
QUANDO A PROBLEMÁTICA DO TERRITÓRIO VIRA MÚSICA: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUAGEM MUSICAL PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Carlos Henrique Brito **RODRIGUES**

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do
Acará - PROP GEO - UVA.

E-mail: britto.rodrigues034@gmail.com.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9438-9296>

Antonia Vanessa Silva Freire Moraes **XIMENES**

Docente adjunta do curso de graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú -
UVA. Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UVA - PROP GEO - UVA

E-mail: ximenes_vanessa@uvanet.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7878-9433>

Recebido
Março/2026

Aceito
Junho/2026

Publicado
Junho/2026

Resumo: Este trabalho analisa, por meio de pesquisa documental, as possibilidades de inserção da música como linguagem intercultural no ensino de Geografia, tendo como referências centrais a BNCC (Brasil, 2018) e a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003). O estudo fomenta debates sobre currículo, formação de professores e o uso da linguagem musical como recurso pedagógico, considerando as diretrizes que organizam a educação básica brasileira. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em análise documental da BNCC articulada a uma revisão bibliográfica, com o intuito de identificar brechas e potencialidades do documento quanto às relações étnico-raciais e à música na Geografia. O objetivo geral consiste em analisar se a BNCC possibilita o uso da música como recurso pedagógico à luz da Lei 10.639/03. Especificamente, propõe-se identificar referências à diversidade cultural e verificar orientações para o uso de linguagens artísticas no ambiente escolar. Compreende-se a música como uma linguagem potente, capaz de expressar territorialidades e

questões socioeconômicas do espaço geográfico. Conclui-se que a música possui potencial epistemológico para tensionar o caráter homogeneizador do currículo e fundamentar práticas interculturais no ensino de Geografia.

Palavras-chave: ensino de Geografia; educação intercultural; música como recurso pedagógico; relações étnico-raciais; Base Nacional Comum Curricular.

WHEN THE PROBLEMATIC OF THE TERRITORY BECOMES MUSIC: CONTRIBUTIONS OF MUSICAL LANGUAGE TO THE TEACHING OF GEOGRAPHY

Abstract: This work analyzes, through documentary research, the possibilities of inserting music as an intercultural language in Geography teaching, having as central references the BNCC (2018) and Law 10.639/03 (Brasil, 2003). The study fosters debates about curriculum, teacher training, and the use of musical language as a pedagogical resource, considering the guidelines that organize Brazilian basic education. Methodologically, the research is based on a documentary analysis of the BNCC articulated with a literature review, with the aim of identifying gaps and potentialities of the document regarding ethnic-racial relations and music in Geography. The general objective is to analyze whether the BNCC allows the use of music as a pedagogical resource in light of Law 10.639/03. Specifically, it aims to identify references to cultural diversity and verify guidelines for the use of artistic languages in the school environment. Music is understood as a powerful language, capable of expressing territorialities and socioeconomic issues of the geographical space. It is concluded that music has epistemological potential to challenge the homogenizing nature of the curriculum and support intercultural practices in the teaching of Geography.

Keywords: Geography teaching; intercultural education; music as a pedagogical resource; ethnic-racial relations; National Common Curricular Base.

CUANDO LA PROBLEMÁTICA DEL TERRITORIO SE CONVIERTE EN MÚSICA: CONTRIBUCIONES DEL LENGUAJE MUSICAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Resumen: Este trabajo analiza, a través de investigación documental, las posibilidades de inserción de la música como lenguaje intercultural en la enseñanza de Geografía, teniendo como referencias centrales la BNCC (2018) y la Ley 10.639/03 (Brasil, 2003). El estudio fomenta debates sobre currículo, formación de profesores y el uso del lenguaje musical como recurso pedagógico, considerando las directrices que organizan la educación básica brasileña. Metodológicamente, la investigación se fundamenta en un análisis documental de la BNCC articulado a una revisión bibliográfica, con el fin de identificar brechas y potencialidades del documento en cuanto a las relaciones étnico-raciales y la música en la Geografía. El objetivo general consiste en analizar si la BNCC permite el uso de la música como recurso pedagógico a la luz de la Ley 10.639/03. Específicamente, se propone identificar referencias a la diversidad cultural y verificar orientaciones para el uso de lenguajes artísticos en el entorno escolar. Se comprende la música como un lenguaje potente, capaz de expresar territorialidades y cuestiones socioeconómicas del espacio geográfico. Se concluye que la música posee potencial epistemológico para tensionar el carácter homogeneizador del currículo y fundamentar prácticas interculturales en la enseñanza de Geografía.

Palabras clave: enseñanza de Geografía; educación intercultural; música como recurso pedagógico; relaciones étnico-raciales; Base Nacional Común Curricular.

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino de educação básica brasileiras atuam como palco de disputas sociais e políticas. Problematicar o currículo é ocupar esse espaço de tensões, para que assim seja possível constituir novas subjetividades que não aceitem as normas opressoras historicamente postas. Portanto, urge a necessidade de compreender o currículo como “coração da escola”, considerando que é pelo seu intermédio que se apresentam visões de mundo.

Diversos são os aparatos que tensionam os debates acerca da ótica curricular em diferentes fases da vida estudantil dos discentes, um destes é a Lei 10.639/03. Fruto da luta dos movimentos sociais negros brasileiros, torna obrigatório o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2003).

Os conteúdos, de acordo com os termos legislativos, devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. Ainda estabelece que o calendário escolar incluirá o dia 20 de Novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Um mecanismo legislativo dessa magnitude incide diretamente em outros aspectos da construção educacional no Brasil. São ordenamentos que, para além do currículo, giram em torno dos campos da didática, da formação de professores e de materiais didáticos que possam favorecer uma ligação epistemológica daquele componente curricular e o ensino propriamente dito, são conexões necessárias entre a legislação abordada e as práticas de ensino aprendizagem.

