

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

ROSANGELA COELHO COSTA

**PROJETO DE TRABALHO SOBRE O REGGAE: uma
intervenção didático-pedagógica do ensino de Geografia na Unidade de
Educação Básica Rosário Nina**

**São Luís
2019**

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

ROSANGELA COELHO COSTA

PROJETO DE TRABALHO SOBRE O REGGAE: uma intervenção didático-pedagógica do ensino de Geografia na Unidade de Educação Básica Rosário Nina

São Luís

2019

ROSANGELA COELHO COSTA

ROSANGELA COELHO COSTA

PROJETO DE TRABALHO SOBRE O REGGAE: uma intervenção didático-pedagógica do ensino de Geografia na Unidade de Educação Básica Rosário Nina

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA) como requisito obrigatório para o Título de Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

São Luís

2019

Imagem da capa: Salão de reggae no Maranhão. Museu do Reggae em São Luís.
Arquivo pessoal da pesquisadora da pesquisa.

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

COSTA, ROSANGELA COELHO.

PROJETO DE TRABALHO SOBRE O REGGAE: uma intervenção didático-pedagógica do ensino de Geografia na Unidade de Educação Básica Rosário Nina / ROSANGELA COELHO COSTA. - 2019.

196 p.

Orientador(a): Antonio de Assis Cruz Nunes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso,
Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2019.

1. Ensino da Geografia. 2. Projeto de Trabalho. 3. Reggae. I.
Nunes, Antonio de Assis Cruz. II. Título.

ROSANGELA COELHO COSTA

PROJETO DE TRABALHO SOBRE O REGGAE: uma intervenção didático-pedagógica do ensino de Geografia na Unidade de Educação Básica Rosário Nina

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA) como requisito obrigatório para o Título de Mestre em Educação – Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Antonio de Assis Cruz Nunes (Orientador)
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

Raimundo Nonato Assunção Viana (1º Examinador)
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

Marileia Santos Cruz da Silva (2ª Examinadora)
Doutora em Educação (CCSST/UFMA)

À minha mãe Boaventura Natividade por estar sempre me ajudando de outras formas, contribuindo para que eu tivesse mais disponibilidade aos estudos e ao meu filho Robson Ricardo pela motivação, compreensão e carinho.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente os meus agradecimentos são para DEUS, pela grandiosa oportunidade que me foi concedida nesse momento de grandes propósitos da minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

À minha avó Adalgisa Costa (*in memoriam*), a grande responsável pela minha primeira educação familiar e grandes ensinamentos baseados nos bons princípios e valores da vida, à minha mãe Boaventura Natividade Coêlho que sempre me apoiou e contribuiu muito para a minha formação profissional, ainda continua me auxiliando com o acolhimento em sua casa nas horas em que preciso de apoio para dar prosseguimento aos meus estudos e trabalho

À gestora e à coordenadora da UEB Dom José de Medeiros Delgado, na pessoa de Lina Menezes e Tânia Cristina de Jesus Teixeira que contribuíram com a organização do meu horário escolar para que pudesse dar continuidade às minhas pesquisas.

Agradecemos ao Coordenador Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes na condição de meu orientador pela sua excelente orientação séria, amizade, companheirismo compreensão e grande motivação durante a realização da nossa pesquisa.

Às professoras do PPGEEB Vanja Dominices e Maria José Albuquerque, por estarem sempre nos motivando e contribuindo para com nossa labuta no Mestrado

À professora Delcineide Segadilha e ao Prof. Dr. Raimundo Nonato, pelas valiosíssimas contribuições que serviram para a fundamentação e construção dessa pesquisa.

À gestora geral e à gestora Adjunta da Unidade de Ensino Rosário Nina por ter me dado a oportunidade de desenvolver a pesquisa neste estabelecimento de ensino.

Aos discentes da UEB Rosário Nina que contribuíram para o andamento da nossa pesquisa com a sua participação em cada etapa da nossa intervenção pedagógica realizada nesta escola.

À professora de Geografia desta Unidade de Ensino por ter contribuído constantemente durante as intervenções pedagógicas desenvolvidas em sala de

aula no momento da pesquisa e aos alunos do 7º ano pela grande participação desse acontecimento ímpar da minha vida acadêmica enquanto pesquisadora.

Aos meus colegas de Turma do Mestrado pelas trocas de conhecimentos que obtivemos por meio dessa relação de amizades nesses momentos de estudos e encontros em eventos acadêmicos.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente para a realização deste trabalho os meus sinceros e eternos agradecimentos.

Ele luta sozinho com sua música. O reggae é a música do povo, ela fala dos acontecimentos..., mas não de um ponto de vista histórico. Fala de coisas que não se aprende na escola.

(Bob Marley)

RESUMO

A pesquisa trata sobre o uso do projeto de trabalho no ensino de Geografia. O objeto de estudo originou-se da necessidade de se trabalhar a questão étnico-racial, especificamente sobre o reggae, como um elemento de difusão da identidade afro-maranhense no ensino da Geografia no 7º ano do Ensino Fundamental. Para atendermos a referida necessidade, elegemos o projeto de trabalho como um instrumento de possibilidades em mediar a relação ensino e aprendizagem. Iniciamos o nosso estudo fazendo uma fundamentação acerca do projeto de trabalho, assim como fundamentamos as distinções entre pedagogia de projetos e projetos de trabalho, que em seguida nos posicionamos pelo segundo tipo de metodologia de projetos. Na esteira do projeto de trabalho, inserimos o reggae, enquanto um gênero musical afro-americano, haja vista que é originário da Jamaica e tendo ressonância no Brasil, sobretudo no Maranhão. Assim, trazemos na nossa pesquisa, uma seção sobre a história do reggae na Jamaica e no Maranhão, buscamos articular o fundamento teórico com a parte empírica. O estudo teve como local de investigação a Unidade de Educação Básica Rosário Nina, escola que possui um corpo discente constituído por maioria de afro-maranhenses. Para isso, fizemos uma seção que tratamos sobre a descrição do lócus da pesquisa; da metodologia trilhada; as análises e interpretações dos sujeitos da pesquisa, que foram as gestoras escolares, uma professora de Geografia e os discentes das turmas do 7º ano; e a descrição da nossa intervenção pedagógica por meio do produto, no caso foi uma web site, intitulada "Reggae e Geografia na Escola". A pesquisa teve como objetivo geral construir uma web site pedagógica sobre o reggae no contexto da metodologia do Projeto de Trabalho no ensino da Geografia no 7º Ano do Ensino Fundamental. Para fundamentarmos os estudos, nos apropriamos, principalmente, das seguintes fontes bibliográficas: Hernández (1998, 2017); Kilpatrick (1997); Dewey (1985); Boutinet (2002); Silva (2016), Cardoso (1997); White (1999), dentre outros. A investigação constituiu-se como um estudo de caso instrumental. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação não-participante, entrevistas estruturadas e questionário de questões mistas. O estudo concluiu que as atividades desenvolvidas por meio da metodologia do projeto de trabalho permitiram aos discentes terem mais interesse em saber e conhecer mais sobre o reggae no contexto do ensino da geografia.

Palavras-chave: Reggae. Projeto de Trabalho. Ensino da Geografia.

SUMMARY

The research deals with the use of the work project in the teaching of Geography. The object of study originated from the need to work on the ethno-racial issue, specifically on reggae, as an element of diffusion of Afro-Maranhão identity in the teaching of Geography in the 7th year of Elementary School. To meet this need, we chose the work project as an instrument of possibilities in mediating the relation between teaching and learning. The study began by making a rationale about the work project, as well as based the distinctions between pedagogy of projects and work projects, which we then position ourselves by the second type of project methodology. In the wake of the work project, we inserted reggae, as an African-American musical genre, since it comes from Jamaica and resonates in Brazil, especially in Maranhão. Thus, the research made a section on the history of reggae in Jamaica and Maranhão. In order to articulate the theoretical foundations with the empirical part, the study had as its research site the Basic Education Unit Rosario Nina, a school that has a student body made up of a majority of Afro-Maranhão. For this a section was made that dealt with the description of the locus of the research; of the methodology tracked; the analyzes and interpretations of the research subjects, who were the school administrators, a Geography teacher and the students of the 7th grade class; and the description of our pedagogical intervention through the product, in the case was a web site, entitled "Reggae in the school context". The research had as general objective to construct a pedagogic web site about reggae in the context of the methodology of the Project of Work in the teaching of Geography in the 7th Year of Elementary Education. In order to base the studies, we appropriate, mainly, the following bibliographical sources: Hernández (1998, 2017); Kilpatrick (1997); Dewey (1985); Boutinet (2002); Silva (2016), Cardoso (1997); White (1999), among others. The investigation constituted as an instrumental case study. The instruments of data collection used were non-participant observation, structured interviews, and mixed-issue questionnaire. The study concluded that the activities developed through the methodology of the work project allowed the students to have more interest in knowing and knowing more about reggae in the context of teaching geography.

Keywords: Reggae. Work Project. Geography Teaching..

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Imagem do mapa da Jamaica.....	50
Figura 2	Sistema de som móvel, o chamado sounds systems na década de 1970.....	53
Figura 3	Banda Skatalites.....	54
Figura 4	Sonzão do Carne Seca – Radiola Trovão Azul.....	63
Figura 5	Radiola Águia do Som.....	63
Figura 6	Caixas de som das Radiolas Itamaraty e Estrela do Som.....	64
Figura 7	Point Celso Cliff.....	68
Figura 8	Point Congos Bar.....	68
Figura 9	Frente do Point Magno Roots.....	69
Figura 10	Área interna do Point Magno Roots.....	69
Figura 11	Fachada da escola.....	71
Figura 12	Placa de Reforma e ampliação da escola.....	71
Figura 13	Igreja de Nossa Senhora do Bairro de Fátima.....	73
Figura 14	Espaços físicos da escola.....	73
Figura 15	Biblioteca da UEB Rosário Nina.....	74
Figura 16	Sala de professores.....	75
Figura 17	Pátio da UEB Rosário Nina.....	76
Figura 18	Decoração em alusão ao dia das mães.....	78
Figura 19	Jacob Miller – música gospel.....	100
Figura 20	Alpha Blondy.....	101
Figura 21	Cidade de Kingston.....	102
Figura 22	Cidade de Half Way tree – Torre do relógio.....	103
Figura 23	Vista panorâmica de Porto Luís Maurícia)	105
Figura 24	Peculiaridades da vestimenta dos regueiros (as).....	109
Figura 25	Imagem do Web Site Reggae no contexto escolar.....	112
Figura 26	Escolha do título e planejamento das ações do projeto.....	114
Figura 27	Diagnóstico Inicial / Turma 71.....	117
Figura 28	Diagnóstico inicial / Turma 72.....	118
Figura 29	Aspecto populacional da Jamaica.....	120
Figura 30	Imagem analisada de Hailé Selaissé.....	121

Figura 31	Aspecto cultural da Jamaica.....	121
Figura 32	Aspecto turístico da Jamaica.....	122
Figura 33	Construção do painel com imagens analisadas pelos discentes.....	123
Figura 34	Utilização do Google Earth Pró.....	125
Figura 35	Busca da localização Maranhão/Jamaica.....	126
Figura 36	Produção do organograma.....	128
Figura 37	Preparação da massa de modelagem.....	131
Figura 38	Reprodução dos mapas.....	131
Figura 39	Modelação do mapa	132
Figura 40	Trabalhos produzidos durante a execução do projeto.....	133
Figura 41	Seminário apresentado pelos discentes.....	134
Figura 42	Momento de dança.....	134
Figura 43	Momentos participativos.....	135
Figura 44	Alunos com as indumentárias características do reggae.....	135
Figura 45	Portfólio digital / Avaliação inicial.....	137
Figura 46	Momento avaliatório formativo.....	138
Figura 47	Momento avaliatório recapitulativo.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Concepção sobre projeto de trabalho e pedagogia de projetos.....	84
Quadro 2	Entendimento sobre pedagogia de projeto no contexto de uma proposta didático-pedagógica no ensino da geografia a respeito das relações étnico-raciais no espaço escolar.....	86
Quadro 3	Entendimento por ensino de geografia no contexto escolar.....	88
Quadro 4	Entendimento sobre reggae.....	89
Quadro 5	Conteúdos de determinada disciplina trabalhado na perspectiva de projeto de trabalho.....	91
Quadro 6	Possibilidade de a escola desenvolver um projeto sobre o reggae para o ensino da Geografia na Perspectiva da valorização e de construção de identidade afro maranhense.....	93
Quadro 7	Relação Reggae / Bairro de Fátima e discente afro maranhenses....	94
Quadro 8	Bares de Reggae no Bairro de Fátima.....	108
Quadro 9	Reggae no cotidiano dos discentes.....	110
Quadro 10	Planejamento do projeto de trabalho Reggae e Geografia em sala de aula.....	116
Quadro 11	Receita de massa para o mapa.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição de funcionários – UEB Rosário Nina.....	77
Tabela 2	Auto declaração cor/etnia.....	96
Tabela 3	Faixa etária dos discentes.....	98
Tabela 4	Renda familiar/Raça.....	98
Tabela 5	Gosta de Reggae.....	99
Tabela 6	Localização da Jamaica.....	102
Tabela 7	Elementos identitários da Jamaica.....	104
Tabela 8	Países africanos com IDH alto.....	105
Tabela 9	Países africanos com IDH médio.....	105
Tabela 10	Reggae como temática de projeto na escola.....	107
Tabela 11	Atividade pedagógica ou projeto relacionado ao reggae.....	110
Tabela 12	Grupos de trabalhos.....	130

LISTA DE SIGLAS

- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CEGEDE - Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola
- CEUMA - Centro Universitário do Maranhão
- COPENE - Congresso Nacional de Pesquisadores (as) Negros (as)
- COPENOR - Congresso de Pesquisadores Negros da Região Nordeste
- EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste
- GIPEAB - Grupo de Estudos e Pesquisa e Investigações Afro-Brasileira
- GTs - Grupos de Trabalhos
- IEMA - Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão
- NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
- PEPT - Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho
- PPGEEB - Programa de Pós-Graduação de Educação em Gestão de ensino da Educação Básica
- SEMED - Secretaria Municipal de Educação.
- SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- UEMA - Universidade Estadual do Maranhão
- UFMA - Universidade Federal do Maranhão
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	PEDAGOGIA DE PROJETOS OU PROJETO DE TRABALHO? eis a questão	25
2.1	Pedagogia de projetos	25
2.2	Projeto de trabalho	31
2.3	Em favor do projeto de trabalho	44
3	RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO REGGAE	48
3.1	Da Geografia da Jamaica à origem do Reggae	48
3.2	O Reggae no Estado do Maranhão	57
4	A PESQUISA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROJETO DE TRABALHO SOBRE O REGGAE NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA ROSÁRIO NINA	67
4.1	Caracterização dos lócus da pesquisa	67
4.2	Metodologia da pesquisa	78
4.3	Análise e Interpretação dos dados da pesquisa	82
4.3.1	Gestoras e Professora	83
4.3.2	Discentes	96
4.4	Intervenção Pedagógica na Ueb Rosário Nina: aplicação do projeto de trabalho sobre o reggae por meio do ensino de Geografia	111
5	CONCLUSÃO	140
	REFERÊNCIAS	145
	APÊNDICES	151
	APÊNDICE A- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA UNIDADE BÁSICA DE EDUCAÇÃO ROSÁRIO NINA	152
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE DE GESTÃO E PROFESSORA DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA ROSÁRIO NINA	153
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS (AS) ALUNO (AS) DA UEB ROSÁRIO NINA	154
	APÊNDICE D – CARTA DE CONSENTIMENTO	155

APÊNDICE E – GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS.....	157
ANEXOS.....	194
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA.....	195
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DA SEMED PARA PESQUISA DE CAMPO.....	196
ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A DIVULGAÇÃO DA ENTREVISTA NA PESQUISA.....	197
ANEXO D – AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA IMAGENS DA UEB ROSÁRIO NINA NA PESQUISA.....	198

1 INTRODUÇÃO

As análises feitas sobre projetos educativos são amplas e com perspectivas promissoras, no entanto nos deparamos com concepções dicotômicas sobre esse mecanismo didático que muitas vezes geram análises e práticas não significativas. As múltiplas facetas do projeto pedagógico nos levam a ter diversas formas de compreensão no contexto escolar. Quando se trata de projetos coesos às políticas pedagógicas, visivelmente são atrelados aos mecanismos e problemas educativos. Entretanto, segundo Hernández (1998), um projeto no âmbito escolar desenvolvido na perspectiva de ultrapassar as barreiras da educação tradicional se caracteriza com ações pedagógicas inovadoras na sala aula.

Percebemos, então, a multiplicidade de projetos desenvolvidos no âmbito escolar, mas ao mesmo tempo, alguns não têm um resultado satisfatório aos envolvidos, principalmente os discentes. Segundo Boutinet (2002), o surgimento da palavra projeto ocorreu no século XV em uma feição de *pourjet* e *project*, a conotação da época era de cunho espacial associada etimologicamente do latim e do verbo *projicio*, que quer dizer empurrar ou lançar para frente. Na língua francesa, especificamente, nos séculos XIV e XV, *pourjet* ou *project*, tem o significado de projetos arquitetônicos (pilares de uma casa, balcões, fachadas etc), no sentido de lançar para frente. Interpretamos que esse último significado possui uma associação com a ideia de espacialidade.

Na literatura educacional há um tipo de planejamento que, conforme o contexto histórico, recebe uma nomenclatura, a saber: Pedagogia de Projetos ou Projetos de Trabalho. A primeira iniciou-se a partir da década de 1920 e teve como propulsor ou mentor filosófico e pedagógico, John Dewey. A segunda sofreu modificações em sua terminologia e até mesmo axiológica (valores) e semântica a partir da década de 1990, por meio de Fernando Hernández.

A escola, para John Dewey deve reproduzir a sociedade em miniatura, ou seja, a realidade social deve estar inscrita no cotidiano escolar. Nesse sentido, educação é vida, vida que deve estar em movimento com uma dada circunstância físico-social. (DEWEY, 1985).

Segundo Ramalho (2011, p. 2):

Dewey é o nome mais célebre da corrente filosófica que ficou conhecida como pragmatismo, embora ele preferisse o nome instrumentalismo - uma

vez que, para essa escola de pensamento, as ideias só têm importância desde que sirvam de instrumento para a resolução de problemas reais. No campo específico da pedagogia, a teoria de Dewey se inscreve na chamada educação progressiva. Um de seus principais objetivos é educar a criança como um todo. O que importa é o crescimento físico, emocional e intelectual.

