Brasil (*Ibidem*, 2023). Esse marco não representou apenas uma conquista pedagógica, mas um avanço nas políticas educacionais e na formação de novos professores/as no Brasil.

No intuito de repensar a formação docente no Brasil, criaram-se novos parâmetros para a organização dos cursos de licenciatura, visando uma maior profissionalização e buscando estabelecer conteúdos formativos comuns a todos os cursos de licenciatura. Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) houve uma maior reafirmação da formação docente enquanto responsabilidade do Estado, em um contexto no qual foram definidas bases comuns para a educação brasileira. Apesar dessa lei induzir as universidades a estruturarem disciplinas comuns para os cursos de licenciatura, ela não retirou a autonomia das disciplinas como foi feito outrora.

Em concordância com Batista, De David e Feltrin (2019, p. 05) a “[...] formação docente ocorre por toda a vida do professor e está vinculada aos desafios e inquietudes que permearão sua atuação profissional”. De certo modo, o professor encontrará inúmeros desafios que apenas se revelam durante a sua prática, havendo a possibilidade de lidar com divergências teóricas e metodológicas na sala de aula, além de inconsistências curriculares, visto que as realidades escolares mudam em diferentes lugares.

No Brasil, a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009 representou um incentivo à formação inicial de professores/as, oportunizando um contato maior dos/as professores/as em formação com a sala

de aula, o que propicia uma preparação para a prática docente. Através dessa iniciativa, o Estado passou a viabilizar um ponto de partida para a carreira docente, apresentando aos estudantes dos cursos de licenciatura uma experiência mais aprofundada em contato com a educação. Nesse sentido, os estudantes podem aprender, por meio do PIBID, diferentes abordagens pedagógicas para o ensino da sua disciplina, planejamento e didática.

Durante o processo de formação inicial, o estágio docente se apresenta como uma das primeiras oportunidades dos estudantes de cursos de licenciatura em Geografia experienciarem um primeiro contato com a sala de aula, seja nas disciplinas obrigatórias do curso ou até mesmo no estágio docente obrigatório ao fim da jornada acadêmica. No período do estágio, o professor não vivencia o cotidiano escolar, demandas internas e as estruturas de poder que afetam o trabalho do professor a longo e curto prazo. Dessa maneira, o domínio dos/as professores/as se torna mais um desafio a ser vencido ao longo da sua trajetória, até que possa assumir um nível de clareza maior no exercício da sua profissão.

A fase de adaptação nas salas de aula pelo professor iniciante, por um lado, “[...] gera muita insegurança e certo mal-estar que pode resultar em algumas dificuldades nesta fase da profissão” (Martins, 2015, p. 258), visto que nessa fase em questão o professor precisa gerir um número extenso de funções para o desenvolvimento do trabalho docente, diante da transição acadêmico-profissional. Por outro lado, objetiva-se que os conhecimentos geográficos sejam construídos de modo que o professor possa compreender e refletir a respeito da realidade que o cerca, visando elevar qualitativamente a sua formação, por meio dos diferentes contextos educacionais que lhes são apresentados.

Dentre tantos elementos importantes, formação deve ser compreendida como parte de um longo processo de formação identitária para o exercício da profissão. Como reforça Cavalcanti (2008, p. 97), “a atuação profissional exige uma formação que dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social”, para que com isso o professor de Geografia possa apropriar-se criticamente dos conhecimentos geográficos, e não apenas reproduzi-los sem antes compreendê-los criticamente, para que assim a formação do professor de cumpra a função de ser um vetor para um projeto de sociedade.

Kaercher e Menezes (2015, p. 49) afirmam que existe uma necessidade de repensar a formação de professores/as, que “está associada ao fato de que o trabalho dos educadores, em geral, tem sido posto em questão por não alcançar o desejado para uma educação de qualidade”. Diante disso, pressupõe-se que um dos problemas da continuidade do trabalho docente está diretamente vinculado à lacunas deixadas no processo formativo, em um cenário onde, apesar de existirem exceções, predominam práticas arcaicas e tradicionais que continuam focadas em uma

formação centrada exclusivamente na reprodução de conteúdos, e não na profissionalização docente e formação continuada.

No percurso da formação do/a professor/a de Geografia, é evidente que existem alternativas diversas para se atingir um processo de ensino-aprendizagem eficaz e promover uma desconstrução de práticas ultrapassadas. Para tal, “É necessário investir em uma formação de professores/as pensantes, que deem conta de compreender e de aplicar a BNCC da melhor forma possível, mas sem perder de vista os referenciais teórico-metodológicos da Geografia Escolar” (Batista; De David; Feltrin, 2019, p. 05). Isto posto, a Geografia ensinada na Educação Básica — desde sua constituição epistemológica até os documentos curriculares — reforça, direta e indiretamente, o estímulo à construção de princípios fundamentais para a formação crítica dos estudantes.

Durante a formação inicial, é preciso que haja uma união entre os saberes da escola e os da Universidade, para que haja um rompimento entre a dicotomia teoria e prática, considerando que essa é uma das grandes dificuldades encontradas pelo professor de Geografia no início da vida profissional. Sendo assim, é necessário que a formação inicial forneça fundamentos imprescindíveis para a construção da prática do professor e da sua identidade. Sobre esse aspecto, Cavalcanti (2011) enfatiza:

O pressuposto é o de que o curso de formação inicial tem a responsabilidade de promover fundamentos relevantes para a construção consciente de uma proposta de trabalho pelo professor, o que, por sua vez, está associado à construção de autonomia de pensamento. Isso requer, por parte dos formadores, os que se dedicam às disciplinas pedagógicas e também os que ministram as chamadas disciplinas de conteúdos (os especialistas nas diferentes áreas da Geografia), melhor compreensão dos processos cognitivos dos próprios professores em formação e a estruturação de seus saberes (Cavalcanti, 2011, p. 9).

Diante do que foi exposto, cabe também aos formadores uma abordagem mais centrada na construção de conteúdos mais significativos. A Geografia produzida nas universidades abrange conceitos, teorias e sistematização de conteúdos para que, durante o processo de formação de novos/as professores/as, estes possam conhecer a base epistemológica da sua própria área de formação e se apropriar das técnicas e conhecimentos que são imprescindíveis para a sua prática. Em suma, esse entrelaçamento de saberes constrói uma dupla relação entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos epistemológicos da disciplina, que são relevantes para preparar os professores/as para o exercício de sua profissão.

Para além da formação inicial docente, a formação continuada se constitui ao passo em que a formação dos/as professores/as não finda na graduação, mas se renova em diferentes momentos da sua prática diária. O sentido real da formação continuada ganha relevância ao passo

em que se transforma em um ciclo de reflexões sobre as práticas cotidianas. Segundo o que disse Freire (2001, p. 39), “É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse percurso é que o trabalho docente pode se desenvolver, tornando a formação continuada um processo integrado à profissão, fundindo o saber prático ao acadêmico construído durante a formação inicial.

A discussão acerca da formação continuada de professores/as de Geografia levanta inúmeros questionamentos, que podem surgir a respeito das metodologias utilizadas, condições de trabalho, as circunstâncias de apoio do Estado à formação docente e tantos outros desafios originados no cotidiano. Além disso, Leite e Silva (2019, p. 26) afirmam que “[...] é importante discutir se na educação básica se ensina Geografia ou se ensina através da Geografia, assim, é de extrema relevância analisar a dimensão formativa dos saberes geográficos [...]”. Essa reflexão e tantas outras demonstram a necessidade de existir uma constante avaliação do processo de ensino-aprendizagem, frente aos desafios contemporâneos e diversas atualizações que surgem para os/as professores/as.

A análise da formação de professores/as de Geografia no Brasil, desde os marcos legais e conquistas curriculares, revela os inúmeros caminhos para a formação docente e a formação continuada. Ainda que existam desafios a serem enfrentados na educação, o percurso formativo ainda precisa aprimorar a relação do licenciado com a sala de aula, de modo que este possa organizar, compreender e mobilizar os conhecimentos da disciplina, visando a consolidação de uma base teórica e prática da sua profissão.

Diante dos inúmeros desafios profissionais, é preciso que o professor assuma uma abordagem que seja condizente com o contexto histórico, considerando ainda que, de acordo com Tardiff (2014, p. 246) “se pede aos professores para se tornarem profissionais no momento em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda”. Além disso, é preciso reconhecer quais são os principais desafios da profissão docente e os saberes mais importantes que podem constituir um caminho eficaz para o longo processo de formação prática, pedagógica para construir bases para a transformação social.

Diante do que foi apresentado, é notável que a trajetória do professor de Geografia atravessou inúmeras metamorfoses. Nesse sentido, pensar na atuação do professor de Geografia em sala de aula implica uma reflexão importante sobre os instrumentos, metodologias e estratégias de ensino o profissional pode utilizar frente aos desafios da prática docente, sobretudo após as novas determinações presentes na BNCC. Apesar de serem importantes as bases do processo formativo, como visto, é preciso que o professor se reinvente a cada dia.

Como visto, ao longo da história, os percursos pedagógicos e metodológicos da Geografia foram amplamente reinventados. No entanto, a educação brasileira ainda enfrenta um distanciamento significativo entre a prática pedagógica e a capacidade dos alunos de se reconhecerem nos temas estudados. Diante desse cenário, é necessário que o professor repense constantemente a sua prática, de modo que o exercício de sua profissão não encontre barreiras que impeçam o diálogo com os estudantes, possibilitando, assim, a construção de novas perspectivas.

No decorrer de suas fases, a disciplina construiu um modo próprio de ensinar Geografia, traduzido por meio de um conjunto de práticas e metodologias de cada momento específico, que constituíram um tipo de tradição pedagógica. As principais manifestações dessa tradição ocorreram, no Brasil, “no contexto das três primeiras décadas do século XX, quando as bases da geografia escolar clássica de tradição jesuítica começavam a ser questionadas (Cabral; Cecim; Straforini, 2021, p.04)”.

No âmbito das políticas educacionais, o Governo Federal Brasileiro (2025) tem implementado políticas públicas para mitigar problemas como a evasão escolar, um desafio histórico no Brasil e ainda pungente. O Decreto nº 11.901, de 26 de janeiro de 2024, que criou o Programa Pé-de-Meia (BRASIL, 2024), oferece incentivo financeiro e educacional aos estudantes de baixa renda matriculados no ensino médio público. Esse programa visa reduzir as taxas de retenção, abandono e evasão escolar, além de tentar, por meio do programa, promover a inclusão social pela educação.

O incentivo oferecido pelo governo federal, ao concentrar na poupança estudantil a esperança de reduzir a evasão escolar entre os alunos da rede pública, escancara cada vez mais a urgência do Estado brasileiro em enfrentar as desigualdades educacionais que ainda persistem. No entanto, é importante reconhecer que existem outras formas, também necessárias, de promover avanços na educação, a qual vem passando por constantes transformações desde os primórdios da educação pública brasileira.

Quando um professor se empenha em buscar novas formas efetivas de levar o conhecimento à sala de aula, em meio a tantos desafios, torna-se necessário resgatar a presença física e intelectual dos alunos nesse espaço. Para isso, “[...] há que se pensar em um ensino no qual o aluno encontre identidade e o faça querer vir à escola, para que esta seja um espaço em que as informações se transformem em conhecimento e sabedoria” (Holgado; Oliveira, 2016, p. 85). Esse esforço procura construir uma lógica na qual o aluno não apenas acompanhe as aulas passivamente, mas que participe ativamente e se sinta parte das discussões em sala de aula.

A música é um recurso potente, que pode alcançar o conteúdo da Geografia por meio do

texto e sons contidos nela, explorando os diversos significados contidos em cada canção. Para tal, é preciso que a música, enquanto texto pedagógico, consiga tocar nas fragilidades deixadas pela evasão escolar, e que de alguma forma essa prática possa aproximar o aluno do conteúdo aprendido de maneira mais sensível. Pensar em canções como forma de mediar o conhecimento geográfico é também uma maneira de dar novos significados à escola, desviando a Geografia de modelos tradicionais de ensino, promovendo novos espaços de escuta, reflexão, construção e criatividade de uma geografia mais sensível e crítica.

A escuta, leitura e interpretação de uma música não se limita ao fator artístico, mas também aproxima o aluno de experiências. Desse modo, a música pode atribuir um novo sentido aos saberes escolares, independente do conteúdo explorado, e pode demonstrar um potencial para reforçar a importância de se desenvolver o Raciocínio Geográfico, como um caminho para se pensar geograficamente através dos textos contidos nas canções, relacionando esse recurso com as possibilidades e desafios que surgiram com o Novo Ensino Médio (NEM).

“Há de se destacar que o foco quando na aprendizagem, requer um ensino potente, com estratégias didáticas que deem significado ao conteúdo, tendo no processo de ensino o estudante como protagonista [...]” (Castellar, 2024, p.12). Por isso, além dos aspectos mencionados, a incorporação de novos aportes metodológicos em sala de aula pode se relacionar o que está previsto na BNCC e criar novas condições para um olhar atento acerca do NEM. Nesse contexto, reimaginar o ensino de Geografia torna-se primordial, pois, em meio a tantas desigualdades e desafios, as disciplinas escolares constroem uma trajetória própria, ainda que, de certo modo, vinculada às determinações curriculares nacionais e às políticas públicas educacionais.

A adoção da BNCC e as mudanças recentes no Ensino Médio propõem desafios para a Geografia, sobretudo na conexão com os Itinerários Formativos. Essa nova estrutura requer que a disciplina vá além da grade tradicional, para compor percursos interdisciplinares nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, demandando que o docente domine saberes que extrapolam sua formação inicial. De acordo com as orientações do Ministério da Educação (Brasil, 2024), os itinerários formativos de aprofundamento são caminhos que buscam fortalecer a formação completa do aluno, dando a ele a chance de ampliar o aprendizado em campos específicos de seu interesse.

Diante disso, a flexibilização do currículo visa incentivar o papel de liderança dos jovens, atribuindo às escolas a responsabilidade de fornecer percursos que dialoguem com os interesses dos estudantes. Passando por todo o percurso histórico da formação docente, fica claro que ensinar Geografia nos dias de hoje exige muito mais do que reproduzir dados técnicos; exige sensibilidade para conectar a ciência com o cotidiano. Mas como fazer isso na prática? Como

fazer com que o aluno estimule a própria mente e comece a ver o mundo de outra forma? Diante dessas questões, torna-se fundamental investigar como a mobilização de faculdades cognitivas específicas pode ser potencializada por recursos didáticos sensíveis e bem situados. Assim, a seção seguinte dedica-se a explorar o pensamento espacial, o Raciocínio Geográfico e a música regional no contexto educacional, analisando como essa tríade pode operar na construção de um saber geográfico que é cientificamente estruturado e culturalmente enraizado.

3 PENSAMENTO ESPACIAL, RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E A MÚSICA REGIONAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A Geografia, como campo de estudo que se dedica a examinar o espaço geográfico e as intrincadas conexões entre a sociedade e o meio ambiente, encontra no Raciocínio Geográfico um dos seus alicerces conceituais. A notoriedade do Raciocínio Geográfico se consolidou principalmente com a implementação na BNCC de 2018. Desde então, esse conceito tem emergido, trazendo consigo princípios cruciais para o ensino de Geografia no século XXI, capacitando o estudante a interpretar criticamente a organização do mundo em seus múltiplos fenômenos. Para a disciplina, esse é um momento que estimula reflexões de ordem epistemológica. Tais reflexões são influenciadas por estudos que buscam associar o desenvolvimento cognitivo à compreensão do espaço, introduzindo, consequentemente, o pensamento espacial no campo do ensino-aprendizagem.

Apesar de serem diferentes, o pensamento espacial e o Raciocínio Geográfico se retroalimentam. No entanto, é preciso que seja realizada uma distinção entre eles. O conceito de pensamento espacial, apesar de estar vinculado à Geografia, é amplamente utilizado em outras áreas do conhecimento, como a Matemática, Engenharia e Arquitetura. Conforme o *National Research Council* (NRC) (2006), esse conceito pode ser compreendido como “um conjunto de habilidades cognitivas que incluem formas específicas, habilidades de compreensão do conhecimento espacial e de operações mentais”. Dessa maneira, o pensamento espacial pode ser analisado enquanto um conceito cognitivo mais geral e abrangente, que possibilita a compreensão do espaço e dos diversos signos que são apresentados no mesmo.

O Raciocínio Geográfico é tido como uma habilidade específica da Geografia, que combina o pensamento espacial às categorias e métodos dessa ciência, a fim de analisar fenômenos espaciais por meio de princípios. Nesse sentido, concordando com Ribeiro (2022, p. 7) “todo Raciocínio Geográfico é essencialmente espacial, mas nem todo Pensamento Espacial é efetivamente geográfico, uma vez que não constitui a leitura geográfica de um fenômeno”. Com isso, é possível perceber que o Raciocínio Geográfico pode ser exercitado por meio do auxílio de ferramentas de representação espacial, tornando-se uma forma de pensar pela Geografia.

No contexto da Geografia, o pensamento espacial pode ser entendido como “uma dimensão cognitiva da aprendizagem com a preocupação de desenvolver em crianças e jovens habilidades relativas à cognição espacial [...]” (Castellar; Pereira; De Paula, 2022, p. 430). De acordo com as autoras, através da incorporação do pensamento de Piaget e de Vygotsky, da perspectiva da Psicologia Cognitiva é que se possibilitou uma construção e associação entre a

Geografia e o Pensamento Espacial. Por meio dessas incorporações, o pensamento espacial torna-se um tema relevante na educação geográfica do século XXI. Corroborando com esse fato, Castellar, Pereira e De Paula (2022) destacam:

O marco principal que define esse momento é, sem dúvidas, a publicação do relatório *Learning to think Spatially: GIS as a Support System to K-12 Curriculum*, em 2006. O texto firmou as bases sobre o pensamento espacial, suas definições, funções e contextos de aplicação (NRC, 2006), provocando nos anos seguintes o interesse de pesquisadores de outros países, que enxergavam no pensamento espacial proximidade com os temas em cartografia, fundamental na interpretação geográfica. (Castellar; Pereira; De Paula, 2022, p. 430)

O fato de o pensamento espacial se associar à cartografia e às ferramentas de leitura e interpretação fez com que a disciplina passasse a se basear em processos cognitivos enquanto um meio para construção do conhecimento geográfico. A publicação *Learning to think Spatially* (2006) discutiu a importância de incorporar o ensino do pensamento espacial nos primeiros anos escolares, sustentando uma ideia de que esse tipo de processo cognitivo é tão fundamental quanto outras operações de ensino-aprendizagem. Portanto, esta se tornou uma competência fundamental para o estudo da Geografia por todo o mundo, sobretudo a partir dos anos 2000.

Castellar, Pereira e De Paula (2022, p. 451) observam ainda que a noção de espaço perpassa por inúmeras disciplinas, e por isso as “[...] abordagens a essa noção são excepcionalmente vastas e várias tradições teóricas disputam de alguma forma o escopo e o significado que devem ser atribuídos a esse constructo conceitual”. Dessa maneira, o pensamento espacial “é uma construção que compreende três componentes principais: os conceitos espaciais, as ferramentas de representação e os processos cognitivos espaciais” (Silva, 2022, p. 5). Esses componentes, portanto, podem servir de subsídio para a compreensão do espaço geográfico, abstração do espaço, compreensão do conteúdo científico da Geografia e, através dela, possibilitar uma percepção mais aguçada da realidade.

Concomitante ao pensamento espacial, o Raciocínio Geográfico, presente na BNCC de 2018, é apresentado como um conceito mobilizador de princípios como: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem (Brasil, 2018) (Quadro 3). Esse ordenamento de princípios representa percursos para o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico do estudante durante a aprendizagem na educação básica, de modo que o conjunto de fenômenos do espaço sejam interpretados em variados contextos e situações, podendo ser trabalhados durante a prática do professor de Geografia.

Quadro 3 – Princípios do Raciocínio Geográfico (BNCC)

Princípios do Raciocínio Geográfico (BNCC)	Descrição
Localização	Consiste em situar e determinar a posição de um objeto, pessoa ou fenômeno no espaço geográfico.
Extensão	Refere-se à delimitação da área de abrangência de um objeto, fenômeno ou fato geográfico, indicando o tamanho do seu alcance e a escala espacial na qual ele se manifesta.
Conexão	Fundamenta a compreensão de que os fenômenos geográficos nunca ocorrem isoladamente.
Diferenciação	Capacidade de identificar e comparar as particularidades e os contrastes que tornam cada lugar, paisagem ou região singular.
Analogia	Habilidade de reconhecer semelhanças entre fenômenos ou paisagens que ocorrem em lugares distintos ou em tempos diferentes.
Distribuição	Analisa como os fenômenos se espalham em uma área.
Ordem	Relaciona-se com a organização do espaço, como a estruturação de um território

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

A educação cartográfica desenvolvida nas escolas serve como uma possibilidade de desenvolver o Raciocínio Geográfico através da análise e interpretação de recursos visuais como: mapas, cartogramas, imagens de satélite, maquetes, fotografias e tantos outros. A exemplo disso, Carneiro e Prado (2016, p. 373) afirmam que o “[...] uso de mapas é fundamental no ensino e na aprendizagem de Geografia, permitindo o Raciocínio Geográfico sobre a organização e a produção espacial de um determinado lugar, região e/ou território”. Dessa maneira, a percepção do aluno pode ir além de uma mera observação da paisagem contida no espaço e atravessar conceitos que o aproximem dos fenômenos presentes na sua realidade. Nesse percurso, uma simples leitura interpretativa de mapas, ainda segundo os autores, “supõe alfabetização cartográfica desde os anos iniciais do Ensino Fundamental” (Carneiro; Prado, 2016, p. 374).