É notório o quanto o sistema educacional brasileiro se fundamenta sob uma visão eurocêntrica que deve ser combatida. Kabengele Munanga (2019, p.17) enfatiza que as leis não resolvem as problemáticas de atitudes preconceituosas existentes no imaginário das pessoas, mas a educação pode “questionar e desconstruir os mitos da superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetado neles pela cultura racista ao qual foram socializados”.

A educação contemporânea apresenta a necessidade de construção de formas de compreensão da realidade de opressão nos sujeitos. Estruturação essa que pense a realização de

uma práxis educativa que considere os aspectos culturais e cotidianos, valorizando o pensamento crítico e reflexivo acerca da história política e social do nosso país.

Ainda que a Lei 10.639/03 tenha apresentado avanços reflexivos sobre as disputas curriculares e o currículo praticado, ao incidir na educação básica, a mesma leva a questionamentos no âmbito dos componentes curriculares, entres eles a Geografia. São perguntas como: quais são as representações da diferença étnica e racial interseccionada a classe, gênero, sexualidade e outros marcadores difundidos pela Geografia? Qual o papel do ensino de Geografia na reprodução, bem como, na desconstrução de estereótipos? Como a Geografia, enquanto disciplina escolar pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e sem racismo?

Esses questionamentos são debatidos em trabalhos que analisam a construção e o percurso do panorama educacional no ensino de Geografia em torno da Lei. Dentre esses trabalhos, alguns tecem importantes considerações em torno dos avanços e das limitações, como os trabalhos de Santos (2024) e Cirqueira; Corrêa; Souza (2014). Registrando também alguns problemas de aplicabilidade.

Alguns desses registros estão ligados a produção e formação didática em torno de materiais que possam ser utilizados em favorecimento da realidade educacional do discente. Deixando diversas lacunas no âmbito da formação de professores, disputas curriculares e materiais didáticos pedagógicos para o ensino de Geografia.

Em busca de possibilidades, a cultura musical pode contribuir para uma leitura crítica do espaço geográfico dos discentes. Kong (2009) aborda o sentido da localidade de uma determinada música e a sua possibilidade de trazer imagens deste determinado local, tornando possível que a mesma sirva como fonte primária para se compreender o caráter e a identidade de determinados lugares ao qual busca abordar.

Assim, da mesma forma que possibilitam descrever uma gama de experiências, as músicas também são resultados de uma vivência. Funcionando em um formato de dualidade de estruturas, como meio e como resultado, por meio de diferentes contextos e histórias são capazes de reproduzir e descrever sistemas sociais.

Essas abordagens demonstram que através das características inerentes a música e a linguagem, torna-se evidente que existe lugar para a análise geográfica através das músicas. Especialmente em estudos que ampliam o debate em torno da música como elemento de apreensão

do caráter e da identidade de lugares a partir das letras, melodias, instrumentação e da percepção geral do impacto causado por esses fatores.

Diante das nuances das possibilidades de análises geográficas através das músicas é preciso pensar o sentido contextualizado de tais aspectos, como complementa Ferreira (2012, p.20),

[...] a apreciação de músicas, de forma crítica e não apenas como forma de lazer ou entretenimento; a contextualização da música, considerando-a como um produto cultural dentro da historicidade geográfica; a composição e interpretação de músicas que tenham o conteúdo relacionado com os conceitos geográficos.

Através das interpretações sobre músicas que se relacionam com os conceitos e categorias geográficas, há um crescente campo de análise que considera o recurso didático musical como um meio de estímulo para a construção do pensamento geográfico. Nesse sentido, é uma construção pertinente pensar a utilização da música enquanto linguagem no ensino de Geografia e suas repercussões na aplicabilidade da Lei 10.639/03.

Para tanto, torna-se imprescindível considerar a interculturalidade crítica enquanto gênese de práticas docentes no ensino de Geografia. Assim, surgem questões acerca das possibilidades da utilização de músicas para fundamentar uma docência intercultural comprometida com as relações étnico-raciais.

As questões curriculares atreladas a interculturalidade crítica perpassam também por uma abordagem da arte enquanto cultura presente na escola. O plano de fundo das tensões curriculares nos últimos anos está posto no debate em torno da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (Brasil, 2018), que tensiona a abordagem artística, cultural e crítica, frente a uma educação neoliberal voltada para os termos da perpetuação capitalista.

Diante de tais tensionamentos é imprescindível nos questionarmos: em que medida a BNCC (Brasil, 2018) apresenta possibilidades para o uso da música como recurso pedagógico no ensino de Geografia, considerando as diretrizes da Lei nº 10.639/03? E de que forma a interculturalidade crítica se apresenta na construção das competências e habilidades presentes na proposta?

Pensando tais aspectos voltados para as abordagens apresentadas em torno da Lei, da linguagem musical para o ensino de Geografia, do currículo e da interculturalidade crítica, o objetivo geral do presente trabalho busca: analisar se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) apresenta brechas e fundamentos que possibilitem o uso da música como recurso pedagógico no ensino de Geografia, à luz das diretrizes da Lei 10.639/03.

Diante disso, os objetivos específicos são: identificar, na BNCC (Brasil, 2018), referências à diversidade cultural e étnico-racial relacionadas ao ensino de Geografia e verificar a presença de orientações que permitam o uso de linguagens artísticas, em especial a música, como abordagem pedagógica no ambiente escolar.