As inovações no contexto escolar conforme Hernández (2000) têm promovido grandes discussões e reflexões exigindo intervenções pedagógicas desafiadoras na sala de aula do (a) educador (a), no sentido de dar mais significado às suas práticas pedagógicas, focando conseqüentemente o aprendizado do discente. Desse modo, os planejamentos adquirem um novo formato com perspectivas pedagógicas reais, e novas exigências de aprofundamentos surgirão na eminência de se desenvolver um trabalho pedagógico diferenciado a fim de criar mecanismos e objetivos que venham garantir as tomadas de decisões no processo educativo.

Hernández (1998, p. 88) descreve que:

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção de escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel de estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas.

A partir dos anos de 1990 com o desenvolvimento da nova fase política e econômica do capitalismo, denominado neoliberalismo, o plano pedagógico também acompanha um novo desenho. A pedagogia de projetos passa a ser denominada de projeto de trabalho que tem como principal expoente o espanhol Fernando Hernández.

Para Hernández (1998), os projetos são uma extensão dos conteúdos em uma perspectiva globalizadora. A organização dos projetos de trabalhos baseia-se fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que trazem consigo o fato de resolver uma série de problemas subjacentes à aprendizagem.

Percebemos, então, que a prática pedagógica por meio de projetos possibilita a construção do conhecimento do discente. É nessa perspectiva que propomos um trabalho pedagógico alimentado por esse instrumento didático capaz

de promover a sistematização e organização do conhecimento no ambiente escolar.

Segundo Gadotti (2004), a necessidade de promover um trabalho pedagógico baseado em práticas inovadoras e capazes de transformar o meio educativo, se dá por essa ordem de educar para a transformação social pautada na pedagogia da práxis¹. Nessa perspectiva de incitar o discente a criar e considerar-se sujeito de sua própria história a qual é transformada mediante a transformação do mundo, nasce a ideia de um trabalho desenvolvido na sala de aula com inovações pedagógicas por parte do docente o qual utiliza o projeto como ferramenta na sua prática de ensino. Nesse contexto, o professor poderá contribuir para uma educação diferenciada e enriquecedora aos (as) seus/as discentes, ou seja, uma educação emancipatória que permite o (a) educando (a) atuar sobre o que está sendo aprendido.

Logo, quando se analisa o teor de projetos no espaço escolar compreendemos que essa proposta didática é uma forma de organização de trabalhos pedagógicos que rompe com a fragmentação das ações didáticas para estreitar cada vez mais o trabalho com disciplinas diferentes, contribuindo assim com a extensão de saberes e do conhecimento dos envolvidos nesse processo.

Acrescentamos que optamos pela terminologia projeto de trabalho, haja vista que possui uma dimensão mais de totalidade e de conjunto, quando se trabalha uma temática. Todavia, a perspectiva da pedagogia de projetos enseja uma dimensão de parte, muitas vezes dissociadas de outras partes que formam um todo articulado. Ademais, a pedagogia de projetos termina tendo uma concepção micro de um único determinante social, ao passo que no projeto de trabalho há um entendimento, que embora se trabalhe um determinante social - algum aspecto da educação - tem-se a necessidade da inter-relação com outros determinantes, como fatores econômicos, políticos, religiosos, culturais, dentre outros.

A necessidade de fazer essa relação parte e todo, a partir da visão microsocial para uma visão macrossocial, não perdendo de vista a primeira, está na categoria conceitual denominada de transgressão, que Hernández (1998, p.13) afirma que a proposta do projeto de trabalho "pretende transgredir a incapacidade da

¹ Pedagogia da práxis, na concepção de Gadotti (2004, p.29-30) é teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta, desocultando-os. A pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo.

Escola para repensar-se de maneira permanente, dialogar com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e na própria educação".

De forma semelhante à pedagogia de projetos, o projeto de trabalho possui os seguintes elementos constitutivos: tema, objetivos, ações, metodologia e avaliação. O tema parte das necessidades e/ou inquietudes dos envolvidos na escola ou fora dela; os objetivos são as finalidades de se desenvolver o tema; as ações são as atividades ou as intervenções que poderão ser desenvolvidas à luz dos objetivos formulados; a metodologia é o caminho ou as formas de serem desenvolvidas as ações enquanto que a avaliação é o julgamento e a reflexão de todos os elementos constituintes, inclusive da própria avaliação (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017).

No contexto dos elementos do projeto de trabalho, a nossa pesquisa trata como tema o Reggae. Porém, procuramos seguir a perspectiva transgressora de ter em mira que os conteúdos a serem trabalhados podem ser desenvolvidos na perspectiva transdisciplinar, que foge dos padrões da transmissão de conteúdos no formato fragmentado (HERNÁNDEZ, 1998).

Acreditamos que ao trabalharmos projeto de trabalho utilizando o reggae como tema, decerto ajuda no enfrentamento do racismo contra a população negra pela via do conhecimento positivo da cultura do outro, no caso a cultura afro-brasileira.

Desta forma, estaríamos atendendo à Lei 10.639/2003 regulamentada pelo Parecer Nº 03/2004 quando diz que:

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004, p.4).

O reggae é um gênero musical que merece ter reconhecimento e conhecimento por parte dos docentes e discentes como um patrimônio imaterial da cultura afro jamaicana e afro maranhense. Importante dizer que o reggae surgiu primeiramente em São Luís no final dos anos de 1970. Todavia, há uma polêmica nessa precisão de datas, pois para muitos regueiros mais antigos, este gênero musical teria chegado a São Luís no início dos anos de 1970 (SILVA, 2016).

Silva (1998) diz que da mesma forma que o reggae surgiu na Jamaica com o propósito de fazer letras contra as desigualdades sociais existentes por lá, no Maranhão o reggae foi ganhando espaço pelos mesmos motivos.

Eis a justificativa da autora:

Da mesma forma que as camadas populares jamaicanas encontravam nas músicas de Reggae, uma forma de protestar contra as injustiças sociais e total abandono pelos poderosos em São Luís, como se fosse uma espécie de telepatia musical estabelecida entre os jamaicanos e os ludovicenses, o Reggae adentrou suavemente nas mentes dos carentes de São Luís. É como se os maranhenses compreendessem as letras da música, ou seja, é como se eles por uma dádiva de Deus, compreendessem a mensagem de protestos e também de superação do estágio de abandono pelo poder local (SILVA, 1998, p. 20-21).

À luz do exposto, nossa pesquisa trata sobre a utilização do projeto de trabalho na Unidade de Educação Básica Rosário Nina, da Rede Municipal de Ensino de São Luís-Ma. A origem do interesse pelo objeto da investigação científica se deu a partir de nossa inserção em atividades pedagógicas e educativas voltadas para a população negra nas escolas que trabalhamos, assim como em virtude de nossa atuação política e epistemológica no campo das relações étnicas e raciais, sobretudo a negritude. Soma-se a isso, a minha orientação identitária enquanto mulher negra e que advoga melhores condições de relações sociorraciais na sociedade brasileira.

Enfatizamos que o nosso objeto de estudo está agregado no contexto empírico da nossa condição de docente na Educação Básica, conjuntura que nos propicia ter várias observações do ato pedagógico no campo de trabalho. Nesse campo da prática e observação, percebemos que os projetos adquirem um formato distorcido no espaço educativo, ou seja, os projetos quando chegam na escola, se estabelecem sem fazer nenhuma conexão com a realidade ou necessidade dos discentes, assim, nascem os projetos impostos e que devem ser desenvolvidos em sala de aula, sem essas fortes considerações iniciais sobre um projeto.

A nossa trajetória acadêmica foi de grande contribuição para o fomento investigativo, pois a fonte da minha pesquisa sobre essa temática iniciou no Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola (CEGEDE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a qual intitulou-se "Projeto de Trabalho: Um estudo do sobre o reggae na Unidade de Educação Básica Dom José de Medeiros

Delgado". Esta pesquisa foi a que nos impulsionou a dar continuidade no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). A diferença do foco da pesquisa da Especialização, para esta do Mestrado, reside que na primeira discutimos sobre reggae, enquanto um gênero musical, como um tema de projeto de trabalho na perspectiva de formação e afirmação identitárias afro-maranhense. Enquanto, que na do Mestrado buscamos inserir o projeto de trabalho como metodologia de projetos no contexto do ensino da Geografia. Após ter feito a referida Especialização, fizemos outra, também na área de relações étnico-raciais, trata-se do Curso de Políticas de Igualdade Racial no Ambiente Escolar, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), da UFMA, cujo trabalho de conclusão de curso foi um artigo. A pesquisa intitulou-se "O reggae como fomento identitário dos discentes afro-maranhense".

Outros elementos que nos influenciaram e nos ajudaram a continuar a investigar sobre a temática do reggae no contexto étnico-racial foram as nossas participações em vários eventos científicos, tais, como: Congresso Nacional de Pesquisadores(as) Negros(as) (COPENE) na cidade de Belém (PA) em 2014 e na cidade de Uberlândia (MG) em 2018; Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste (EPENN), em 2014, na cidade de Natal (RN), em 2016 na cidade de Teresina (PI) e, em 2018, na cidade de João Pessoa (PB); Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED Norte) em 2016, na cidade de Belém (PA), ÁFRICA BRASIL - Encontro Internacional de Literaturas Histórias e Culturas Afros Brasileiras e Africanas, em 2017, na cidade de Teresina (PI), I Congresso de Pesquisadores Negros da Região Nordeste (COPENOR) em 2017 na UFMA, em São Luís; dentre outros importantes eventos.

Acrescentamos também que a minha atuação como professora, licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), tem permitido a militância epistemológica e politicamente no campo da educação étnico-racial, sobretudo no combate a toda forma de racismo, desde a forma mais sutil até a institucional, que a escola reproduz, ora velada, ora explícita. Como forma de militância epistêmica e política que tenho feito, podemos citar vários projetos, o dentre os quais destacamos dois que foram realizados em 2016, intitulados: Fomentando a autoestima dos discentes afro-maranhenses na Unidade de

Educação Básica Dom José de Medeiros Delgado² e “Reggae e sua influência cultural no Maranhão”. Tais projetos contemplam as relações étnico-raciais e foram desenvolvidos nas referidas escolas: Escola Municipal Maiobinha³ e Ueb Dom José de Medeiros Delgado.

Acrescentamos, ainda, que a nossa participação no Grupo de Estudo e Pesquisa de Investigações Afro-brasileiras (GIPEAB), nos ajudou a trilhar sobre a temática das relações étnico-raciais, especificamente sobre o combate ao racismo e à marginalização da população negra no Brasil e no Maranhão.

Dessa forma, para fundamentar nossa pesquisa apoiamos-nos nas seguintes fontes bibliográficas: Albuquerque (1997), Almeida Filho (1998); Boutinet (2002); Brasil (2014); Cardoso(1997); Demo (2005); Dewey (1985); Freire (2012); Frótiis (2004); Gadotti (2004); Hernández e Ventura; (2017) Hernández (1998); Kilpatrick (1997); Kimura (2010); Leite (1996); Luckesi (2008); Munanga (2016), Portes (2010); Prado (2009) Santos (2006); Silva (2011); Silva (2016), Triviños (1987); Vasconcellos (2005) White (1999); Zabala (2002); dentre outras.

Assim, a nossa pesquisa trata sobre o projeto de trabalho com o tema reggae como forma de desenvolvimento de autoestima para o fortalecimento de uma identidade afro-maranhense por meio da Disciplina de Geografia. Dessa forma, o locus de estudo será a Unidade de Educação Básica Rosário Nina, localizada no município de São Luís do Estado do Maranhão.

Para desenvolvermos a investigação, levantamos os seguintes questionamentos:

- a) Que entendimentos sobre pedagogia de projetos ou projeto de trabalho no contexto de uma proposta didático-pedagógica do ensino da Geografia contemplando relações étnico-raciais a Unidade de Educação Básica Rosário Nina possui?

² Dom José de Medeiros Delgado foi um arcebispo da arquidiocese de São Luís, no período de 1951 a 1963. É considerado como um mártir de criação da UFMA. Segundo Nunes (2011), o referido arcebispo ajudou a criar a Sociedade Maranhense de Cultura Superior (SOMACS) em 1955, que por meio desta Sociedade, criou-se a Universidade do Maranhão (1961-1966) e posteriormente a Fundação Universidade do Maranhão (FUM) em 1966, e que em 1978 por meio do Parecer N° 7.864 tornou-se Universidade Federal do Maranhão. A Unidade Básica de Ensino Dom Delgado fica localizada na rua da Árvore nº 01 no Bairro Vila Cascavel - São Luís- Ma.

³ A Escola Municipal Maiobinha pertence a rede Municipal de Ensino de São José de Ribamar, situada na Rua São Sebastião S/N no Bairro da Maiobinha.

- b) Como a Unidade de Educação Básica Rosário Nina poderá desenvolver um projeto de trabalho sobre o reggae para o ensino de Geografia na perspectiva da valorização e de construção da identidade afro-maranhense?
- c) De que forma a pesquisa a ser realizada poderá criar uma web site no contexto de um projeto de trabalho sobre o reggae no ensino de Geografia na Unidade de Educação Básica Rosário Nina?

A partir dos questionamentos descritos, a nossa pesquisa teve como objetivo geral: construir uma web site pedagógica no contexto da metodologia de Projeto de Trabalho, tendo como temática o "Reggae" no ensino da Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Unidade de Educação Básica Rosário Nina, com vista a valorização da cultura afro-maranhense. E como objetivos específicos: verificar que entendimentos sobre pedagogia de projetos no contexto de uma proposta didático-pedagógica do ensino da Geografia sobre relações étnico-raciais a Unidade de Educação Básica Rosário Nina possui; averiguar como a Unidade de Educação Básica Rosário Nina poderá desenvolver um projeto de trabalho sobre o reggae para o ensino de Geografia na perspectiva da valorização e de construção da identidade afro-maranhense; descrever a construção de uma web site pedagógico no contexto de um projeto de trabalho sobre o reggae no ensino de Geografia na Unidade de Educação Básica Rosário Nina.

A organização da dissertação está estruturada em 5 (cinco) seções:

Na Seção 1: intitulada Introdução, apresentamos a configuração organizativa teórica e metodológica da pesquisa.

Na Seção 2, denominada de Pedagogia de projetos ou projetos de trabalho, dividimos em três subseções secundárias: Pedagogia de projetos; Projetos de trabalho, nesta seção apresentamos uma retrospectiva histórica sobre pedagogia de projetos e projeto de trabalho. Foram descritos a origem, conceitos, características e as concepções epistemológicas sobre essas duas vertentes de projetos. Na última subseção: em favor do projeto de trabalho.

Na Seção 3, intitulada Retrospectiva histórica do Reggae, tratamos sobre a historiografia do reggae na Jamaica e no Maranhão dividido em duas subseções: Da Geografia da Jamaica à origem do Reggae; e no Maranhão. Desenvolvemos um texto que descreve sobre o percurso histórico da origem do reggae na Jamaica e

suas implicações nas questões socioculturais e religiosas para a população jamaicana, como também descrevemos alguns aspectos geográficos do referido país.

Na Seção 4 (quatro), a Pesquisa de Intervenção Didático-Pedagógica do Projeto de Trabalho Sobre o Reggae na Unidade de Educação Básica Rosário Nina está dividida nas seguintes subseções secundárias: caracterização do lócus da pesquisa, que descreve de forma detalhada as características físicas e pedagógicas da escola pesquisada; na subseção metodologia da pesquisa, descrevemos sobre o caminho metodológico da nossa pesquisa, como os sujeitos da pesquisa, o método de procedimento, os instrumentos de coleta de dados, a forma de análise e interpretação dos dados da pesquisa e o produto da pesquisa. Nesta subseção, descrevemos a aplicação do produto, que foi uma web site, o qual discorreremos sobre a intervenção feita a partir do projeto de trabalho sobre o reggae no contexto escolar. Acrescentamos que por exigência do Programa de Pós-Graduação de Educação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, que se tenha um produto físico para ser entregue, criamos a partir da web site um Guia de Orientações Didáticas de Ensino da Geografia Escolar.

E, por fim, na seção 5, fazemos sobre as considerações finais da pesquisa. Nela, descrevemos sobre as nossas percepções nos lócus das pesquisas no campo pedagógico e os possíveis desdobramentos em relação à nossa intervenção pedagógica como resultado de situações de aprendizagens significativas aos discentes da referida escola, conforme os objetivos traçados na pesquisa. Enfatizamos ainda sobre a possibilidade do projeto de trabalho como metodologia de ensino de vir a ser desenvolvido acerca das questões étnico raciais na sala de aula sobre o reggae como elemento identitário cultural dos afro-maranhenses.

2 PEDAGOGIA DE PROJETO OU PROJETOS DE TRABALHO, EIS A QUESTÃO

A presente seção tem a finalidade de descrever e explicitar os usos e sentidos de pedagogia de projeto e projeto de trabalho que, na maioria das vezes, são usadas como sinônimas. As concepções tratadas neste espaço tentam definir de forma análoga as contribuições de pensadores da educação, levando em consideração os ideais que provocam discussões e reflexões acerca das relações dogmáticas sobre trabalhos pedagógicos por projetos. Porém, a literatura aponta para significados diferenciados.

Nesse sentido, na perspectiva de mostrar essas diferenciações, dividimos a seção em três subseções, a saber: Pedagogia de Projetos; Projeto de Trabalho; Em favor do Projeto de Trabalho.

2.1 Pedagogia de projetos

Conforme Hernández (1998), a Pedagogia de Projeto nasce epistemologicamente das ideologias que suscitaram a concepção do pragmatismo de John Dewey na década de 1920. Ganhando grande repercussão com a difusão dos seus ideais por William Kilpatrick, adotando na sala de aula a concepção de que o pensamento tem suas bases em uma situação problematizadora. Partindo dessas premissas, evidenciamos as ideias sobre pedagogia de projeto baseadas nas análises de John Dewey, filósofo importante da primeira metade do século XX.

Iniciaremos primeiramente com o pensamento epistemológico do idealizador da teoria de pedagogia de projeto. John Dewey, é considerado um notável filósofo de origem norte-americana que teve grande importância nos meados do século XX. A sua contribuição nos meios pedagógicos é destacada na unicidade da teoria e prática, ou seja, uma nova forma de se ensinar por meio do pragmatismo⁴. Essa nova forma de pensar educação, era chamada por Dewey de pedagogia aberta que consiste em provocar o aluno a ser o protagonista da sua

⁴ O pragmatismo concebe o conhecimento como forma de envolvimento prático, pois, o conhecer é algo que fazemos e o melhor modo de encará-lo é como a atividade prática. Defende que as ideias reais, verdadeira ou boas desenvolve-se ao longo das interações humanas com o ambiente. Para Charles Peirce, um dos fundadores do pragmatismo, o conhecimento é pesquisa e inicia-se com a dúvida. (SANTOS, 2007, p.39)

formação por meio de aprendizagens significativas e concretas. (WESTREBOK, 2010).