Desde os anos iniciais, os alunos da Educação Básica passam pelo processo de educação cartográfica e os saberes geográficos se complexificam ao longo da trajetória educacional. No contexto da Educação Infantil, os alunos começam a relacionar, de algum modo, as suas

primeiras experiências sensoriais ao conteúdo aprendido no contexto escolar. Para além da consolidação das bases do alfaletramento cartográfico na Educação Infantil, “[...] nos Anos Finais intensifica-se o letramento cartográfico, que contribui para os multiletramentos no Ensino Médio” (Lima, 2024, p. 133). Diante disso, torna-se perceptível a forma progressiva pela qual se desenvolve a educação geográfica em cada estágio da aprendizagem. Esses passos possibilitam, ao longo da trajetória do aluno, o desenvolvimento do pensamento espacial e o aperfeiçoamento da capacidade cognitiva.

A mobilização do Raciocínio Geográfico, especificamente, exige que o estudante integre os conceitos fundantes da ciência (escala, espaço e tempo) com o tripé metodológico que envolve: localizar, descrever e interpretar. Conforme Rocha (2023, p. 48), o Raciocínio Geográfico só é alcançado quando o aluno “adquiriu a capacidade de ler e analisar os fenômenos no espaço sobre diferentes vertentes, embasados em pressupostos teóricos para problematizar a prática, com uso de diferentes linguagens”. Nesse sentido, existem situações do cotidiano que nos transportam a um número significativo de questões que são trabalhadas na disciplina, e que podem ser compreendidas por meio de um raciocínio próprio da Geografia.

A Geografia é uma disciplina que estimula o pensamento crítico e a compreensão das diversas causas que estruturam o espaço geográfico. Sendo assim, é preciso que os/as professores/as fomentem nos estudantes, durante o processo de ensino-aprendizagem, uma curiosidade para pensarem através da Geografia.

De acordo com Castellar (2019), alguns estudos levam a discutir possibilidades de como trabalhar a Geografia em sala de aula de maneira mais envolvente, superando dicotomias que limitam a Geografia a uma disciplina puramente descritiva dos fenômenos presentes no espaço. A autora destaca que “Não podemos perder o fundamento geográfico que está presente na realidade, pois, corremos o risco de perder a importância e o significado do geográfico na constituição da realidade” (Castellar, 2019, p. 10). Portanto, é preciso considerar “a dinâmica dos lugares, suas paisagens, seus territórios, sua configuração territorial, seus sistemas locais” (Castellar, 2019, p. 10), como necessários para a potencialização do olhar geográfico sobre os fenômenos espaciais, a fim de que os alunos tenham ciência dos fenômenos que os circundam e, assim, transformar a própria realidade.

Segundo Botelho, Rocca e Valadão (2024, p. 83) “[...] o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico fomenta um ensino de Geografia pautado na cientificidade, uma vez que é necessário o emprego de conceitos específicos desta ciência articulados em rede”. Para atravessar a alfabetização geográfica, é preciso que o aluno desenvolva uma forma de raciocínio próprio da disciplina, pois, de acordo com os autores “[...] é o pensamento científico o capaz de nos guiar

metodologicamente na análise crítica de fatos e fenômenos, na busca por responder o como e o porquê das coisas”, como um caminho para se chegar ao desenvolvimento de uma Geografia escolar edificada sob preceitos do Raciocínio Geográfico.

Ao pensar em formas de mediar a conexão entre os conteúdos ensinados e o Raciocínio Geográfico, é necessário que o professor de Geografia tenha sob perspectiva os principais saberes que constituem a disciplina, assim como as habilidades e recursos que podem facilitar e aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos. Em suma, a prática do professor precisa atravessar os conceitos, situações, habilidades e todo o marco epistemológico que constituem a Geografia. Quando mobilizados conjuntamente, os conceitos de pensamento espacial e Raciocínio Geográfico permitem uma compreensão maior do conhecimento, promovendo uma aprendizagem centrada na atual proposta da BNCC.

A formação do Raciocínio Geográfico na sala de aula requer a adoção de metodologias que estimulem a autonomia e o senso crítico do estudante (Rocha, 2023). Uma abordagem que se mostra eficaz para essa finalidade é o ensino por meio da resolução de situações-problema, que, segundo Vieira e Gusmão (2023, p. 01), “pode incrementar os processos de ensino e aprendizagem na Geografia escolar e contribuir na formação do pensamento espacial e do Raciocínio Geográfico”.

No entanto, dos desafios para captar a atenção dos alunos e promover uma formação voltada para a resolução de problemas e práticas semelhantes – propondo o protagonismo e participação ativa – é a falta de uma estrutura adequada para recebê-los, além de tantos outros problemas políticos e sociais que perpassam os muros das escolas. Santos (2023, p. 3) afirma que: “a responsabilidade por aulas monótonas e desmotivadoras muitas vezes recai no professor, quando na verdade são resultantes de um cenário de esfacelamento educacional que nasce na ineficiência e na falta de investimentos [...]”. Para que um currículo possa ser efetivo na prática, a exemplo do que propõe a BNCC, é preciso que o cenário educacional seja amplamente capaz de fornecer boas condições para a formação plena e permanência dos alunos.

Nesse contexto, entende-se que o pensamento espacial e o Raciocínio Geográfico devem servir de subsídio para a elaboração de propostas pedagógicas e a mediação dos conteúdos e conceitos ensinados durante as aulas de Geografia. Cada professor deve encontrar, em meio às suas aulas, o seu próprio caminho para desenvolver nos alunos uma capacidade de pensar a partir da Geografia. Nesse sentido, torna-se pertinente apresentar a música como uma prática educativa nas aulas de Geografia, visto que é entendida enquanto um recurso capaz de mobilizar diversos conceitos da disciplina por meio do elemento lírico-textual presente nas canções.

Ao considerar a música enquanto o objeto de estudo desta pesquisa, o Raciocínio

Geográfico pode servir como um ponto de partida para decodificar o conteúdo presente nos textos musicais, que por vez ou outra são utilizados, em tantas ocasiões, enquanto recuso nas aulas de Geografia.

3.1 A MÚSICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Tendo em vista a importância da prática do professor de Geografia com a incorporação de abordagens diversificadas e as considerações sobre o pensamento espacial e o Raciocínio Geográfico, o uso da música como recurso pedagógico é uma alternativa utilizada nas aulas de diversas disciplinas. Igualmente, para o professor de Geografia, a música pode ser um recurso eficiente para o direcionamento das suas aulas, servindo como um meio para explorar, através de canções, os diversos fenômenos presentes no espaço geográfico.

A Geografia Escolar, ao se apoiar na música, adota uma abordagem que prioriza a experiência e a concretude dos fenômenos. A música funciona como um texto contendo dados que podem ser decodificados pelo aluno, transformando conceitos abstratos em vivências mais sensíveis.

Holgado e Oliveira (2016) reconhecem que a música surge como um elemento que pode, caso seja bem utilizada, favorecer o trabalho didático do professor de Geografia, visto que, segundo os autores, “A música tem o poder de nos transportar para lugares que somente os caminhos da nossa mente conhecem. Além disso, a música é um elemento que se faz muito presente no cotidiano dos alunos” (Holgado; Oliveira, 2016, p. 86). Dessa maneira, a música evidencia uma vastidão de particularidades que podem ser exploradas, de acordo com cada uma das temáticas apresentados nas canções.

No âmbito pedagógico, o docente pode mobilizar esse recurso visando potencializar o ensino, estruturando o planejamento das aulas como um espaço para a construção de linguagens que dialoguem com os conhecimentos prévios já construídos pelos estudantes. Desse modo, as canções podem possibilitar uma rica leitura acerca das transformações que acontecem no espaço e os seus respectivos fenômenos. Esse fato vai de encontro com o que dizem Holgado e Oliveira (2016):

As músicas, também, representam as mudanças que ocorrem na sociedade, seja através do que dizem as suas letras ou dos valores associados a um determinado estilo musical. E, isso se manifesta no espaço escolar nas falas, nas atitudes e nas roupas dos alunos. Assim, com as músicas pode-se pensar em diferentes elementos que fazem parte do cotidiano dos alunos (Holgado; Oliveira, 2016, p. 89).

O elemento artístico é resultado daquilo que é retirado do íntimo do autor. O uso de composições musicais contribui com as aulas de Geografia trazendo novas possibilidades de direcionar discussões e entrelaçar arte, cotidiano e ciência no processo de ensino-aprendizagem. Por esse percurso, torna-se possível revelar, através do texto contido em determinadas canções, o significado de muitos elementos do cotidiano. Sobre isso, Mello traz a seguinte provocação:

Como cada homem tende a viver confinado “em seu mundo”, a cidade não é explorada em toda sua dimensão, mas sim de maneira abstrata - na escala da cidade como um ponto no mapa - e em outra escala, direta e afetivamente, envolvendo o universo vivido (Mello, 1991, p. 61).

Mello (1991, p. 60) lembra ainda que “[...] a força e os significados relatados pelos depoimentos musicados emergem do íntimo, da alma dos compositores, a partir de suas vivências, concepções e solidariedades, longe da dicotomia sujeito-objeto”. As práticas em sala de aula durante as aulas de Geografia podem, de tal forma, se elevar a um nível não tanto abstrato ou conteudista, mas buscar na música elementos importantes e reais que podem ser reconhecidos pelos estudantes em seu próprio processo formativo, viabilizando uma identificação com os conteúdos aprendidos, assim como a localização destes na própria realidade, possibilitando momentos de reflexão e leituras a respeito de diversas situações que se revelam na sociedade. Sendo assim, a música pode, dada a sua relevância, ser vista como uma forma de compreender o espaço geográfico.

A capacidade da música de interpretar a realidade e o cotidiano converge com o pensamento geográfico ao observar como o espaço é vivenciado e representado. Na visão de Silva (2000) “a Geografia é uma subtotalidade. Ela pode ser identificada, no âmbito do conhecimento, como uma ideologia do cotidiano, expresso pela apreensão da espacialidade do valor relacional contido no real” (Silva, 2000, p.1). Ao correlacionar a fala do autor com os grandes nomes da música popular brasileira (MPB), torna-se possível verificar que diversos artistas construíram suas carreiras com álbuns musicais repletos de história e espacialidade, aspectos estes que exprimem poeticamente a vastidão de fenômenos que ocorreram no mundo e que acabam, na perspectiva histórica, se refletindo nos dias atuais.

A música popular brasileira se aproxima bastante da realidade dos estudantes, o que potencializa ainda mais a ressignificação dos conteúdos escolares. Como exemplo, os artistas Jorge Ben Jor, Milton Nascimento, Gilberto Gil, Seu Jorge e o grupo Racionais MC's sempre representaram em vida e em suas obras o peso de suas vivências, que em muitas canções trataram

sobre as carências, desigualdades, questões de raça, cor, ordem política e justiça social.

Ao passo em que o morador das comunidades se depara com a tecnologia e equipamentos utilizados em encontros de MC's e DJ's – de onde se ouvia *beats* que serviram de base para composições que tanto expuseram o drama da vida na periferia – surge um encontro entre elementos diversos, dentre eles o impacto da globalização na vida coletiva, desigualdade socioespacial e a resistência na busca por expressão e melhores condições de vida. São criadas, sobre tal contexto, obras ricas em significado, identidade, luta, resistência e toda uma cultura urbana. Com isso, há uma rica contextualidade na música, tornando-se um recurso imprescindível para ser abordado em sala de aula e em diversas disciplinas, não apenas na Geografia.

Acrescentar às aulas de Geografia todo o elemento artístico contido na música é um trabalho didático enriquecedor, acerca do que foi e continua sendo produzido pela cultura brasileira, trazendo elementos únicos do próprio país e de tantos outros, ainda mais após o grande intercâmbio cultural viabilizado pela globalização, o que une a humanidade em diversos estilos musicais e, inclusive, no comportamento das pessoas e na moda. Para Nascimento (2006) há um sentido em todo o substrato cultural brasileiro, que acaba se tornando, diante de inúmeras manifestações e formas de cultura, a formação de uma identidade única. Sobre isso, o autor diz:

No Brasil, a formação circular de pessoas marcando o ritmo com as mãos, dançando, lamentando ou celebrando é forma tradicional de congregação e essas raízes se fazem presentes como substrato cultural latente e como forma de manifestação estética, corporal e ideológica (Nascimento, 2006, p. 2).

No Brasil, a música transcende a mera audição; ela representa uma união, um ponto de encontro em que indivíduos compartilham os mesmos interesses, crenças e convicções, e assim fortalecem os seus laços em comunidade. Essa manifestação, seja através do canto ou da dança, revela a experiência da cultura e da identidade no espaço geográfico. Assim, no contexto do ensino da Geografia, a música se destaca como um texto pedagógico essencial e complementar, inclusive, aos livros didáticos. Através dela, o estudante não apenas assimila conceitos geográficos, mas também traz suas próprias experiências culturais para compreender as interações humanas e a transformação do espaço.

Ao considerar a diversidade musical que existe no mundo, ainda se torna relevante pontuar sobre expressões artísticas que reafirmam a essência de cada povo, e esse movimento é fundamental para que sejam reconhecidas as construções de cada sociedade. Isso posto, a música é um reflexo direto da territorialidade de um local. Fuini (2014) realiza uma discussão acerca do conceito de territorialidades da música, sobre reflexos da globalização na forma como se cria e

se vive o espaço com todo o conteúdo cultural contido nele. Sobre a distinção desses espaços, afirma:

A territorialidade se expressa em espaços e tempos distintos e, às vezes, simultâneos, como é o caso dos centros urbanos, com as territorialidades do comércio entrecruzadas pelas territorialidades das tribos urbanas, do trânsito, das igrejas, enfim, com a justaposição de territorialidades sagradas e profanas (Fuini, 2014, p. 99).

Os gêneros e suas particularidades funcionam como marcadores sonoros que identificam e representam as características culturais e sociais da região na qual foram produzidos. Neste ponto, se torna perceptível a forma como a musicalidade distribui-se espacialmente, pois nela estão contidos símbolos, regionalismos, identidade, fluxos, conexões e formas de comunicação. Enquanto ferramenta de leitura da paisagem e de apreensão da realidade, a música constitui um recurso essencial para o ensino, pois facilita a compreensão das dinâmicas e transformações sociais e históricas que caracterizam o espaço geográfico. Barcellos e Copatti (2021) entendem que a música, além de servir de entretenimento, pode ainda carregar mensagens para comunicar e construir caminhos para interpretar a realidade. Sobre isso, destacam:

[...] nosso desafio, no contexto do ensino de Geografia é pensar a música, a partir do seu conteúdo, como caminho para interpretar o lugar e o mundo e, nessa relação, perceber que elementos geográficos podem ser abordados para além daquilo que se apresenta em uma primeira análise (Barcellos; Copatti, 2021, p. 475).

Diante do exposto, é notável que o espaço se transforma e novas formas de expressão surgem com o tempo. Furlanetto (2016) afirma que existem duas relações que residem no conceito de paisagem, que implicam a relação sociedade-natureza, compreendendo cultura e seus elementos materiais e imateriais, “o que significa dizer que a paisagem é produto e produtora de cultura” (Furlanetto, 2016, p. 352), e as particularidades contidas nessa relação acabam sendo, portanto, percebidas e incorporadas pelo indivíduo.

Por ser uma prática um tanto comum nas disciplinas de ciências humanas, o uso de composições musicais possibilita a mediação entre a arte e os conteúdos presentes na matriz curricular de diversas áreas, sobretudo na Geografia. Em concordância com Valverde (2015, p. 12) a música e a sua relevância “em termos educativos tem a ver com o seu poder de comunicação”. Como a música é uma forma de arte multiescalar e se associa um número significativo de variáveis e situações geográficas, se torna possível a construção de uma prática utilizando a música como recurso mediador para comunicar um número extenso de

problematizações. Desse modo, durante a Educação Básica, os jovens atravessam um longo processo de formação identitária, e por isso, é sobretudo na fase da adolescência “[...] que verificamos que a música tem uma grande relevância para os jovens e o significado que lhe é atribuído parece estar correlacionado com o seu desenvolvimento psicológico e psicossocial” (Cheong-Clinch, 2009, *apud* Valverde, 2015, p. 13).

A música pode ser compreendida enquanto uma arte sensível que se aproxima da realidade dos alunos. Essencialmente, algumas canções promovem o exercício da criticidade e da sensibilidade, além de despertarem algum tipo de espírito investigativo. Na visão de Pereira e Serpa (2021, p. 03) “As canções podem auxiliar no processo de aprendizagem tanto pelo seu lado lúdico, como também pela facilidade em sensibilizar os estudantes para a discussão de temas atuais e importantes no dia a dia [...]”. Nesse caminho, a expressão artística pode romper, por meio de uma aprendizagem mais subjetiva, com práticas descritivas ou excessivamente tecnicistas.

Mais do que um recurso mediador, a música deve ser compreendida como uma linguagem pedagógica potente. Ao correlacionar os conhecimentos geográficos à música, o professor aproxima os alunos a uma educação vinculada à ciência e à arte, visto que “Estamos em contato com um volume gigantesco de sons e o mesmo nos colocam em sintonia com a cidade, com o espaço, relacionando a leitura de mundo e os conteúdos da ciência Geográfica” (Pereira; Serpa, 2021, p. 16).

Ainda que possa ministrar conteúdos com apoio de textos, mapas, slides e livro didático, o professor de Geografia pode encontrar dificuldades para ganhar a atenção dos alunos e garantir uma aula produtiva e rica em significados. Com a música como texto mediador do conhecimento, o aluno pode encontrar uma abertura e exercitar o seu poder criativo, a depender da proposta de intervenção em atividades elaboradas pelo professor.

A Geografia não se limita apenas a análise visível dos elementos que constituem os espaços, mas considera também suas representações simbólicas e a educação geográfica pode encontrar na música diversas alternativas para aperfeiçoar a prática docente, visto que se conecta com conceitos da Geografia, indo além da paisagem do mundo visível e sendo explicada por meio da sensibilidade trazida por questões sociais e, sobretudo, humanas.

De acordo com Corrêa (1998), “[...] a literatura e a música popular são expressões culturais e, como tais, têm uma dimensão espacial. Nascem em determinados contextos espacio-temporais” (Corrêa, 1998, p. 59). A música é, afinal, memória, afeto, linguagem e território. Dessa maneira, para além do currículo oficial e dos livros didáticos, a escola pode incorporar, a partir transformação que a música pode promover na vida dos alunos, um potencial de explorar

a arte e a ciência de forma envolvente.

O diálogo com o vasto universo musical é um tipo de imperativo metodológico contemporâneo. No entanto, é preciso considerar que esse recurso por si só não se articula com os conteúdos da Geografia, pois “A música, assim como os demais recursos didáticos existentes em nossos dias não deve substituir o professor, a problematização, o pensar crítico e a criatividade do aluno, mas deve ser utilizada como meios para alcançar objetivos traçados.” (Muniz, 2012, p. 91). A música, dentro de suas particularidades culturais e simbólicas, se estabelece como um potente instrumento de mediação cognitiva e didática que pode ser articulada pelo professor. “No Ensino de Geografia, a música atua tanto como alicerce para colaborar no desenvolvimento do conteúdo exposto, como pode ser propriamente o objeto de estudo” (Cardoso; Ferreiro, 2025, p. 15)

A multiescalaridade que a música traz em suas canções e em todo o mercado que a envolve, permite que o interlocutor possa perceber uma gama de significados e ligações diversas com o mundo. Em uma escala mais ampla, a música é inseparável das discussões sobre globalização, economia e relações de poder. A própria produção e circulação da música revelam questões relevantes acerca da indústria cultural em escala global, trazendo à tona debates geopolíticos.

Em contrapartida, observa-se que o currículo educacional brasileiro frequentemente negligencia os regionalismos e gêneros musicais historicamente estigmatizados. Ao investigar o potencial do Funk como recurso didático na Geografia, Gonçalves (2021) parte da sua experiência pessoal em sala de aula para compreender a presença desse ritmo no cotidiano escolar. A autora relata que, em sua experiência docente em São Gonçalo (RJ), “O sinal toca e os alunos sobem as escadas em direção à sala, dançando ao som do Funk tocado em seus celulares” (Gonçalves, 2021, p.78). Com isso, defende que há uma necessidade de reimaginar essa prática levando o Funk para a sala de aula, a fim de romper com a estigmatização do gênero e propor uma nova visão acerca da cultura negra e periférica.