Abordar tais questões é fundamental para um ensino de Geografia crítico que se desafia a pensar o papel da prática docente como meio para a superação de desigualdades historicamente postas por uma sociedade fundamentada no racismo.

A música por muito tempo tem sido utilizada como forma de denunciar e documentar vivências e experiências segregatórias, portanto, se insere dentro de um escopo artístico capaz de desenvolver uma consciência crítica e que acredita no potencial da arte em seu sentido interdisciplinar, como afirma o rapper BK (2016) na música “Sigo na Sombra”: “minhas linhas são minha aposta”. Em uma clara consideração da música como ferramenta capaz de transformar perspectivas.

A metodologia utilizada, em diálogo com os objetivos previstos para este trabalho, foi a revisão bibliográfica temática, buscando compreensões acerca da interculturalidade crítica; ensino de Geografia e cultura; relações étnico-raciais e música, território e identidades. Além disso, análises documentais foram necessárias para compreender ligações entre a linguagem musical e as temáticas mencionadas, documentos como a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) e a BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018).

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e analítico, com o objetivo de compreender as possibilidades de articulação entre ensino de Geografia, música e relações étnico-raciais, à luz da interculturalidade, a partir de uma revisão bibliográfica e de uma análise documental. Tal escolha metodológica justifica-se pela natureza interpretativa do objeto de investigação, que demanda a compreensão dos significados, discursos e intencionalidades presentes nos textos teóricos e normativos analisados.

A revisão bibliográfica teve como finalidade a construção do referencial teórico que sustenta a análise, buscando dialogar com autores que discutem interculturalidade, ensino de Geografia, cultura, música, território e identidades. A seleção das obras ocorreu a partir de sua

relevância acadêmica e de sua contribuição para o debate sobre educação intercultural e relações étnico-raciais.

No campo da interculturalidade, os pressupostos teóricos de Walsh (2007) orientam a compreensão da interculturalidade crítica, entendida como um projeto político-pedagógico que problematiza as desigualdades históricas e epistêmicas. Para a discussão acerca da relação entre Geografia, cultura e música, mobilizam-se as contribuições de Kong (2009), que aborda a música como prática espacial e cultural, e de Fuini (2014), que analisa as relações entre território, identidade e manifestações culturais. A partir desses referenciais, buscou-se estabelecer conexões entre as categorias teóricas e o potencial pedagógico da música no ensino de Geografia, especialmente no tratamento das questões étnico-raciais.

A análise documental constituiu-se como um eixo central da pesquisa, tendo como corpus a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004). A escolha desses documentos fundamenta-se em sua centralidade na organização curricular da educação básica brasileira e em sua relevância para o tratamento das temáticas culturais e étnico-raciais no contexto escolar.

Os documentos foram analisados a partir de critérios de codificação previamente definidos, fundamentados nos pressupostos da análise de conteúdo, conforme Bardin (1977). Os critérios consistiram na identificação da recorrência e do contexto de uso de termos e expressões relacionados às categorias analíticas da pesquisa, tais como: linguagens, território, cultura, relações étnico-raciais, desigualdade social e contexto histórico.

O procedimento de análise iniciou-se com a leitura flutuante dos documentos, visando à familiarização com o conteúdo e à identificação preliminar de trechos relevantes. Em seguida, realizou-se uma leitura mais sistemática, na qual os excertos selecionados foram organizados e interpretados à luz do referencial teórico construído na revisão bibliográfica. Essa etapa possibilitou a identificação de convergências, lacunas e tensões entre os discursos normativos e as perspectivas teóricas sobre interculturalidade, ensino de Geografia e o uso da música como linguagem pedagógica.

A interpretação dos dados ocorreu de forma articulada entre a revisão bibliográfica e a análise documental, buscando compreender de que maneira os documentos oficiais abrem possibilidades, ou impõem limites, para o uso da música como linguagem no ensino de Geografia,

em consonância com a Lei 10.639/03. O diálogo entre teoria e documentos permitiu evidenciar como conceitos, como: cultura, território, identidade e relações étnico-raciais são incorporados ou silenciados nos textos normativos, bem como suas implicações para a prática docente.

Assim, a metodologia adotada possibilita uma análise crítica e contextualizada dos documentos curriculares, contribuindo para a reflexão sobre práticas pedagógicas interculturais no ensino de Geografia. Especialmente no que tange à valorização da cultura negra e das expressões musicais como instrumentos de leitura e compreensão do espaço geográfico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na educação básica brasileira é preciso evidenciar o papel consciente de uma prática pedagógica que preza pelo diálogo entre perspectivas culturais dos diferentes sujeitos que envolvem o processo educativo. Só dessa forma é possível colocar no centro do debate as complexidades e avanços relacionados à sociedade e a educação no contexto atual.

O ambiente escolar ao longo de sua construção desenvolve um ideário de padronização de indivíduos, criando uma falsa ideia de igualdade entre os agentes da prática pedagógica. A partir disso não considera-se uma valorização de vozes subalternizadas e acaba por negar uma diversidade cultural existente.

Nesse sentido, é preciso tensionar o papel homogeneizador da escola frente às perspectivas da diversidade cultural. Desse modo, o trabalho com temáticas que permeiam questões étnico raciais, questões religiosas, de gênero e sexualidade, educação dos povos tradicionais e etc, se inserem como formas de realizar esse tensionamento partindo da realidade escolar brasileira.

Engana-se quem desconsidera o papel incidente da cultura e da diversidade dentro do currículo e das práticas pedagógicas. É necessário considerar o cotidiano como ferramenta fundamental e questão central de uma prática educativa docente verdadeiramente significativa.