Segundo Bourtinet (2002, p.181-182) os trabalhos pedagógicos de Kilpatrick e Dewey nessa nova proposta didática se organizaram no contexto educacional da escola Funcionalista de Chicago apoiado pelo psicólogo Stanley Hall. A partir daí suas ideias pragmáticas foram ganhando importância e extensão em várias áreas, destacando-se a arquitetura.

Para Dewey nascia uma nova proposta de se ensinar por meio da prática, de forma que o discente fosse considerado o produtor do seu conhecimento protagonizando-se no seu espaço educativo. Nesse sentido, o referido autor defendia que a educação é vida. Ou seja, o aprendizado está ligado com a própria vida do indivíduo, o aprender pelo processo de vida é o alcance mais significativo da escola.

Nesse pensamento de que a educação é vida, Dewey (1985, p.126) analisa da seguinte forma:

[..] Educação é vida, e viver, é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo a mais vida e mais crescimento. O processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação na vida. Na frase de Dewey, o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode a escola alcançar.

Ressaltamos que a pedagogia de projetos surge no espaço escolar como um elemento necessário para dissipar velhas práticas educativas e a criação de novas formas de ensinar, facilitando a aprendizagem do (a) discentes expressivamente. Tais práticas antigas de ensinar consistem no ensino baseado na memorização mecânica dos conteúdos, que não leva o discente a uma reflexão crítica do conhecimento, ou seja, que restrinja a emancipação do educando. (FREIRE, 1996).

Em contraposição a esse modelo estático de ensino, a pedagogia de projetos consiste nessa forma de ensinar por meio de pragmatismo, pois insere inserindo o (a) aprendiz a construir seu conhecimento assumindo o papel de protagonismo nesse processo educativo. O professor se volta para sua práxis analisando a amplitude do projeto como parte da sua prática docente, constituindo-se na reflexão do seu ato de ensinar. (NOGUEIRA, 2008).

Sobre essa necessidade do docente em ampliar conceitualmente projetos, o autor explica que:

Ampliar esses conceitos significa compreender onde e como o projeto pode auxiliar nas práxis, quais as vantagens para o professor e para os alunos em trabalhar com essa dinâmica, qual a relação entre projetos e competências, até onde vai a autonomia dos alunos nesse trabalho e, principalmente, quais são os papéis dos diferentes atores quando se trabalha com os projetos. (NOGUEIRA, 2008, p. 33).

Conforme Dewey (1985), a pedagogia de projetos permite uma atuação mútua do aluno no processo educativo. Dessa forma, há uma rede de configuração interativa, participativa e pragmática, em que os saberes são construídos pelos próprios atores desse processo, os alunos, enquanto o docente descentraliza o conhecimento permitindo a reflexão da sua própria prática. Ou seja, as perspectivas de Dewey e Kilpatrick são baseadas em ideologias progressistas, também conhecida por escola aberta, pois quebra as barreiras da escola tradicional. (BOUTINET, 2002, p.181)

Na prática pedagógica observamos a necessidade de aprender e ensinar com os projetos como um modelo inovador e que favorece aprendizagens significativas aos aprendizes. Nessa perspectiva, salientamos aqui a relevância da ressignificação do ensinar nos moldes da pedagogia de projetos, uma vez que estes têm um papel fundamental na integração da diversidade de conhecimentos que provoca a ruptura das limitações e imposições de práticas não satisfatórias ao ensino.

Prado (2009, p. 14-15) diz que:

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

Nas suas fases de implementação os projetos revelam grandes contribuições nas ações pedagógicas e no nível de aprendizagem dos (as) educandos (as). Isso nos faz refletir criteriosamente sobre a reconstrução da ação pedagógica, tendo como base a pedagogia de projetos, configurando-se no pilar de novos saberes e interação de conhecimento em caráter interdisciplinar.

Nessa mesma ideia, Prado (2009, p. 15) ressalta que:

Tratando dos conteúdos, a pedagogia de projetos é vista por seu caráter potencializador da interdisciplinaridade. Isto de fato pode ocorrer, pois o trabalho com projetos permite-nos a rompermos com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem.

Nesse contexto, observamos que os projetos situarão o (a) aluno (a) a desenvolver habilidades que lhes permitem uma aprendizagem satisfatória como diz Dewey, não imposta, mas de liberdade. A educação assume esse processo reconstrutivo e organizativo da experiência. (DEWEY, 1985).

Um dos grandes intelectuais da educação, Willian Heard Kilpatrick (1871-1965) tinha suas atenções voltadas para a experiência do educando no processo de ensino aprendizagem de forma significativa partindo do seu interesse. A sua grande contribuição nesse contexto epistemológico de projetos se deu por ser o primeiro a descrever detalhadamente e definitivamente a delimitação do seu produto: método do projeto e, conseqüentemente, para a aplicação de forma geral desse trabalho construtivo deu a redefinição ao termo projeto. (KNOLL,1997). Nesse contexto, surge o método de projeto de Kilpatrick como uma necessidade de reformular o currículo de ensino americano, considerado ultrapassado, mecânico e que não preparava o aluno para a vida. (MARQUES, 2016).

A sua expressão na educação foi amplamente reconhecida mundialmente por apresentar ideias práticas que poderiam ser desenvolvidas no ambiente escolar, a partir das necessidades educativas que deveriam promover mudanças na educação. Essas necessidades tomam como base a aprendizagem dos alunos em adaptações de novas situações, o que culminará em um aprendizado novo. (KILPATRICK, 1977).

Em vista disso, a nova ideia de ensinar associada a uma filosofia de educação pragmática se dava em contraposição à pedagogia tradicional da época. Sobre esse enfretamento da escola nova e a velha escola Kilpatrick (1977, p. 73, grifo do autor) aponta que:

Vemos assim, quão falho era o regime escolar. Nele, as crianças iam á escola de má vontade, oprimidas pela necessidade de adquirir conhecimentos, para fins de dar a lição, em exposições formuladas pelos adultos, com soluções de problemas sociais do passado. Esse sistema não é só inadequado como, as mais das vezes, e sob vários pontos de vista, pernicioso. Não é, pois, de admirar que mais da metade dos alunos tenha abandonado a escola, assim que a lei o permita. Não é de surpreender também que muitos adultos se mantenham tristemente indiferentes às responsabilidades cívicas. E é de admirar que os resultados não tenham

sido ainda piores. A luz dessas considerações, a mudança da vida escolar começa a adquirir maior razão de ser. A falta de precisão, que se nota ainda nos seus processos, provém do esforço para introduzir nele vida, **mais viver real, prática de autocontrole.**

Entretanto, o pensamento do método de projeto de Kilpatrick sofreu críticas por alguns pensadores conservadores e progressistas da educação quando o teórico define que o projeto é uma ação proposital. Nessa lógica de pensamento de Kilpatrick, o papel do professor não tinha importância na orientação dos alunos, ou seja, os mesmos desenvolviam o projeto sem a mediação do docente.

Segundo Knool (1997), Dewey se opôs à concepção de seus discípulos, por negligenciar a participação crucial do docente na definição do projeto. Kilpatrick considerava que os alunos eram capazes de planejar projetos e atividades sozinhos, sem a participação do professor. Nesse processo de discussões sobre o termo projeto dissociando o professor como um importante ator desse processo, Kilpatrick fez a sua autoanálise, pois percebeu que aumentava a impopularidade do método de projeto, reconhecendo o seu erro, visto que o mesmo havia se distanciado da sua própria redefinição.

Em relação a invisibilidade da participação do docente no projeto, Knool (1997, p. 75) aponta que:

De fato, a autocrítica de Kilpatrick enfatiza isso e é explicativa. Sua concepção de projeto era ambígua, pois desconsiderava as convenções da linguagem e designava a atitude subjetiva do aluno como um método objetivo de ensino. A concepção do projeto era provocativa, pois negligenciava as tradições do campo e modificava arbitrariamente a definição do projeto, de trabalho responsável e construtivo para a atividade vigorosa e intencional. Em seu sentido original e restrito, o projeto sobreviveu a anos sem danos e ainda existe até hoje.

Nogueira (2008) afirma que os projetos vêm sendo tratados de forma reducionista, simplificada, seguindo alguns estereótipos no ambiente escolar. Na concepção de Nogueira (2008), considera ainda que a função do educador nesse tipo de projeto é centralizar todo o seu trabalho para que a sua prática seja voltada para a excelência, e não para a simplificação. Ou seja, os projetos devem ser (re) pensados de forma mais ampla, onde se contextualizará a “Pedagogia de Projetos, na perspectiva de ampliar a visão em função de uma prática”. (NOGUEIRA, 2008, p. 33).

Na pedagogia de projetos, conforme Prado (2009) pode haver uma

fragilização na iniciativa da qualidade da aprendizagem dos discentes, assim como da prática de ensinar do professor (a), caso não seja vista como possibilidade de integração entre os diversos conteúdos e mídias na perspectiva de inter-relação de conceitos e princípios. Ou seja, esses elementos não podem ser concebidos separadamente, caso contrário à sua configuração não terá um processo interativo entre discentes e docentes.

Fonte (2014) considera que na pedagogia de projetos o aluno deve ser o autor da sua própria história. Neste sentido, valoriza-se a sua participação ativa, propondo vivências de situações – problemas, diante de uma reflexão sobre ela e tomando atitudes diante dos fatos. O professor passa a observar e fazer a sondagem dos interesses e necessidades dos seus alunos na perspectiva de ajudá-los a desenvolver a sua autonomia e crítica no contexto sócio-cultural na escola em que atua.

Para a realização de um trabalho pedagógico eficiente baseado na Pedagogia de Projetos Fonte (2014, p. 27), aponta algumas “dicas” aos professores. Sendo elas:

- a- ficar sempre atento às crianças, observando-as e escutando-as para identificar os assuntos que despertam interesse e merecem ser aprofundados;
- b- registrar as falas das crianças na forma de “tempestade de ideias”, não fechando a rede para propiciar as articulações necessárias com outros fatos que podem fazer parte do temário;
- c- selecionar os fatos e ampliá-los, associando-os a outros por meio de um processo de planejamento interdisciplinar;
- d- realizar a vivência, isto é, a experiência planejada, variando ao máximo as atividades; e
- e- divulgar bastante o trabalho, apresentando-o na culminância.

Em meio às várias possibilidades com a adoção da pedagogia de projetos no contexto escolar, surgem algumas questões diferenciadas que devem ser analisadas, em relação ao seu desenvolvimento, pois alguns autores nos remetem à ideia sobre algumas singularidades desse tipo de metodologia de ensino.

Fonte (2014, p.32) cita algumas dessas questões como:

Alguns profissionais defendem a posição de que o projeto deve partir, necessariamente, dos alunos, pois, senão, ele seria imposto. Outros defendem a ideia de que temas devem ser propostos pelo professor, de acordo com a sua intenção educativa, pois, de outra forma, se cairia em uma postura espontaneísta.

Hernández e Ventura (2017) consideram que a pedagogia de projetos

trabalhava no contexto do fordismo, considerando que a criança era preparada apenas para desenvolver um trabalho fabril sem relações com os aspectos do cotidiano dentro da escola, ou seja, uma forma de projeto mais restrito ou apenas de uma parte, sem ter uma visão de um todo. Como superação dessa visão micro ou restrita a uma parte, torna-se necessário que se tenha um projeto de desenvolvimento de práticas pedagógicas associando a teoria e à prática, assim como levar em conta a relação parte-todo.

2.2 Projeto de Trabalho

O espaço educativo segundo Hernández (1998) é considerado um elemento que reproduz mudanças no indivíduo e na sociedade, e, dependendo do que ocorre, essa mudança poderá ser transgressora ou tradicional. Ainda na sua concepção, a educação escolar vive um momento de múltiplos projetos na incumbência de dar encaminhamentos na prática pedagógica do (a) docente e de oportunizar meios de situações de aprendizagens diferenciadas aos (as) discentes.

Os projetos de trabalhos se configuram numa nova forma de organização do conhecimento que nasce no final da década de 1980 e se constituiu como uma perspectiva inovadora pedagógica nos anos de 1990 idealizada por Fernando Hernández.

A partir dos anos 1990, com o desenvolvimento da nova fase política e econômica do capitalismo, denominado neoliberalismo, o plano pedagógico também acompanha um novo desenho e a pedagogia de projetos passa a ser denominada de projeto de trabalho. Para Hernández (1998), o projeto de trabalho é o prisma do ensino que focaliza a reflexão e a prática educativa na escola, numa perspectiva transformadora no contexto globalizado do conhecimento e que transgrida as amarras da escola.

Hernández aponta que a organização dos projetos de trabalho está alicerçada numa concepção globalizadora da educação, ou seja, esse meio se torna mais interno do que externo, uma vez que, as necessidades e a solução das problemáticas da aprendizagem estão atreladas às relações estabelecidas entre os conteúdos e as áreas de conhecimentos.

Segundo Hernández (1998, p. 88-89):

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e de aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável pela sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas.

Na perspectiva do projeto de trabalho, há as categorias conceituais que vão diferir da pedagogia de projetos. São elas: globalização do conhecimento, transgressão e enfoque globalizador.

A globalização dos saberes na educação é algo maior que a interdisciplinaridade, pois marca a amplitude de conhecimentos que é permitido por meio da implementação dos projetos de trabalho, entretanto, pode ser entendida de outra forma, o que causa certa ambiguidade nas concepções sistêmicas da interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e globalização de conteúdo. (HERNÁNDEZ, 2000).

Quando fazemos análise sobre a globalização, esta sempre nos remete às compreensões sobre a pluridisciplinaridade, ensino integrado e interdisciplinaridade. As noções desses elementos na prática dos docentes convergem para sentidos diferentes sobre globalização, o que leva à ambiguidade dessa categoria por parte dos docentes, quando desenvolvem as ações pedagógicas inserindo o projeto de trabalho nesse ato educativo.

Elencamos as diferentes concepções sobre a globalização que são manifestadas na prática escolar, de acordo com o pensamento de Hernández e Ventura (2017). Vejamos:

A globalização como somatório de matérias: constitui-se na prática escolar de forma mais generalizada. Refere-se a quando o (a) professor(o) inicia a discussão de um tema que surge dos próprios alunos, ou das programações dos livros-textos e propõe algumas relações aos discentes, associados a diferentes conteúdos de diferentes disciplinas do tema escolhido.

A globalização na combinação de diferentes disciplinas: é um trabalho desenvolvido a partir do interesse dos docentes com matérias específicas trabalhando em equipe, e propondo aos alunos a descoberta da relação dos temas entre si. Nesse pensamento sobre globalização, a proposta é mostrar e ensinar aos alunos a unidade do saber.

A globalização como estrutura psicológica da aprendizagem: neste contexto apresenta propostas construtivistas de aprendizagem e desenvolvimento de um ensino para a compreensão pautada nas relações estruturais e críticas entre as diversas formas de informação que aporta e recebe o discente. Essa compreensão justifica que a realização da aprendizagem não se dá somente com a adição e o acúmulo de novos elementos intelectuais do (a) aluno (a). Tal concepção visa a superação dos sentidos de acumulação de saberes em torno de um tema, estabelecendo novos objetivos de saberes a partir de referenciais necessários a incorporar por parte de cada estudante.

Os métodos de trabalhos segundo Zabala (2002) se configuram como uma resposta dada à necessidade de que as aprendizagens sejam mais significativas com a finalidade de formar cidadãos e cidadãs que participem e compreendam uma realidade complexa, ou seja, um (a) cidadão (a) crítico e reflexivo das ações e interações da sociedade. Sugere ainda que as atividades de ensino e aprendizagem devem iniciar-se de uma situação problematizadora e que seja bem mais perto da realidade dos (as) discentes. As soluções encontradas são denominadas de enfoque globalizador. Nesse contexto, existe a possibilidade da organização dos conteúdos por disciplinas, para que haja uma inter-relação lógica das matérias e as respostas devem ser resultados dos problemas de uma situação bem próxima do (a) aluno (a).

Ainda Zabala (1998, p.159) descreve que:

Num modelo globalizador, os alunos sempre conhecem o sentido da tarefa que realizam. As estratégias globalizadoras pretendem que aquilo que se aprende parta de uma necessidade sentida e não de conhecimentos impostos a priori. Os meninos e as meninas se fazem perguntas acerca de fenômenos para os quais não têm explicação e através de diversas atividades, de experimentação, de leitura e de comparação entre diferentes opiniões, podem chegar a compreender a formulação de princípios ou conceptualizações complexas. As atividades cujos novos conteúdos sempre são funcionais e significativos pelo fato de não estarem estabelecidos por necessidades alheias à própria realização do projeto ou da busca de informação.

Sobre esse entendimento de globalização por meio de várias disciplinas à luz do enfoque da interdisciplinaridade, Hernández (1998, p.53-54) descreve:

A concepção da globalização vinculada ao tratamento interdisciplinar tem lugar, sobretudo, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Parte do interesse do professorado de distintas matérias que se

trabalhe em equipe e em tratar que os alunos descubram que os temas estão relacionados entre si. [...]. A interdisciplinaridade nos é apresentada com uma tentativa de uma organização da informação, dos conhecimentos escolares, partindo de uma visão disciplinar que tenta centralizar-se em alguns temas contemplados a partir de múltiplos ângulos e métodos.

Santomé (1998) traz ideias similares sobre a categoria enfoque globalizador, apontando outras denominações como perspectivas globalizadoras ou visão globalizadora. Tratando-a como uma forma de organizar os conteúdos numa proposta de ensino em que o principal objeto de estudo para os (as) discentes seja o conhecimento e a intervenção na realidade. Acredita que com base nessa finalidade, é possível compreender a funcionalidade da educação como instrumento de potencialização das crianças nas suas capacidades.

Em relação à transgressão, Hernández (1998) afirma que o ato educativo com práticas inovadoras pode descentralizar a construção do saber unicamente pelas disciplinas. É o fio condutor para a reorganização do currículo rompendo com a fragmentação do ensino que a escola tradicional oferece aos (as) aprendizes que não inter-relacionam com a sua realidade e necessidade. Pensar na transgressão na educação escolar é dar possibilidades aos (as) alunos (as) de reconstruir o seu conhecimento, construir uma nova proposta didática em que o (a) docente e aluno (a) possam intervir juntos na perspectiva de aprendizagem significativa

Sobre a transgressão para a educação escolar, Hernández (1998, p.12-13) diz:

Procura se transgredir a visão do currículo escolar centrada nas disciplinas, entendidas como fragmentos empacotados em compartimentos fechados, que oferecem ao aluno algumas formas de conhecimento que pouco têm a ver com problemas dos saberes fora da Escola, que estão afastados das demandas que diferentes setores sociais propõem à instituição escolar[.] [...] Pretendemos transgredir essa visão da Escola que impede que os alunos se construam como sujeitos em cada época de sua vida. [...] A transgressão se dirige à perda de autonomia no discurso dos docentes, à desvalorização dos seus conhecimentos e a sua substituição por discursos psicológicos, antropológicos e sociológicos que pouco respondem ao que acontece no cotidiano na sala de aula.