Torna-se nítido que a música está sempre presente na vida dos jovens, que trazem para a sala de aula os seus regionalismos e cultura própria. Tal fenômeno corrobora com a tese de Levitin (2007, p.14), para quem “não se conhece nem agora nem na História de que há registro, uma cultura humana em que não existisse música”. Partindo desse pressuposto, a utilização do Funk como recurso didático no ensino de Geografia consolida-se como uma estratégia viável para a promoção de uma práxis docente referenciada em matrizes culturais e experiências negras.

A proposta transcende o conteúdo tradicional, pois envolve “[...] produzir um Raciocínio Geográfico escolar enegrecido que envolve corpos, sentidos, experiências, vivências, memórias

negras de docentes e discentes dentro e fora do espaço escolar.” (Gonçalves, 2021, p. 78). Para sustentar essa discussão, a autora traz a importância da lei 10.639/03, que garante a legitimidade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. Com isso, através de uma análise do Funk enquanto ferramenta didática, sugere que, quando um aluno se reconhece no texto de uma canção que trata de assuntos como desigualdade socioeconômica e racismo, “é porque o Raciocínio Geográfico escolar enegrecido foi desenvolvido” (Gonçalves, 2021, p.87).

O reconhecimento de um “raciocínio geográfico escolar enegrecido” demanda a compreensão das contradições que o povo afro-descendente suportou durante séculos de escravidão e resistência. Por meio do raciocínio geográfico, é possível conectar o agora às origens, identificando os fenômenos que se fazem presentes na trajetória e formação do povo Afro-brasileiro. Para tal, torna-se necessário correlacionar o conteúdo curricular às questões raciais que ainda persistem, promovendo uma educação racial nas escolas brasileiras à luz do raciocínio geográfico. É possível captar, sobretudo, a diversidade de fatores que hoje determinam onde se localizam as pessoas negras e como vivem a cidade, assim como o funk se territorializa, sobretudo na expressão do corpo negro nas periferias brasileiras.

Creuz (2016) analisa a música na perspectiva do Meio Técnico-Científico-Informacional e defende que não é mera sonoridade, mas o resultado de uma técnica que organiza o espaço e as relações sociais. Considera a diversidade, tamanho, proporção e hierarquia das regiões brasileiras, assim como o caráter comercial urbano, a música transfigura-se conforme o espaço onde é produzida.

A canção, portanto, atua como um tipo de registro dos fenômenos urbanos e das questões demográficas, incorporando em suas letras e ritmos as contradições do crescimento das cidades. Com isso, “A cidade cresceu e se expandiu, ganhando um caráter comercial, como função portuária, ganhando, cada vez mais, por força da expansão demográfica, a feição de suas formas” (Creuz, 2016, p.169). Essa transmutação do espaço urbano descrita por Creuz (2016) revela que as funções da cidade – sejam elas portuárias, comerciais ou industriais – não moldam apenas a paisagem física, mas também as dinâmicas urbanas, o “viver a cidade” e as sonoridades que dela emanam.

Seguindo a lógica da música enquanto uma proposta educativa nas aulas de Geografia, Silva (2023) realiza uma discussão sobre a perspectiva da Geografia Humanista, tecendo contribuições desta para reflexões acerca das “Geografias Emocionais”. Seu objetivo reside em realizar reflexões sobre o papel que as músicas de Luiz Gonzaga podem exercer no ensino de Geografia sob a perspectiva das “categorias analíticas geográficas e a experiência emocional que as músicas podem exercer no contexto de sala de aula” (Silva, 2023, p.15).

O trabalho de Silva (2023), revela que a música é um potente recurso transversal no elo ensino-aprendizagem, pois considera as emoções e o conhecimento concebido na vivência social, cultural e identitária dos alunos. Ao integrar a canção popular e regional ao currículo, a docente permite que o estudante acesse realidades espaciais por meio de um olhar sensível, transformando o espaço geográfico em espaço vivido e que de fato é repleto do aspecto existencial e subjetivo.

Silva (2023) destaca que a música se faz presente de maneira marcante no dia-a-dia dos estudantes, carregando consigo uma natureza pessoal e única. As letras, por sua vez, têm o poder de transportar os alunos para cenários como o Nordeste, especialmente ao se conectarem com as histórias e o cotidiano narrados por Luiz Gonzaga. Essa imersão sonora pode despertar neles emoções e vivências profundas e valiosas. De acordo com a autora, “O conhecimento geográfico precisa ser edificado em parceria com os estudantes [...] numa abordagem que forme um aluno e uma aluna capaz de refletir, de sentir acerca dos conteúdos e como este faz parte do seu cotidiano” (Silva, 2023, p.37).

Ao desenvolver propostas metodológicas com o uso de mapas mentais produzidos pelos alunos, Silva (2023, p. 79) percebe que “as músicas de Luiz Gonzaga criam tanto emoções, a curto prazo e menor intensidade, quanto a sentimentos, mais duradouros e com maior intensidade ao longo de sua carreira e ainda atualmente [...]. Dessa forma, a prática docente que utiliza o recurso musical não se limita à ilustração de conteúdos, mas atua na formação da “imaginação geográfica”, permitindo que o aluno compreenda vínculos com lugares próximos ou distantes através de sonoridades que atribuem familiaridade e identidade à paisagem. Silva (2023) destaca que esse método é fundamental para desconstruir estereótipos e preconceitos, uma vez que o som estimula trocas intersubjetivas e derruba barreiras culturais e sociais no ambiente escolar. A música como prática educativa na Geografia permite que a sala de aula se torne um ambiente de construção de conhecimento geográfico, identitário e imaginativo. Como sintetiza a autora em suas considerações finais sobre o potencial dessa metodologia:

A própria utilização da música, ao gerar imaginação, sentimentos e emoções, possibilita caminhos possíveis de serem percorridos no contexto educacional, visando assim, uma melhora no ensino-aprendizagem, na relação professora-alunos e alunas e entre os conteúdos didáticos (Silva, 2023, p.84).

Nessa perspectiva, a integração de linguagens artísticas ao ensino de Geografia mostra-se crucial para uma formação integral, em que a construção do Raciocínio Geográfico se edifica junto ao reforço das identidades e à celebração das memórias coletivas. Silva (2023) propõe que o corpo do estudante seja compreendido como o primeiro lugar da experiência geográfica, onde os sons e ritmos despertam memórias e sentimentos que dão significado ao território.

A autora destaca que “a música é uma ferramenta que proporciona ao indivíduo interpretar o espaço, o lugar e a paisagem de forma subjetiva a partir da imaginação e da emoção, mesmo que o indivíduo não esteja no contexto que foi escrita.” (Silva, 2023, p. 43). Essa correlação entre som e espaço é fundamental para o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico, pois a música permite que o estudante realize operações intelectuais de espacialização mediadas pela emoção.

Sob esse prisma, a experiência sonora atua como um elo de pertencimento que rompe as barreiras físicas da sala de aula, possibilitando que a compreensão de territórios distantes seja mediada pela afetividade. Ao legitimar as bagagens culturais discentes, a prática pedagógica transforma o Raciocínio Geográfico em um exercício de alteridade, em que o “sentir o lugar”, conforme exposto anteriormente, torna-se o primeiro passo para o compreender a Geografia.

Medeiros (2022) propõe abordagens formativas por meio das paisagens culturais do Brasil e dos Estados Unidos da América através do Samba e do *Blues*. Em sua perspectiva, “A música está no cotidiano preenchendo texturas, para alguns de forma mais intensa, para outros quase despercebida” (Medeiros, 2022, p.24). Essas texturas indicam uma forte presença do olhar e da categoria de paisagem que são amplamente descritas na letra de diversas canções, sobretudo em obras que demonstram um caráter regional.

Desse modo, o ensino de Geografia, por meio de práticas pedagógicas com a música, utiliza as paisagens para manter vivos lugares passados e distantes, mas também os que ainda estão próximos. Uma letra de samba ou de blues evocam, pela mediação do pensamento geográfico, os aspectos das paisagens culturais de onde foram gerados, permitindo que o estudante compreenda a identidade e o caráter de diferentes territórios.

Diante do que foi exposto, torna-se cada vez mais evidente que a música é uma ferramenta pedagógica crucial para auxiliar o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico dos alunos, considerando que o processo formativo não deve se limitar apenas em uma prática, mas se expandir por meio da interconexão de diferentes formas de ensinar.

A fundamentação teórica apresentada até aqui demonstra que a música, ao entrelaçar sensibilidade e ciência, transcende a função de entretenimento para se consolidar como uma poderosa categoria de análise espacial. A capacidade das canções de evocar territorialidades, paisagens sonoras e identidades – do regionalismo de Luiz Gonzaga à resistência do Funk, por exemplo, – estabelece o terreno necessário para que o ensino de Geografia dialogue diretamente com a vivência do estudante.

Dessa forma, compreendida a relevância da música como prática educativa capaz de sensibilizar e diversificar o currículo, torna-se essencial investigar como essa linguagem se

operacionaliza enquanto ferramenta didática. A próxima seção dedica-se a analisar a música enquanto texto mediador, explorando os caminhos metodológicos que permitem converter a arte em desenvolvimento efetivo do Raciocínio Geográfico na Educação Básica, com foco nos resultados e possibilidades que essa mediação oferece ao cotidiano escolar.

4 A MÚSICA ENQUANTO TEXTO MEDIADOR NAS AULAS DE GEOGRAFIA: O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esta seção é o núcleo mais empírico e analítico desta dissertação, e configura-se como o espaço de materialização e reflexão sobre a prática investigativa. O intuito é apresentar, analisar e debater os resultados que emergiram da intervenção pedagógica aplicada às participantes da pesquisa, evidenciando como a linguagem musical, ao ser elevada à condição de texto mediador, tem a capacidade de ativar e consolidar os fundamentos do raciocínio geográfico. Para tanto, a discussão aqui realizada transcende a mera descrição das atividades, articulando os dados de campo aos fundamentos teóricos outrora discutidos, de modo a evidenciar o potencial da canção como instrumento de leitura do mundo, de superação do ensino mnemônico e de emancipação do pensamento espacial no cotidiano escolar.

Torres (2009), Pereira e Serpa (2021) afirmam que a música é um fenômeno cultural de alta potência comunicativa e ampla presença no cotidiano dos alunos. Ao analisar o elemento lírico, o estudante é provocado a ir além da audição passiva, identificando na letra elementos que descrevem, narram e criticam problemáticas espaciais (território, paisagem, lugar, identidade e regionalização). Assim, o campo musical se torna um ambiente propício para a desnaturalização do espaço e para o exercício da análise crítica que culmina no Raciocínio Geográfico. O objetivo central da música no contexto educacional geográfico é transpor a barreira da descrição e permitir que o aluno estabeleça conexões e diferenciações, princípios essenciais para a leitura do mundo, conforme preconiza a BNCC.

A viabilização deste estudo deu-se mediante a seleção criteriosa de três docentes de Geografia da Educação Básica e integrantes do Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG). A escolha considerou a efetiva atuação na Educação Básica em seus diversos níveis e modalidades e, sobretudo, a experiência prática ou teórica que possuem acerca da utilização da música como recurso didático no ensino de Geografia. Cabe ressaltar que o GRUPEG tem mais de 40 membros, incluindo professores da Educação Básica, mestrandos e doutorandos, além de graduandos.

As professoras que atendiam aos requisitos foram abordadas formalmente e aceitaram colaborar de forma voluntária. O convite inicial foi feito a docentes que integram o mesmo grupo de pesquisa desta investigação. Essa proximidade justifica-se porque o grupo compartilha do mesmo alinhamento teórico e interesse por temas ligados à pesquisa em Geografia e ao raciocínio geográfico, o que facilitou o diálogo e as reflexões sobre a prática pedagógica. Assim, a escolha

não foi por conveniência pessoal, mas se alinhou a uma estratégia para garantir que as participantes tivessem familiaridade com o debate proposto pela pesquisa.

Para os encontros com as professoras, foi escolhida a técnica de Grupo Focal (GF) para conduzir a produção de dados. O GF foi escolhido por possibilitar um encontro mais coletivo, colaborativo e dialógico. Gomes (2005, p.41) define o grupo focal “[...] por um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais”. Em um GF, o papel do pesquisador se assemelha mais ao de um mediador do que ao de um interrogador. Isso possibilita uma condução natural da discussão.

Quando as vivências dos participantes são narradas, despertam lembranças, sentimentos e recordações nas demais pessoas presentes. Dessa maneira, os aspectos desta metodologia contemplam o senso de coletividade das participantes, que fazem parte do mesmo universo do grupo de pesquisa. A escolha desta metodologia, portanto, se justifica pelo fato de propiciar um diálogo aberto e fluido com os participantes da pesquisa.

Para a realização dos dois encontros e produção de dados desta pesquisa, foi elaborada uma proposta de sequência didática, e posteriormente desenvolvida nos encontros. A sequência didática visou apresentar a música não apenas como um recurso ilustrativo, mas como um texto pedagógico para o ensino-aprendizagem de Geografia, com foco no desenvolvimento do Raciocínio Geográfico na Educação Básica. A relevância desta abordagem reside na capacidade da música de mobilizar o aspecto cultural, social e espacial, estimulando a compreensão de conceitos abstratos da ciência geográfica. A sequência didática, o Grupo Focal e as narrativas garantem a triangulação dos dados, permitindo que a dissertação promova reflexões sobre a prática docente e a cientificidade do ensino de Geografia. Para ilustrar melhor a maneira como foi conduzido o grupo focal, foi elaborado um quadro (quadro 4) contendo os detalhes da atividade realizada com as participantes da pesquisa.

Quadro 4 – Encontros com o grupo focal.

Encontro 1 (14/10/2025): Apresentação inicial e sensibilização	Encontro 2 (11/11/2025): Socialização da atividade
Etapas	Etapas
• Apresentação da pesquisa (tema, objetivos e porque as professoras foram selecionadas);	• Escuta das melodias, apresentação do professor e debate das músicas:

• Apresentação dos participantes; • Narrativa de alguma experiência que tiveram com a música na sala de aula; • Conversa informal sobre o Raciocínio Geográfico; • Explicação da atividade: para cada professor foi encaminhada uma música com um roteiro de análise para conhecimento; • Agendamento do encontro 2; • Encaminhamento, por e-mail, das canções juntamente com as letras para serem apresentadas e discutidas no encontro 2.	Música 01 (Trabalhadores do metrô – Xangai) Música 02 (Curvas do Rio – Elomar) Música 03 (Umbluseiro no Sertão – Café com Blues).
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A Sequência Didática foi dividida em duas etapas, organizadas em dois encontros para a produção de dados, visando a sensibilização das professoras e a reflexão posterior no grupo focal. Durante o encontro 1, houve a apresentação da pesquisa, dos objetivos, metodologia dos trabalhos e o porquê as professoras foram selecionadas. As participantes se apresentaram e iniciou-se as narrativas a respeito de alguma experiência que tiveram com a música na sala de aula. Ao fim do contato inicial, ocorreu uma apresentação de slides contendo dados e informações a respeito do Raciocínio Geográfico, seguido de uma conversa informal e aberta para que elas pudessem opinar a respeito do tema.

Foi explicado para as participantes que seria encaminhada por e-mail a letra de música com um roteiro de análise, a fim de que fosse socializada no encontro seguinte. Ficou definido como seria conduzida a sequência didática para o encontro 2: as músicas seriam reproduzidas para que todos escutassem e tivessem acesso à letra, a professora responsável faria as suas considerações de acordo com o roteiro encaminhado e em seguida, as demais poderiam opinar ou sugerir uma outra interpretação, caso necessário.

4.1 TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS: CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O primeiro encontro do GF ocorreu em 14 de outubro de 2025, às 14h, via *Google Meet*, com duração de aproximadamente duas horas e a presença das três professoras da Educação Básica. O encontro iniciou com a Etapa 1 – Sensibilização e Escuta e houve a apresentação da sequência didática, das participantes, suas trajetórias pessoais, profissionais e a narrativa de suas experiências com o uso da música em sala de aula. Esse momento foi crucial para que houvesse uma fluidez e conexão maior entre as participantes. As participantes da pesquisa foram nomeadas nesta pesquisa pelas iniciais: “C”, “I” e “R”.

A professora “C” tem 45 anos de idade e 25 anos de carreira, tendo iniciado sua trajetória docente aos 20 anos. Nascida em Santo Amaro (SP), atualmente trabalha no Colégio Estadual de Tempo Integral de Cordeiros (BA), onde reside atualmente. Começou a lecionar apenas com o nível de magistério, antes de obter a graduação em Geografia pela UESB. Ao ingressar na faculdade, a professora “C” começou a compreender as formas de incorporar a música em suas aulas de Geografia. Desde então, ela passou a buscar canções para os alunos, adequando-as aos temas trabalhados. Ela acredita que a música realmente impacta a todos, e o trabalho com interpretações das letras de músicas é muito valioso. Ela menciona que “a música pode ser usada para incentivar ou acalmar o ambiente durante a realização de exercícios em sala, e os alunos, por vezes, pedem para ouvir música enquanto respondem às atividades” (Informação verbal, 2025), o que ela geralmente permite durante as aulas, pois, segundo a professora, a música realmente inspira de alguma forma os alunos.

A participante “I” tem 53 anos, e sua trajetória profissional iniciou-se na escola Padre Gilberto Vaz Sampaio, onde atuou como docente por cinco anos, no período de 1998 a 2004. Durante essa etapa, dedicada aos anos finais do Ensino Fundamental, a professora vivenciou um ritmo de trabalho intenso em uma instituição dinâmica, o que lhe permitiu coordenar diversos projetos e participar ativamente de congressos e formações. Sua saída da escola ocorreu devido à convocação para assumir um cargo na rede estadual de ensino.

Em 2003, a participante ingressou na rede municipal, onde trabalhou até 2023 com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno. Esse período foi caracterizado por desafios decorrentes da heterogeneidade do público, composto tanto por adultos, quanto por adolescentes. Apesar de relatar dificuldades em relação ao compromisso e à atenção de uma parcela dos estudantes mais jovens, a docente avalia que se empenhou e realizou um trabalho satisfatório.

Paralelamente, sua atuação na rede estadual teve início em 2004. Inicialmente, a professora esteve vinculada ao Colégio Nilton Gonçalves até o fechamento da unidade em 2017. A partir de 2018, passou a lecionar no Centro Integrado de Educação Navarro de Brito (CIENB) e no Colégio Polivalente do Pradoso, em Vitória da Conquista, onde permanece até a presente data, dedicando-se atualmente ao ensino de estudantes do Ensino Médio.

A participante “R” tem 52 anos, é formada em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e, desde muito cedo, sempre manteve uma forte afinidade com a música. Para ela, a música sempre foi fonte de motivação, emoção e uma forma de compreender o mundo de maneira mais ampla, amorosa e fraterna. Esse vínculo atravessou toda a sua trajetória de vida e formação, desde a Educação Básica, vivenciada no Centro Integrado de Educação Navarro de Brito, onde projetos e gincanas buscavam, sempre que possível, incluir a música como parte do processo formativo. Posteriormente, a professora “R” cursou o magistério no mesmo colégio (CIENB) e, em seguida, ingressou na UESB, onde se formou professora de Geografia.

Durante a graduação, a música passou a ocupar um lugar ainda mais próximo na formação docente da professora “R”. Naquele contexto, relatou que “havia possibilidades concretas de ampliação do uso da música no ensino, por meio de projetos – ainda que não configurados como disciplinas formais – voltados à sua utilização pedagógica” (Informação verbal, 2025). A professora destaca que, à época, essa proposta era conhecida como “Geografia em Canção”, permitindo que a música fosse empregada em diferentes dimensões do ensino e da aprendizagem. Assim, “R” foi se aproximando cada vez mais da música, compreendendo-a como uma ferramenta ampla, não apenas para a prática em sala de aula, mas também para o entendimento das próprias disciplinas no ambiente de formação inicial. Para “R”, a música amplia as possibilidades de mediação didática e favorece o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico, ao permitir que os alunos interpretem o espaço através de diferentes linguagens.

4.2 A MÚSICA NA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENCONTROS E NARRATIVAS

Após a apresentação inicial das três participantes, a proposta da pesquisa foi apresentada, detalhando seus objetivos, justificativa e metodologia. Promoveu-se uma breve discussão sobre o uso da música em sala de aula. Por serem formadas em Geografia, as participantes demonstraram familiaridade com a temática da pesquisa, o que possibilitou um diálogo produtivo sobre a música, o Raciocínio Geográfico e algumas de suas implicações.

Ao rememorar as suas práticas com música, a professora “C” relatou que costumava utilizar a música com maior frequência no início da sua carreira docente. No entanto, considera que o uso da música, nos dias atuais, talvez não tenha a mesma potência que costumava ter, apesar de ser um recurso rico e amplamente didático. Sobre isso, “R”, complementou a fala com a seguinte constatação: “Eu acho que também, para além de todas essas coisas, a gente tem vivido um momento político muito ruim no Brasil, que é essa polarização” (Informação verbal, 2025).