Dentro de tais abordagens a educação intercultural pode ter boas repercussões dentro do ambiente escolar, partimos das compreensões de Walsh (2007) para entender os principais aspectos em torno da referida abordagem. A referida autora aborda seus pressupostos em três concepções, são elas: interculturalidade relacional, interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica.

A primeira concepção de interculturalidade caracteriza-se por um contato superficial entre diferentes culturas, geralmente limitado a manifestações simbólicas, folclóricas ou comemorativas. Nessa perspectiva, a diversidade cultural é tratada como elemento exótico ou ilustrativo,

desvinculado das relações de poder que estruturam a sociedade. Não há questionamentos das hierarquias sociais, raciais e culturais existentes, tampouco problematização das desigualdades históricas produzidas pelo colonialismo e pelo racismo estrutural. No contexto educacional essa abordagem tende a se materializar em práticas episódicas, como datas comemorativas ou atividades pontuais, que não promovem reflexões críticas nem transformações significativas nos processos formativos.

A segunda concepção avança ao reconhecer a existência da diversidade cultural e das diferenças étnico-raciais, assumindo um discurso de valorização da pluralidade. Contudo, essa perspectiva busca incluir tais diferenças em uma estrutura institucional e curricular já estabelecida, sem colocar em xeque seus fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos. Trata-se de uma inclusão adaptativa, na qual os sujeitos e suas culturas são incorporados desde que se adequem às normas, valores e saberes hegemônicos. Assim, embora haja reconhecimento da diversidade, permanecem intocadas as assimetrias de poder e os referenciais eurocêntricos que orientam o currículo e as práticas educativas, limitando o potencial emancipatório dessa abordagem.

A terceira concepção fundamenta-se em uma perspectiva crítica e transformadora da interculturalidade, que busca promover mudanças estruturais nas relações sociais e educativas. Nessa abordagem, a diversidade cultural é compreendida em articulação com os processos históricos de colonização, racialização e produção de desigualdades, reconhecendo a centralidade da tríade estrutural-colonial-racial na formação da sociedade brasileira.

Ao problematizar a construção histórico-social de preconceitos e discriminações, essa concepção propõe o diálogo crítico entre diferentes sujeitos e saberes, valorizando epistemologias historicamente subalternizadas. No campo educacional, tal perspectiva favorece práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a descolonização do currículo e a formação de sujeitos críticos capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

Neste trabalho consideramos as concepções acerca da interculturalidade crítica, por acreditarmos que trata-se da gênese da construção de uma sociedade que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes construir novas relações. Conexões que sejam verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Walsh (2007) ainda destaca a relação entre interculturalidade e a perspectiva decolonial, por se tratar também de um projeto intelectual e político orientado por outras formas de construção

do poder, saber e ser. Assim, a compreensão decolonial permite radicalizar a educação intercultural crítica.

Quando analisamos o texto da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (Brasil, 2018), em seus pressupostos iniciais há o registro dos termos da interculturalidade em consonância com as questões de uma educação ética na área de ciências humanas e sociais aplicadas. O seguinte trecho demonstra essa aliança proposta.

Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (Brasil, 2018, p. 547).

Nesse sentido, os termos normativos de uma base nacional comum, a ser utilizada no ensino médio, considera a interculturalidade e sua importância para tecer compreensões acerca da diversidade cultural. Mas sem delimitar especificamente os termos das concepções de interculturalidade presentes em Walsh (2007), isso pode gerar repercussões de uma abordagem episódica ou adaptativa, desconsiderando as contribuições legítimas da interculturalidade crítica.

Para além disso o texto da base ainda registra formas de operacionalizar habilidades para que os discentes tenham domínio de conceitos e formas próprias da área inerentes às abordagens mencionadas. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 548) é por meio da “operação de identificação, seleção, organização, comparação, análise e compreensão de um dado objeto do conhecimento”, que se pode construir ou desconstruir significados determinados por um grupo social inserido em um tempo, lugar e contexto específico.

No entanto, o tratamento da interculturalidade e das relações étnico-raciais na educação básica brasileira deve partir de questões que vão para além do currículo e das competências e habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana, apontam as concepções sobre essas temáticas, ressaltando que a abordagem necessita superar o campo dos ajustes curriculares.

É preciso ter clareza que o Art.26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exigem que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecidas pela escola (Brasil, 2004, p. 17).

Nesse sentido, a construção de fato efetiva de uma interculturalidade crítica para o ensino perpassa por diversos fatores do processo educativo. Aspectos estes que vão desde as estruturas, até a efetiva prática docente. Também perpassando pela formação profissional e a construção de um currículo que valorize a aplicabilidade da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) enquanto ferramenta de superação do racismo no Brasil.

É visto que os aparatos legislativos e diretivos que consideram o sentido intercultural na educação básica brasileira existem, no entanto carece de uma maior efetivação prática de aplicabilidade. Nesses termos, implica a necessidade de debate e consolidação prática dos termos de uma interculturalidade crítica aliada a formas didáticas de construção de conhecimentos atreladas ao currículo, a formação de professores e as leis e diretrizes.

É interessante pensarmos, no âmbito da formação de professores de Geografia no contexto brasileiro, que a construção docente e de práticas pedagógicas que consideram o cotidiano educacional, parte também de uma dimensão da vivência do ambiente escolar. Trabalhos como o de Lamego e Santos (2019) se debruçam sob a análise da construção de uma identidade profissional docente considerando essa vivência a partir do ambiente escolar.