Percebemos, assim, que o projeto de trabalho é constituído de elementos que potencializam as ações pedagógicas no contexto escolar no sentido de desenvolver situações de aprendizagens significativas aos (as) discentes.

A prática educativa atualmente é um elemento complexo no meio educativo, pois exige reflexão das práxis pedagógicas, novos desafios no espaço

escolar, ressignificação dos meios metodológicos, organização do currículo e proposição de novas situações de aprendizagens dos alunos. Pois é a partir desses ideais que vão surgindo novas propostas pedagógicas desafiadoras e norteadoras ao (as) professores (as) na possibilidade de se desenvolver situações de aprendizagens eficazes aos (as) discentes.

O projeto de trabalho traduz o tratamento do tema a ser desenvolvido no contexto escolar como uma das suas características, mas, com o objetivo de lematizá-lo na unicidade contemplando todos os (as) docentes. Enfatizamos ainda que esse mecanismo didático se constitui como um amplo instrumento organizador dos conteúdos escolares no prisma de métodos globalizados.

Zabala (1998) justifica que a diversidade dos conteúdos de aprendizagem se dá pela necessidade da realização de um projeto concreto e reconhecimento de um tema diferente como forma de resolução de algum problema.

Desse modo, o tema de um projeto de trabalho deve partir de uma situação problematizadora ou de uma necessidade do corpo discente para que possa surgir a contextualização do tema a ser trabalhado no ambiente educativo. Essa problematização deve ter uma inter-relação com o seu meio físico - social, para que haja um diálogo dos fatos internos e externos do seu cotidiano, trazendo respostas aos seus questionamentos.

O estudo sobre projeto de trabalho nos reporta a importantes elementos que o constituem em favor do desenvolvimento da prática pedagógica mais consistente e que se aproxime de uma educação transgressora que vá além do ensino de disciplinas. Assim, repensar como organizar os conteúdos por meio dos métodos globalizados dando-lhes uma nova reconfiguração na unidade do saber, desconsiderando a disciplina como ponto de partida desse processo. Neste contexto, surgem diferentes formas de se relacionar as disciplinas tais como: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

A multidisciplinaridade, segundo Santomé (1998) é considerada uma das relações mais inferior, por se caracterizar como um grupo de disciplinas que não estabelece uma conexão clara de ligação entre as mesmas. O diálogo entre as diversas disciplinas não fica evidenciado entre elas.

O entendimento sobre a interdisciplinaridade implica na dependência nítida entre as disciplinas. Nesse processo, existe uma interação entre duas ou mais disciplinas, daí por que são perceptíveis a comunicação, um equilíbrio de força e a

integração entre elas. Porém, no sentido negativo, Santomé (1998) salienta que pode ocorrer de o aluno ter contato do conhecimento de síntese⁵, sendo apresentado de forma mecânica e rotineira servindo apenas para a simulação desse tipo de conhecimento.

A transdisciplinaridade parte da concepção de algo que transcende as relações entre as disciplinas, por isso é considerada como o nível maior do que a interdisciplinaridade. Nesse meio, os limites entre as diversas disciplinas desaparecem constituindo-se em um sistema maior, total, ultrapassando o plano das relações e interações das disciplinas, pois vai além de uma disciplina concreta.

A respeito dos graus das relações disciplinares Zabala (1998), considera a multidisciplinaridade como a mais tradicional forma de organizar os conteúdos, sendo apresentados por disciplinas que não têm nenhuma relação, ou seja, são interdependentes numa proposta simultânea dos conteúdos, nesse aspecto, tal organização é extremamente de caráter somativo.

A interdisciplinaridade é considerada como um processo em que ocorre a relação entre duas ou mais disciplinas, uma vez que as interações realizadas podem implicar em transferência de leis de uma disciplina para outra. Essas interações podem ser da comunicação de ideologias ou da integração de conceitos recíprocos fundamentais até mesmo da teoria do conhecimento.

A transdisciplinaridade tem a mesma concepção do conceito anterior, e é o grau máximo das relações entre as disciplinas, pois surge da perspectiva de integração global dentro desse sistema numa abrangência totalizadora. Constitui-se como uma ciência que traz explicações sem parcelamento, portanto, a transdisciplinaridade é considerada como uma determinação das relações dos conteúdos com pretensões inovadoras diante do papel das áreas de ensino (Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental).

Na visão de Hernández e Ventura (2017), a interdisciplinaridade surge de uma tentativa de organização das informações e dos conhecimentos escolares partindo da premissa de uma ótica disciplinar que tem como objetivo centralizar certos temas contemplados a partir de ângulos e métodos. Nessa perspectiva, o professor de diferentes disciplinas tem a responsabilidade em proposições que vão

⁵ É o tipo de conhecimento aplicado de forma mecânica uma suave integração de informações ligada diretamente com a disciplina distintas sem interagir as informações oriundas de campos disciplinares, sem o risco de tocar, ou obrigar a repensar nas questões sociais conflituosas de forma crítica. (SANTOMÉ, 1998).

muito além das disciplinas. Surge então, aqui, nessa forma organizativa de conteúdos um ponto negativo apontado pelo autor: "a probabilidade que cada professor de forma individual apresente aos discentes a concepção de uma matéria específica em relação ao tema proposto. Que pode trazer aos discentes a fragmentação do conhecimento". (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017, p.52).

Nessa organização interdisciplinar Hernández e Ventura (2017) dizem que a aprendizagem do (a) aluno (a) a partir de somatório de informações ainda continua implícita, e essa ocorrência transcorre por não estabelecer vínculos entre as diversas formas de fontes de informações, logo, requer os acréscimos de novos níveis de dificuldades à complexidade das relações estruturais do conhecimento diferencial de cada estudante e o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem.

Ainda Hernández e Ventura (2017, p.52) descrevem que:

A posição interdisciplinar se fundamenta na crença de que o aluno possa estabelecer conexões pelo simples fato de serem evidenciados pelo professor, e em que o somatório de aproximações a um tema permita por si próprio, resolver os problemas de conhecimento de uma forma integrada e relacional.

Na relação de disciplina no viés transdisciplinar, Hernández (1998) considera-a como um marco para a organização de um currículo integrado. Essa vertente é representada por uma ideologia da pesquisa que tem como base a compreensão do novo e que deve ser compartilhado por várias disciplinas acompanhadas por interpretações mútuas epistemológicas das disciplinas. A resolução de problemas se constitui na cooperação, criando-se a transdisciplinaridade por um novo molde de aproximação da realidade do fenômeno que o objeto estuda.

Com base nos estudos sobre projeto de trabalho na concepção de Hernández (1998) descrevemos os aspectos que o caracterizam:

a- Um percurso por um tema - problema que favorece a análise, a interpretação e crítica como contraste de ponto de vista. A problemática deve partir do aluno, que pode ser de uma situação apresentada por ele mesmo em sala de aula, mas também pode ser sugestivo pelo docente. Nessa característica o importante é que a questão seja valiosa e singular para ser explorada. O objetivo aqui é buscar a vinculação com as disciplinas do currículo. Assim depois de

estabelecido o que e como será desenvolvido, inicialmente a sugestão é tornar público por meio de cartazes, placas, painéis e outras formas de divulgação na entrada da escola com o título do projeto e pesquisa na iminência de que a comunidade educativa participe desse processo.

b- Onde predomina a atitude de cooperação e o professor é um aprendiz, e não um especialista. Nesse momento, o professor se torna um aprendiz, pois irá também estudar o tema com os alunos. As questões abordadas são novas para o docente, há uma mudança de comportamento e atitude na ocasião que se trabalha com projetos na sala de aula. Converter-se em aprendiz, não significa estar meramente frente a temas de objeto de estudo, mas ficar diante do processo a seguir, com maneiras de abordá-lo, que não são repetitivas, pois adquirem novas dimensões em cada grupo.

c- Um percurso que busca estabelecer conexões entre conexões e que questiona a ideia de uma versão única da realidade. O momento aqui é destinado a várias compreensões e leitura que se tem de mundo. Vincula-se a visões das representações sobre a realidade que é construída por grupos de indivíduos que tem por consequência a implantação das determinadas formas de saber poder.

d- Cada percurso é singular e é trabalhado com diferentes tipos de informação. Destaca-se o fato de que os projetos não devem ser aplicados de forma repetitiva. Os temas surgem de formas diferentes que pode ser com base em entrevista, exposições, debate em sala de aula ou em qualquer outro contexto. A atenção aqui é a problematização do tema como tarefa-chave que iniciará o processo da pesquisa. O autor aponta nessa característica a necessidade de a escola prover um centro de recursos (tipo midiateca) um dos núcleos chaves para a facilitação da aprendizagem.

e- O docente ensina a escutar: o que os outros dizem também podemos aprender. O projeto deve ter participação de alunos de todos os níveis diferentes, para o desenvolvimento do projeto, isto é, um material importantíssimo. Os conteúdos do projeto são elencados como: transcrição de conversa, dos debates e suas análises. O papel do discente nesse momento é considerar os outros facilitadores da própria aprendizagem

f- Há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas. A avaliação adquire a importância, pois é uma situação que não pode estar separada do projeto. A avaliação permite

que cada discente possa reconstruir o seu caminho transferindo para outras situações.

g- Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes. Refere-se ao papel do currículo por matérias disciplinares como ponto de contraste, mas não serve como guias. O currículo disciplinar pode ser uma das possíveis opções, mas não única. Em resposta a essa afirmação dizemos que a organização do currículo costuma ter um significado de filtro, com a existência de alguns limites diante de problemas que as disciplinas e os saberes estão propondo na atualidade, à medida em que se apresentam como um marco em que os conteúdos se acumulam.

h- Uma forma de aprendizagem em que se leva em conta que todos os alunos podem aprender. Nessa perspectiva, os discentes podem encontrar o seu papel, é uma das possibilidades apresentadas pelos projetos. As diversidades do grupo, as contribuições dadas por cada um dos alunos, os déficits e limitações se convertem em uma constante. Na configuração de projetos, enfrentamos a complexidade, abrindo portas que expandem o desejo dos alunos por seguir a aprendizagem ao longo da vida.

i- Não se esquece de que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição, também é uma forma de aprendizagem. Sobre este aspecto, chama a atenção frente a corrente influenciada pela Psicologia cognitiva, ao destacar que a aprendizagem conceitual é prioridade e de maneira superior, mas deixa de lado a atividade manual e artesanal. Os projetos são pensados e presta-se atenção na forma e o modo em que se apresenta a trajetória realizada por um tema ou um problema.

Outro ponto importante no projeto de trabalho é o processo avaliativo de aprendizagens dos (as) discentes, que ocorre em uma ordem contrária dos procedimentos avaliativos da escola tradicional. Essa situação se dava num ato de domínio e controle pelos (as) docentes, com a objetividade de classificação dos (as) alunos (as), assim os (as) educadores adotavam uma postura que distanciava o (a) alunado(a) e o professor nesse processo educativo importante.

Nesta configuração de projeto de trabalho, a avaliação se caracteriza com um enfoque amplo da aprendizagem com um caráter mais significativo e educativo ao alunado. Por meio desse mecanismo pedagógico o processo avaliativo se contextualiza na função formativa de avaliação.

Hernandez (1998), aponta ainda, que o projeto de trabalho se constitui de três momentos avaliativos configurando-se numa forma de diálogo do professor com o conhecimento construído pelos (as) alunos (as). São eles:

O primeiro é a avaliação inicial que se configura nos conhecimentos prévios dos (as) discentes detectados pelo docente no início do estudo da temática desenvolvida na sala de aula que deve ser considerada no processo de ensino-aprendizagem, estruturada a partir do que os alunos já sabem e conhecem, desse modo o professor obterá informações para desenvolver o seu planejamento.

Este procedimento didático é chamado por Vasconcelos (1992), de Mobilização para o Conhecimento, momento pedagógico em que o aluno é instigado a pensar, a refletir sobre o objeto de estudo de conhecimento. Este momento é importante para o docente diagnosticar as necessidades dos discentes para o desenvolvimento da construção do conhecimento.

O segundo momento avaliativo trata da avaliação formativa que tem a finalidade de propiciar meios ao conhecimento a partir das situações didáticas desenvolvidas em sala de aula. Deve ser realizada constantemente pelo professor, analisando a pretensão intelectual das atividades propostas, e a detecção dos erros conceituais.

A avaliação recapitulativa faz parte do último momento avaliativo do projeto de trabalho. Configura-se como um processo de síntese do tema desenvolvido ou um nível educativo. É um momento em que podemos verificar se os estudantes alcançaram os resultados por parte do processo do ensino e aprendizagem. Este tipo de avaliação é a que nos possibilita averiguar o sucesso e o insucesso dos (as) discentes na aprendizagem.

Considerando os momentos avaliativos do projeto de trabalho, salientamos que estes trazem a possibilidade do (a) professor (a) rever as suas práticas e reelaborar o seu planejamento, fazendo análises das adversidades e dos avanços do trabalho pedagógico. Reconhecemos também, que, na perspectiva desse mecanismo didático aqui apresentado, o projeto de trabalho possibilita a transmutação no processo avaliativo.

Intensificando a proposição deste trabalho pedagógico, reconhecemos que este, centra as suas ações na metodologia dialética, pois o aluno (a) tem um papel ativo que participa da construção do conhecimento nas relações estabelecidas com o meio e com os outros. (VASCONCELLOS, 1992, p.84).

Neste contexto epistemológico de projeto de trabalho manifestamo-nos em favor desse tipo de projeto no contexto escolarizado por possibilitar ao docente meio diversificados de sistematizar o conhecimento na sala de aula, na perspectiva de que aconteça a reelaboração de conceitos para que se constitua em conhecimento. Pois, o projeto de trabalho se redesenha como um novo instrumento capaz de promover uma prática pedagógica reflexiva e a abstração do conhecimento pelos discentes.

Sobre a importante atuação do professor em sala de aula e sua possibilidade de promover situações didáticas que priorizem a aprendizagem dos discentes.

Vasconcelos (2005, p. 104) explica que:

Na relação pedagógica, a atividade primeira, comumente, é do professor, não na perspectiva de ficar nele, mas de provocar, de propiciar a atividade do aluno. A ação do professor é transitiva, não reflexa (não se volta sobre si mesma). Deve preparar o campo para a ação de análise do educando, bem como interagir com ele para desencadear sua ação (tentar “garantir” a ação significativa do sujeito).

No decorrer da construção desse processo investigativo, observamos que o Projeto de trabalho consiste em um importante instrumento didático que poderá ser desenvolvido em sala de aula na perspectiva de possibilitar uma inovação na prática pedagógica, trazendo meios revolucionários no processo ensino e aprendizagem dos (as) discentes de forma significativa. Considerando o que discorreremos nesse trabalho sobre a ressignificação que o projeto traz ao processo educativo, tanto no âmbito da prática pedagógica quanto em relação à aprendizagem dos discentes, é que sustentamos a proposta da aplicabilidade do projeto de trabalho no contexto escolarizado.

Acreditamos, portanto, que a definição dos projetos e os aspectos que o caracterizam no ambiente escolar são elementos dosadores da qualidade de ensino e da revitalização da sua prática caracterizada pela transição do discurso à práxis pedagógica.

O projeto de trabalho surge como instrumento pedagógico em que os (as) professores (as) têm autonomia para desempenhar ações que provocam descobertas por meio de experiências e práticas tendenciosas aos processos de ensino e aprendizagens significativas dos (as) alunos (as), assumindo um papel

preponderante na reconstrução das práticas pedagógicas.

Conforme os argumentos já desenvolvido até aqui, apresentaremos uma descrição sobre a configuração de um projeto. Neste sentido, apresentamos os elementos constitutivos de um projeto de trabalho, segundo Hernández (1998).

O primeiro elemento é o Tema de um projeto. O tema trabalhado tem um caráter infinito de escolha, mas deve seguir alguns princípios, pois este é um dos pontos de partida quando se pensa na implementação de um projeto de qualquer natureza. Tais princípios partem sempre da necessidade, importância, interesse ou oportunidade de trabalhar um projeto.

Os objetivos são elementos imprescindíveis num projeto de trabalho e a escolha dos objetivos deve atender aos padrões dos discentes, relacionando-os com indagações sobre o que os (as) alunos (as) já conhecem e o que precisam aprender ou uma análise prévia, baseada em um diagnóstico traçando objetivos claros e precisos.

Outro elemento de um projeto de trabalho são as ações, que devem ser definidas mediante a problemática considerada para a efetivação deste instrumento pedagógico e devem estar atreladas aos objetivos definidos que consistirão na organização e metas pré-estabelecidas, permitindo a tomada de decisão coletiva dos discentes em relação ao desenvolvimento do trabalho.

No que diz respeito à metodologia como elemento constituinte de um projeto de trabalho. Este se relaciona aos meios o qual esse processo perpassará na intuição de alcançar as suas metas e os caminhos para uma aprendizagem significativa com a utilização de procedimentos metodológicos que darão resultados significativos e organização dos conteúdos dando um caráter inovador aos projetos de trabalhos globais.

A avaliação é o último elemento constituinte de um projeto de trabalho. É um dos momentos que comumente analisará o momento do projeto dos discentes e será observado o alcance do conhecimento dos processos e dos resultados da aprendizagem. Como parte desse processo contínuo de avaliação, o trabalho pedagógico nos permite aferir as atitudes construídas por situações de aprendizagens realizadas durante a execução do projeto como instrumentos de compreensão e problematização da realidade. Sabemos que o procedimento avaliativo implica em novas decisões ou reformulações didáticas a serem tomadas em melhoria da construção do projeto.

Ainda nesta Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho – PEPT consideramos o portfólio um importante recurso avaliativo, pois este confere um caráter de reorganização das atividades selecionadas pelos discentes, possibilita a reflexão sobre o processo de aprendizagem nos projetos de trabalho e o que pode ser melhorado. É um instrumento de avaliação com a finalidade de facilitar a reestruturação e reelaboração pelos discentes do seu próprio processo no decorrer do exercício do projeto.