A participante “R” também tencionou para uma problemática comum: em sua experiência pessoal, muitas vezes observou professores/as sendo taxados de doutrinadores, pelo simples fato de levarem às aulas algumas canções de músicos mais alinhados à esquerda. Com isso, os alunos acabam polarizando, inclusive, os gêneros musicais brasileiros. Sobre isso, “R”. destaca: “como eu trabalho com escolas particulares, é mais significativo do que na pública. O menino encara o Caetano Veloso e o Gilberto Gil, como sendo a ‘esquerdopatas’ e Gustavo Lima como sendo da extrema direita” (Informação verbal, 2025).

As professoras “R” e “C” demonstraram muito entusiasmo ao narrar as experiências pessoais com a música e a opinião de ambas convergiram com certa frequência, sobretudo com esse desafio de utilizar as músicas nos dias atuais. Na ocasião, “R” teceu um comentário a respeito dessa problemática nas aulas de Geografia. Ao relatar suas experiências pessoais, disse, com um tom de lamento, que tem utilizado cada vez menos a música. O motivo, segundo ela, pode ser atribuído à maior “facilidade” dos estudantes com acesso à internet, a um turbilhão de informações e às tecnologias. “[...] não se interessam tanto. Em minha experiência, utilizei bastante as músicas como uma ponte. A música é uma ponte que se une à Geografia” (Informação verbal, 2025).

Tornou-se evidente, durante o encontro inicial, que as participantes perceberam as mesmas dificuldades acerca da questão ideológica nos dias atuais. A exemplo disso, a entrevistada “R” relatou o seguinte fato: “Se você fala sobre determinada coisa, se você fala sobre o desmatamento hoje, é porque está sendo contrário ao agro” (Informação verbal, 2025). Com essa fala, percebe-se-se que há um certo tipo de polarização, que induz os alunos e outras pessoas engajadas politicamente a serem exageradamente reducionistas. No cotidiano da sala de aula, surge um desafio: o tal “reduccionismo ideológico”. Alunos tendem a ver a seleção de artistas ou assuntos por um prisma simplista, dividindo tudo entre “esquerda” e “direita”.

A observação de “C” a respeito da suposta diminuição do impacto da música não indica que a música perdeu sua força, mas sim que o ambiente escolar e a forma como a música é apreciada nos dias atuais passaram por uma transformação considerável nos últimos anos. Vieira e Paixão (2016, p. 144) também afirmaram que no final do século XX “[...] e principalmente no

início do século XXI, a apreciação musical se torna cada vez menos uma prática social, tornando-se uma atividade individual”. Portanto, pelo fato de as pessoas terem passado a “consumir” a música em um mercado que a vende através de aparelhos eletrônicos, torna-se perceptível que as pessoas têm tornado a experiência cada vez menos coletiva.

As queixas de “R” e “C” demonstram um processo de restrição pedagógica: o educador, que antes promovia a cultura, agora se encontra em uma situação delicada, em que a seleção de um repertório específico deixa de ser um estímulo à reflexão geográfica e se torna, sob uma perspectiva, por vezes extremista, uma declaração de guerra política que se limita a questão moral e deixa de lado as pautas de cunho científico da própria disciplina.

Essa “censura velada” da sala de aula, provocada em algumas ocasiões pela polarização, representa um obstáculo adicional ao pensamento geográfico, e existe uma nova necessidade de transpor o muro do debate ideológico, antes mesmo de iniciar a análise dos fenômenos que são próprios da Geografia.

Apesar da dificuldade relatada, a professora “C” relata que houve momentos bons com o uso da música: utilizou a música “Geração Coca-Cola”, da Legião Urbana, em algumas aulas e os alunos, segundo ela, apreciavam essa escolha. Ela sempre gostou de abordar criticamente temas como a Revolução Industrial, o capitalismo, a agricultura, a burguesia, o marketing e a transformação das pessoas em mercadorias ou em indivíduos muito consumistas, mediando o debate com a textualidade presente nessa canção. A professora relatou que trazia essa canção justamente para aprofundar a discussão crítica dessas questões. A professora também citou a música “Rosa de Hiroshima” de Ney Matogrosso que, apesar de os alunos detestarem ouvi-la em algumas ocasiões, ela trabalhava os conteúdos sobre as grandes guerras, focando no aspecto geográfico.

Além disso, a professora “C” mencionou ter trabalhado a música “Cidadão”, de Zé Ramalho, para discutir urbanização, cidade, tecnologias, a mudança do mundo e o aparente encurtamento do tempo e das distâncias e com “Parabolicamará” e “Pela Internet” de Gilberto Gil. Com uma forte inclinação para a questão ambiental na Geografia — embora reconheça que alguns temas sejam mais ligados à Biologia —, a professora “C” trabalha com disciplinas afins que possuem essa veia ambiental, devido ao seu envolvimento em uma comissão do meio ambiente na escola desde 2015. Nessa linha, ela utilizou “Planeta Água”, de Guilherme Arantes. Por fim, ao abordar a temática da fome, trabalhou com a canção “We Are The World” do grupo USA for Africa.

A professora “R” também teceu considerações sobre o poder da música em suas aulas, sobretudo nos primeiros encontros, com novas turmas. Ela relatou o seguinte fato: “toda primeira

aula é meio que assim. “30 anos depois, [...] como é que eu tenho que me apresentar e impactar esse menino? Esse frio na barriga existe até hoje. E eu sempre usava a música para fazer isso” (Informação verbal, 2025). Percebe-se, portanto, que a professora “R” utiliza a música não apenas no contexto dos conteúdos ensinados, mas também como uma maneira de sensibilizar os alunos em determinados momentos.

A professora “T”, por fim, sinalizou que em diversas ocasiões da sua vida acadêmica e profissional utilizou as obras de Elomar Figueira Mello para aproximar o conteúdo de Geografia à região de Vitória da Conquista. Ela mencionou músicas como *Curvas do Rio* (1978) e *O Pedido* (1973). Durante uma visita ao Rio Gavião com os seus estudantes, reproduziu a canção *Curvas do Rio* para eles, à beira do rio, apreciando a vista e realizando uma dinâmica com fotografias no sertão.

A professora “T” também relatou que, em um momento da sua vida, produziu três quadros com fotografias em azulejo – registradas na ocasião em que foi à campo com os alunos – que posteriormente foram entregues como um presente para Elomar. Relembrou ainda que, durante a fase de produção da sua dissertação de mestrado, teve a oportunidade de visitar Elomar e realizar uma entrevista com o mesmo. Sobre esse momento, relata: “Na época da dissertação, marquei para fazer uma entrevista com ele. Quando olhei para o lado, os quadros estavam lá” (Informação verbal, 2025).

O contato direto da professora com Elomar Figueira Mello representa a validação de que o espaço geográfico é constituído por aspectos que circundam as subjetividades. Ao levar a obra de Elomar, um artista regional, para a beira do Rio Gavião, a professora promove um entrelaçamento entre o conceito técnico-científico da Geografia e a percepção aguçada e peculiar do sertão, permitindo que os alunos compreendam a região de Vitória da Conquista por meio de representações cartográficas e a construção da identidade e do pertencimento no seu entorno.

4.2.1 Sobre o Raciocínio Geográfico

Diante das reflexões gerais partilhadas neste primeiro momento, fica evidente que o processo formativo vivenciado pelas participantes mobilizou saberes docentes e salientou a percepção das professoras sobre o potencial da música no espaço escolar. Contudo, para compreender em profundidade como essa mediação didática opera na prática e de que maneira ela estimula o pensamento espacial dos estudantes, faz-se necessário examinar as especificidades de cada participante acerca do que conhecem a respeito o raciocínio geográfico.

Para tal, além dos relatos supracitados, foi promovido um diálogo sobre o Raciocínio

Geográfico. A professora “C” mencionou que havia trabalhado com os princípios do Raciocínio Geográfico em sua dissertação de mestrado, a qual foi centrada no “lugar”, categoria que trabalha especialmente nas turmas de primeiro ano.

Ela explicou que esse interesse acadêmico surgiu de uma prática que realizava com seus novos alunos para conhecê-los melhor, buscando entender o lugar de cada um sob a ótica da identidade e do pertencimento. A professora também se aprofundou na questão dos estudos do meio, pois sempre buscou estabelecer um vínculo entre a Geografia presente nos livros e a Geografia do cotidiano.

A professora “R” trouxe algumas preocupações sobre a BNCC e o Raciocínio Geográfico, sobretudo no que diz respeito ao conteúdo presente nos livros didáticos. Sobre isso, relata que “A BNCC, no Ensino Médio, deixou a Geografia meio de lado, por mais que tenha ali” (Informação verbal, 2025). Além disso, destaca que os livros que vieram, sequer foram utilizados, e que percebeu muito isso no Novo Ensino Médio: “a geografia física foi, na verdade, dilacerada. Se nós pegarmos os livros, os que vieram, não foram utilizados” (Informação verbal, 2025).

A professora “C” afirma que parou de utilizar os livros e começou a produzir os próprios textos, mapas mentais, slides, e os meninos estudavam por resumo. No entanto, para “R”, a discussão sobre essa temática deve começar na academia e considerar a diversidade presente no chão da escola, relatando que “a academia traz um pensamento tão amplo e a discussão era muito bonita, mas o chão da sala é um lugar muito diferente. Se não está explícito, é qualquer coisa” (Informação verbal, 2025).

A professora “R”, em sua avaliação, expressou que os livros têm “prejudicado” o desenvolvimento da Geografia. Segundo ela, há um negligenciamento de temas essenciais da Geografia física, como: clima, a geologia, os solos e a vegetação. Ela ressaltou a relevância crucial desse campo de estudo e reafirmou que a omissão desses elementos levará ao desaparecimento da disciplina. Para ilustrar essa deficiência, “R” compartilhou que seus alunos em Maetinga (BA) demonstram desconhecimento sobre o que é, de fato, a caatinga. Apesar da presença desse bioma na região, eles não o reconhecem, ignoram suas particularidades, sua significância e a razão pela qual os povos originários o denominam “mata branca”. A entrevistada também mencionou que, ao tentar conectar o assunto ao conceito de “albedo”, constatou que seus alunos, mesmo no último ano do Ensino Médio, nunca haviam tido contato com o termo.

O quadro relatado pela professora representa uma crise epistemológica que tem assolado a Geografia em tempos atuais. Contudo, torna-se necessária uma análise minuciosa dos aspectos que circundam as problemáticas supracitadas e a realização de uma nova proposta para a

disciplina. A música enquanto um texto mediador nas aulas de Geografia tem um papel de resgate, releitura e reestruturação do conteúdo geográfico. Por mais que a professora tenha citado o exemplo do “albedo” como um termo inexistente no vocabulário conceitual dos alunos, nas canções escolhidas para esta pesquisa existem fenômenos concretos que podem subsidiar e ampliar toda a teoria trazida pelos livros e discussões mediadas pelos/as professores/as, por meio da mobilização dos princípios do Raciocínio Geográfico.

Ela lembrou que, ao ingressar na rede estadual, encontrou livros de Geografia Geral e do Brasil que possuíam conteúdos densos e promoviam boas discussões. No entanto, ela pontuou que, com a implementação do Novo Ensino Médio, a Geografia foi praticamente “zerada” nos livros didáticos. Segundo “R” as referências a temas como movimentos migratórios tornaram-se mínimas e superficiais, enquanto a Geografia Física desapareceu por completo e a urbanização é tratada apenas de passagem. A entrevistada lamentou o que considera uma perda triste da base conceitual, defendendo que o aluno não pode discutir um tema sem antes compreender o que ele significa. Ela exemplificou essa dificuldade com o termo “gentrificação”, argumentando que, se o professor não explica o conceito primeiro, o estudante torna-se incapaz de realizar as analogias e conexões propostas pelo currículo.

O Raciocínio Geográfico, que envolve princípios como analogia, conexão, diferenciação e localização, pode ser a ferramenta que impede que a Geografia seja “zerada”, pois ele ensina o aluno a pensar espacialmente, apesar da precariedade que assola, por vezes, o material didático. O desenvolvimento do Raciocínio Geográfico permite que o aluno conecte a letra de uma música regional a processos globais de urbanização, por exemplo. Mesmo que o livro trate o tema superficialmente, o Raciocínio Geográfico desenvolvido através da música, leva o aluno a estabelecer relações entre o local e o global.

A professora “C” relatou que se considera, de certa forma, uma professora “conteudista”. Ela mencionou que, durante a escrita de sua dissertação, analisou um trecho da BNCC que afirma que o estudante do Ensino Médio está pronto para construir conceitos. No entanto, “C” expressou que considera perigoso deixar essa construção apenas à critério da liberdade de cada docente.

Para a entrevistada, quando o conteúdo não é delimitado ou documentado, a responsabilidade recai totalmente sobre o professor, o que pode resultar em omissões, caso o profissional decida não abordar certos temas. Como exemplo de sua própria prática, “C” afirma: “independente do meu livro didático trazer ou não, em todo primeiro ano eu quero começar a trabalhar através das categorias geográficas. É uma coisa que eu aprendi na graduação” (Informação verbal, 2025).

A professora “C” defendeu a importância de os documentos curriculares serem mais

claros, afirmando que os princípios do Raciocínio Geográfico são muito positivos, mas que precisam estar ainda mais explícitos, para que o professor possa trabalhá-los. Ela questionou como o aluno seria capaz de construir um conceito do nada, sem que houvesse uma discussão prévia ou uma base sólida para isso. A entrevistada sinalizou que, embora o estudante precise construir o próprio conhecimento, a figura do professor como mediador é fundamental nesse processo. Ressalta ainda que, embora o professor não seja o “dono da verdade”, ele exerce um papel essencial na mediação do ensino-aprendizagem e na estruturação da construção do saber.

A professora “I” compartilhou suas vivências em sala de aula, mostrando como a música serviu de ponte para o aprendizado da Geografia. Ao tratar da industrialização e da urbanização no Brasil, ela usou a música “Saudosa Maloca”, de Adoniran Barbosa, ligando-a diretamente à concentração industrial no Sudeste. Com base na letra da canção, ela discutiu o déficit habitacional e as formas alternativas de moradia em prédios abandonados, evidenciando que a cidade não estava preparada para receber tantos trabalhadores.

Em outro momento, a professora também relembrou o uso da música “Rosa de Hiroshima” para explicar a Segunda Guerra Mundial. Segundo o relato, essa canção auxilia na mobilização do Raciocínio Geográfico ao situar as disputas territoriais do conflito e o ataque dos Estados Unidos ao Japão. Além disso, a professora usa a música para falar do processo de reestruturação japonês, dando ênfase às referências culturais e o sentimento de patriotismo que foram fundamentais naquele contexto.

Para concluir, a professora relatou sobre projetos que fez usando músicas de Elomar. Sobre isso, destacou: “[...]também realizei projetos. As inclusões das músicas foram importantes para trabalhar o domínio morfoclimático da caatinga, o êxodo rural, as migrações nordestinas, a mudança do tempo atmosférico, a forma cultural/regional de se expressar [...]” (Informação verbal, 2025). A música, de acordo com ela, também ajudou a discutir as mudanças do clima e a valorizar a cultura e os costumes regionais presentes nas letras do artista.

Tornou-se evidente no primeiro encontro que as três professoras demonstram uma familiaridade com a música enquanto um texto pedagógico poderoso e identificam as definições do Raciocínio Geográfico presente na BNCC. Para elas, a música no ensino de Geografia oscila entre o seu potencial educativo e a sua fragilidade no que diz respeito às questões ideológicas. Apesar das narrativas das professoras validarem a capacidade das músicas de despertarem interesse e facilitarem a compreensão dos conteúdos de Geografia, o contexto contemporâneo talvez apresente novos obstáculos, como a redução de temas essenciais nos livros, recursos e materiais didáticos.

O uso da música demanda uma postura docente ainda mais cuidadosa e firme, tendo em

vista que essa prática tem perdido espaço em algumas ocasiões. A função do professor como mediador nesse processo torna-se primordial para assegurar que a música transcenda o mero “divertimento”, atuando como um recurso de análise textual e teórica, alçando restaurar a profundidade da Geografia em sala de aula. As narrativas das professoras trazem à tona um lado difícil, porém pertinente, da nossa educação e sociedade: a sensação de que o trabalho, em vez de ser fonte de satisfação e respeito, virou sinônimo de desgaste e apagamento. A música serve, diante da discussão realizada, como um ponto de partida para uma reflexão crítica e coletiva mais abrangente, permitindo que essas profissionais expressem ideias diversas sobre as problemáticas acerca de temas que emergem de canções, utilizando a arte como uma ponte entre a teoria geográfica e os dilemas vividos no cotidiano escolar.

Além disso, a relação feita pela professora “I” com a música “Saudosa Maloca” traz um aspecto importante: a percepção de que, mesmo na falta de recursos e na dificuldade da mudança, existem laços e sentimentos. O que o governo e o mercado veem como “prédio abandonado” ou “peão trabalhador”, a pessoa vê como lar e vida. Existe uma força poética (ainda que em uma condição social contraditória) em transformar uma maloca em casa, assim como existe uma necessidade pedagógica em transformar um encontro de música em um debate social e político importante, visando o resgate e a presença dos alunos durante as aulas.

O encontro inicial com as professoras participantes revelou um cenário de ricas convergências e complementariedades teóricas, mas também expôs os desafios práticos e tensionamentos que envolvem a inserção da música na Geografia Escolar. Considerando essas perspectivas, experiências, relatos e dificuldades identificadas, a próxima subseção buscará detalhar como as músicas escolhidas para a análise podem, de forma direcionada, servir de base para a edificação do pensamento e Raciocínio Geográfico.

4.3 ANÁLISE E LEITURA GEOGRÁFICA DE CANÇÕES REGIONAIS

O segundo encontro, ocorrido em 11/11/2025, também realizado de forma remota no *Google Meet*, iniciou-se às 15h, com o acolhimento e cumprimento inicial das participantes. A seguir, houve uma apresentação da metodologia do encontro. Foi explicado para as três participantes que seriam reproduzidas as três músicas regionais selecionadas e posteriormente seria realizada a narrativa com a análise da respectiva participante e o debate entre as demais. Para o desenvolvimento da análise, cada professora ficou responsável por analisar uma das canções.

4.3.1 Música: “Trabalhadores do Metrô”

A primeira canção escolhida é intitulada “Trabalhadores do Metrô”, gravada em 1984. Escrita por Raimundo Monte Santo e Walter Marques, a canção alcançou maior reconhecimento na voz de Xangai, nome artístico de Eugênio Avelino, um artista renomado da música regional baiana e conquistense. No texto presente na letra da canção, há uma crítica social muito precisa sobre a urbanização e a condição de invisibilidade do trabalhador na edificação de grandes centros urbanos. A canção indicada (quadro 5) e o roteiro de análise foram encaminhados para a análise da participante “C”.

Quadro 5 – Letra de “Trabalhadores do Metrô” (1984)

Letra da canção:
Vivendo na cidade grande Na força da mocidade Tinha ofício de armador Armou do ferro da férrea necessidade Pontes praças e pilares Riquezas não desfrutou Depois de tudo pronto Tudo feito tudo arrumado No bronze que foi lavrado Só deu nome de doutor O do prefeito, o do secretariado E o do grande encarregado Seu nome não encontrou Bate zabumba pro povo fazer fuá Tristeza de catacumba No forró não pode entrar Precisaria de uma placa que seria Bem do tamanho da Bahia Juazeiro a Salvador Pra que coubesse O nome de quem merece De quem vive construindo

Homem, mulher e menino Que é tudo trabalhador Bate zabumba pro povo fazer fuá Tristeza de catacumba No forró não pode entrar Zabumba ê... (bis)
--

Fonte: Adaptado de Letras.mus.br (2026).

A participante “C” expressou ter apreciado a obra, detalhando seu processo de percepção estética e analítica. Em sua narrativa, detalhou: “Primeiro eu li umas duas vezes a música e depois eu ouvi também, porque quando a gente lê, tem uma percepção. Quando a gente ouve, a percepção pode mudar ou ir além” (Informação verbal, 2025).

A professora “C” não conhecia a música e afirmou ter iniciado o contato pela leitura, mas relatou dificuldades específicas no preenchimento do roteiro de análise enviado. A participante destacou ter encontrado obstáculos ao responder às questões relativas ao segundo item de cada princípio do Raciocínio Geográfico, especificamente no que diz respeito à identificação e mobilização de elementos que permitissem ao estudante estabelecer processos de comparação e diferenciação por meio da obra.

A professora compartilhou que conseguiu identificar vários cenários geográficos e temas que poderiam ser explorados com a canção. Ela enfatizou o quão interessante achou o roteiro de análise, ficando surpresa com o potencial de se aprofundar tanto na análise de uma única música, percebendo que algumas composições carregam mensagens que vão além de uma primeira impressão. Sobre isso, ela relata que “Tem músicas que realmente dizem muito mais do que o que a gente lê a princípio. Quando a gente para e pensa nessa questão do princípio do Raciocínio Geográfico, a gente vê que essa música está permeada de muitas coisas” (Informação verbal, 2025)

Ao considerar o uso das ideias do Raciocínio Geográfico, a professora observou que a música é rica em elementos para análise, admitindo, porém, que talvez não tenha percebido tudo sozinha. Pensando nisso, “C” propôs que um debate em grupo poderia enriquecer as interpretações, visto que o ponto de vista dos outros poderia trazer à tona novas perspectivas geográficas “escondidas” na obra. A seguir, a professora “C” refletiu sobre o potencial da música em sala de aula, acreditando que isso enriqueceria as interpretações da obra. Em sua avaliação inicial, ela percebeu a forte influência de vários princípios do Raciocínio Geográfico, tais como a analogia, a localização, a comparação e a diferenciação.