Para além disso, os autores abordam a interculturalidade atrelada a esse processo de construção, à medida que a formação de professores é um processo contínuo que se inicia antes da formação acadêmica de nível superior e não se finda no momento em que o mesmo inicia sua prática em sala de aula enquanto profissional formado. No meio dessa construção os saberes experienciais têm grande importância no processo.

Quando nos atemos aos saberes experienciais é necessário destacar que não tratamos somente das experiências oriundas do contexto de vivência escolar, mas também da construção dos conhecimentos individuais e culturais que tem reverberações coletivas, como destaca Tardif (2014). Portanto, esses saberes têm por papel construir a prática docente com grandes atribuições no campo da autonomia, da didática, e de toda construção pedagógica do professor de Geografia.

Assim, o profissional docente através da sua constituição identitária é envolto de saberes experienciais e também exerce o papel de mediar encontros culturais do território no ambiente

escolar. É considerar o cotidiano das vivências escolares, as práticas educativas contextualizadas, e o diálogo para mediar esse encontro.

Nessa perspectiva pode-se apreender as práticas musicais dos discentes como indicadores da organização do território cotidiano em que vivem, ou colaborando com uma análise em diversas escalas dos aspectos territoriais. Portanto, torna-se necessário compreender esses ordenamentos através dos valores culturais e sociais.

Kong (2009) destaca a ligação entre cultura, tempo e lugar nas análises geográficas de músicas. Considerar tais aspectos demonstra a exploração de significados simbólicos e da apresentação de músicas enquanto manifestações de comunicação cultural que destacam questões do território próprio de vivência.

A autora ainda lista três possibilidades que podem estimular a constituição de um programa de pesquisas sobre a “Geografia da música”. Partindo da concepção de que a música de um determinado local traz imagens dele, a sonoridade pode servir como fonte primária para se compreender o caráter e a identidade de lugares, a música é um meio que possibilita a comunicação de experiências ambientais de espaço e de lugar, e por fim, também são resultados de vivências com o ambiente.

Para o ensino, a abordagem musical carrega o potencial de evidenciar fatores que vão desde a descrição até a comunicação de diferentes aspectos do local de vivência dos docentes e de discentes. Pontos como estes destacam questões territoriais e identitárias dos lugares.

Fuini (2014) ao listar diferentes eixos temáticos para a análise geográfica de letras musicais destaca o sentido das expressões territoriais envoltas nas letras. Para o autor as músicas são criadoras de territorialidade, pois em seus conteúdos há o registro de ações em diferentes escalas espaciais, em diversas formas, como o sentido social, econômico, cultural e político.

Quando pensamos nas relações de poder envoltas das concepções de diversos processos de territorialidade, é perceptível movimentos que identificam e descrevem movimentos que anseiam pela delimitação de marcos territoriais. Em gêneros musicais como o Rap, a descrição clara e objetiva de delimitações de território e de diferenças sociais, econômicas e culturais é abordada. Vejamos o exemplo da música “Canção Infantil” do Rapper César MC (2019).

Era uma casa não muito engraçada
Por falta de afeto não tinha nada
Até tinha teto, piscina, arquiteto
Só não deu pra comprar aquilo que faltava
Bem estruturada, as vezes lotada
Mas mesmo lotada uma solidão
Dizia o poeta, o que é feito de ego
Na rua dos tolos gera frustração

[...] Yeah, havia outra casa, canto da quebrada
Sem rua asfaltada, fora do padrão
Eternit furada, pequena, apertada
Mas se for colar tem água pro feijão
Se o mengão jogar, pode até parcelar
Vai ter carne, cerveja, refri e carvão
As moeda contada, a luz sempre cortada
Mas fé não faltava, tinham gratidão (César Mc, 2019).

A letra destacada faz uma menção a diversos fatores passíveis de análises dentro do campo geográfico. Elementos como identidade, territorialidade, cotidiano, cultura, questões sociais, econômicas e religiosas são abordados, consolidando um diálogo com o que Kong (2009) e Fuini (2014) abordam, sobre a espacialidade dentro do cotidiano territorial e suas possibilidades de análise através do campo musical.

Diante disso, torna-se essencial evidenciar na educação básica brasileira qual a incidência da utilização da música enquanto linguagem para o ensino de Geografia dentro do currículo, e ir além, a fim de pensar essa construção aliada a interculturalidade crítica. Considerando as atribuições do principal documento normativo voltado para o currículo, surge o questionamento: qual o espaço que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (Brasil, 2018) abre para a abordagem da utilização de músicas no ensino de Geografia considerando a aplicabilidade da Lei 10.639/03?

A BNCC (Brasil, 2018, p. 558) lista seis competências específicas das ciências humanas e sociais aplicadas ao Ensino Médio, são elas:

- 1) Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
- 2) Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
- 3) Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações da sociedade com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
- 4) Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
- 5) Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
- 6) Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Após a leitura, todas as competências apresentaram pelo menos uma habilidade relacionada às temáticas destacadas, consideramos que a presença dessas questões nas habilidades abrem margem para a utilização da música enquanto linguagem para o ensino de Geografia que possibilita uma docência intercultural crítica e colabora com a aplicabilidade da Lei 10.639/03, mesmo em um contexto de uma Base Nacional Comum Curricular tão prejudicial em alguns pontos e com muitos vieses neoliberais.

A competência 1 apresenta a habilidade (EM13CHS101) que trata sobre “analisar e comparar diferentes fontes e narrativas em diversas linguagens, com vista à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais,

ambientais e culturais” (Brasil, 2018, p. 560). O espaço dado à questão da linguagem é primordial para o acesso a diversas fontes culturais de aspectos do cotidiano e do território.

Na competência número 2 a habilidade específica (EM13CHS204) aborda as seguintes questões sobre territorialidades:

Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas (Brasil, 2018, p. 561).