Assim, compreendemos que:

O portfólio, a diferença de outras formas de avaliação, como o exame dá a oportunidade aos professores e aos alunos de refletirem sobre o desenvolvimento dos estudantes e suas mudanças ao longo do curso (o que não se aprecia com um exame ou com alguns métodos estatísticos). O portfólio permite aos professores acompanhar o trabalho dos estudantes num contexto em que a atividade de ensinar é considerada como uma atividade complexa com elementos inter-relacionados. Nesse sentido, ele permite apreciar a relação das partes com o todo e, sobretudo, é um recurso para relacionar a teoria com a prática. Os projetos de trabalho terminam num portfólio em que cada aluno seleciona, ordena as evidências que foram reunidas durante a pesquisa para responder ao problema proposto (HERNÁNDEZ, 1998, p.101).

Predisposmos a dizer de acordo com as várias concepções sobre a avaliação, que o método avaliativo deve ser considerado como um elemento instrumental e necessário que resulta na exteriorização da aprendizagem dos(as) alunos (as), focalizando o que já sabiam e o que aprenderam, pois os aspectos avaliativos tendem a considerar esses propósitos na medida em que o educador faz essa reflexão da sua prática pedagógica.

Dessa forma:

A avaliação poderia ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação seja ela curta, seja prolongada. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, por que fundamenta novas decisões. Como 'crítica de percurso de ação', a avaliação será uma forma pela qual podemos tomar novas decisões. Genericamente falando dois tipos de decisão. Uma delas tem a ver com a dimensão do próprio projeto de ação ou o seu redimensionamento [...]. A avaliação será então, um sistema de crítica do próprio projeto que elaboramos e estamos desejando levar a diante. Outro tipo de decisão que a avaliação subsidia refere-se à construção do próprio projeto. O "boneco" está planejado agora importa dar-lhe forma real, utilizando para isso de todos os recursos definidos. Nesse nível, a avaliação é um constante olhar crítico sobre o que se está fazendo. Esse olhar possibilita que se decida sobre os modos de como melhorar a construção do projeto no qual estamos trabalhando. Aqui, a avaliação contribui para identificar impasses e encontrar caminhos para superá-los: ela subsidia o acréscimo de soluções alternativas, se necessárias, para um determinado percurso de ação etc. (LUCKESI, 2008, p. 116-117).

Nessa conjuntura de ideias sobre avaliação, ressaltamos que este princípio dá abertura e liberdade ao (a) educador (a) de fazer e refazer o projeto estabelecido no ambiente escolar, de forma que objetive o processo ensino aprendizagem como foco das ações exigidas mediante a avaliação realizada, não esquecendo que o (a) aluno (a) já tem um pré-conhecimento do que foi decidido para a execução do trabalho pedagógico. (HERNÁNDEZ, 1998).

Assim, os critérios discorridos acima como elementos constituintes de um projeto de trabalho são organizados com subjetividade, a cada realidade organizacional escolar, de modo que venha a contemplar o maior público possível que faz parte do corpo pedagógico da escola, não devendo excluir outras instâncias que podem auxiliar no contexto de parcerias, como: a sociedade, organizações governamentais e não governamentais, e outros tipos de coadjuvação, com o propósito de endossar as ações em caráter epistemológico do projeto de trabalho, sob a perspectiva de uma práxis fundada nos mecanismos da experiência educativa.

Baseados nos pressupostos teóricos tratados aqui, acreditamos que os projetos de trabalhos pedagógicos caracterizarão as práticas educativas como instrumentos que intensificarão e nortearão as situações de aprendizagens significativas, tornando o conhecimento mais flexível, levando em conta que projeto de trabalho surge nessa configuração da necessidade de transformar a educação e a função da escola. (HERNÁNDEZ, 1998).

2.3 Em favor do Projeto de Trabalho

Analisando teoricamente e na prática o sistema educacional brasileiro Saviani (2012) coloca os professores como realizadores da tarefa desse sistema no ponto de vista da estrutura, na forma de intervir nela e transformá-la. No sentido de promover o homem na sua atuação no modelo sistematizado nas estruturas do nível microeducacional quanto da macroeducação. Logo, percebemos o quanto o docente está envolvido na mutação educacional, em qualquer âmbito, quer seja macro ou micro. Ou seja, o docente adquire autonomia para interferir no processo educativo enquanto agente transformador da sociedade, na perspectiva da transformação social no contexto do campo educacional e suas inferências significativas.

Ainda Saviani (2012, p.108) diz que:

A teoria não faz o sistema; ela é apenas uma condição necessária para que ele se faça. Quem faz o sistema são os homens quando assumem a teoria nas suas práxis. E quem faz o sistema educacional são os educadores quando assumem a teoria na sua práxis educativa. Eis a tarefa que ultrapassa o âmbito de um estudioso, constituindo-se preocupação comum dos educadores de hoje.

Logo, percebemos a importância que o educador tem em tornar a sua prática evidente no campo educacional, especialmente no ambiente da escola que é onde nos reportaremos nesse momento. As práticas educativas contemporâneas estão cada vez mais desafiadoras, devido ao contexto tecnológico e globalizante que a sociedade vivencia. Atualmente os discentes buscam respostas rápidas em várias fontes de conhecimento. Pensando nesse contexto, acreditamos que o espaço escolar deve estar preparado para tais circunstâncias provocantes entre os discentes e docentes.

Os argumentos percorridos nessa pesquisa e ainda analisando as novas possibilidades de propostas pedagógicas por meio de projetos, coadunamos com a aplicabilidade do Projeto de Trabalho na sala de aula como uma metodologia de ensino, que visa a interação do (a) discente nas situações de aprendizagens e protagoniza-o como construtor do seu conhecimento por meio de práticas e experiências desenvolvidas durante o processo de ensino aprendizagem.

A reflexão crítica sobre a prática é um ponto que colocamos como elemento produzido pela ação pedagógica mediante o projeto de trabalho. O desenvolvimento das atividades na sala de aula por meio desse mecanismo torna a aprendizagem dos discentes significativa e proveitosa.

Nesse sentido e com base nos enfoques de globalização do conhecimento no espaço escolar é que acreditamos na propositura do projeto de trabalho em sala de aula. Salientamos ainda que esta ferramenta pedagógica permite a organização dos conteúdos e os conhecimentos escolares de forma diversificada, trazendo um sentido relevante a aprendizagem dos (as) discentes. Desse modo, Hernández (1998, p.39) relata que:

Globalização e interdisciplinaridade o que se destaca dessas diferentes versões é que apontam outra maneira de representar o conhecimento escolar, baseada na interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar (que não costuma coincidir

com o das matérias escolares) vão elaborando. Tudo isso para favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar o tema ou um problema que por sua complexidade favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmo e do mundo em que vivem. (HERNÁNDEZ, 1998. p. 39).

Nessa proposta desafiadora de ensinar é que focamos esta pesquisa mais uma vez em favor do desenvolvimento da prática pedagógica por meio de projeto de trabalho com o afim de promover situações desafiadoras de aprendizagens significativas aos discentes.

Em favor dessa ferramenta didática, compreendemos que o projeto de trabalho na feição de possibilitar aquisição do conhecimento ao (a) aluno (a) no contexto globalizador que permite a compreensão do tema a partir do sentido simples para o mais amplo; facilita a organização do conhecimento dos aprendizes com mais autonomia e o aluno protagoniza no papel de construtor de sua gnose. Esse modelo de projeto na sua amplitude é importante ainda por apresentar procedimentos globalizadores, incitando que a aprendizagem deve iniciar de uma necessidade ou problemática, ou seja, o conhecimento que for desenvolvido não deve ser imposto, deve apresentar funcionalidade e significado ao (a) discente

Outro ponto pelo qual defendemos o projeto de trabalho é que este poderá incrementar a prática do (a) docente, possibilitando desenvolver um instrumento de aprendizagem na perspectiva dos princípios dialéticos, o qual o aluno reflete sobre o que aprende e ao mesmo tempo o professor reanalisa a teoria e faz a crítica da sua prática. Esse aspecto nos remete para uma proposta de educação transformadora que Gadotti (2004) chama de pedagogia da práxis, a qual aponta a necessidade da reflexão para a educação na perspectiva da transformação social.

As nossas análises ainda sobre o projeto de trabalho perpassam pela concepção de que este mecanismo suscita a mudança na educação no sentido de romper com as antigas práticas da educação tradicional, dando mais possibilidades de aprendizagens expressivas aos (as) discentes. Além disso, esse molde de trabalho pedagógico permite intervenções pedagógicas na sala de aula de acordo com a necessidade da turma, proporcionando a interação entre alunos e professor e a construção de novos conceitos provocados na dinâmica do projeto.

Alicerçado nessa teoria evidenciamos, aqui, que o projeto de trabalho é um grande instrumento pedagógico proeminentemente que traz grandes contribuições no processo de ensino aprendizagem dos discentes e conhecimentos

abrangentes baseados numa educação transformadora e participativa. Além disso, perpassa por práticas educativas inovadoras e condizentes com as necessidades socioeducativas dos (as) discentes constituindo-se como uma nova proposta pedagógica que poderá ser desenvolvida na sala de aula.

Nessa conjuntura, acreditamos que a proposição da inserção do Projeto de trabalho no espaço escolar venha possibilitar um repensar nas novas práticas pedagógicas e a superação de ações antigas de metodologias mecanicistas de ensino da educação tradicional.

3 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO REGGAE

3.1 Da geografia da Jamaica à origem do reggae

A Jamaica é um país situado na América Central insular e está localizado a 144 quilômetros de Cuba e a sudoeste do Haiti, sendo assim, é uma ilha integrada as Grandes Antilhas. Possui uma extensão territorial de 10.0990 km², e a sua capital fica sediada na cidade de Kingston (ÁLVARES, 2008).

A origem de seu nome vem do termo *Xamaica*, nome denominado aos indígenas *arauaques*, nativos da ilha, significa “Terra das águas, terras da Madeira, Terra da Primavera”. Riquíssimo em recursos hídricos, um país como os demais da América Central, passou pelo processo de colonização europeia. (SILVA, 2016; CARDOSO, 1997; ALBUQUERQUE, 1997).

Os primeiros habitantes da Jamaica foram os indígenas, que por meio da colonização espanhola, foram submetidos a trabalhos forçados com a exploração das riquezas minerais (ouro) que existiam na região. Aos poucos os nativos foram dizimados de sua terra de origem e muitos recorreram ao suicídio. (CARDOSO, 1997)

A história da colonização da Jamaica iniciou-se no ano de 1494 com a chegada de Cristóvão Colombo, o qual teve seu primeiro contato com o povo indígena aruanques até então os únicos habitantes da região. Em busca de ouro, os europeus iniciaram o processo de exploração que levou à submissão dos indígenas ao trabalho forçado, suicídio e a escravização, até dizimá-los aos poucos. Em 1512, depois que as minas de ouro haviam secado, os espanhóis, deixaram a ilha jamaicana e se voltaram ao país vizinho, Cuba. A terra do Caribe continuava com o domínio dos espanhóis e eram passadas por vários donatários. Logo após os ingleses se estabeleceram na região da Jamaica, em 1655, quando ficou estabelecida a colonização oficial, iniciou-se a introdução do plantio da cana de açúcar potencializada com a mão de obra dos negros escravizados, sustentada pela diáspora africana. Este fato contribuiu para a predominância de afro-americanos com uma população de aproximadamente 92% e o restante composto por descendentes de ingleses, indianos, árabes e chineses. O processo de escravização de milhares de pessoas durou por quatrocentos anos. (CARDOSO, 1997).

No ano de 1660 a Jamaica foi tomada dos espanhóis pelos ingleses, depois de longas batalhas que durou aproximadamente cinco anos. Os escravizados foram soltos pelos espanhóis, sendo que a grande maioria eram oriundos da Angola. Os angolanos se deslocaram para as montanhas juntamente com os que restavam dos arauaques, dando início à formação do núcleo dos maroons⁶, que em espanhol quer dizer *cimarrón*. (ALBUQUERQUE, 1997).

Em 1670, a Espanha cedeu de forma definitiva a Jamaica para a Inglaterra conforme o Tratado de Madri⁷, acordo formado entre Portugal e Espanha em substituição ao Tratado de Tordesilhas, que vinha sendo desrespeitado. A partir desse momento, a Jamaica foi tendo outra feição já com o domínio maciço da Inglaterra.

Sobre esse processo historiográfico Albuquerque (1997, p.15) comenta que:

Novos senhores da terra, os ingleses, cientes da ausência do ouro em sua colônia, mudaram o curso exploratório e introduziram uma nova espécie de cana - de - açúcar na ilha, trazida de Barbados. O açúcar passou a ser, daí em diante a principal atividade econômica da Jamaica. Para trabalhar nas plantações, os ingleses trouxeram escravos da África Ocidental, a maior parte formada por integrantes dos povos ashanti, ioruba, e akan, todos da tribo dos coromanti. Nas colinas de Cockpits, contudo, um problema: o crescimento dos maroons, para cujo território rumavam todos os escravos fugitivos. Não demorou muito e os marrons passaram a ser o alvo número um do exército inglês. Mas bastava uma incursão por aquelas áreas – de difícil acesso e vegetação farta – para que o caçador virasse caça e os *redcoats* sofressem sérias baixas, fosse por emboscada, armadilha, ou algumas das táticas de guerrilha criadas pelos marrons, liderados por um guerrilheiro chamado coromanti de Cujo.

A resistência dos maroons aos ataques ingleses prolongou-se por mais de 80 anos, quando forçosamente induziram os ingleses a adotar o plano de acordo de paz, que lhes davam o direito e autonomia sobre a região em que se localizava o núcleo. Porém esse acordo tinha um preço: os maroons, deviam atuar como caçadores dos negros escravizados, com a ordem de prendê-los ou eliminar esses fugitivos. Os maroons assinaram o Acordo no ano de 1739 potencializando a manobra política dos ingleses. (ALBUQUERQUE, 1997).

⁶ Maroon é uma corruptela do vocábulo espanhol *cimarron*, “selvagem” (WHITE, 1999).

⁷ Em meados do século aproveitando-se de uma conjuntura de boas relações políticas e diplomáticas os soberanos ibéricos aceitaram fazer um novo tratado, que não deveria decidir apenas a respeito da posse da Colônia de Sacramento. Ele foi assinado na capital do Reino da Espanha à 13 de janeiro de 1750, pelos representantes dos “Sereníssimos Reis de Portugal e Espanha recebendo o nome de Tratado de Madri. Disponível em: www.multirio.rj.gov.br/história/modulo01/tratado.madri.html Acesso: 14. maio. 2018.

Enfatizamos, aqui, que os escravizados que foram trazidos da Espanha e da Inglaterra tiveram grande contribuição para a manifestação da sua cultura o que permitiu a construção da base cultural jamaicana por meio dos seus cultos, mesmo que por força da violência como ocorreu em vários casos da época. Esses cultos fortaleciam a união entre os negros jamaicanos, principalmente após a abolição da escravidão que ocorreu em 1838.

Geograficamente a Jamaica é o terceiro país mais populoso da América, a sua capital Kingston teve seu processo de crescimento populacional acelerado devido ao êxodo rural, motivado pela busca de melhores condições de vida.

Eis a imagem do mapa da Jamaica para ilustrar a nossa descrição geográfica.

Figura 1 – Imagem do mapa da Jamaica



Fonte: <http://www.mcgill.ca/cariwin/countries/jamaican-partners>

Historicamente, a Jamaica traz na sua origem cultural algumas manifestações que ainda se mantêm e fazem parte da evolução sociocultural dos afro-descendentes da ilha do Caribe. Dentre elas citamos: as danças *jonkanos*, os cultos *myal*, *kumina* e *pocomania*. São exemplificadas como a busca pela

transcendência, a crença nas bases espirituais, em deuses e demônios. São fenômenos típicos do contexto religiosos que vemos atualmente em todo o lugar. (ALBUQUERQUE, 1997).

No contexto da musicalidade o ritmo fazia o uso de um tambor típico da região denominado *burru drums*. A sua utilização se dava na maioria dos cultos, organizado por três tambores, cada um com a sua função. O primeiro era o mais grave no papel de baixo, o segundo era o repetidor de som mais agudo, enquanto o terceiro era um surdo com o objetivo de marcar o ritmo.

Segundo White (1999), a evolução do reggae na Jamaica é marcada por vários segmentos musicais e processos históricos, sociais, políticos e religiosos que culminaram na trajetória da reconstrução do rastafarianismo que, simbolicamente, marca o contexto evolutivo até o ápice desse ritmo que explodiu mundialmente.

Hailé Selassié foi introdutor da seita conhecida como rastafarianismo na Jamaica cuja origem do nome vem de Selassié, “*RasTafari*” que tem relação com a “Pibby Sagrada”⁸ a qual deu origem aos rastas⁹, pessoas que seguiam a doutrina religiosa do rastafarismo.

Segundo White (1999, p.30) os profetas elaboraram um conjunto de leis sobre alimentação e higiene para acompanhar a doutrina religiosa baseada nos seguintes princípios.

Instigavam o seu rebanho a evitar a ingestão de álcool, o tabaco, todas as carnes (especialmente a de porco), assim como moluscos, peixes sem escamas. Espécies marinhas predatórias ou necrófagas, e muitos temperos comuns como, por exemplo, o sal. Em suma tudo que não fosse “ítal”, [...] Também proibiram pentear ou cortar o cabelo, e citava a diretiva bíblica no levítico 21:5: “Eles não devem raspar a cabeça, nem devem aparar o canto da barba, nem cortar a própria pele”. Deveriam deixar que as suas tranças emaranhadas se enredassem e entrelaçassem em cordões de “*dreadlocks*”¹⁰, assim chamadas para ironizar a aversão dos não iniciados à sua aparência. (O termo “*dread*” a partir de então acabou se transformando num elogio). A “ganja” era tida como “erva da sabedoria”, e os líderes rastas incentivavam o seu consumo como parte do rito religioso, alegando que ela

⁸ A “Bíblia do homem Negro” compilada entre 1913 e 1917 por um certo Robert Athlyi Rogers, De Anguilla. (WHITE, 1999).

⁹ O termo rasta significa puro, natural ou limpo.

¹⁰ Em inglês, *dread (full)* significa abominável, chocante, aversivo; e lock, madeixa ou anel de cabelo. (WHITE 1999).

fora encontrada crescendo no túmulo do rei Salomão e citavam passagens bíblicas, como, por exemplo, o Salmo 104:14, para atestar as suas propriedades sagradas: "ele fez a grama crescer para o gado e a erva para o uso do homem, para que ele possa retirar a comida da terra".

A relação do reggae com a doutrina religiosa, o rastafarismo, é bem nítida, pois os primeiros cânticos e músicas rastas foram retiradas da Pibby, onde havia registros em "glossalia" "língua dos anjos" incluindo a música tradicional de Bob Marley *Rasta Man Chant*. (WHITE, 1999).