A professora considera que o contexto geográfico apresentado na canção foca no desenvolvimento e expansão das cidades, marcados pela precarização do trabalho. Segundo ela, a letra alude à migração de jovens e trabalhadores de várias partes da Bahia para trabalhar na construção de ferrovias na cidade. Sobre isso, questiona: “Mas essas pessoas são movidas pelo que? Movidas pela necessidade, movidas realmente pelo fato de precisarem” (Informação verbal, 2025). “C” viu a migração como um tema central e relevante, impulsionada pela necessidade socioeconômica. Ela ainda ressaltou que a música evidencia a precarização do trabalho ao mencionar que nessas situações, muitas vezes, há presença de crianças, mulheres e jovens nesses empregos.

A professora “C” indicou algumas possibilidades: “[...] trabalhar a situação do trabalho infantil, do trabalho informal da mulher no mercado de trabalho e perpassando também pelas desigualdades econômicas e sociais que existem não só no nosso país, como no mundo” (Informação verbal, 2025). Também chamou a atenção para o fato de como a música expõe os estereótipos que existem entre as regiões e a desigualdade no acesso aos locais entre aqueles que os fazem, os constrói e aqueles que os de fato utilizam. Ela acredita que a canção levanta um debate sobre a segregação socioespacial, indagando quem realmente tem o direito de entrar e aproveitar os lugares que são edificadas com a força dos trabalhadores.

A professora usou como exemplo essa diferença, mostrando que o construtor de um espaço cultural, tipo um teatro, quase nunca terá a chance de ir lá depois. Além disso, narrou, exemplificando sobre a vida do trabalhador que sai do Nordeste para as cidades grandes em busca de trabalho e uma vida melhor, notando que, nessa jornada, a pessoa passa por várias mudanças e vivências na cidade. Em suas palavras, “esse sujeito, em vários momentos – não só no momento em que ele está produzindo –, é invisibilizado, mas também depois, com o passar do tempo, ele vai continuar sendo invisível, porque esses lugares não serão acessados por ele” (Informação verbal, 2025).

A participante observou que “esse indivíduo não detém os meios de produção, ele não detém o capital. E aí é outra coisa que a gente pode trabalhar, né? Tem a questão do sistema capitalista, dessa desigualdade que existe e que é necessária” (Informação verbal, 2025). Em suas palavras, a permanência do sistema capitalista de produção depende das desigualdades e insuficiências dos trabalhadores. A professora destacou que a canção permite visualizar a estrutura das relações de produção, evidenciando a dependência entre a classe que necessita vender sua força de trabalho e aquela que detém os meios de produção e o capital. Segundo sua análise, essa dinâmica de interdependência e desigualdade constitui uma situação geográfica central na obra. Por fim, a docente reiterou que tais elementos configuram conteúdos geográficos

fundamentais que podem ser amplamente explorados em sala de aula, entre outras possibilidades interpretativas oferecidas pela música.

A participante “C” afirmou ter identificado na obra um amplo conjunto de conteúdos voltados à urbanização, à migração e à desigualdade social. Em sua análise, a situação do trabalho no Brasil, incluindo a informalidade, reflete características intrínsecas ao subdesenvolvimento. Ela ressaltou a contradição de um sistema em que há uma interdependência entre trabalhador e detentor dos meios de produção, mas que não resulta em qualidade de vida para quem executa a força de trabalho.

Além disso, a docente estabeleceu uma comparação entre diferentes contextos nacionais, argumentando que, em países desenvolvidos, o trabalhador frequentemente consegue usufruir dos espaços que ajudou a construir. Em contrapartida, pontuou que no Brasil essa realidade é dificultada pela condição de subdesenvolvimento. Por fim, C. sugeriu que a música oferece subsídios para o estudo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), relacionando a letra às disparidades de bem-estar social e acesso aos benefícios da urbanização (Quadro 6).

Quadro 6 – Análise da professora “C” na perspectiva do “Raciocínio Geográfico

Princípio do Raciocínio Geográfico	Análise da professora “C”	Elementos da letra/narrativa docente
Analogia	A professora realiza uma comparação entre diferentes realidades para entender semelhanças e distinções no desenvolvimento.	Diferença entre as condições do trabalhador (formalidade e informalidade) em países desenvolvidos vs o subdesenvolvimento brasileiro: “Em países desenvolvidos o trabalhador consegue usufruir... no Brasil essa realidade é dificultada.”
Conexão	Destaca a interdependência entre o êxodo rural, migração e a necessidade socioeconômica de sobrevivência.	A “férrea necessidade” que move pessoas do sertão para a edificação dos centros urbanos.
Diferenciação	Compreende que existem distinções sociais e espaciais que tornam as áreas urbanas heterogêneas.	A divisão entre quem constrói (trabalhador) e quem tem o nome na placa (prefeito, secretariado, doutor).
Distribuição	A entrevistada observa que os trabalhadores se distribuem em diferentes grupos etários e postos de trabalho informais.	“Trabalho infantil, trabalho informal da mulher... perpassando pelas desigualdades que existem no país e no mundo.”
Extensão	A professora delimita a área de ocorrência dos fenômenos de urbanização e precarização em múltiplas escalas.	A escala regional (Bahia), nacional (Brasil) e a comparação com o sistema capitalista mundial: “Uma placa do tamanho da Bahia, Juazeiro a

		Salvador... a permanência do sistema capitalista depende dessas desigualdades.”
Localização	Identifica o ponto de origem e destino do fluxo migratório e dos espaços de segregação.	O eixo Juazeiro a Salvador, a cidade grande e destaca os espaços restritos (o forró, o teatro).
Ordem	Analisa a estruturação da sociedade e do espaço urbano sob a lógica da produção, onde a hierarquia privilegia o capital em detrimento do trabalho.	Segregação socioespacial: “Esse indivíduo não detém os meios de produção [...] a música permite visualizar a estrutura das relações de produção.”

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Com base nos dados obtidos e no quadro 6, torna-se perceptível que a professora conseguiu desenvolver o pensamento pedagógico geográfico, ao passo em que mobilizou os princípios do Raciocínio Geográfico através da canção analisada. Por meio disso, foi possível enxergar a canção como um elo que permite o aluno entender a contextualização da música e os temas que atravessam a textualidade da canção. Pensando pelo Raciocínio Geográfico, torna-se possível identificar inúmeros fenômenos presentes na canção, tais como os regionalismos brasileiros, a segregação socioespacial, processos migratórios, a urbanização, entre outros.

Após essa análise da professora “C”, as demais participantes quiseram comentar sobre as reflexões que tiveram durante a escuta da música e as considerações de “C”, que despertaram um engajamento positivo no encontro, portanto, foi aberto o diálogo para que as demais participantes pudessem contribuir com um aprofundamento. A participante “R” inicia a sua fala dizendo ter associado a canção reproduzida com a música “Edifício”, interpretada e gravada por Zé Ramalho em 1992, escrita por Lucio Barbosa dos Santos, em função da similaridade da temática da letra de ambas.

A professora “R” questiona a invisibilidade do trabalhador no Brasil, indagando quem são as pessoas que, de fato, produzem a riqueza do país. Ela observa que o trabalhador braçal é reduzido a uma “mão de obra” cujo nome jamais recebe o devido reconhecimento público. Para “R”, o fato de o nome de quem executa o trabalho não estar “na parede” – ou seja, não ser registrado ou celebrado – “isso é uma forma que o capitalismo tem de se autorregular” (Informação verbal, 2025)

Ela argumenta que o trabalhador é excluído do processo de visibilidade e exemplifica essa dinâmica ao perceber que escolas raramente levam nomes de professores/as e estádios não homenageiam os operários que os ergueram. Segundo “R”, enquanto figuras de prestígio são referenciadas e perpetuadas no tempo, o verdadeiro produtor, trabalhador e edificador é apagado,

restando apenas, de acordo com suas palavras, o “obscurantismo” sobre a identidade de quem constrói a sociedade.

Quando a professora “R” ressalta que o nome de quem faz nunca estará na parede, ela revela que o sistema dá valor ao produto, ao resultado, mas ignora quem o criou. Essa ideia se estende ao trabalho docente; ao duvidar se terá forças para continuar ensinando, “R” representa o cansaço de um grupo que se sente tão invisível e exausto quanto o trabalhador que constrói estádios e escolas sem receber reconhecimento por isso.

A professora “R” também associou a canção de Xangai à queda do Muro de Berlim, as impermanências da geopolítica mundial, guerra fria e fluxos migratórios. Tecendo mais comentários sobre a música, afirmou que “a música tem essa capacidade de ser um texto que diz assim: ela não é apenas um conjunto de sons, ela é uma força motora capaz de trazer sentimentos, desejos e recordações” (Informação verbal, 2025).

Para a professora, a música discute a dinâmica da exploração, observando como o ciclo de opressão se repete entre explorados, oprimidos e opressores e reforça a analogia sobre a diversidade das vítimas desse sistema – homens, mulheres e crianças – além de criticar a forma como as grandes empresas utilizam e consomem essa mão de obra, perpetuando a lógica de exaustão e invisibilidade discutida anteriormente. Para ela, a música funciona como um instrumento de protesto e uma força vital.

A professora “R” menciona a crença de que a “tristeza de catacumba” citada na música não combina com o forró, defendendo que a música sirva como refúgio contra essa carga. Ao comparar com o momento presente, “R” retrata uma situação de exaustão extrema nos dias atuais, declarando que a sociedade enfrenta um cansaço avassalador: “Eu esses dias estava me perguntando: Meu Deus, será que eu ainda vou conseguir ser professora? Super cansada” (Informação verbal, 2025).

Atenta às reflexões das demais participantes, a professora “I” também se recordou de outra canção e disse o seguinte: “A frase: Armou do ferro, da férrea necessidade’ me fez lembrar de Adoniran Barbosa e da música Saudosa Maloca” (Informação verbal, 2025). A participante “I” narra a respeito da dura realidade dos trabalhadores que migram para a região Sudeste e acabam vivendo em prédios abandonados. Ela observa que, mesmo com tamanha precariedade dessas habitações, esses indivíduos desenvolvem profundos sentimentos de pertencimento ao local.

Segundo a professora, mesmo sendo espaços improvisados e precários e muitas vezes referidos como “malocas”, os trabalhadores os transformam em seus lares. Por isso, sentem um impacto emocional muito grande quando esses edifícios são derrubados, pois o que se perde ali

não é apenas uma estrutura abandonada, mas a própria casa, o lar deles. Com base nos comentários das professoras, foi elaborado o Quadro 7, com assuntos trazidos pelas participantes “R” e “I” em suas falas, seus respectivos temas e relação com a Geografia.

Quadro 7 – Contribuições das professoras “R” e “I”.

Professora	Tema/Referência	Relação com a Geografia
“R”	Invisibilidade: Música “Edifício” - Zé Ramalho e Lucio Barbosa.	A professora realiza uma comparação entre a música de Xangai e a de Zé Ramalho, criticando a lógica capitalista que reduz o ser humano a mão de obra.
“R”	Geopolítica: Muro de Berlim e Guerra Fria.	Conecta a letra a grandes eventos mundiais, impermanências das fronteiras e movimentos migratórios globais.
“R”	Geografia Cultural: O Forró como refúgio.	A entrevistada realiza uma análise do sentido cultural da música, que serve como um afago em meio ao caos do trabalho e exploração.
“I”	Migração e Moradia: Música “Saudosa Maloca” - Adoniran Barbosa.	A professora pontua sobre o drama do trabalhador que migra para o Sudeste e habita a precariedade dos prédios abandonados.
“I”	O conceito de Lugar: Pertencimento.	Destaca a transformação da maloca ou ocupação em lugar afetivo. A perda do lar pode ser considerada como uma perda de identidade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A análise coletiva da primeira canção trouxe inúmeras possibilidades de enxergar conteúdos geográficos em seu conteúdo. Ao longo da atividade, existiu uma constante conexão entre a escala global e local e o contexto humanista e subjetivo da Geografia, além de claras demonstrações de que a disciplina pode transformar a música em um texto-gerador de práticas pedagógicas.

4.3.2 Música: “Curvas do Rio”

A segunda canção selecionada foi “Curvas do Rio”, presente no álbum Na Quadrada das Águas Perdidas, de 1978, figura entre as canções mais conhecidas de Elomar Figueira Mello, o renomado “Menestrel” do Sertão. Elomar transcende a música regional, criando o que ele denomina “Canto Catingueiro”, que remete a uma síntese do que há entre a tradição dos menestréis medievais e a rica cultura do sertão baiano, especialmente da região de Vitória da Conquista e da bacia do Rio Gavião, onde estão ambientadas grande parte de suas músicas. A

letra, escrita em um dialeto sertanejo, resgata formas linguísticas que estão quase perdidas. O uso dessa escrita e textualidade em suas canções tornam as músicas atemporais. A canção indicada (quadro 8) e o roteiro de análise foram encaminhados para a participante “I”.

Quadro 8 – Letra de “Curvas do Rio”, 1978.

Letra da canção:
Vô corrê trecho Vô percurá uma terra pr'eu podê trabaiaá Pra vê se dêxo Esta minha pobre terra véia discansá Foi na Monarca a primeira dirrubada Dêrna d'então é Sol é fogo é táí d'inxada Me ispera, assunta bem Inté a bôca das água qui vem Num chora conforma mulê Eu volto se assim Deus quiser Tá um apêrto Mas qui tempão de Deus no sertão catinguêro Vô dá um fora Só dano um pulo agora in São Paulo, Triangulo Mineiro É duro môço esse mosquêro na cozinha A corda pura e a cuia sem um grão de farinha A bença Afiloteus Te deixo entregue nas guarda de Deus Nocença ai sôdade viu Pai volta prá curva do rio Ah mais cê veja Num me resta mais creto prá um furnicimento Só eu caino Nas mão do véi Brolino mêrmo a dez por cento É duro moço retirá p'rum trecho alheio C'ua pele no osso e as alma nos bolso do véi

Me ispera, assunta viu
 Sô inbuzêro das bera do rio
 Conforma num chora mulé
 Eu volto se assim Deus quiser
 Num deixa o rancho vazio
 Eu volto pras curva do rio

Fonte: Adaptado de Letras.mus.br (2026).

A participante “I” começa a sua narrativa a respeito da canção demonstrando muita afinidade com Elomar. Em suas palavras, diz que a canção é uma das mais lindas do artista. Sobre isso, complementa: “[...] eu sou tomada por uma emoção muito grande, porque essa música, vai falar das minhas origens, da minha família, e ao ouvir essa música, não tem como não reportar aos lugares que eu conheço, as pessoas das quais Elomar cita” (Informação verbal, 2025).

A professora “I” diz que a musica retrata a realidade dos seus familiares e de muitos conhecidos que foram para São Paulo: muitos saíram de Anagé e de Caraíbas. Elomar, segundo a professora, tem uma fazenda no município de Caraíbas, muito próxima da casa do seu avô. A década de 1970 marcou o período regionalista da obra de Elomar, fase em que o compositor estava profundamente ligado às raízes sertanejas e à região do Rio Gavião. Com base em relatos de seus familiares e em conversas pessoais que teve com o próprio Elomar, a professora descreve como o músico costumava frequentar a “venda de roça” de seu avô.

A participante relembra que o local era um ponto de encontro de Elomar e Xangai, onde passavam o tempo tocando viola, cantando e bebendo. Sobre isso, relata: “o próprio Elomar também conversou comigo, sobre isso, do quanto que ele ficava lá na venda do meu vô, uma venda de roça, ficava tocando viola, cantando e bebendo uma pinga” (Informação verbal, 2025). A professora rememora que as histórias contadas por seus tios e as entrevistas que ela mesma realizou com o compositor confirmam esse vínculo. Para ela, essa produção musical não é apenas uma obra artística, mas uma narrativa que remete diretamente às localidades de Anagé e Caraíbas e à memória de seu avô.

Ao interpretar a canção de Elomar, a professora I relembra algumas informações que conseguiu com o próprio músico. Sobre esse encontro, decifrou algumas informações que não estão evidentes na letra da canção:

[...] Elomar, na fase da sua produção musical de cunho regionalista, estava inserido nesses municípios. Cita o nome de pessoas conhecidas. Há exemplos de seu Brulino, de Anagé, e seu Filoteus. Elomar comentou comigo que esse

último senhor foi encontrado morto na serra. Era um trabalhador e, na lida do trabalho, foi encontrado morto. Ele não voltou para casa. No final do dia, quando procuraram muito, o encontraram em uma roça. (Informação verbal, 2025)

A respeito do trecho da canção que cita o “Seu Braulino”, a professora descreveu a figura de seu Braulino como um comerciante de Anagé, caracterizando-o como um homem que possuía mais recursos financeiros na região. Ela explica que ele era proprietário de um estabelecimento do tipo “secos e molhados”, como eram chamados os armazéns da época, e confirma que ele mantinha o costume de realizar empréstimos de dinheiro para a comunidade local. A professora explica que, durante essa fase, Elomar mantinha uma proximidade muito grande com os sertanejos que viviam às margens do Rio Gavião, frequentando as vendas das roças para observar o cotidiano e criar suas composições.

A entrevistada estabelece uma outra associação da música com o relato de Seu Jessé Viana, antigo morador de Caraíbas, que faleceu aos 99 anos. Ela relata que ele foi um dos responsáveis por transportar diversos moradores da região de Anagé e Caraíbas para São Paulo. Segundo as memórias compartilhadas por ele, esse percurso era realizado em um caminhão *Chevrolet* azul, pelo qual passaram cerca de 400 pessoas ao longo de todas as viagens que ele conduziu.

A professora “I” relata a realização de um projeto intitulado “Do Planalto da Conquista ao Sertão nas trilhas do Rio Gavião”. Acompanhada por um grupo de estudantes, percorreu diversos trechos do Rio Gavião com o objetivo de documentar a região. Durante a expedição, o grupo realizou registros fotográficos que, posteriormente, foram trabalhados pelos alunos para criar paisagens e fotografias com uma perspectiva poética sobre o território explorado. Sobre essa experiência, relata:

Eles escolheram trechos dessa música de Elomar para fazer a composição das fotografias, e nós fomos em um trecho do Rio Gavião, que é chamado “Riacho do Gentil”. Isso no município de Caraíbas. Fomos também um dia de feira em Anagé. E lá eles também fizeram interpretação da música que foi “O pedido”, de Elomar. (Informação verbal, 2025).

Além do que foi dito, a entrevistada relatou que o trabalho foi realizado com quatro músicas de Elomar, sendo elas: Arrumação, Campo Branco, Curvas do Rio e O Pedido. O projeto focou especificamente no trecho “Curvas do Rio”, em que, para além da análise musical, o grupo realizou uma reflexão crítica sobre os danos ambientais na região. Ela relata que puderam observar de perto o processo de assoreamento e poluição pelo qual o Rio Gavião tem passado.

Segundo “I”, a expedição constatou o descarte de esgoto a céu aberto diretamente no leito do rio, na cidade de Anagé. Além disso, ela destaca que a retirada da mata ciliar em diversos

pontos visitados comprometeu severamente a estrutura do rio, resultando em trechos totalmente assoreados. Para a participante, o projeto permitiu identificar diversas questões ambientais críticas que afetam diretamente o ecossistema local.

Com relação a letra da canção “Curvas do Rio”, a entrevistada destaca: “Nessa música, eu vejo que Elomar se coloca, ou seja, ele traz a identificação do sertanejo como pertencente àquele lugar, na figura de um umbuzeiro (Informação verbal, 2025). A autora ressalta como o artista se posiciona como integrante daquele espaço geográfico. Com base nessa visão, ela defende que a música possibilita o estudo de várias áreas centrais da Geografia, com ênfase nos conceitos de lugar e paisagem cultural, baseados no senso de pertencimento do autor.

Ademais, a professora salienta que a obra fornece material para examinar outros assuntos importantes, como as dinâmicas migratórias, a saída do campo e o impacto do clima no cotidiano do sertanejo. Na sua avaliação, a música serve como um manancial de tópicos geográficos passíveis de análise e debate aprofundados. Em sua avaliação, a proposta dessa canção pode se unir a outros recursos e referências importantes. Nesse sentido, destaca:

Acredito que a proposta, para estudante, deve ser apresentada de diversas formas: seja pela literatura, a exemplo do livro “O quinze” de Rachel de Queiroz e documentários também, a exemplo de “Viúvas da Seca”. Também as reportagens da revista “O Cruzeiro” que eu acho que dava para gente fazer boas associações com essa música. (Informação verbal, 2025).