A terceira competência também registra na habilidade (EM13CHS303) questões relacionadas à cultura: “Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas a uma percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo” (Brasil, 2018, p. 562). A quarta competência destaca a habilidade (EM13CHS304) que aborda sobre:

Identificar e discutir sobre os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstância e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais (Brasil, 2018, p.563).

Na quinta competência os termos do cotidiano e da vida são postos, na habilidade (EM13CHS305) que nos diz:

Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais (Brasil, 2018, p.564).

E por fim, a sexta competência aborda a seguinte habilidade:

Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precárias desses grupos na ordem social e econômica atual (Brasil, 2018, p.565).

A presente análise adota como recorte metodológico a análise documental da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (Brasil, 2018), compreendida como um documento normativo que aborda diretrizes, princípios e orientações para a organização do currículo da Educação Básica. O procedimento analítico consistiu na identificação e interpretação de termos-chaves recorrentes nas competências e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com ênfase em categorias elencadas, como: linguagens, território, cultura, relações étnico-raciais, desigualdade social e contexto histórico, buscando compreender as possibilidades e os limites que o documento apresenta para o uso de músicas no ensino de Geografia.

No que se refere às linguagens, a análise das habilidades da BNCC (Brasil, 2018) amplia as considerações tradicionais de linguagem, ao incorporar diversas formas de expressão incluindo linguagens artísticas, midiáticas e sonoras. Esse direcionamento normativo indica a legitimidade do uso de músicas e produções culturais como fonte de análises no ensino de Geografia, especialmente no que diz respeito a uma leitura crítica do espaço geográfico, do cotidiano e dos processos sociais. No entanto, o documento não explicita critérios metodológicos para esse uso, o que pode resultar em abordagens superficiais ou pouco articuladas aos conceitos geográficos, dependendo da mediação pedagógica adotada.

A categoria território aparece de forma recorrente nas competências relacionadas à ocupação do espaço, à formação de territorialidades e às relações de poder entre diferentes agentes sociais. A partir da análise documental, observa-se que a BNCC (Brasil, 2018) possibilita a interpretação de músicas e produções culturais como registro simbólico de experiências territoriais, sobretudo aquelas vivenciadas por grupos socialmente marginalizados. Entretanto, o texto normativo não problematiza explicitamente os riscos de essencialização ou estigmatização dos territórios representados nas produções culturais, o que pode limitar a abordagem crítica dessas narrativas no contexto escolar.

Em relação à cultura, a BNCC (Brasil, 2018) reconhece tanto as manifestações culturais quanto a indústria cultural como elementos relevantes para a compreensão das dinâmicas sociais contemporâneas. A análise do documento indica abertura para a utilização de músicas como objetos de estudo que expressam valores, identidades e conflitos sociais. No entanto, identifica-se uma lacuna quanto à problematização dos mecanismos de mercantilização da cultura e da reprodução de discursos hegemônicos, o que pode levar a uma leitura acrítica das produções culturais no ensino de Geografia.

As relações étnico-raciais constituem uma dimensão transversal no documento, especialmente ao se considerar a valorização da diversidade étnico-cultural e o reconhecimento das demandas históricas de povos indígenas e afrodescendentes. A análise documental evidencia consonância entre a BNCC (Brasil, 2018) e os princípios da Lei nº 10.639/03, ao permitir o uso de músicas e produções culturais como fontes para a discussão do racismo estrutural e das desigualdades socioespaciais. Todavia, o documento não explicita estratégias para evitar abordagens pontuais, comemorativas ou descontextualizadas dessas temáticas, o que pode comprometer a profundidade das análises propostas.

No que concerne à desigualdade social, a BNCC (Brasil, 2018) incentiva a análise crítica das condições de vida, do trabalho, do consumo e das relações sociais no cotidiano. A partir do recorte documental, observa-se que músicas e produções culturais podem ser mobilizadas como fontes empíricas para a compreensão das desigualdades socioespaciais. Entretanto, o documento não estabelece parâmetros claros para a articulação entre essas narrativas culturais e os conceitos estruturantes da Geografia, o que pode resultar em análises descritivas, centradas na experiência individual, em detrimento da compreensão dos processos estruturais.

Por fim, o contexto histórico é apresentado na BNCC (Brasil, 2018) como elemento fundamental para a interpretação dos fenômenos sociais e espaciais. A análise documental indica que a utilização de músicas no ensino de Geografia deve estar vinculada à contextualização histórica de sua produção, circulação e recepção. A ausência de orientações mais específicas no documento, contudo, pode favorecer leituras fragmentadas ou anacrônicas das produções culturais, limitando seu potencial analítico.

Dessa forma, a análise documental da BNCC (Brasil, 2018) revela que o documento oferece possibilidades normativas para o uso de músicas e produções culturais no ensino de Geografia, ao reconhecer a centralidade das linguagens, da cultura e das experiências territoriais. Entretanto, também evidencia limites e silêncios do texto curricular, especialmente no que se refere à mediação metodológica, à problematização de estereótipos e à articulação conceitual, aspectos que ficam condicionados às escolhas pedagógicas e à formação docente.

O diálogo entre os termos previstos na BNCC (Brasil, 2018) e os aspectos previstos na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) devem caminhar em diálogo para a construção de uma educação básica efetivamente crítica. A medida que o contexto histórico, político, econômico e social tem reverberações claras que incidem no

currículo, na formação de professores e nas diferentes construções do sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, torna-se essencial considerar, a partir do debate em torno da Lei 10639/03, a relação entre os termos previstos na lei e a arte, a cultura, o patrimônio e o poder em nossas referências curriculares. A educação deve combater o sentido da unicidade e valorizar as diferenças.