Albuquerque (1997) pontua que os primeiros ritmos jamaicanos entraram no ar nas rádios em setembro de 1959, quando foi inaugurada a Rádio JBC (Jamaica Broadscat Corporation), pois nos anos de 1950 já havia uma rádio.

A RJR (Rádio Jamaica Rediffusion) tinha o nome anteriormente de ZQI, porém não atendia às necessidades reais do país, seus interesses estavam longe da população menos favorecida com monopólio dos ingleses nas funções que se destacavam nas rádios. Os jamaicanos tinham acesso aos estúdios somente para trabalhar em funções subalternas, enquanto isso a JBC tinha os mesmos padrões da RJR, porém era mais flexível. Os aparatos musicais dos Estados Unidos chegavam nas mãos dos operadores dos *sounds systems*,¹¹ (sistemas de sons), porém os jovens tinham aversão aos estilos musicais americanos. Posteriormente originou-se o ska¹².

A partir desse momento os *sounds systems* abraçam a causa com interesses econômicos. O swing se proliferou na Jamaica pelas vias da rádio e no ano de 1955 o ritmo do mento¹³ de acordes simples do boogie e do rihytm & blues eram escutados em guitarras e em vários lugares. A produção das músicas nativas deu-se em grande quantidade por alguns empresários locais, inclusive o atual primeiro ministro, Edward Seaga e um antropólogo que trabalhava nessa área. O

¹¹ Veículos que conduziam os sons da ilha para além das fronteiras e rumo ao futuro. Os primeiros *sound-systems* surgiram na ilha durante os anos de 1940, mas só um pouco antes da independência, conseguida em 1962, é que eles ganharam impulso. Como as pessoas não tinham como chegar à música, os *sound-systems* levaram a música às pessoas. (ALBUQUERQUE, 1997, p.47)

¹² O termo Ska, foi utilizado para a música e para a dança. Um grande dançarino poderia realizar uma grande variedade de movimentos, e também era encarado com artista, possuindo status de herói no gueto, como os cantores. Algumas danças envolviam contato corporal, especialmente a dos duetos (Keith e Enid, Derrick e Pasty, Roy e Millie), que lidavam com temas amorosos e relações românticas. (CARDOSO, 1997, p 38).

¹³ Desenvolveu-se baseado no ritmo das músicas de trabalho que ajudavam os escravos a sobreviver através das longas horas de esforço estafante com a picareta. (CARDOSO, 1997).

Ska nasce da mistura do mento e R&B em proporções variadas. (CARDOSO, 1997).
Vejam a imagem na página seguinte:

Figura 2 – Sistema de som móvel o chamado *sounds systems* na década de 1970



Fonte: <https://songssmiths.wordpress.com/photo-mobile-sound-systemrecord-dealer-jamaica-circa-1970>. Acesso: 14. maio. 2018

Conforme Cardoso (1997, p. 27) “Do ska veio o rock steady, do rock steady veio o reggae atual”. O ska tornou-se bem característico dos jamaicanos, pois era considerada o *jazz* dos trópicos.

Para Albuquerque, (1997, p. 20).

O ska era o momento submetido ao rhythm and blues. O ska era tudo isso e mais um pouco. A batida era nervosa, o tempo acelerado. Os instrumentos trabalhados em equipe - não havia uma “ala” em destaque. Mesmo nesse clima de um-por-todos-todos-por-um, o ska tinha suas preferências, seus *frontmen*. Eram os solistas, invariavelmente dando um passinho à frente na seção de metais.

O novo ritmo musical do momento fez surgir a banda Skatalites formada em 1963, que era composta por uma variedade de músicos os quais tecnicamente sabiam tocar *jazz* com uma considerável experiência combinada com as músicas

populares, dentre eles citamos alguns: Tommy Mc Cook, Roland Alphoso (sax tenor), Leonard Dillon (trompete), Don Drumond (trombone) .Lloyd Kinibbs (bateria) Mittoo (piano), Lester Sterling (sax alto), Jah Jerry (guitarra) e Lloyd Brevette (contra baixo).

A referida banda, na medida que alcançou grande sucesso e alcance entre a população jamaicana, terminou ajudando no surgimento de outras bandas como: Byron Lee, e and the Dragonaires, Carlos Malcom and the Afro Jamaicam, Rhythms, the Vikings, the Sheiks entre outras. A banda Skatalites era a representação máxima de um movimento cultural entre negros pobres jamaicanos, nesse momento de auge do ska. (CARDOSO, 1997).

Nesse período de ascensão do ska surgiram artistas expressivos de carreira solo que iniciaram suas habilidades artísticas na carreira musical. Dentre alguns, citamos o Jimmy Cliff, na época um adolescente, integrava a delegação jamaicana que participou da feira de artes em Nova York, em 1964, com o sucesso da música My Boy Lollop. Logo depois, mudou-se para Londres e iniciou a internacionalização da sua música. (ALBUQUERQUE,1997).

Destacamos a imagem abaixo da originária banda The Skatalites.

Figura 3 – Banda Skatalites



Fonte: www.cartunistasolda.com.br

A transição musical do ska para o rock steady ocorreu após a saída de Don Drummond, o principal músico da Banda The Skatalites. Essa situação provocou a decadência do ska, diminuindo a popularização e, aos poucos, foi cedendo lugar ao rock steady confirmado com o término dos Skatalites em 1965.

Segundo White (1999), o avanço do ska para o rock - steady ocorreu no ano de 1966, havendo uma interação entre o som do trombone, trompete, sax – tenor e o baixo elétrico, ganhando importância na batida de marcação e o papel da guitarra na pontuação da cadência juntamente com os solos vocais em maior destaque. O surgimento da nova geração de talentos musicais jamaicanos foi proeminente para a transformação do ska em rock steady.

Confirmando essa passagem musical White (1999, p.37-38) descreve um trecho da entrevista com Bob Marley, que diz o seguinte:

Os caras que tavam no controle roubavam os músicos antigos”, disse Bob Marley numa entrevista em 1975. “Eles ficaram frustrados e pararam de tocar. E a música passou dos músicos mais velhos pros mais novos, cheios de fome. Gente como eu adoro James Brown e essa coisa funk de vocês, e a gente pegou isso daquele mesmo saco americano. A gente não queria mais ficar por aí tocando batida lenta do ska. Os músicos novos tinham uma batida diferente – agora era o rock – steady! Pronto para decolar! Duh-duh-duh-dhu... Era o rock steady chegando!

O contexto musical do rock steady era caracterizado por um ritmo mais lento e pesado, uma vez que a função da guitarra era fazer uma marcação mais cadenciada, perdendo a aceleração, porém, a bateria e o baixo se sobressaíam, tornando o som mais grave, mais rock. Essa evolução musical foi sendo expressiva, apresentando características singulares que o rock steady. Dessa forma, foi tomando outra feição, desenvolvendo protestos mais conscientes, e as letras das músicas eram supridas de sofrimento, angústia e militância com rimas (CARDOSO, 1997).

Com essas peculiaridades o rock steady foi se configurando em reggae no fim da década de 1960. E de acordo com Cardoso (1999), o nascimento do reggae ocorreu no ano de 1968, quando Do The Reggay, gravara um pequeno número na banda Toots and the Maytals, que tinha como vocalista o Toots. O cantor Toots argumenta que a invenção do termo reggae não foi denominada por ele, tratava-se de um significado atribuído a um palavreado corriqueiro do cotidiano referente a gasto, coisa de todo dia (raggedy) empregada em vários contextos dependendo da situação. E finalmente o rock steady foi sendo substituído pelo

reggae aproximadamente em 1969 como um ritmo mais lento (CARDOSO, 1997).

The Reggae ganhou popularidade assim que foi produzida em vinil e estava associada à palavra reggae com esse novo ritmo. Os rastas tiveram influências determinantes por suas imagens bíblicas, assim como a extrema pobreza nos guetos jamaicanos contribuíram para a transformação do reggae.

Vários talentosos músicos jamaicanos contribuíram para essa fase introdutória do reggae na Jamaica que se deu no fim da década de 1960 e início da década de 1970, quando vários sucessos de rock steady e precursores do reggae a exemplo de Israelites (1969), de Desmond Dekker and the Aces, caracterizavam como uma música que expressava protestos contrários à condição colonial, juntamente com a canção Wonderful Word, Beautiful People de Jimmy Cliff (1970) (WHITE, 1999).

Sobre esse processo introdutório do reggae na Jamaica apontamos o seguinte:

Os artistas americanos e britânicos antenados com a veemência temática e rítmica do reggae do início da década de 1970 ouviram o tilintar da caixa registradora por trás daquele som inesquecível e começaram a compor suas próprias interpretações de reggae do início da década de 1970. [...] As músicas fascinantes de Bob Marley and the Wailers estavam, em geral mergulhada em imagens dos conflitos no Terceiro Mundo e enfatizada pelos princípios turvos da fé rastafári, bem como pelos símbolos e máximas derivados do folclore jamaicano e do africano. E, a medida que os Wailers demonstravam ser bem mais que um mero fenômeno do rock jamaicano, a sua música passou a concentrar-se nas questões sociais da ilah, fosse uma denúncia sulfurosa de repressão policial aos rastas em *Rebel Music (O' clock Road Block)*, ou uma música *Them Belly Full (But We Hungry)* no qual o regime social - democrata do primeiro-ministro Michael Manley *foi avisado de que a população desassistida dos guetos era a força política volátil - e poderosa* (WHITE, 1999, p. 38).

O ano de 1970 marca o nascimento do reggae, mas ainda como produto embrionário da musicalidade jamaicana, pois no contexto mercadológico apresentava uma produção lenta com vendas bem tímidas e de preços baixos. A partir do ano de 1972 o reggae começou a sua expansão no mundo musical e além-fronteiras Jamaica. Essa difusão do reggae teve grande influência dos sistemas de som (Sound Sistem)¹⁴ urbanos com a figura de DJs que faziam bailes nas ruas e bairros de Kingston. Tinham como objetivo enfatizar o ritmo e fomentar aos

¹⁴ O sistema de som é controlado por dois técnicos, o DJ e o operador, cujo trabalho é similar ao de um engenheiro de som numa estação de rádio. Trabalhando com o DJ, o operador programa a música de acordo com a resposta do público. O DJ apresenta cada faixa, assim como intermináveis variações de si mesmo, e preenche os intervalos entre músicas com suas brincadeiras, assim como realiza intervenções durante a música. (CARDOSO, 1997, p 54).

participantes a dança no momento da divulgação desse segmento musical.

Entretanto o reggae foi difundido para o mundo com as interpretações musicais de Roberth Nesta Marley, conhecido artisticamente como Bob Marley, considerado o primeiro superstar do Terceiro Mundo e o expoente do reggae. Teve inúmeras participações artísticas em vários lugares do mundo: Europa, Tóquio, África, Brasil, Estados Unidos, Miami e outros. Suas músicas ajudaram a difundir o reggae em vários países. Acrescentamos que a sua participação na banda jamaicana The Wailers foi fundamental para o seu sucesso, bem como o mercado fonográfico mundial.

3.2 O Reggae no Estado do Maranhão

O enraizamento do reggae no Maranhão é justificado com datas imprecisas, pois a influência do ritmo transcorreu primeiramente na capital de São Luís. As primeiras músicas desse gênero musical foram apresentadas por discotecários que faziam festas em salões das cidades. Dentre os nomes desses discotecários aparecem: José de Ribamar da Conceição Macedo conhecido como Riba Macedo, Serralheiro e José de Ribamar Maurício Costa conhecido como Carne Seca. (SILVA, 2016).

Silva (2016) aponta Riba Macedo - discotecário - como o principal responsável em tocar músicas de reggae nos salões de festas em São Luís, no início da década de 1970. Entretanto, ainda não há consenso sobre uma data precisa do início do reggae no Maranhão.

No ano de 1988 houve um seminário na cidade de São Luís, que tinha como intuito divulgar as informações e conhecimentos sobre o reggae. Nesse evento, os participantes reconheceram Riba Macedo como o discotecário precursor na divulgação do reggae na cidade. Identificaram-no como o discotecário que atuava no Bairro da Areinha, bairro da periferia da Capital. Riba Macedo era discotecário de uma das radiolas¹⁵ pioneiras com o cognome de Sonzão do Carne Seca na década

¹⁵ São sistemas de sons sofisticados, com até quarenta caixas de som, que geralmente, contrasta com a pobreza dos salões de festas. As radiolas são operadas por um discotecário (que nem sempre é o seu proprietário), e são contratados pelos proprietários dos salões, para animar as festas em vários pontos da cidade nos finais de semana. (SILVA, 2016, p.50).

As radiolas de reggae no Maranhão, são o que pode ser chamado de o equivalente aprimorado os sound systems jamaicanos tendo em vista que cabe a radiola a mesma função central a que estavam destinados os sound - systems: difundir a música. (OLIVEIRA, 2009, p.37).

de 1970. Músicas de Jimmy Cliff faziam parte do repertório. (SILVA, 2016).

Porém, apesar das pessoas do mundo do reggae maranhense terem apontado Riba Macedo como o pioneiro a tocá-lo nos clubes de festas, o dono da Radiola conhecido como Carne Seca, (José de Ribamar Maurício Costa), se considera como sendo ele quem primeiro inseriu esse gênero musical. O próprio afirma que tocou num clube de festa no Bairro da Vila Palmeira em 1978, no período dos festejos juninos. (SILVA, 2016)

As informações sobre a origem do reggae no Maranhão não são consensuais, por apresentar conflitos de ideias. Mas, os apontamentos se voltam para Riba Macedo como o pioneiro a manifestar músicas de reggae nos bairros de São Luís entre o fim do ano de 1960 e início do ano de 1970.

Como afirma Silva (2016, p. 62-63.):

Pude obter outra informação importante sobre as origens do reggae em São Luís, no contato com José de Ribamar Silva, o Zé Roxinho, proprietário de uma das radiolas mais famosas da cidade, a Águia do Som. Segundo ele, Riba Macedo nunca foi discotecário de ninguém por que tinha sua própria radiola desde 1974. Quanto ao Carne Seca, disse: “embora seja um dos mais antigos donos de radiola em São Luís, ele só começou com o reggae em 1978, quando Riba já era conhecido. Antes disso, tocava outros ritmos, era conhecido como o “rei do merengue”. Também esse informante afirmava que Riba Macedo foi o primeiro a tocar reggae em uma festa em São Luís. “eu conheci R. M, nessa fase de 74, 75, mas ele, ante, não tinha radiola, não. Vivia assim em festa tocando... radiola de fulano de tal. Assim que ele era conhecido, aí que a gente começou a se entrosar. Quando a gente se conheceu, foi nessa época aí, 74 a 76, a gente teve entrosamento lá pelo bairro do Sacavém.

Em busca de respostas para a confirmação da origem do reggae no Maranhão, Riba Macedo foi procurado e interrogado sobre essas vertentes que o indicavam como primeira pessoa na condição de discotecário a tocar reggae na Ilha de São Luis. O próprio confirmou que os primeiros ritmos de reggae foram introduzidos nas festas por ele, entre os anos de 1969/1970, com a contribuição do empresário paraense do meio da comunicação, Carlos Santos, que comercializava discos usados. Era uma prática realizada na região Nordeste chamado de feirão de discos, os quais ficavam expostos no chão (calçadas) a preços bem populares. (SILVA, 2016).

Entre outras vertentes existe a possibilidade de o reggae ser introduzido no Maranhão por meio de marinheiros que aportavam no porto da cidade e, ao ter contato com as profissionais do sexo, as presenteavam com discos internacionais, dentre eles estava o reggae. (SILVA, 2016).

Os princípios mercadológicos baseados na comercialização de discos que chegavam do Pará também é uma possibilidade da inserção dos discos na Grande Ilha de São Luís, pois na época essas relações comerciais entre os dois estados eram fortes. (OLIVEIRA, 2009).

Enfatizamos que, a relação comercial entre o Pará e o Maranhão, é uma prática bem antiga, sustentada pelos aspectos socioculturais que os mantêm interligados. Atualmente essa interação tem preexistido até por meio da propagação de festas de reggae entre DJs de São Luís e Belém.

O certo é que os discotecários, como eram chamados na época, tiveram grande contribuição para a propagação do reggae em São Luís. Pois costumavam fazer promoções em eventos festivos, as chamadas festas de reggae e festejos realizados nos bairros periféricos da cidade. (FREIRE, 2012).

Com o passar dos tempos, foram surgindo outros Dj's e donos de radiolas, que também tiveram grande importância para esse processo de hibridização cultural. Neste cenário, destacam-se os seguintes proprietários de radiolas: Nestábulo, Serralheiro e Carne Seca, considerados como os mais antigos.

O reggae pegou carona com o embalo da discoteca e merengue, mas depois foi ganhando proporções maiores a partir do momento que a população negra reconhecia o reggae como um produto musical e se identificavam culturalmente. (SILVA, 2016).

A maioria das pessoas considera que o reggae iniciou em São Luís na década de 1970, e que era executada com outros gêneros musicais. Entre 1978 e 1979 o reggae começou a ser tocado nas famosas festas, destacando-se as músicas You can get it if your eally want, Love I need e Going Mad, todas de Jimmy Cliff. (SILVA, 2016).

A estruturação do reggae em São Luís ocorreu de forma lenta, pois o ritmo era rejeitado por parte da sociedade de classe média. Era considerado um elemento cultural marginalizado, sobretudo por ser um gênero musical de negros e de pobres. Essas são as representações sociais a respeito do reggae na década de 1980 e início da década de 1990.

O reggae trouxe momentos de conflitos marcados por violências policiais contra os adeptos de reggae na capital ludovicense, pois no início as pessoas eram vistas por perturbadores da paz, marginais, desocupados, desordeiros entre outros estereótipos que depreciavam a imagem dos amantes do reggae, manifestando o

preconceito racial.

A maioria dos lugares onde se produzia festas de reggae era marcada por ações de policiais, configurando uma onda de marginalização dos frequentadores e dos espaços de danças de reggae, pregavam o preconceito e estereótipos negativos (FREIRE, 2012 p. 70).

Citamos um trecho que explicita algumas formas de violência aos regueiros e a certos espaços de reggae.

Há muitos relatos de violência policial nos clubes, principalmente na década de 1980, quando as festas já atraíam centenas de pessoas. “A polícia não tinha pena não. Ia descendo o pau mesmo. Eles achavam que todo mundo era bandido, não tavam nem aí” [...] [...] a criminalidade registrada nos bairros onde o reggae teve maior penetração desde as décadas de 1970/1980 aos apreciadores do ritmo, postos socialmente sob suspeita, pelo fato de residirem em áreas de periferia, por sua vez, como “lugar de negro”, de marginal”. Nesse caso, tanto a periferia quanto o negro que lá reside são alvos de discriminação. (FREIRE, 2012, p. 71).