A professora menciona a existência de reportagens relevantes em revistas que abordam o processo migratório, sugerindo essas leituras para aprofundar o tema. Ao analisar os lugares citados na música e a relação com o bioma da Caatinga, ela afirma que sua familiaridade com a obra permite identificar geograficamente os cenários descritos. Sugere que a questão das “frentes produtivas de trabalho”, seja também um tema relevante, evidenciando as relações de trabalho e subsistência naquele contexto.

Para ordenar melhor os comentários realizados pela professora e correlacionar a discussão com o Raciocínio Geográfico, foi elaborado o Quadro 9 com os princípios e as análises da professora “I” voltado para elementos de sua narrativa.

Quadro 9 – Análise da professora “I” na perspectiva do Raciocínio Geográfico.

Princípio do Raciocínio Geográfico	Análise da professora “I”	Elementos da letra/narrativa docente
Analogia	A professora realiza uma comparação entre a narrativa da música e outras obras: O Quinze e Viúvas da Seca.	“Fazer associações com o livro ‘O Quinze’ de Rachel de

		Queiroz e o documentário ‘Viúvas da Seca’.”
Conexão	Relaciona a degradação ambiental (esgoto e assoreamento) às mudanças na paisagem e à perda da viabilidade do trabalho na “terra véia”.	A professora sugere “Observar o processo de assoreamento e poluição [...] o descarte de esgoto a céu aberto no leito do rio.”
Diferenciação	Identifica diferentes classes sociais.	O seu “Braulino”, comerciante e o “Migrante” que procura “trecho”.
Distribuição	A entrevistada mapeia, de certa forma, o fluxo migratório das pessoas saindo de Anagé e Caraíbas em direção ao Sudeste e Centro-Oeste.	A entrevistada destaca que “Cerca de 400 pessoas passaram pelo caminhão Chevrolet azul rumo a São Paulo e Triângulo Mineiro”.
Extensão	A professora delimita a bacia do Rio Gavião como o espaço vivido, abrangendo municípios como Anagé, Caraíbas e Vitória da Conquista.	“Percorreu diversos trechos do Rio Gavião [...] nas trilhas entre o Planalto da Conquista e o Sertão.”
Localização	Identifica pontos geográficos precisos citados por Elomar que coincidem com a geografia real de sua família (a venda do avô).	“Elomar tem uma fazenda no município de Caraíbas, muito próxima da casa do meu avô.”
Ordem	A posição que o compositor ocupa em meio à natureza revela formas de organização social do sertanejo.	“O artista se posiciona como integrante daquele espaço... na figura de um umbuzeiro das bera do rio.”

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os comentários da professora “I” revelam um grande privilégio, ao passo em que consegue encontrar vestígios da sua própria vida e de sua família na canção analisada, devido a sua proximidade com o lugar onde a canção foi produzida. De forma eficaz, a professora estimula os princípios do Raciocínio Geográfico sinalizados no quadro acima. Seus relatos da entrevista revelaram ainda interpretações acerca da música que, de acordo com ela, foram confirmadas pelo próprio autor na ocasião em que estiveram juntos. Inclusive, ao fim da exposição da professora “I”, a professora “C” sugeriu que a mesma enviasse uma correção para os sites que hospedam a letra da canção na internet, que exibem de forma errônea o nome do senhor “Filoteus” e distorcem, de certa forma, o sentido da canção.

Ao descobrir diretamente por Elomar que “Filoteus” “foi encontrado morto na serra”, ela traz um dado de realidade concreta que a letra apenas sugere na sua audição, o que se confunde quando o texto é lido isoladamente. Isso ensina aos alunos que a Geografia exige investigação, escuta e busca por fontes primárias. Ela demonstra que o espaço geográfico é composto por camadas de histórias que precisam ser decifradas por meio do tripé metodológico “onde”, “quando” e “porquê”.

Em “Viúvas da Seca”, da diretora Tarciana Portellanos, entrega um retrato sociológico essencial para entendermos as dificuldades do semiárido. O documentário revela a vida das mulheres que ficam no sertão enquanto seus maridos partem para as cidades grandes em busca de trabalho. Essa obra é muito importante, pois mostra a relação de causa e efeito, como o clima instável e a falta de ações do governo provocam a migração do campo e transformam as famílias e os lugares da região.

Em sua análise a respeito da música “Curvas do Rio”, a professora “R” também ponderou aspectos relevantes presentes na letra da canção, concorda sobre as possibilidades de atravessar a canção com outras temáticas e afirma também ter se recordado do documentário “Viúvas da Seca”. Sobre isso, relata:

Fiquei impressionada com a com o sentimento dele, com o sofrimento deste homem ou desta mulher, desta pessoa que precisa deixar seu lugar. Ele vai traçando a situação que ele está. [...] faz um percurso histórico, fala dessa agricultura itinerante que a gente chama de roça, agricultura de subsistência: que você queimou a primeira vez desde a monarquia, ou seja, desde antigamente. Ela vem sendo queimada, ela está sendo exaurida e ele também está exaurido. (Informação verbal, 2025).

A participante “R” resgata um conceito histórico e social que considera estar se perdendo na memória coletiva: o das chamadas “viúvas da seca”. Ela descreve a realidade dessas mulheres que permaneciam sozinhas em casa, cuidando dos filhos, enquanto aguardavam o retorno de seus maridos que haviam migrado. Segundo “R”, essa espera frequentemente se estendia por longos períodos, chegando a durar anos. Ela observa que o retorno ou a reunião familiar dependia do tempo necessário para que esses trabalhadores conseguissem juntar recursos suficientes, inclusive para quitar a dívida da viagem com o responsável pelo transporte no “Chevrolet Azul”.

A seguir, “R” analisa o processo de degradação da terra descrito na obra, observando como a produtividade se perde progressivamente desde o desmatamento inicial e o uso de técnicas como a queimada e o trabalho braçal com a enxada. Ela destaca que a motivação para a saída do sertanejo não se resume apenas à seca, mas se vincula também à constatação de que a terra não é mais produtiva. A professora expande sua reflexão para o cenário nacional, pontuando que o Brasil possui uma das maiores concentrações de terra do mundo. Ela ressalta a contradição de existirem milhões de hectares improdutivos no país e critica as técnicas de manejo mal elaboradas que, em vez de otimizarem o solo existente, reforçam a ideia equivocada de que seria necessário desmatar ainda mais áreas para produzir.

A participante “R” realiza a leitura de alguns trechos da canção e destaca: “ele fala ‘É duro, moço, ir para um trecho alheio’. Olha, aqui que caracteriza a Geografia. Ela é linda. Ela cria um conceito que é o lugar de pertencimento, conceito de afetividade” (Informação verbal,

2025). Relata como as imagens evocadas pela música povoaram sua mente, destacando a capacidade da arte de estimular o pensamento, o Raciocínio Geográfico e a busca pela conexão e extensão. Ela observa que a experiência musical traz à tona diversos princípios geográficos, levando a percepção ao seu limite. Além disso, “R” reforça que, para quem pertence ao lugar, torna-se possível enxergar todas essas camadas e significados presentes na obra.

“R” finaliza a sua análise da canção estabelecendo uma metáfora entre a imagem do professor e o umbuzeiro, comparando o estado de exaustão física e emocional, o estar “pele e osso”, à aparência seca da árvore no sertão. No entanto, ela afirma que, tal como o umbuzeiro, há um movimento de retorno e resistência, pois as raízes estão profundamente fincadas no lugar.

Sobre esse relato, ela diz que o professor também é esse umbuzeiro fincado, acreditando que, mesmo com tanto problema, “continuaremos fincados à beira do rio, e vamos nos revigorando anualmente pela chuva do conhecimento, e acreditando que vamos fazer a diferença” (Informação verbal, 2025). A seguir, no Quadro 10, a síntese da análise da professora “R” sobre a canção “Curvas do Rio”. A professora “C” contribuiu com suas reflexões, mas não diretamente com a música em questão, portanto não foi considerado no quadro.

Quadro 10 – Contribuições da professora “R”

Professora	Tema/Referência	Relação com a Geografia
“R”	Migração e Exaustão: A saída forçada do sertanejo como reflexo da degradação do solo e da estrutura agrária.	A professora cita o documentário “Viúvas da Seca” e relembra a referência histórica citada anteriormente ao “Chevrolet Azul” (migração de retirantes). Além disso, analisa o uso da queimada e a concentração de terras. Mobiliza os princípios de Extensão e Conexão ao ligar a exaustão da terra à exaustão física do homem, além do conceito de Lugar (pertencimento e afetividade).

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

As análises realizadas pelas professoras revelam temas relacionados à Geografia Agrária, Geomorfologia, Hidrografia, Biogeografia e também Urbanização. Esses temas são subsidiados por críticas ao modelo de agricultura por parte da professora “R”, que reconhece na canção o processo de exaustão e degradação do solo, enriquecendo ainda mais a leitura inicial de “I”. As causas do processo indicado podem ser interpretadas como originadas de processos naturais, ampliados por fatores antrópicos.

O conceito de Lugar foi amplamente explorado na canção, revelando um lado mais

sentimental da história narrada, que é permeada de afetividade. Sobre isso, vale ressaltar que a canção é um resgate de histórias dos trabalhadores e retirantes que passaram pelas curvas do rio. De certa maneira, a canção passa a ser uma espécie de relato quase espiritual e ancestral sobre o Rio Gavião. Outras gerações de antepassados tiveram de enfrentar “fêrras necessidades” para sobreviver no sertão nordestino, portanto, “Curvas do Rio” traz um misto de possibilidades, oscilando entre uma Geografia “Emocional” e científica, pautada nas características físicas do local narradas na canção.

4.3.3 Música: “Umbluseiro no Sertão”

A última música escolhida foi “Umbluseiro no Sertão”, composição de Diro Oliveira, gravada em 2005, que se figura como uma das obras mais conhecidas do grupo baiano Café Com Blues, de Vitória da Conquista - BA. Ela representa a dupla proposta artística da banda: unir a estrutura e o som do blues norte-americano com a resistência e a sonoridade da cultura sertaneja. A canção é uma grande metáfora sobre a resiliência, e faz um trocadilho entre o Umbuzeiro (árvore símbolo da Caatinga) e o “Bluseiro” (quem toca ou vive do *blues*) (Quadro 11). A canção indicada e o roteiro de análise foram encaminhados para a participante “R”.

Quadro 11 – letra de “Umbluseiro no Sertão”

Letra da canção:
Cai a chuva na caatinga Tá no pé do umbuzeiro Junta água o ano inteiro Pra poder sobreviver Folhas verdes, pé frondoso Fruta doce, amarelado Espalhando no terreiro Um tapete adocicado É o nosso professor É quem trás ensinamento De sobreviver aos tempos Seca sim e água não

É o rei lá da caatinga
Umbluseiro no sertão

É o rei lá da caatinga
Umbluseiro no sertão

Umbuzeiro é símbolo da caatinga
Testemunha da luta de um povo
Sendo seco e sem folha não tá morto
Nas aguadas florado verde está

Alimenta os bichos, a terra a gente
Sendo nobre a sua realeza
Mesmo seco tem sua fortaleza
Nas batatas embaixo do seu pé
Tudo isso provando quanto é
Poderosa e suprema a natureza

Quando a seca toma conta
Nem se quer folha se ver
Umbuzeiro adormecido
Se engraveta mata a dentro
Mostrando seu talento
De mesmo seco viver

Junta água na batata
Se esconde terra abaixo
Vai dormir durante a seca
Junta água no seu pé
Basta uma gota de chuva
Ele da terra se muda
Ensinando como é

É o nosso professor
 É quem trás ensinamento
 De sobreviver aos tempos
 Seca sim e água não
 É o rei lá da caatinga
 Umbluseiro no sertão
 É o rei lá da caatinga
 Umbluseiro no sertão

Fonte: Adaptado de Letras.mus.br (2026).

Durante a análise da canção, a participante “R” começou a sua fala relatando ter percebido um encaixe e simetria temática perfeita na escolha, ordem e interpretação das canções escolhidas e que acabam se complementando, formando uma narrativa que parte do macro para o micro. Ela percebe e observa que, inicialmente, as canções abordam as consequências da invisibilidade daqueles que produzem a riqueza do país, mas não são reconhecidos. Em seguida, a análise se volta para a canção que retrata o indivíduo que, exausto fisicamente e sem recursos, vê-se obrigado a migrar, apesar da profunda saudade da família. A participante destaca a figura central do umbuzeiro, que perpassa as três composições, e utiliza a analogia do “homem-umbuzeiro” para reforçar a identidade sertaneja. Sobre isso, a participante faz o seguinte comentário:

E depois você traz a curva do rio, desse cara que está lá na pele, no osso e não aguenta mais. Ele precisa migrar, né? A despeito da saudade da família. E chega no umbuzeiro que perpassa as três músicas. E nessa analogia desse homem umbuzeiro, é a caatinga: uma vegetação que só existe no Brasil. Ela é uma vegetação completamente endêmica. (Informação verbal, 2025)

A professora enfatiza as singularidades presentes na Caatinga, ressaltando que, embora existam regiões de clima semiárido e formações de estepe em outros lugares do Brasil e do mundo, nenhuma tem uma variedade tão vasta como a encontrada no Brasil. Ela ressalta que este é o único bioma semiárido do mundo que ostenta uma riqueza biológica, que, mesmo sendo extensa, apresenta atributos semelhantes, a exemplo do xeroformismo.

A entrevistada usa a habilidade dessas plantas de “perderem suas folhas” como estratégia de sobrevivência ao período seco, como uma analogia para a situação social do trabalhador. “R” conecta essa dinâmica ao sujeito retratado na música inicial, alegando que ele também tem sua identidade “desnudada”, visto que sua contribuição na construção do país é ignorada e seu nome não aparece nas placas de projetos públicos, a exemplo do que acontece com os operários do

metrô. De acordo com “R”, a sequência das músicas tem a seguinte lógica:

A gente vem para um Elomar (primeira canção) que também não tem nome, né? Ele está desnudado no seu osso. E a gente vai para o Umbuzeiro (segunda canção), que está desnudado de suas folhas, que perdeu absolutamente tudo, mas que continua ali, que continua vivo, que continua firme (Informação verbal, 2025)

A seguir, a entrevistada continua a sua narrativa, relacionando as demais canções ao “esperançar” – termo utilizado por ela – contido em sua música “Umbluseiro no sertão”. A professora pondera sobre o conceito de “esperançar”, personificado no pé de umbu, que, mesmo em sua aparente forma seca, guarda a esperança de que a vida retornará. Em sua visão, o que pode renascer na vida das pessoas e em seus arredores é a educação, guiada pela geografia e pelo Raciocínio Geográfico. Segundo ela, este saber tem a força de mudar a visão sobre o trabalho invisível e sobre a própria terra, até mesmo reacendendo o a vontade de retornar às origens.

A professora “R” defende ainda que é viável utilizar processos de analogia e diferenciação para ilustrar como essas situações permeiam os domínios da Geografia física, humana e econômica e finaliza estabelecendo uma conexão entre a Geografia e o umbuzeiro: a área de estudo seria como essa árvore, ou como a água que emana dela, funcionando como o saber que revigora a expectativa de mudança na sociedade. Além dos aspectos citados, “R” considera que a música faz um traçado da Geografia física, e ressalta: “Em especial trabalhando com a questão do xeroformismo, do cair dessa folha, dessa vegetação que é o rei que só existe aqui, e que nos representa. Porque rei é quem comanda” (Informação verbal, 2025)

A professora “R” lembra que, em uma outra relação, o rei também é aquele que provê e estabelece outra relação simbólica com o umbuzeiro, definindo-o como aquele que oferece sustento à sua população. Ela observa que essa capacidade de ofertar recursos mesmo em períodos de extrema seca é uma característica da árvore, que chega a sintetizar a própria essência da Caatinga. Para a participante, é notável como a planta consegue se manter como fonte de mesmo em um contexto tão difícil. Realizando uma conexão com conteúdos da Geografia Física, a professora faz o seguinte comentário:

Esses dias, comentando com meus alunos... Engraçado, eles são do sertão, mas eles não sabem o que é um “albedo”, e eles não sabem porque o nome dela é uma mata branca: Por que um indígena chamava assim, né? Porque ela, ao cair a folha, fica toda esbranquiçada. Ao longe você a enxerga como se fosse algo de fato branco. E este branco é importante, porque se a temperatura, se a radiação chegasse, ela não estivesse tão branca, o calor ainda seria muito mais complicado (Informação verbal, 2025).

A professora “R” traça uma analogia entre o ecossistema e a condição humana. Ela

compara o período de latência dos vegetais ao estado de exaustão sentido pelas pessoas. Segundo a participante, mesmo quando se sentem exauridos e ressequidos, os indivíduos, assim como o umbuzeiro, permanecem em seu lugar, acumulando e buscando gerar energia internamente para que possam, futuramente, “explodir, do ponto de vista biótico” (Informação verbal, 2025).

A professora analisa a figura do umbuzeiro como o “rei do sertão”, de acordo com a letra da música, destacando que sua soberania reside na capacidade de ser um provedor que transforma os sais minerais do solo em frutos que se adocicam com o tempo. Ela ressalta a importância vital da Caatinga para a conservação de solos que, por serem áridos, rasos e pedregosos, sofrem predominantemente com o intemperismo físico, o que dificulta sua formação e os torna altamente suscetíveis à erosão. Finaliza a sua análise sintetizando de forma poética, alegre e cheia de entusiasmo:

Eu sempre digo aos meus alunos e aos seus pais que nós, professores, somos da semeadura, porque a colheita é deles. Então, que os nossos frutos doces da educação, desse viveiro, permitam que esses alunos possam fazer boa colheita adiante e sobrevivam, colhendo os frutos de todos nós, Umbuzeiros da educação (Informação verbal, 2025).

Em sua análise, a professora “R” percebe que o Raciocínio Geográfico é construído em uma sequência: gradativamente, a análise das três músicas começa na crítica social da cidade (Metrô), passa pela dor do êxodo (Curvas do Rio) e termina na raiz da resistência (Umbuzeiro). É uma Geografia que vai se estreitando até chegar à batata do umbu, onde mora a essência da sobrevivência. Com isso, de acordo com a professora, o Raciocínio Geográfico pode ser entendido como uma série de orientações propositivas para o/a professor/a de Geografia. Ela vê na Geografia a “água que emana da árvore”, o saber que permite ao aluno entender a invisibilidade do trabalho e a potência da sua própria terra. A seguir (Quadro 12) serão apresentadas as conexões das falas da professora e os princípios do Raciocínio Geográfico que surgiram durante a sua análise.

Quadro 12 – Análise da professora “R” na perspectiva do Raciocínio Geográfico.

Princípio do Raciocínio Geográfico	Análise da professora “R”	Elementos da letra/narrativa docente
Analogia	A professora propõe um paralelo entre o desnudamento do umbuzeiro (perda de folhas) e a identidade desnudada do trabalhador invisível em busca da sobrevivência.	Comparando duas músicas analogamente: “Elomar está desnudado no seu osso... o Umbuzeiro está desnudado de suas folhas [...], mas continua vivo.”
Conexão	Relaciona o fenômeno físico do albedo à regulação térmica e à sobrevivência humana no semiárido.	“Este branco é importante... se a radiação chegasse e ela não

		estivesse tão branca, o calor seria muito mais complicado.”
Diferenciação	Diferencia a Caatinga de outros biomas semiáridos do mundo, ressaltando sua exclusividade biológica e suas riquezas.	“Uma vegetação que só existe no Brasil [...] nenhuma [outra região de estepe] tem uma variedade tão vasta.”
Distribuição	Observa como o umbuzeiro se espalha pelo terreiro e pela mata, servindo como ponto de convergência para bichos, terra e gente.	“Espalhando no terreiro um tapete adocicado... alimenta os bichos, a terra e a gente.”
Extensão	Analisa a sequência das canções como um movimento escalar que parte do macro (nacional/urbano) para o micro (o indivíduo/o pé de umbu).	“Uma narrativa que parte do macro para o micro... as canções acabam se complementando.”
Localização	Identifica o umbuzeiro como uma espécie de “vigia” ou “testemunha” do bioma Caatinga e de um povo que, ao contrário dele, em determinadas fases da vida precisa migrar.	“O umbuzeiro que perpassa as três músicas... o indivíduo vê-se obrigado a migrar, a despeito da saudade.”
Ordem	De certa forma, a professora percebe a hierarquia do ecossistema onde o umbuzeiro é o “rei”, no sentido da resistência e provendo sustento por meio do armazenamento de água.	“É o rei que só existe aqui e que nos representa. Porque rei é quem comanda... é aquele que provê”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Dentre as possibilidades exploradas, torna-se notável, considerando a análise da professora, que a música é tida como uma possibilidade de auxiliar os alunos raciocinarem pela Geografia, promovendo o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico e a mobilização dos seus princípios. Conforme verbalizou, há um impacto positivo no pensamento pedagógico do professor. A sensibilidade da professora a respeito da música revela uma grande possibilidade de examinar o texto da canção como um recurso de síntese potente para trabalhar os conteúdos da disciplina. Apesar do apelo científico dos temas elencados até aqui, há também um grande apelo emocional, político e afetivo das canções.