Tensionar tais compreensões aliadas ao cotidiano é um importante passo, à medida que a linguagem musical, além de possibilitar uma espacialização de territorialidades, ainda consegue incidir em outros processos dos discentes e da sociedade. Jourdain (1998) destaca que o gosto por determinados tipos de música começa a partir da noção do papel que a música deve desempenhar na vida. Tal papel pode se estabelecer através do lugar que a linguagem tem nas nossas percepções. Desse modo, concordamos com a necessária compreensão de (Nascimento *et al.*, 2023, p. 2):

destacamos aqui a importância da utilização de recursos didáticos nas aulas de Geografia, uma vez que esses, associados à metodologia empregada pelo professor, podem proporcionar uma aproximação da temática estudada (...), podendo assim, transformar as aulas em momentos significativos para o crescimento intelectual e pessoal dos alunos, uma vez que irão conhecer seu “lugar” (Nascimento *et al.*, 2023, p. 2).

Essas percepções figuram em um campo muito identitário e individual discente, facilitando assim uma abordagem que colabora para a apreensão contextualizada de um determinado conteúdo geográfico a ser abordado no contexto escolar. O ensino de Geografia considerando apenas o livro didático acaba por deixar de lado aspectos singulares de cada região. A música pode ser ferramenta importante para tecer uma relação entre escalas de análise de determinadas realidades e fenômenos geográficos.

As escalas são fatores de suma importância para se pensar a utilização de músicas no ensino de Geografia, como objeto oriundo das experiências vividas podem registrar compreensão a serem analisadas do cotidiano, mas também em uma escala maior. Dessa maneira torna-se possível comparar e entender o que cada fenômeno geográfico possibilita de reverberações em diversas escalas e contextos de análises diversos.

Desse modo, para além das possibilidades e desafios presentes nas leis e diretrizes que incidem no currículo, a aplicabilidade da Lei 10.639/03 necessita de estratégias que favoreçam a sua aplicabilidade e possam superar outros fatores que atuam como empecilhos, são questões

estruturais, de formação e de construção pedagógica de materiais. Para além de uma análise curricular, é preciso compreender processos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender a docência intercultural crítica no ensino de Geografia, articulando a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 às possibilidades pedagógicas e epistemológicas da música enquanto linguagem para a leitura e compreensão do espaço geográfico. Partiu-se do entendimento de que a música não deve ser concebida apenas como um recurso didático auxiliar ou motivacional, mas como uma linguagem culturalmente situada, capaz de produzir sentidos, narrativas e interpretações sobre o território, o cotidiano e as dinâmicas sociais que constituem os espaços vividos.

Nesse sentido, a música foi compreendida como uma ferramenta epistemológica que dialoga diretamente com as relações étnico-raciais, possibilitando a valorização de saberes historicamente subalternizados e a incorporação de epistemologias afro-brasileiras no ensino de Geografia. Tal abordagem contribui para tensionar a centralidade de uma perspectiva eurocêntrica ainda dominante nos currículos escolares, abrindo espaço para leituras plurais do espaço geográfico e para o reconhecimento das múltiplas identidades que o produzem.

A análise documental da Base Nacional Comum Curricular evidenciou que, embora o documento não apresente orientações explícitas e sistematizadas sobre o uso da música no ensino de Geografia, há brechas normativas que permitem sua inserção como linguagem pedagógica e epistemológica. Essas brechas se manifestam, sobretudo, na valorização da diversidade cultural, no reconhecimento das múltiplas linguagens e na ênfase dada às competências relacionadas à leitura crítica da realidade social e territorial. Contudo, a ausência de direcionamentos mais objetivos também revela limites da BNCC no que se refere à efetivação de práticas educativas interculturais, especialmente quando articuladas às demandas da Lei nº 10.639/03.

Mesmo diante das dificuldades estruturais, institucionais e formativas que historicamente atravessam a implementação da referida lei, a música se apresenta como uma possibilidade concreta de resistência pedagógica. Enquanto linguagem artística e cultural, ela possibilita o reconhecimento de trajetórias, memórias, identidades e territorialidades negras, atuando como meio de denúncia, afirmação cultural e leitura crítica do espaço. Dessa forma, seu uso no ensino

de Geografia pode contribuir para o fortalecimento de práticas docentes comprometidas com a justiça social e com a valorização da diversidade étnico-racial.

O estudo também evidenciou lacunas importantes que demandam aprofundamento em pesquisas futuras, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada de professores de Geografia. A ausência de discussões sistemáticas sobre o uso de linguagens artísticas, como a música, aliada à fragilidade da formação para o trabalho com as relações étnico-raciais, compromete a efetivação de práticas pedagógicas interculturais. Soma-se a isso a necessidade de repensar o currículo escolar, de modo a ampliar o espaço destinado às expressões culturais e às experiências cotidianas dos estudantes, reconhecendo-as como produtoras de conhecimento geográfico.

Outro aspecto relevante refere-se à identidade docente e à construção de saberes experienciais a partir da cultura. A música, ao dialogar diretamente com o cotidiano discente, possibilita práticas educativas contextualizadas, que aproximam o conhecimento escolar das vivências dos estudantes. Tal aproximação favorece a construção de uma Geografia escolar mais significativa, crítica e socialmente comprometida, ao mesmo tempo em que fortalece o papel do professor como mediador de saberes e produtor de conhecimento.