SILVA (2016, p.79) registra suas acepções sobre atos de violência da polícia contra os regueiros da seguinte forma:

Na história dos salões de reggae de São Luís registra-se uma série de atos de invasão do salão pela polícia. A alegação frequente é de que esses espaços são locais de concentração de marginais e desocupados e as ações da polícia visam prender possíveis suspeitos, assim como apreender armas e drogas. Sem dúvida, embora não seja verdadeira a relação entre pobreza e violência, existe entre esses segmentos, um índice considerável de marginalidade, em consequência das próprias contradições produzidas pela sociedade de classes. Contudo não se pode negar que, historicamente na sociedade brasileira, a simples aglomeração de negros, ocupando o mesmo espaço, tem representado uma ameaça para os setores dominantes. É por esses aspectos que tenta justificar as ações violentas da polícia contra a população negra das periferias urbanas. Por se tratar de um tipo de música produzida por negros jamaicanos e utilizada como veículo de protesto contra a opressão e o racismo, o reggae é considerado, também em São Luís, perigoso e ameaçador para a ordem social. Portanto, através da intervenção violenta nas festas, as elites dominantes visam bloquear as possibilidades da população regueira construir seus próprios caminhos de identificação.

Por conseguinte, os regueiros de São Luís se familiarizaram com o reggae original, oriundo da Jamaica, mesmo sendo considerados por alguns como uma invasão cultural, a existência de alguns grupos culturais tenta quebrar esse tabu. O reggae atualmente vem sendo concebido de forma peculiar apresentada desde a forma de dançar, caracterizada pela execução das danças entre os casais, ou seja, de forma agarradinha, peculiarmente de São Luís, pois o reggae, na

Jamaica, a dança é solitária.

Entretanto, a população menos favorecida da sociedade ludovicense abraçou o reggae como um fenômeno cultural, como algo identitário por uma ordem sociológica como reflete. (SILVA, 2016).

Sobre a análise sociológica da relação do reggae com os afro-maranhenses podemos afirmar que:

Existe um caráter integrativo do ponto de vista sociológico nessas festas, já que todos os participantes, a princípio, estão ali com o mesmo objetivo da busca do lazer. Entretanto, não se pode perder de vista que esse caráter integrativo é momentâneo e não elimina as diferenças e nem as desigualdades, pois mesmo que determinados grupos estejam participando de uma atividade comum, essa participação não se dá em condições de igualdade para todos. De fato, no carnaval essa relação pode ser constatada em várias instâncias, podemos dizer que ela se expressa tanto na exibição das fantasias, como nos espaços escolhidos ou oferecidos para o lazer. Para os que compõem o minoritário quadro das elites são ofertados espaços luxuosos, enquanto para a grande maioria, resta o anonimato nas alas e baterias das escolas de samba, nas cordas dos trios elétricos baianos, ou até mesmo, a exclusão dos espaços de lazer. Nesse sentido, o reggae é, para alguns, mais uma opção de lazer entre outras, enquanto para os segmentos definidos como regueiros que sofrem as consequências da exclusão, as alternativas de lazer são consideravelmente mais restritas. Dessa forma, o espaço para estes últimos, serve também, como alternativa de autoafirmação, uma vez que o objetivo é estar entre seus iguais. Daí a presença do branco ser vista, por alguns, como uma invasão, geralmente incômoda, já que este é a representação do grupo que caracteriza o reggae como uma atividade marginal, ameaçadora, passível de vigilância e controle. (SILVA, 2007, p. 34-35).

A partir do início da década de 1980 o reggae foi ganhando popularidade em São Luís. Segundo Silva (2016), o Clube de reggae Pop Som, é considerado pelos regueiros o clube de reggae mais antigo de São Luís. Fundado em 1975, localizava-se no Bairro da Jordoa, mas somente a partir de 1982 começou a tocar o reggae exclusivamente, pois nesse momento o ritmo já fazia parte do cenário musical dos maranhenses. O prédio do clube funcionava na Associação dos Moradores da Jordoa, tendo como presidente José Baldez. O Clube deixou de existir no início da década de 1990.

Outro importante clube de reggae que se destacou foi o Espaço Aberto, que se localizava no Bairro do São Francisco, de propriedade do senhor Luís Fernando Santos Ferreira, conhecido como Ferreirinha¹⁶.

¹⁶ Ferreirinha, cujo nome é Luís Fernando Santos Costa Ferreira, foi Vereador pelo partido PSL em São Luís em 2004 de primeiro mandato, e em 2008 tentou a reeleição, também com propostas direcionadas aos apreciadores. (BRASIL, 2014).

O reggae se expandiu da Capital para o interior maranhense, principalmente para a região da Baixada Ocidental. Dentre os municípios que se destacaram foram: Cururupu, Guimarães, Mirinzal, Pinheiro, Viana e Santa Helena. Esses municípios têm como ponto comum com São Luís por serem formados por uma população majoritária de negros.

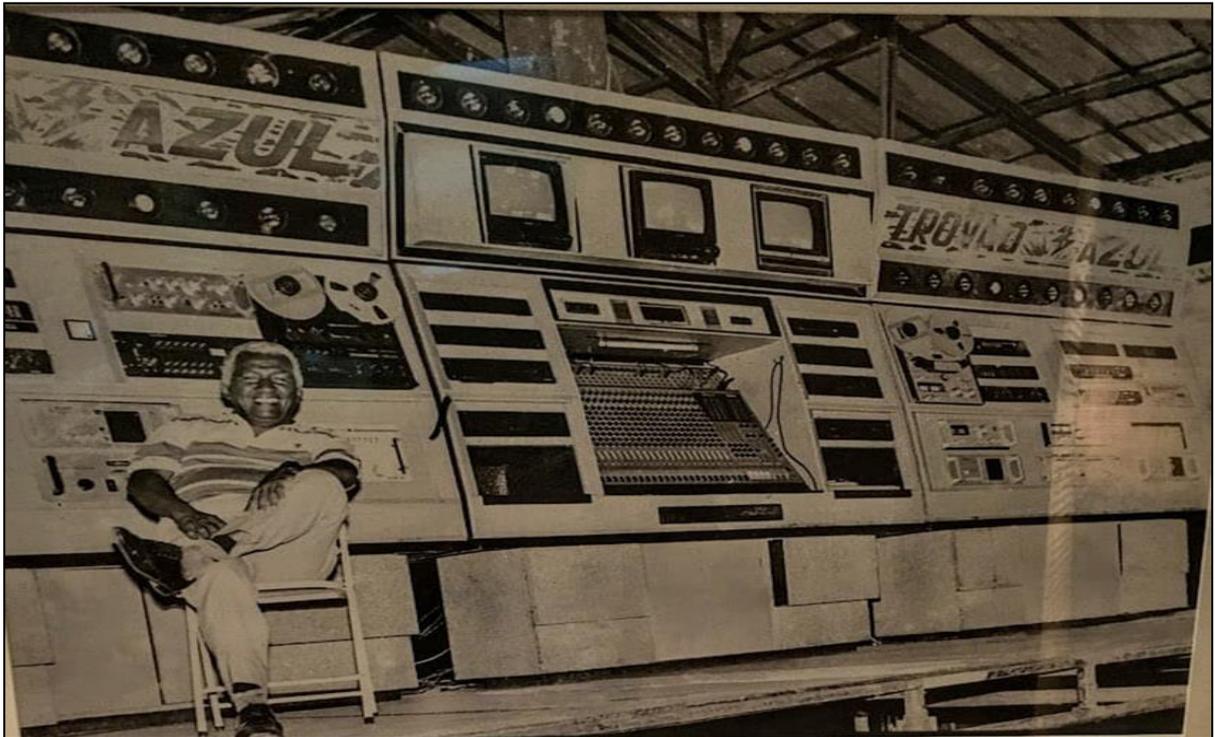
A partir do crescimento do reggae em São Luís e nos interiores maranhenses, começa a surgir a necessidade de grandes aparelhos de som, as chamadas radiolas, para acompanhar esse novo gênero musical nos clubes de festas. Abre-se, então, um forte setor na **indústria das radiolas** (grifos nossos). As radiolas eram o meio de propagação das canções jamaicanas, haja vista que nessa época não havia reggae maranhense, como hoje existe.

No que concerne esta questão sobre as radiolas enfatizamos que:

O mercado ludovicense se tornou tão competitivo, que os pioneiros Riba Macedo e Carne Seca migraram para cidades do interior, pois perceberam lá um amplo mercado a ser conquistado. Nas décadas de 1980 e 1990, além do Sonzão do Carne Seca já citado podem se destacar as radiolas Águia do Som, Diamante Negro, Trovão Azul, Super Black Som do Batistão, Black Lion e Fm Naty Nafyson. Algumas eram tão sofisticadas que tinham circuito fechado de TV acoplado aos praticáveis dos DJs e às caixas de som. Isso indicava o poder de impacto da radiola e a extrema visualidade que compões o seu poder de afetação para o público regueiro. (BRASIL, 2014, p.144-145).

Trazemos algumas imagens das primeiras radiolas de reggae em São Luís. Destacamos na figura 1, Carne Seca, o eterno dono de radiola, na figura 2, Zé Roxinho, dono da Radiola Águia do Som. Ambos, já falecidos, e na figura 3 as caixas de som das radiolas, respectivamente, Estrela do Som e Itamaraty, ambas ainda em pleno funcionamento.

Figura 4 – Sonção do Carne Seca



Fonte: www.hypeness.com.br/2018/04/exposicao-jamaica-jamaica-mostra-cultura-do-pai. Acesso em: 15. Maio.2018.

Figura 5 – Radiola Águia do Som



Fonte: www.facebook.com/reggaemidia. Acesso: 15. Maio, 2018.

Figura 6 – Caixas de som das Radiolas Estrela do Som e Itamaraty



Fonte: http://studio-audiodesign.blogspot.com/2013_11_01_archive.html Acesso: 15. Maio, 2018.

Nesta perspectiva, o reggae se configura em um fenômeno cultural, responsável por uma mobilização de milhares de pessoas nos fins de semana a participar de realizações de festas de reggae na área de São Luís.

Em 1990, São Luís ganha a alcunha de Jamaica Brasileira, título dado por Jimmy Cliff quando fez uma apresentação no Espaço Cultural, localizado ao lado da atual Praça Maria Aragão. O Jornal Nacional, Rede Globo, fez uma matéria divulgando a vinda do citado cantor jamaicano. A partir daí, a alcunha tomou mais popularidade midiática, pois além do título de Jamaica Brasileira¹⁷, São Luís também é chamada de Capital Brasileira do Reggae. (SILVA, 2016).

A partir da segunda metade da década de 1990, o reggae começa a ser mais aceito pela sociedade ludovicense, uma vez que era visto apenas como uma dança de preto e de bandido. Porém, com o processo de divulgação midiática, essa representação social negativa contra os regueiros começa a ser diluída. (RIBEIRO, 1998).

¹⁷ A mídia ocupou um lugar estratégico neste processo, e tornou-se um marco para a consolidação do reggae no Estado provocando mudanças significativas na sociedade local. Foi através dela que surgiu pela primeira vez a expressão “Jamaica Brasileira” além de outros termos como: Babilônia, Jah, Roots, que fazem parte da temática do reggae na Jamaica. Sendo utilizado pela primeira vez por Fauzy Beydoun, comunicador e vocalista tribo de Jah. (MORAIS, 2008, p.135)

Cabe acrescentar que:

Através do reggae então, mesmo de forma não explícita, um segmento da juventude negra da periferia de São Luís estaria afirmando sua identidade tanto de brasileiros, no contexto da sociedade industrial, pois é através de seus produtos equipamentos de som, discos, fitas-cassetes, videoclipes, etc, que ele passa a se relacionar com o reggae jamaicano. SILVA, 2016, p. 130).

Em 30 outubro de 2002 foi aprovada a Lei nº 4102/02 que institui o dia Municipal do Regueiro. A Lei é de autoria de Pinto da Itamaraty,¹⁸ e é comemorada no dia 5 de setembro. A Lei possui seis artigos, a saber:

Art. 1º- Fica instituído, no âmbito do Município de São Luís, o "Dia Municipal do Regueiro", a ser comemorado no dia 5 de setembro.

Art. 2º- No "Dia Municipal do Regueiro" será escolhido por membros do Movimento Reggae e da Prefeitura Municipal de São Luís o "Regueiro do Ano".

Art. 3º- A Prefeitura de São Luís promoverá, no "Dia do Regueiro", em parceria com representantes do Movimento Reggae, recreação para o regueiro.

Art. 4º- O Poder Executivo Municipal é obrigado a tornar disponível, no "Dia Municipal do Regueiro", atendimento médico e odontológico, em locais previamente determinados pela Prefeitura, aos praticantes de "reggae".

Art. 5º- Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º- Revogam-se as disposições em contrário. (SÃO LUÍS, 2002, p. 1)

Com bases em análises da ordem sociológica o reggae em São Luís se estruturou como um fenômeno cultural de pertencimento identitário, concebendo esse ritmo musical um elemento que possibilitou a (re) construção de comportamentos ao público afro-maranhense se constituindo como espaço de realização do sujeito e reconhecimento de sua identificação com o grupo a partir do reggae na perspectiva de territorialidade em comum. Enfatizamos a construção da identidade do indivíduo de um sujeito político. (BRASIL, 2014).

Segundo Fróti (2004), os grupos socioculturais desempenham um grande papel em fortalecer a socialização de vários setores culturais objetivando a interação social e o resgate da identidade cultural do indivíduo em qualquer espaço. Um agente responsável por isso é o dinamismo da globalização que, por outro lado,

¹⁸ José Eleonildo Soares ou Pinto da Itamaraty elegeu-se duas vezes como Vereador de São Luís, nas eleições de 2000 e 2004. Na eleição de 2006, elegeu-se Deputado Federal e reelegeu-se pelo mesmo cargo nas eleições de 2010. É proprietário da radiola Itamaraty, considerada uma das mais concorridas e procuradas no Maranhão, inclusive no Estado do Pará. Devido à sua radiola, conseguiu popularidade para ser eleito pela massa regueira (codinome dado no Maranhão)

também pode ocasionar a homogeneidade cultural, sobretudo tem um verdadeiro papel de difundir as várias formas de diversidades culturais.

Torna-se relevante o cidadão ou a cidadã assumir a sua identidade cultural, resgatando as mais variadas formas de se expressar culturalmente e conscientemente. Porém, ela não pode ser imposta por outra pessoa, mas sim deve existir na sua expressão de espontaneidade e consciência crítica. Nesse sentido, assumir sua identidade cultural, é, sobretudo valorizar a sua cultura, a sua memória histórica social e contribuir para que as políticas públicas culturais tenham o seu trabalho voltado para a proeminência de todas as formas culturais de uma sociedade. (ALVARES, 2008).

Almeida Filho (1998) diz que é necessário o esclarecimento sobre a organização cultural no âmbito do multiculturalismo, sobre o cuidado de que as culturas nativas precisam se manter vivas e preservadas, daí surge a mundialização e a liberalização de mercados como perspectiva de mudanças nos aspectos culturais de uma sociedade. Neste ponto é que devem estar inseridas as políticas públicas com o intuito de fortalecer a cultura local relacionando a globalização cultural com as manifestações regionais locais que deve ter influências, além das fronteiras, abrindo espaço para o mundo.

Considerando a discussão sobre a globalização cultural, Fróti (2004, p. 25) assinala:

A globalização representa, ao mesmo tempo, interpenetração e interconexão marcadas pela supremacia do capital e do mercado, entre regiões, estados nacionais e comunidades, e potencialização da demanda por singularidade e por espaço para a diferença. Se na instância econômica a globalização significa o retraimento da soberania dos estados sobre essas nas instâncias culturais o processo encontra a necessária resistência à perda das identidades e à anulação de culturas.

Nessa conjuntura da relação cultural do reggae, consideramos todas essas contribuições significativas para a resistência dos (as) regueiros (as) que buscam ressignificar e preservar o reggae no âmbito cultural de São Luís. Nesse contexto, a resistência cultural poderá ser trabalhada no âmbito escolar, que no caso de nossa pesquisa, foi materializada por meio de um projeto de trabalho.

4 A PESQUISA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROJETO DE TRABALHO SOBRE O REGGAE NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA ROSÁRIO NINA

Nesta seção descrevemos sobre a pesquisa empírica na Unidade de Educação Básica Rosário Nina, no tocante à intervenção didático-pedagógica do Projeto de Trabalho da Temática do *reggae* no ensino da Geografia. Dessa forma, a organização da presente seção está estruturada nas seguintes subseções: **Caracterização da escola**, fazemos um panorama histórico, geográfico econômico, pedagógico e físico, tanto da escola pesquisada, quanto do bairro que está situada; **Metodologia da Pesquisa**, nessa subseção são descritos o tipo de pesquisa utilizado, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a forma de análise e interpretação dos dados coletados; **O produto da pesquisa**, nesta subseção descreve as fases de preparação até a aplicabilidade do produto da pesquisa, que foram dois, a saber: a website pedagógico e um Guia de Orientações Didáticas derivado do website. Assim, a subseção secundária teve as seguintes subseções terciárias: as observações; as entrevistas da gestora escolar, da gestora adjunta e da professora de Geografia; A intervenção didático-pedagógica.

4.1 Caracterização do lócus da pesquisa

O lócus da pesquisa é a Unidade de Educação Básica Rosário Nina, sendo que a referida escola faz parte da Rede Municipal de Ensino de São Luís, administrada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), oferece a modalidade de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Anos Finais.

O estabelecimento de ensino Rosário Nina fica situada na Rua Eduardo Viana, nº 08, Bairro de Fátima, localizado a 1,8 km de distância de Centro de São Luís – Ma. Outros bairros tradicionais circunvizinham a região como João Paulo, Bom Milagre, Retiro Natal, Areinha, Coroadó, Parque Amazonas, Madre de Deus e Apeadouro. A comunidade citada concentra uma grande população afro-maranhense, sendo considerada um dos celeiros de regueiros e de grandes salões de reggae que fazem parte do processo histórico e cultural de São Luís (SILVA, 2016).

Apresentamos na sequência imagens de bares que promovem festas de reggae, no Bairro de Fátima.

Figura 7 – Point Celso Cliff



Fonte: Pesquisa empírica

Figura 8 – Point Congos Bar



Fonte: Pesquisa empírica

Figura 9 – Frente do Point Magno Roots



Fonte: Pesquisa empírica

Figura 10 – Área interna do Point Magno Roots



Fonte: Pesquisa empírica

À luz do exposto, vemos que a UEB Rosário Nina está situada num bairro efervescente culturalmente, e inclui-se aí o reggae. Nesse sentido, fizemos uma breve caracterização histórico-social do Bairro de Fátima, por considerarmos importante.