A participante “I” também exprime sua análise da canção e define pensa sobre o Umbuzeiro: “o umbuzeiro é sagrado e todas as vezes que eu volto pras minhas origens lá da zona rural, eu costumo fazer a trilha dos umbuzeiros, na casa lá dos meus tios: sei o percurso, as estradinhas” (Informação verbal, 2025). Ela compartilhou também uma experiência marcante durante as gravações do filme Alice dos Anjos, no qual seu sobrinho trabalhava na produção. Ela auxiliou a equipe na busca por um pé de umbu bonito e frondoso, e os guiou por caminhos e estradinhas onde conhecia árvores frondosas, até encontrarem um pé de umbu ideal na casa de sua prima. Ela descreve com emoção o momento da filmagem entre o Pajé e a personagem Alice,

acompanhada pela música do maestro João Omar (filho de Elomar) tocada ao vivo sob a árvore, destacando a forte simbologia que o diretor atribuiu ao umbuzeiro na obra.

Além disso, a professora “I” narra uma história recordada por seu tio e sua mãe sobre uma andarilha idosa que vivia na localidade e se refugiava sob a copa de um umbuzeiro. Segundo o relato, a senhora preparava doces de umbu para os moradores em troca de alimentos, e, embora a comunidade tenha se unido para construir uma pequena casa para ela, sua identidade permanecia ligada ao abrigo da árvore.

O relato da professora “I” é riquíssimo, sobretudo porque se debruça sobre o conceito de lugar e adentra na profundidade da experiência vivida. A sua descrição insere o umbuzeiro como um ponto de referência afetivo e também espiritual, em que a docente revela como a Geografia se materializa através da memória e dos seus percursos biográficos. Sua narrativa sobre a “trilha dos umbuzeiros” e o conhecimento detalhado das “estradinhas” conhecidas por ela, demonstra que o Raciocínio Geográfico, para quem pertence a determinado lugar, é uma forma de leitura de mundo que integra o corpo, a ancestralidade e o espaço. Dessa forma, é uma paisagem que é (re)conhecida e sentida de forma mais especial por quem pertence ou pertenceu ao lugar.

Além disso, examinar esse relato exige compreender que as vivências compartilhadas vão além da análise musical para alcançar a dimensão da paisagem cultural e simbólica: a participação da professora na produção cinematográfica citada, guiando a equipe até a árvore “ideal”, evidencia um saber (talvez ancestral) que é fruto de uma vida de observação e interação com o bioma. O umbuzeiro surge em um palco em que a arte, a ciência e a tradição se encontram. Além disso, a história da andarilha que preferia o abrigo da copa da árvore à casa de alvenaria é um dado antropológico e geográfico interessante, que permite ilustrar que a identidade e o sentido de abrigo podem estar mais ligados aos elementos da natureza do que às estruturas urbanas convencionais. Nesse sentido, fazendo um trocadilho com a obra de Adoniran Barbosa citada anteriormente, a andarilha se identificava verdadeiramente vivendo em seu “Saudoso umbuzeiro”.

A professora “C” também teceu um comentário sobre a última canção, destacando que o ciclo do Umbuzeiro representa resiliência, luta e força. Relembrou uma fase da sua infância em que residiu no estado do Mato Grosso, e estabeleceu um contraste geográfico entre as paisagens do Mato Grosso e o semiárido baiano. Ela recorda com nitidez a abundância dos pomares e roseirais de sua origem, cenário que compunha sua memória afetiva até a chegada à região de Cordeiros, na Bahia. A participante relata o impacto inicial ao observar, ainda da janela do ônibus, ao chegar na região, como percebeu a paisagem da Caatinga durante o período de estiagem, descrevendo-a, naquele momento, como um lugar sem vida. No entanto, sua percepção

mudou ao experienciar e compreender o fenômeno da “mata branca”. A professora destaca que a Caatinga, embora apresente uma aparência de morte durante a seca, revela sua potência e capacidade de metamorfose ao renascer com a chegada das primeiras chuvas.

Ao refletir sobre a identidade docente, a professora “C” estabelece uma analogia entre o profissional de Geografia e o umbuzeiro. Segundo ela, esse professor não desiste diante das exigências e adversidades da profissão. Além disso, trouxe a seguinte reflexão: “o umbuzeiro está aí, perpassando todas as estações do ano” (Informação verbal, 2025). A participante ressalta que, embora o docente enfrente tristezas e decepções, ele possui uma resiliência que o incentiva a buscar forças em seu interior, de forma semelhante à árvore que, mesmo em tempos de seca, recorre à reserva de água armazenada em suas raízes para persistir.

Para ilustrar os relatos das participantes e suas contribuições acerca da canção do grupo “Café Com Blues”, foi elaborado o Quadro 13 com os relatos, tema e relação do conteúdo relatado com a Geografia:

Quadro 13 – Contribuições das professoras “I” e “C”.

Professora	Tema/Referência	Relação com a Geografia
“I”	O Sagrado e o Lugar: A professora relaciona a música ao filme Alice dos Anjos, a Música de João Omar. O umbuzeiro aparece como ponto de referência afetivo, espiritual e identitário.	A professora percebe o espaço através da memória, ancestralidade e vivência (trilhas e estradinhas). O “lugar” como abrigo maior que a estrutura urbana.
“C”	Resiliência e Identidade: O ciclo do umbuzeiro como metáfora da força docente e da luta pela sobrevivência.	A professora percebe um contraste biogeográfico entre as paisagens do Mato Grosso (abundância) e do Semiárido baiano (escassez). Além disso, realiza uma análise da “mata branca” (fenologia) e do princípio da diferenciação de paisagens. Analogia entre as raízes (reservas) e o interior do professor.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Tais experiências são notáveis por darem um toque de sensibilidade e afeto à informação obtida, além de atribuírem à música a função de reacender lembranças antigas. A declaração da educadora “I” se firma como um relato imprescindível, comprovando que a formação em Geografia, quando guiada por abordagens sensíveis, consegue recuperar narrativas frequentemente esquecidas e ignoradas pela história tradicional, algo que nem sempre aparece em livros didáticos. Ao relatar o caráter sagrado, o carinho e a acolhida proporcionados pelo

umbuzeiro, a professora demonstra que o território representa uma rede de laços afetivos, e que o aprendizado da Geografia se fortalece imensamente ao permitir que essas jornadas pessoais adentrem o ambiente escolar, conferindo significado às ideias de identidade, luta e preservação da cultura regional.

O relato da professora “C” demonstra um choque entre as paisagens de diferentes regiões brasileiras, revelando como o Brasil é repleto de contraste, abundância e escassez. Ao longo de sua análise, torna-se claro um amadurecimento da sua percepção dos fenômenos que assolam a caatinga e, conseqüentemente, o umbuzeiro. Ao mencionar o fenômeno da mata branca, é possível observar que a música é capaz de revelar diversos conceitos científicos por meio do raciocínio geográfico. Além disso, a migração da professora, que sai do Sudeste, percorre o Centro-Oeste e chega ao Nordeste enriquece a discussão realizada, trazendo para os seus relatos um aspecto identitário.

Ao fim da análise das canções, houve uma conversa informal entre as pessoas presentes. No ato de despedida, pairou sobre todos um ar de sensibilidade, comoção e emoção genuína. As lágrimas, ao fim, também se fizeram presentes. Em diversos momentos dos relatos das professoras, ainda que de forma remota, o sentimento de “esperançar” conseguiu transcender o limite entre a tela do computador e aproximou as pessoas presentes, revelando uma vontade, querer e força para transformar positivamente a educação geográfica brasileira.

Muito além da atuação profissional, as docentes “C”, “I” e “R” são entusiastas da música como força formativa. No cotidiano escolar, a música atua em duas frentes: como objeto de aprendizagem e identificação e como fonte de prazer, sensibilizando o aluno e conectando-o às raízes históricas da identidade cultural brasileira.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa investigou como a música pode funcionar como um texto pedagógico para desenvolver o Raciocínio Geográfico na Educação Básica. Partimos da ideia de que ensinar Geografia exige ir além da simples descrição do espaço, alcançando uma consciência crítica nos alunos. Com uma abordagem qualitativa, narrativa e crítica, foram exploradas obras que tratam da música enquanto texto pedagógico nas aulas de Geografia. Houve um aprofundamento nas trajetórias de formação das professoras entrevistadas e nas experiências vividas com os estudantes. Através de aspectos presentes na análise de conteúdo, buscamos entender como a música mobiliza conceitos geográficos essenciais.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados, sobretudo ao demonstrar que a música, quando escolhida e trabalhada com intencionalidade pedagógica, promove aprendizagens cheias de sentido. Foi descoberto ainda que canções regionais e populares permitem trabalhar na prática os sete princípios do Raciocínio Geográfico: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. Observamos que a música facilita a compreensão de fenômenos complexos – como a segregação socioespacial nas cidades ou a resiliência cultural no semiárido – ao traduzir conceitos por vezes abstratos para uma linguagem próxima da realidade dos estudantes.

Quanto aos resultados gerais, a dissertação evidencia que a música rompe a barreira do desinteresse escolar, funcionando como uma estratégia facilitadora da concentração e motivação, conforme indicado nas percepções das entrevistadas, que veem nesse recurso/texto uma ponte para entender melhor o mundo. A música consolidou-se nesta pesquisa como uma ferramenta de estruturação do pensamento espacial e raciocínio geográfico.

As contribuições deste trabalho estendem-se por diversas esferas. Para a ciência geográfica e educacional, o estudo reforça a necessidade de métodos de ensino que integrem saberes sensíveis e científicos, combatendo a fragmentação entre o saber e o ensinar. Para a sociedade, a pesquisa promove uma educação voltada para a cidadania, em que o aluno aprende a ler as fragilidades do espaço e a valorizar a identidade regional como forma de resistência e compreensão global.

A música regional Baiana trazida na pesquisa teve o seu valor reconhecido, pois é fonte de todo o substrato cultural produzido por trabalhadores, artistas e personagens folclóricos que representam a importância do povo nordestino na produção artística. Na pesquisa, as músicas surgiram como fonte de memória e ancestralidade, com um repertório que mapeia parte do sertão nordestino e ilustra a vida de inúmeros trabalhadores brasileiros. Nesse sentido, as obras

analisadas transitaram entre a denúncia, a crítica e a estética, humanizando a presente pesquisa e fornecendo análises ricas acerca do desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Para além dos dados empíricos e das metas alcançadas, a realização desta pesquisa operou uma transformação em três fundamentos da minha própria identidade: o professor, o músico e o pesquisador. Essas três dimensões se entrelaçaram e se resignificaram ao longo deste percurso investigativo.

Para o professor de Geografia, este estudo trouxe a certeza de que a sala de aula da Educação Básica é um espaço de produção de conhecimento. A pesquisa provou que o ensino mnemônico e descritivo pode ser superado quando apostamos na sensibilidade e no esperar. Esta dissertação oferece um subsídio teórico-prático robusto, encorajando-os a utilizar a cultura popular e regional como um adendo ao currículo e como cerne de uma prática docente que visa formar sujeitos capazes de pensar geograficamente a realidade que os cerca.

Para o músico, o mestrado descortinou uma nova função para a arte lírica: a canção deixou de ser apenas uma manifestação artística ou um entretenimento e passou a ser compreendida em sua potência epistemológica e formativa – como um texto imprescindível, capaz de traduzir e tensionar as contradições e diversos aspectos do espaço geográfico. Por fim, para o pesquisador, a dissertação trouxe o amadurecimento metodológico necessário para compreender que a investigação em educação se faz com os sujeitos e na práxis, e não de forma isolada.

Contudo, este trabalho não se encerra com certezas ou verdades absolutas; pelo contrário, consolida dúvidas e a principal delas reside na complexidade da avaliação do raciocínio geográfico: Quais atividades e avaliações podem ser construídas com os estudantes por meio do uso da música regional? Como resignificar o uso da música como prática educativa nos dias atuais, visto que existe uma facilidade maior, por parte dos estudantes, em acessar canções diversas o tempo todo? Como resgatar o “esperar” dos professores da Educação Básica? Essas inquietações permanecem como lacunas que desafiam os planejamentos curriculares tradicionais.

Essas dúvidas são justamente as fissuras por onde novas questões emergiram após a conclusão deste ciclo. O término desta dissertação funciona como a semente para novos horizontes investigativos e práticos. Abrem-se caminhos para investigar, por exemplo, a produção musical autoral dos próprios estudantes como ferramenta de representação e cartografia de seus lugares de vivência. Abre-se, também, a necessidade urgente de pensar a linguagem musical como uma possibilidade de formação de professores de Geografia. Esta pesquisa, portanto, não se fecha em um acorde final; ela permanece em aberto, como uma melodia inacabada que convida a novos arranjos, novos encontros formativos e novas formas de ler e pensar o mundo pela Geografia.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Adalgiza Martins de. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19–51, jul./dez. 201. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/29> Acesso em: 19 maio. 2025.
- ALMEIDA, José Noberto Andrade de; DIAS, Maria Vitória Ferreira; DIAS, Angélica Mara de Lima. O IBGE e a Geografia Moderna Escolar: contribuições da Revista Brasileira de Geografia e Boletim Geográfico (1939–1951). **Terra Brasilis: Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica**, n. 20, 2023. Disponível em: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/14272>. Acesso em: 24 maio. 2025.
- ARANHA, Patricia. O IBGE e a consolidação da geografia universitária brasileira. **Terra Brasilis: Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica**, [S. l.], n. 3, p. 1-18, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.971>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/971>. Acesso em: 19 jan. 2026.
- BARCELLOS, Carla Riethmüller Haas; COPATTI, Carina. A música no ensino de Geografia: Aportes para compreender as regionalidades a partir do lugar. **Revista Geografar**, Curitiba, v.16, n.2, p.470-485, jul. a dez./2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/82189/45535>. Acesso em: 02 nov. 2024.
- BATISTA, Natália Lampert.; DE DAVID, Cesar.; FELTRIN, Tascieli. Formação de professores de Geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 23, p. e13, 2019. DOI: 10.5902/2236499441062. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41062>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital n. 001/2011 CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Editais e seleções. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 26 jun. 2025.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 26 jun. 2025.
- BRITO, Dayane Galdino. A trajetória da natureza na geografia escolar brasileira: permanências e mudanças. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 24, p. e16, 2020. DOI: 10.5902/2236499441837. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41837>. Acesso em: 19 jan. 2026.

CABRAL, Thiago Magalhães; CECIM, Jéssica Rodrigues da Silva; STRAFORINI, Rafael. A realidade do aluno como tradição pedagógica em disputa na geografia escolar (1920-2020). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, n. 1, p. e184, 22 jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/55930>. Acesso em: 18 jan. 2026.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia no Ensino Médio. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 14, p. 60–99, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/375>. Acesso em: 02 nov. 2024.

CALLAI, Helena Copetti. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib, OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**, São Paulo: Contexto, 2006.

CARNEIRO Magalhães, Danilo. Prática docente em Geografia: reflexões e experiências. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 60, p. 59–80, 2024. DOI: 10.62516/terra_livre.2023.3164. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3164>. Acesso em: 02 nov. 2024.

CARNEY, George O. Música e lugar. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. **Literatura, música e espaço**. Rio de Janeiro: Editora da Uerj, 2007. p. 123-150. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/viewFile/3551/2471>. Acesso em: 02 nov. 2024.

CARDOSO, Eduardo Schiavone; FERREIRO, Lucca Klipel. (2025). O ensino de geografia e a música: ouvindo, conectando e reverberando possibilidades de aproximação. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 29. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.5902/2236499491073>. Acesso em: 23 jan. 2026.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio Geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 1, p. 20, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59197> . Acesso em: 02 nov. 2024.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; PEREIRA, Marcelo Garrido; DE PAULA, Igor Rafael. O pensamento espacial e Raciocínio Geográfico: considerações teórico-metodológicas a partir da experiência brasileira. **Revista de Geografía Norte Grande**, v. 81, p. 429-456, 2022Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/S0718-34022022000100429>. Acesso em: 02 nov. 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185–207, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1 jun. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação inicial e continuada em geografia: Trabalho

Pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da geografia**. Goiânia: NEPEG, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O lugar como espacialidade na formação do professor de geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–18, 2011. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/39>. Acesso em: 23 jun. 2025.

CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/te/a/kG5LqG6Rz7t4Hmg3JvRpQxF/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2025.

CLANDININ, Dorothy Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20716027>. Acesso em: 02 nov. 2024.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia, Literatura e Música popular: uma bibliografia**. Espaço e Cultura, UERJ, N. 6, p. 59-65, Jul/Dez 1998. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/3583/2503>. Acesso em 23 nov. 2024.

CREUZ, Villy. Meio técnico e música: contradições e especificidades locais. In: DOZENA, Alessandro (org.). **Geografia e Música: diálogos**. Natal: EDUFRN, 2016. p. 157-181.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. [Conforme ficha catalográfica. Pelas informações na capa e abaixo da ficha: 38.a ed. São Paulo. 2004].

FUINI, Lucas Labigalini. Territórios e territorialidades da música: uma representação de cotidianos e lugares. **GEOUSP – Espaço e Tempo (Online)** São Paulo, v. 18, n. 1, p. 97-112, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/81083>. Acesso em: 02 nov. 2024.

FURLANETTO, Beatriz Helena. **Geografia e Música: Diálogos** / Organizado por Alessandro Dozena. 1. ed. - Natal : EDUFRN, 2016. 399 p. 349 - 367. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/21381/1/Geografia%20e%20M%C3%BAsic%20%28livro%20digital%29.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.

GOMES, Sandra Regina. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 4, Educação, p. 39-45, 2005. DOI: 10.5585/cpg.v4n0.1793. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/1793>. Acesso em: 23 jan. 2026.

GONÇALVES, Ludmylla Soares dos Santos. O uso do funk como ferramenta didática no ensino de Geografia. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 77–90, 2022. DOI: 10.33025/grgcp2.v8i15.3465.

HOLGADO, Flávio Lopes; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Conhecendo novos sons, novos espaços: a música como elemento didático para as aulas de Geografia. In: **Geografia e Música: Diálogos / Organizado por Alessandro Dozena**. - 1. ed. - Natal: EDUFRN, 2016. 399 p.: il. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21381>. Acesso em: 23 jan. 2026.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia escolar não serve para quase nada, mas... Costa Rica: **Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL**, pp. 1-13. II Semestre, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820097.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.

LAMEGO, Mariana. O IBGE e a geografia quantitativa brasileira: construindo um objeto imaginário. **Terra Brasilis: Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica**, n. 3, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/1015>. Acesso em: 24 maio 2025.

LEVITIN, Daniel Joseph. **Uma paixão humana: o seu cérebro e a música**. Lisboa: Editorial Bizâncio Lda. 2007

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Jean Cássio. Alfabetização e letramento cartográfico: análise dos pressupostos da cartografia escolar da Educação Infantil ao Ensino Médio. In: **8º Encontro Regional de Ensino de Geografia – Linguagens, formação docente e práticas educativas no ensino de Geografia**, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 21 a 23 set. 2023. Associação dos Geógrafos Brasileiros – seção campinas. ISSN 2764-4146.

MACHADO, Carolina Rocha Busch Pereira; ARAÚJO SERPA, Ana Andreza. A Música como Prática Educativa no Exercício do Raciocínio Geográfico. **Revista Educação Geográfica em Foco**, [S.l.], v. 5, n. 9, apr. 2021. ISSN 2526-6276. Disponível em: <https://periodicos.pucrio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1412>. Acesso em: 02 nov. 2024.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypychynski. **A formação do professor de Geografia: aprendendo a ser professor**. Geosul, Florianópolis, v. 30, n. 60, p. 249–265, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/1808-2574.2015v30n60p249>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MELLO, Elomar Figueira. Curvas do Rio. In: **Letras.mus.br**. [S. l.]: Terra Networks, 2026. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/elomar/554900/>. Acesso em: 23 jan. 2026.

MELLO, João Baptista Ferreira de. **O Rio de Janeiro dos compositores da música popular brasileira** - 1928/1991 - Uma introdução à Geografia humanística. João Baptista Ferreira de Mello. - Rio de Janeiro : UFRJ. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=224063&view=detalhes>. Acesso em: 02 nov. 2024.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira; ZANCHETTA, Juliana de Fátima. Considerações sobre o planejamento de ensino em Geografia a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 6, n. 11, p. 173-190, jul./dez, 2015. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N11/Art10-Revista-EnsinoGeografia-v6-n11-Mello-Zanchetta.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.

MENEZES, Victória Sabbado. A historiografia da geografia acadêmica e escolar: uma relação de encontros e desencontros. **Geographia Meridionalis**, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 343–362, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/gm.v1i2.6188>. Acesso em: 09 mar. 2025.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**. Pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1994. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000932777>. Acesso em: 02 nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRANDA, Sérgio Luiz. Geografia crítica e geografia escolar: novas buscas. In: **Anais do Encontro de geógrafos da América Latina**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/30.pdf> Acesso em: 02 jun. 2025.