Diante da análise documental realizada, observa-se que a BNCC (Brasil, 2018), ao reconhecer a centralidade das linguagens, da cultura e das experiências territoriais na formação dos estudantes, oferece respaldo normativo para o uso de músicas e produções culturais no ensino de Geografia. Esse direcionamento dialoga diretamente com o objetivo desta pesquisa, que buscou identificar se o documento curricular possibilita a incorporação de narrativas culturais, especialmente as músicas, como fontes legítimas para a análise dos processos socioespaciais, históricos e étnico-raciais. A presença de habilidades que enfatizam a leitura crítica de diferentes linguagens e contextos históricos evidencia que a música pode ser mobilizada como recurso analítico, desde que articulada aos conceitos estruturantes da Geografia escolar.

Nesse sentido, produções musicais como “Diário de um Detento” e “Capítulo 4, Versículo 3”, dos Racionais MC’s, permitem problematizar a relação entre território, encarceramento em massa, violência estatal e desigualdade social, oferecendo subsídios para a análise das dinâmicas urbanas e da segregação socioespacial. De modo semelhante, músicas como “AmarElo” e “Levanta e Anda”, de Emicida, possibilitam discutir identidade, pertencimento, resistência cultural e trajetórias juvenis no espaço urbano, articulando vivências individuais a processos históricos mais

amplos. Já produções de BK, como “Castelos & Ruínas” e “Planos”, contribuem para a compreensão das contradições do espaço urbano contemporâneo, do consumo e das disputas simbólicas presentes nas periferias metropolitanas.

Contudo, a análise também evidencia limites importantes em relação ao objetivo de compreender como essas possibilidades se concretizam na prática pedagógica. A BNCC, embora legitime o uso de diferentes linguagens, não explicita orientações metodológicas que assegurem uma abordagem crítica das produções musicais. Essa ausência pode favorecer usos pontuais ou ilustrativos da música, descolados da análise conceitual do território, do contexto histórico e das relações étnico-raciais, o que compromete o potencial formativo dessas práticas e pode reforçar estereótipos ou leituras simplificadoras da realidade social.

Dessa forma, conclui-se que a BNCC (Brasil, 2018) apresenta condições normativas para a inserção de músicas e produções culturais no ensino de Geografia, atendendo ao objetivo central desta pesquisa. No entanto, a efetivação dessa proposta depende de mediação docente fundamentada teoricamente e de escolhas pedagógicas que articulem as narrativas musicais aos conceitos geográficos e aos processos históricos de produção do espaço. Assim, o uso de músicas como as dos Racionais MC's, Emicida e BK não deve ser compreendido como recurso meramente motivacional, mas como fonte analítica capaz de contribuir para a formação de uma leitura crítica do território, das desigualdades sociais e das relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

BK. **Sigo na sombra**. 2020. Álbum É Hoje, Coração!, gravadora Déjà Vu / BOA, 2020. Faixa do álbum. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qAGYAizrJKE>. Acesso em: 12 dez. 2025.

CÉSAR MC. **Canção Infantil** (feat. Cristal). 2019. Lançado por Pineapple StormTV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ri-eF5PJ2X0>. Acesso em: 12 dez. 2025.

DINIZ, A. S.; XIMENES, A. V. S. F. M.; CASTELO BRANCO, M. L. X. (org.). Saberes tradicionais das comunidades no semiárido. Sobral: **PROEX/UVA**, 2020. ISBN 978-65-992869-4-0.

CIRQUEIRA, D. M.; CORRÊA, G. S.; SOUZA, L. F. de. 20 anos da Lei 10.639/03 e o ensino de Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 111, p. 1-13, jan./jun. 2024. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2416351850540491>. Acesso em: 26 ago. 2025.

FERREIRA, N. M. **A música como recurso didático na aula de Geografia**. Brasília: UNB, 2012.

FUINI, L. L. 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.

JOURDAIN, R. **Música, cérebro e êxtase: como a música captura nossa imaginação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

KONG, L. Música popular nas análises geográficas. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDHAL, Z. (org.). **Cinema, música e espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009. p.129-175.

LAMEGO, C. R. S.; SANTOS, M. C. F. dos. Formação de professores e educação intercultural: concepções e práticas de licenciandos sobre diversidade cultural na educação básica. **Contexto & Educação**, Ijuí: Editora Unijuí, ano 34, n. 108, p. 9-25, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2019.108.9-25>.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. rev. ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, R. L.; NASCIMENTO, R. L.; XIMENES, A. V. S. F. M.; FALCÃO SOBRINHO, Jo. Diálogo entre a teoria e a prática utilizando a fotografia e a pintura para o estudo das paisagens do Semiárido nordestino. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 19, e2321461, p. 1-15, 2023. DOI: 10.5212/Rev.Conexao.v19.21461.014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/21461>. Acesso em: 26 de Janeiro de 2026.

RODRIGUES, C. H. B.; XIMENES, A. V. S. F. M. A música “Dinheiro” como recurso didático para o exercício do raciocínio geográfico. In: CARNEIRO, R. N. (org.). **Anais do II Congresso Brasileiro de Didática da Geografia: multiculturalidade/interculturalidade, elementos didáticos e o lugar da linguagem**. Sobral - CE. SertãoCult, 2025. (v. 2). DOI: <https://doi.org/10.35260/54212779-2026>

SANTOS, Renato Emerson dos. Vinte anos da Lei 10.639: quais os desafios para o ensino de Geografia? **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 111, p. 14-31, jan./jun. 2024. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7260305303021981>. Acesso em: 26 ago. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALSH, C. **Memorias del Seminario Internacional “Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad”**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (PROPGEIO - UVA) pelo suporte acadêmico à realização deste artigo, bem como à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro, fundamental para a realização deste e de outros trabalhos.