MONTE SANTO, Raimundo; MARQUES, Walter. Trabalhadores do metrô. Intérprete: Xangai. In: Multirão da vida. [S.l.]: Kuarup, 1990. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/xangai/385838/>. Acesso em: 23 jan. 2026.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. 2. ed. 2009.

MUNIZ, Alexsandra. (2012). A MÚSICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 3, n. 4. Disponível em: <http://observatoriodageografia.uepg.br/files/original/77cc60f5a67d5b8b2135da95c45ed48ec5454d93.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2026.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum**. Washington: National Research Council Press, 2006. ISBN: 0-309-53191-8, 332 p.

OLIVEIRA, Diro. Um bluseiro no sertão. Intérprete: Café com Blues. In: Café com Blues. [S.l.]: Independente, 2005. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cafe-com-blues/um-bluseiro-no-sertao/>. Acesso em: 23 jan. 2026.

OLIVEIRA DOS SANTOS, Emilson. Raciocínio Geográfico: reflexões e possibilidades a partir da BNCC. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 5, p. 1–19, 2023. DOI:

10.5216/signos.v5.75969. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/75969>. Acesso em: 23 jan. 2026.

PRADO, Clodoaldo José Bueno do; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. O livro didático de Geografia: estudo da linguagem cartográfica sob o foco da formação da consciência espacial cidadã. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 365-389, out./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698151877>. Acesso em: 9 jul. 2025.

PETRUCI, Rosimeire; SOUZA, Rita de Cássia Martins de. A Geografia escolar brasileira: uma revisão necessária. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 20, n. 71, p. 72-84, set. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/>. DOI: <https://doi.org/10.14393/RCG207145155>. Acesso em: 23 jan. 2026.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/364>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SILVA, Aline Celestina dos Santos. **Uma geografia emocional do Nordeste na sala de aula: o sertão de Luiz Gonzaga**. 2023. 104 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, História e Documentação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/5260>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SILVA Armando Corrêa da. A aparência, o ser e a forma (Geografia e Método). USP - **GEOgraphia** – Ano. II – Nº 3 – 2000. São Paulo, 2000. Disponível em: <https://geopo.fflch.usp.br/sites/geopo.fflch.usp.br/files/inline-files/A%20Apar%20%C3%A2ncia%20e%20o%20Ser%20e%20a%20Forma%20-%20Geografia%20e%20M%C3%A9todo.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.

SILVA, Lineu Aparecido Paz e; LEITE, Cristina Maria Costa. Formação continuada em Geografia: diálogos sobre a carreira docente e o desenvolvimento profissional. **Pesquisar: Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, Florianópolis, v. 6, n. 9, maio 2019. ISSN 2359-1870.

SILVA, Patrícia Assis da. Pensamento espacial e Raciocínio Geográfico: aproximações e distanciamentos. **Signos Geográficos**, v. 4, 2022. Disponível em: <https://revistas.uchile.cl/index.php/SG/article/view/67558>. Acesso em: 01 jul. 2025.

SILVA, Tânia Neto Pina da. **A mobilização dos conhecimentos docentes no ensino dos componentes físico-naturais na Geografia escolar**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023. Disponível em: https://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso em: 23 jan. 2026.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Aula de geografia e algumas crônicas**. 2. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007. 109 p. (Coleção Linguagem e Ensino).

SOUZA, Jemmerson Antonio de. **O ensino de História nos anos iniciais: perspectivas na formação de professoras, a partir das obras do Programa Nacional Biblioteca Escolar - Acervo do Professor (PNBE)**. 2024. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

TORRES, Marcos Alberto. **A Paisagem Sonora da Ilha dos Valadares**: percepção e memória na construção do espaço. Dissertação de Mestrado. Setor de Ciências da Terra – UFPR. Curitiba, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/19665>. Acesso em: 02 nov. 2024.

VALVERDE, Ana Raquel. A música como recurso promotor de aprendizagens em História e em Geografia: estudo em contexto. **Revista AGALI Journal**, [S. l.], n. 4, p. 9-22, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7386029>. Acesso em: 22 maio 2024.

VELLOSO, Telma Oliveira Soares. A música no ensino de Geografia: uma ferramenta de ensino e aprendizagem. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 57–74, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/10458>. Acesso em: 23 jan. 2026.

VIEIRA, Carolina Deconto; PAIXÃO, Lucas Françolin da. As transformações dos espaços de apreciação e reprodução de música entre os séculos XIX e XXI: uma análise interdisciplinar. In: DOZENA, Alessandro (org.). **Geografia e Música: diálogos**. Natal: EDUFRN, 2016. p. 133-156.

APÊNDICES

EIXOS DA NARRATIVA

Pesquisa: A música como recurso mediador para o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico na Educação Básica.

Objetivo Geral: Analisar o uso da linguagem musical como recurso mediador para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos estudantes da Educação Básica.

EIXO 1 - Apresente-se:

- a) Narre um pouco a sua trajetória de vida (idade, estado civil, família, carga horária de trabalho, município que mora e que trabalha, sua formação profissional, tempo de trabalho na educação, tempo de trabalho como professor de Geografia, tem especialização, mestrado, doutorado? Fez algum curso específico na área?)
- b) Conte-nos suas experiências como aluno na Educação Básica (desafios e trajetória escolar)
- c) Conte-nos os motivos que a/o levou ao curso de Geografia (local/período da formação inicial, as motivações pessoais, as influências, experiências vivenciadas no curso, os aspectos mais significativos, conteúdos/áreas/temáticas da Geográfica que mais interessou, algo em que gostaria de ter se aprofundado melhor)

EIXO 2 - Sobre sua experiência como professor/a conte-nos sobre:

- a) Suas experiências como professor/a de Geografia
- b) Os desafios e dificuldades de se ensinar Geografia atualmente

EIXO 4 - Sobre a música enquanto recurso mediador do conhecimento, conte-nos:

- a) A utilização da música nas aulas
- b) Critérios de escolha das músicas para a realização da sua prática
- c) Avalie a sua prática ao trabalhar com música nas aulas de Geografia

EIXO 5 – Com base na letra da música a seguir, narre:

- a) Conceitos da Geografia que podem ser abordados com essa música
- b) Comparações ou paralelos poderiam ser feitos com outras realidades
- c) Diferenças espaciais, regionais ou sociais a música revela
- d) Dimensões espaciais do fenômeno que poderiam ser exploradas (local, regional, global)
- e) O que mais pode ser trabalhado para que o aluno pense pela Geografia

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Proposta de sequência didática (2 encontros)

Pesquisa: A música como texto pedagógico para o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico na Educação Básica.

Mestrando: Helder Porto da Silva

Orientadora: Profa. Dr^a Andrecksia Viana Oliveira Sampaio

ENCONTRO 1 - INTRODUÇÃO - SENSIBILIZAÇÃO

- Apresentação da pesquisa (tema e objetivos e porque as professoras foram selecionados).
- Apresentação dos participantes.
- Narrativa de alguma experiência que tiveram com a música na sala de aula.
- Conversa informal sobre o Raciocínio Geográfico e os seus princípios (pode apresentar um slide sucinto)
- Explicação da atividade: para cada professor será encaminhada uma música com um roteiro de análise para conhecimento. No próximo encontro o professor fará a apresentação da reflexão feita.
- A apresentação seguirá a seguinte sequência: 1) a música será reproduzida para que todos escutem e tenham acesso a letra, 2) o professor faz as suas considerações de acordo com o roteiro encaminhado, 3) os demais podem opinar ou sugerir algo a mais.
- Agendar o próximo encontro, dentro do mês de outubro.
- Enviar por e-mail, a música, as questões para reflexão do professor e o link do próximo encontro.

ENCONTRO 2 – SOCIALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Música 01 – escuta da melodia, apresentação do professor e debate

Música 02 – escuta da melodia, apresentação do professor e debate

Música 03 – escuta da melodia, apresentação do professor e debate

ROTEIROS DE ANÁLISE DAS MÚSICAS

Música 1- Trabalhadores do Metrô - Raimundo Monte Santo / Walter Marques. Interpretado: Xangai

Vivendo na cidade grande
 Na força da mocidade
 Tinha ofício de armador
 Armou do ferro da férrea necessidade
 Pontes praças e pilares
 Riquezas não desfrutou
 Depois de tudo pronto
 Tudo feito tudo arrumado
 No bronze que foi lavrado
 Só deu nome de doutor
 O do prefeito, o do secretariado

E o do grande encarregado
 Seu nome não encontrou
 Bate zabumba pro povo fazer fuá
 Tristeza de catacumba
 No forró não pode entrar
 Precisaria de uma placa que seria
 Bem do tamanho da Bahia
 Juazeiro a Salvador
 Pra que coubesse
 O nome de quem merece
 De quem vive construindo
 Homem, mulher e menino
 Que é tudo trabalhador
 Bate zabumba pro povo fazer fuá
 Tristeza de catacumba
 No forró não pode entrar
 Zabumba ê... (bis)

Analogia

- 1- Quais situações geográficas retratadas na música?
- 2- Você pode comparar essa situação apresentada na música com alguma situação do contexto do estudante?
- 3- O que você poderia fazer para que o estudante faça essa comparação?

Localização

- 4- Onde a música situa a vida dos trabalhadores que constroem a cidade?
- 5- Que elementos você mobilizaria para que o estudante consiga localizar os fenômenos?

Conexão

- 6- Como o trabalho desses sujeitos se conecta com a vida de toda a cidade, mesmo que não sejam lembrados nas homenagens oficiais?
- 7- Que elementos você mobilizaria para que o estudante consiga perceber as conexões entre os fenômenos?

Diferenciação

- 8- Que diferenças aparecem entre os que constroem (trabalhadores) e os que recebem reconhecimento (prefeito, secretariado)?
- 9- Como esse contraste ajuda a perceber as desigualdades sociais e espaciais na organização da cidade?
- 10- Que elementos você mobilizaria para que o estudante consiga fazer essa diferenciação?

Distribuição

- 11- Como os nomes lembrados e os não lembrados estão distribuídos no espaço simbólico da cidade?
- 12- O que a letra sugere sobre quem tem visibilidade na paisagem urbana e quem permanece invisível?
- 13- Que elementos você mobilizaria para que o estudante consiga perceber essa distribuição?

Extensão

- 14- A canção fala que seria preciso uma placa “do tamanho da Bahia” para reconhecer todos os trabalhadores. Como esse exagero poético pode ser interpretado para refletir sobre a

grandeza do trabalho coletivo?

15- Que elementos você mobilizaria para que o estudante consiga perceber essa extensão?

Ordem

16- A música mostra que a cidade segue uma lógica: uns constroem, outros recebem reconhecimento. Que ordem espacial está implícita nesse processo?

17- Que elementos você mobilizaria para que o estudante consiga discutir sobre essa ordem espacial?

18- Quais conteúdos da Geografia, você trabalharia com essa música?

Música 2 - Curvas do Rio – Elomar Figueira de Melo

Vô corrê trecho
 Vô percurá u'a terra
 preu pudê trabaiaí
 prá vê se dêxo
 essa minha pobre terra
 véia discansá
 foi na Monarca
 a primeira derrubada
 dêrna d'intão é sol é fogo
 é tá d'inxada
 me ispera, assunta bem
 inté a bôca das água qui vem
 num chora conforma mulé
 eu volto se assim Deus quis é
 Tá um aperto
 mais qui tempão de Deus
 no sertão catinguêro
 vô da um fora
 só dano um pulo agora
 in Son Palo Tring'Minêro
 é duro môço
 êsse mosquêro na cozinha
 a corda pura e a cuia sem
 um grão de farinha
 A bença Afiloteus
 te dêxo intregue
 nas guarda de Deus
 Nocença ai sôdade viu
 pai volta prás curva do rio
 Ah mais cê veja
 num me resta mais creto
 prá um furnicimento só eu caino
 nas mãos do véi Brolino
 mêrmo a deis pur cento
 é duro môço
 ritirá prum trecho alei
 c'ua pele no osso e as alma

nos bolso de véi
me ispera, assunta viu
sô imbuzêro das bêra do rio
conforma num chora mulé
eu volto se assim Deus quis é
num dêxa o rancho vazio
eu volto prás curva do rio.

Analogia

- 1- Quais situações geográficas retratadas na música?
- 2- Que comparações podem ser traçadas entre a migração narrada na canção e outras experiências migratórias no Brasil?
- 3- Você pode comparar essa situação apresentada na música com alguma situação do contexto do estudante?
- 4- O que você poderia fazer para que o estudante faça essa comparação?

Localização

- 5- Quais lugares são citados na canção?
- 6- Como identificar espacialmente esse percurso ajuda a compreender o processo migratório vivido pelo personagem?
- 7- Que elementos você mobilizaria para que o estudante consiga localizar os fenômenos?

Conexão

- 8- Como a música revela as interações entre regiões diferentes do país (Nordeste–Sudeste) na dinâmica do trabalho e da sobrevivência?
- 9- Que elementos você mobilizaria para que o estudante consiga perceber as conexões entre os fenômenos?

Diferenciação

- 10- Que diferenças de condições de vida aparecem implícitas entre o sertão “catingueiro” e o destino migratório (São Paulo/Triângulo Mineiro)?
- 11- Que elementos você mobilizaria para que o estudante consiga fazer essa diferenciação?

Distribuição

- 12- O que podemos discutir sobre a distribuição desigual de recursos e oportunidades entre as regiões brasileiras?
- 13- Que elementos você mobilizaria para que o estudante consiga perceber essa distribuição através dessa música?

Extensão

- 14- A jornada do sertanejo percorre uma grande distância entre o sertão baiano e o Sudeste. Como essa extensão territorial influencia a experiência migratória e o afastamento da família?
- 15- Que elementos você mobilizaria para que o estudante consiga perceber essa extensão?

Ordem

- 16- A música sugere uma ordem socioeconômica em que o sertanejo precisa sair de sua terra para sobreviver, submetendo-se até a empréstimos abusivos
- 17- Que elementos você mobilizaria para que o estudante consiga perceber essa ordem socioeconômica?
- 18- Quais conteúdos da Geografia, você trabalharia com essa música?

Música 3 - Umbluseiro no sertão Compositor: Diro Oliveira

Cai a chuva na Caatinga
 Ta no pé do imbuzeiro
 Junta água o ano inteiro
 Pra poder sobreviver
 Folhas verdes pé frondoso
 Fruta doce amarelado
 Espalhando no terreiro
 Um tapete adocicado
 É o nosso professor
 É quem traz ensinamentos
 De sobreviver aos tempos
 Seca sim e água não
 É o rei lá da caatinga
 Umbluseiro no Sertão
 Imbuzeiro é símbolo da caatinga
 Testemunha da luta de um povo
 Mesmo seco, sem folha
 Não ta morto
 Nas aguadas florado
 Verde está.
 Alimenta os bicho, a terra agente
 Sendo nobre a sua realeza
 Mesmo seco tem sua fortaleza
 Nas batatas em baixo do seu pé
 Tudo isso provando quanto é
 Puderosa e sumprema a natureza.
 Quando a seca toma conta
 Nem si quer folha se vê
 Imbuzeiro adormecido
 Si ingraveta mato a dentro
 Mostrando o seu talento de mesmo seco viver
 Junta agua na batata
 Se esconde terra a baixo
 Vai dormir durante a seca
 Junta água no seu pé
 Basta uma gota de chuva
 Ele da terra se muda
 Ensinando como é
 É o nosso professor...

Analogia

- 1- Quais situações geográficas retratadas na música?
- 2- Que comparações podemos fazer entre o umbuzeiro e a vida do sertanejo, ambos sobrevivendo em meio à seca?
- 3- Você pode comparar essa situação apresentada na música com alguma situação do contexto do estudante?
- 4- O que você poderia fazer para que o estudante faça essa comparação?

Localização

- 5- Onde se encontra o imbuzeiro descrito na música?
- 6- Como a identificação desse espaço ajuda a entender sua importância ecológica e cultural para o sertão nordestino?
- 7- Que elementos você mobilizaria para que o estudante consiga localizar os fenômenos descritos na música?

Conexão

- 8- Quais relações o imbuzeiro estabelece com a vida do sertanejo, dos animais e do equilíbrio do ecossistema?
- 9- Que elementos você mobilizaria para que o estudante consiga perceber essas conexões?

Diferenciação

- 10- O que diferencia o imbuzeiro de outras espécies da Caatinga em termos de adaptação à seca?
- 11- Que elementos você mobilizaria para que o estudante consiga fazer essa diferenciação?

Distribuição

- 12- Como o imbuzeiro se distribui no espaço do sertão?
- 13- Que elementos você mobilizaria para que o estudante consiga perceber essa distribuição através dessa música?

Extensão

- 14- O que significa dizer que o imbuzeiro é “rei da Caatinga”? Como sua influência se estende no espaço, marcando tanto a paisagem natural quanto a cultural?
- 15- Que elementos você mobilizaria para que o estudante consiga perceber essa extensão?

Ordem

- 16- A música mostra um “ciclo”: o imbuzeiro guarda água, adormece na seca e volta a florescer na chuva. Que ordem natural e ecológica está representada aqui?
- 17- Que elementos você mobilizaria para que o estudante consiga perceber essa ordem natural e ecológica?
- 18- Quais conteúdos da Geografia, você trabalharia com essa música?

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A MÚSICA COMO RECURSO MEDIADOR PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: HELDER PORTO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 86249924.3.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.454.150

Apresentação do Projeto:

Conforme o pesquisador:

Este projeto vincula-se à de Linha de Pesquisa de Conhecimento e Práticas Escolares, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e tem como objetivo geral analisar o uso da linguagem musical como recurso mediador do desenvolvimento do raciocínio geográfico na Educação Básica. O uso da música enquanto recurso mediador se caracteriza como um instrumento que dispõe de um espectro de possibilidades para a construção do raciocínio geográfico, podendo diversificar e enriquecer as aulas da disciplina de Geografia no contexto da Educação Básica. A música, nesse sentido, revela inúmeros conceitos, relatos, analogias e conexões, além de valores culturais e sociais que podem ser explorados pela prática do professor em sala de aula. A pesquisa será desenvolvida nas seguintes etapas: a) levantamento teórico de autores que tratam a respeito da pensamento espacial, raciocínio geográfico e música enquanto recurso mediador, b) produção de narrativas com professores de Geografia e c) transcrição e análise de conteúdo e por fim a escrita da dissertação. A pesquisa ressalta a importância dos conhecimentos geográficos e metodologias de ensino construídos ao longo da formação do professor e se desdobra sobre a possibilidade de estudo entre a relação da linguagem musical como recurso mediador, a prática dos professores de Geografia e o desenvolvimento dos princípios do raciocínio geográfico. Este projeto está estruturado em: introdução, justificativa, questões de

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.454.150

pesquisa, objetivos gerais e específicos, revisão de literatura, metodologia, e referências.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar o uso da linguagem musical como recurso mediador para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos estudantes da Educação Básica.

Objetivos Secundários:

- Conhecer as práticas escolares em que professor utiliza a música como recurso mediador ² Verificar os conteúdos, categorias e conceitos geográficos presentes nas músicas trabalhadas pelos professores durante a mediação em sala de aula;
- Compreender como os princípios do Raciocínio Geográfico são estimulados através da música.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Esclarecemos que, de acordo com o que se estabelecem as normas éticas relacionadas a pesquisas com seres humanos no Brasil, é comum que exista algum tipo de risco em entrevistas. No entanto, esta pesquisa caracteriza-se por ser classificada como sendo de risco mínimo. Contudo, algumas questões podem fazer emergir certo desconforto, constrangimento e sentimentos diversos frente a algumas questões.

Benefícios: Refletir sobre a importância da música enquanto recurso mediador do Raciocínio Geográfico, a prática do professor de Geografia e sobre os aspectos formativos dos profissionais da educação. Além disso, pode contribuir com a formação de professores, práticas pedagógicas, com a pesquisa em Geografia e com a sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa na área de Ciências Humanas, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos apresentados na segunda versão deste projeto:

Projeto_de_pesquisa_Helder.pdf 05/03/2025 17:27:11

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2475544.pdf 05/03/2025 17:35:58

Recomendações:

Ver o campo "Conclusões ou Lista de Inadequações".

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 7.454.150

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental do projeto de pesquisa do pesquisador Helder Porto da Silva, verificamos que as pendências listadas no parecer n. 7.407.450, de primeira versão, foram atendidas e não observamos óbices éticos à sua execução.

Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma EMENDA para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução. Pequenas alterações textuais podem ser informadas nos relatórios.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária do CEP UESB autorizou a liberação deste parecer por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2475544.pdf	05/03/2025 17:35:58		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Helder.pdf	05/03/2025 17:27:11	HELDER PORTO DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromissos.pdf	16/12/2024 14:37:34	HELDER PORTO DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	12/12/2024 18:49:53	HELDER PORTO DA SILVA	Aceito

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIÊ
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 7.454.150

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	12/12/2024 18:49:44	HELDER PORTO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_HELDER_PORTO_.pdf	12/12/2024 18:47:46	HELDER PORTO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 20 de Março de 2025

Assinado por:
Carla Patricia Novais Luz
(Coordenador(a))

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br