A Unidade de Educação Básica Rosário Nina foi fundada no ano de 1961, mas a sua antiga localização situava-se na Praça do Mercado do referido bairro. Posteriormente, entrou em funcionamento no atual endereço, com o nome de Escola Menino Jesus, tendo esse nome durante 20 anos.

Em 1994 houve uma reinauguração na Administração Municipal de São Luís cuja Prefeita Conceição Andrade reinaugurou a escola em homenagem à professora Rosário de Maria Nina de Araújo que era natural da cidade de Rosário no Estado do Maranhão, onde nasceu no dia 19 de maio de 1929. Professora Rosário Nina ocupou importantes cargos no setor de Educação do Maranhão com grande destaque no setor administrativo.

Exerceu a sua docência no ensino Primário, foi professora de Prática de Ensino no Instituto de Educação do Estado do Maranhão (IEMA); Professora da Escola Técnica do Comércio do Maranhão e Assessora; Técnica do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC-MA) e Diretora do Colégio Estadual do Maranhão; exerceu o cargo de Secretária de Educação do Estado do Maranhão; Chefe de Gabinete da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, Chefe do Serviço de Secretaria da Educação do Estado do Maranhão. Alfabetização de Adultos, além de outros importantes cargos na área educacional maranhense¹⁹. (PEDRONI, S/D).

A seguir, podemos ver algumas imagens externas e interna da Unidade de Educação Básica Rosário Nina.

¹⁹ Essas informações foram retiradas em uma brochura de pesquisa do Grupo de Estudo (GEMGE), que compõe várias biografias de professoras maranhenses. Todavia, esse documento não está disponível em locais de pesquisas. A Diretora da UEB Rosário Nina nos disponibilizou por meio dessa pequena brochura, da autora Sonia Pedroni. Assim, esses dados não estão constituídos em forma de um livro publicado, e sim de um texto avulso.

Figura 11 – Fachada da atual escola



Fonte: Pesquisa empírica

Figura 12 – Placa de Reforma e ampliação da escola



Fonte: Pesquisa empírica

A localidade é rica em manifestações culturais, também considerado o segundo bairro em variedades de manifestações que fazem parte da cultura maranhense. Podemos citar dentre elas: Bumba Boi de sotaque da Baixada (Bumba boi de Pindaré e Santa Fé) Bumba Boi de Zabumba (Bumba Boi de Dona Zeca)

Bumba Boi Sotaque de Matraca (Bumba Boi do Bairro de Fátima e Bumba boi Mirim do Bairro de Fátima), quadrilhas, danças portuguesas, escolas de samba: Unidos de Fátima e Marambaia, bloco afro, blocos tradicionais e blocos de rua. Além da expressão do reggae difundido por alguns do ritmo entre eles temos: O Point Celso Cliff, localizado na Travessa da Liberdade, Bar Vilmar Roots situado na Rua 10 e Quintal do Príncipe Magno Roots/Point Magno Roots na Rua 15, e organização de festa de reggae na Praça do Coxinho. A formação populacional do bairro de Fátima se originou de ocupações desordenadas em áreas de manguezais, nos meados do século XIX.

Segundo Curvelo Matos (2014), anteriormente o referido bairro era chamado de Cavaco, essa denominação originou-se de um determinado Sítio do Cavaco nessa localidade que tinha como proprietário Jose Maria Henrique Cavaco, porém houve outras alterações toponímicas antes do nome atual do bairro, que tinham as denominações de Sítio Nova Olinda e Fazenda Estadual que foram substituídos, posteriormente, pelo nome Cavaco. A justificativa para essas denominações foram as mudanças de proprietários desses sítios, mas as denominações que ficaram mais tempo foram: Sítio Novo Olinda e Cavaco. Enquanto que a Fazenda Estadual não teve prosperidade, por não ter se enquadrado aos objetivos propostos. Assim as denominações faziam jus aos nomes dos proprietários dos Sítios na época.

Sendo assim, o último processo toponímico da localidade que deu origem ao nome Bairro de Fátima, se deve a um espaço geográfico que está sob a proteção de Nossa Senhora de Fátima, ou seja, está relacionado diretamente ao sincretismo religioso que se refere ao catolicismo português. A origem do nome Bairro de Fátima se justifica pela homenagem de um santo oriundo de Portugal para a cidade de São Luís (CURVELO MATOS, 2014, p. 117-118).

Vejamos a imagem da qual podemos fazer análises das transformações ocorridas ao longo de tempo, a igreja que deu origem ao nome do referido bairro.

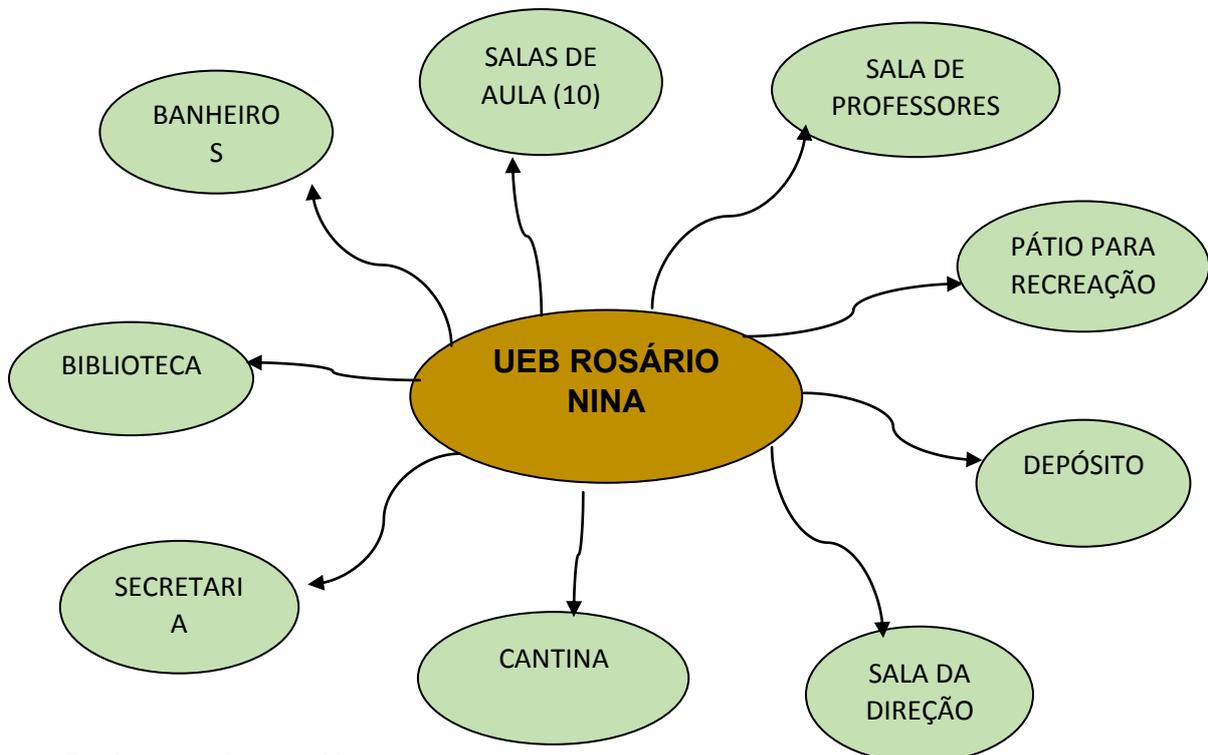
Figura 13 – Igreja de Nossa Senhora do Bairro de Fátima



Fonte: Pesquisa empírica

Na perspectiva de ter uma visão panorâmica dos ambientes ou espaços físicos da UEB Rosário Nina, fizemos um organograma que atende a esse propósito.

Figura 14 – Espaços físicos da escola



Fonte: pesquisa empírica

Averiguamos que o ambiente da biblioteca está organizado com livros dos vários campos de saberes: literatura infantil, literatura infanto-juvenil, livros científicos e didáticos, e a existência de alguns materiais utilizados como recursos didáticos entre eles: jogos educativos, mapas, globos terrestres, TVs e alguns computadores. Este espaço é usado para atividade de leitura com os discentes, principalmente nos Anos Iniciais. Durante as nossas observações não houve nenhuma utilização da biblioteca pelos alunos e docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, fato este, que nos chamou a atenção.

Na sequência, uma imagem que mostra a biblioteca:

Figura 15 – Biblioteca da UEB Rosário Nina



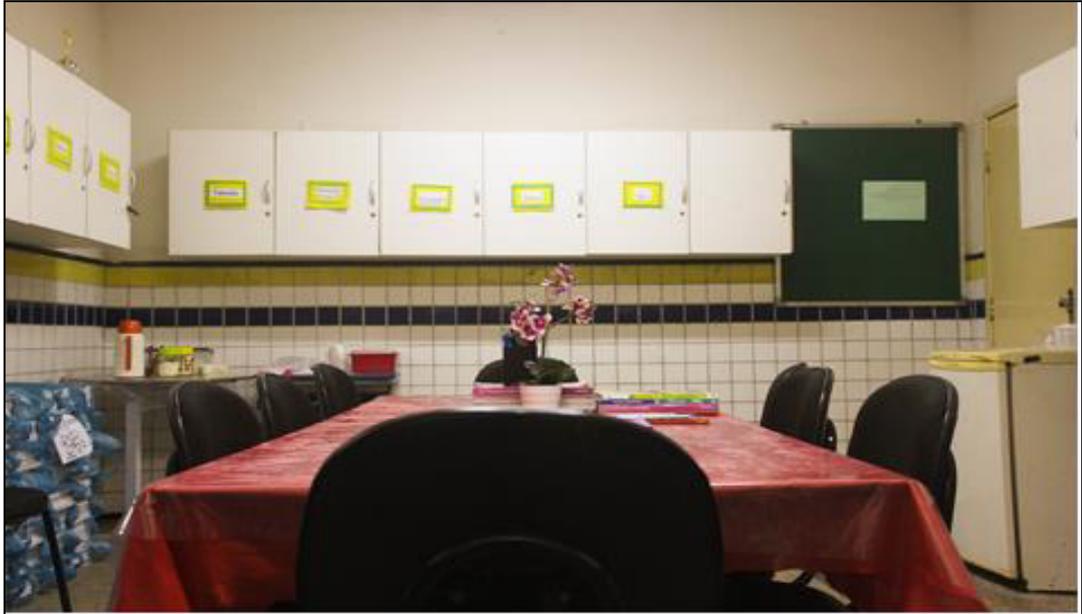
Fonte: pesquisa empírica Figura 01:

A sala de professores é utilizada para reuniões pedagógicas e descanso na hora do intervalo. Nesse local acontecem os momentos de decisões de atividades pedagógicas, organização de horários, e até mesmo conversas formais com os pais ou responsáveis de alunos (as) sobre assuntos pertinentes ao desenvolvimento da aprendizagem ou de situações peculiares, que acontecem durante o ano letivo.

A sala está organizada com armários e identificação dos professores (as), em que são guardados seus materiais. Durante a pesquisa observamos que a sala contém um frigobar, além de ser climatizada, mas oferece poucos recursos didáticos aos professores. A sua função, na maioria das vezes, se restringe especificamente para pequenas reuniões, leituras, correções de atividades ou provas pelos docentes.

Esta é uma foto da sala dos professores da referida escola.

Figura 16 – Sala de professores



Fonte: pesquisa empírica

Outra parte da escola que merece destaque é o pátio, porém a sua utilização é exclusivamente para reuniões de pais e mestres, e eventos culturais da escola, por ser um espaço muito pequeno. Dessa forma, tal espaço não é aproveitado pelos (as) alunos para a recreação. Todavia sabemos que essa área, quando utilizada com esse propósito, possibilita a interação social entre os discentes. Nesse princípio acreditamos que existe uma negação do espaço social para o convívio dos alunos no ambiente escolar institucionalizado. A educação precisa ser contemplada em todos os sentidos, para que haja respostas de imediato nas mudanças sociais desses (as) alunos (as).

Salientamos ainda que durante a realização da nossa pesquisa não houve nenhuma utilização deste espaço e nem realização de festividades, ou projetos que pudessem ser usar o pátio com alguma interação pedagógica

Segue, na próxima página, a imagem do espaço utilizado como pátio para a realização de reuniões e festividades, conforme foi colocado pela direção da escola.

Figura 17 – Pátio da UEB Rosário Nina



Fonte: pesquisa empírica

A instituição de ensino funciona nos turnos matutino e vespertino. No turno matutino funcionam as turmas do 1º ao 4º Ano do Ensino Fundamental. No turno vespertino, funcionam as turmas do 5º ao 9º Ano do Ensino Fundamental.

O número matriculado de alunos é, no total, de 477 distribuídos em 252, no turno matutino, e 225, no vespertino.

Acrescentamos que existem outras salas que desenvolvem atividades diferenciadas de programas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, como a de Sala de Recurso²⁰ e o Programa Mais Educação²¹.

O Mais Educação tem um grande significado para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (as), visto que este Programa é desenvolvido nas instituições públicas e instituído pela Portaria Nº 1.144/2016, com o propósito de melhorias na aprendizagem desses discentes em Língua Portuguesa e Matemática

²⁰ A sala de recurso é uma oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE. É destinado aos discentes com transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação em classe comum de ensino regular com o objetivo de assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem escolar. Fonte: Disponível em mec.gov.br/igc/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada. Acesso em 19. Mar. 2019. Na Rede Municipal de Ensino de São Luís esse atendimento ocorre no contra turno dos alunos regularmente matriculados em qualquer instituição de ensino da Rede que necessitam do AEE.

²¹ O Programa Mais Educação, foi criado pela Portaria MEC Nº 1. 144/ 2016. Este Programa está definido como estratégia do Ministério da Educação com a perspectiva de melhorar a aprendizagem dos discentes em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental como ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, aumentando assim o tempo de permanência dos estudantes na escola. Com atenção também ao desenvolvimento das atividades de Arte, Cultura, Esporte e Lazer (BRASIL, 2017). O atendimento aos alunos ocorre também no contra turno

no Ensino Fundamental.

A referida Portaria preconiza os seguintes fins:

Art. 2º O Programa tem por finalidade contribuir para a:

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e

IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola. (BRASIL, 2016).

A UEB Rosário Nina possui 42 funcionários (as) e, no geral, são distribuídos de acordo com o seu turno de trabalho e função que exerce na escola. Uma parte dos funcionários exerce suas funções em turnos diferenciados, conforme a instituição a qual pertencem: privada ou pública. Pois alguns deles são oriundos de empresas terceirizadas a exemplo dos servidores administrativos, porteiros, merendeiras e vigia. Elaboramos uma tabela com a distribuição dos (as) servidores (as), e suas respectivas ocupações.

a) Tabela de funcionários

Tabela 1 - Distribuição de funcionários- UEB Rosário Nina

FUNCIONÁRIOS	QUANTIDADE / TURNO			
	Matutino	Vespertino	Diurno	
GESTORA GERAL	—	—	01	
GESTORA ADJUNTA	00	01	—	
DOCENTES	13	16	—	
ADMINISTRATIVOS (AS)	—	—	03	
PORTEIRO (S)	—	—	04	
MERENDEIRAS	—	—	02	
VIGIAS	—	—	02	
SECRETÁRIA	01	01	—	

Fonte: Pesquisa empírica

Averiguamos que as salas de aula têm um espaço pequeno com turmas formadas entre 25 a 35 alunos por média, e são todas climatizadas no total de 10 salas. Em relação à ornamentação do espaço físico no contexto das relações étnicos raciais, observamos que não há nenhum tipo de ornamento condizente a essa temática. Porém, o espaço escolar é ornamentado em outros aspectos, ou seja, observamos que as decorações são relacionadas às temáticas didáticas pedagógicas desenvolvidas na escola, como as datas festivas, comumente trabalhadas no âmbito escolar, tais como: Carnaval, Dia das Mães, Festas Juninas, Natal, etc., porém não traz qualquer imagem ou ideia que represente o negro como parte da sociedade.

Na imagem abaixo observamos as características da ornamentação da escola.

Figura 18 – Decoração em alusão ao dia das mães



Fonte: Ueb Rosário Nina

4.2 Metodologia da Pesquisa

Procurar informação com bases em planejamentos e teorias epistemológicas é dar início a uma pesquisa. O conceito de pesquisa ultrapassa o campo das ideias simples para a complexidade, uma vez que vai traçar a trajetória que a pesquisa propõe e busca respostas para os questionamentos (PRODANOV;

PRODANOV, 2013).

Os questionamentos sistemáticos são as fontes da pesquisa que devem seguir uma elaboração com a devida argumentação, com renovação da fundamentação e a criticidade do conhecimento, com a inclusão da prática. Nesse sentido, a inovação é a força do conhecimento (DEMO, 2005).

A pesquisa que realizamos organizou-se no contexto da pesquisa aplicada, compreendida como aquela que "o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos". (BERVIAN; CERVO, 1996, p.47). Dessa maneira, a nossa pesquisa inseriu-se nesta perspectiva, haja vista que desenvolvemos uma investigação que aconteceu num ambiente empírico, o qual foi a Unidade de Educação Básica Rosário Nina, e que criamos um produto (web site), que foi aplicado, bem como aplicamos outros instrumentos de coleta de dados que se juntaram ao referido produto de intervenção pedagógica.

Como método de procedimento, utilizamos o Estudo de Caso. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 89):

O plano geral pode ser representado como um funil. Num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objetos do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados dos seus objetivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar.

Em sintonia com outro conceito de estudo de caso, acrescentamos o de Triviños (1987, p. 133) que descreve: "é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente". A unidade que investigamos de forma aprofundada foi a Unidade de Educação Básica Rosário Nina, o lócus da pesquisa.

O tipo de estudo de caso que optamos foi o denominado estudo de caso instrumental, que segundo André (1995) é quando o interesse do pesquisador é buscar ajudar e elucidar um caso particular. Conforme Alves Mazzotti (2006, p.641-642)

No estudo de caso instrumental, ao contrário, o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma

vez que pode servir para fornecer insights sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa.

Nesse sentido, o nosso trabalho se situa como um caso instrumental, na medida que o nosso produto, no caso a web site, constituiu-se como um instrumento de desconstrução de estereótipos e representações negativas sobre vários aspectos da população negra no continente americano, em especial na América Central - Jamaica, e a América do Sul - Maranhão. Dessa forma, por meio do referido site que serviu de base para a implementação do projeto de trabalho sobre o reggae, pudemos desenvolver, no ensino da Geografia, conhecimentos que na maioria das vezes são pouco estudados em sala de aula: os países de população negra.

A coleta de dados é atribuída aos estudos dos fenômenos sociais, pois caracteriza-se pelo momento em que o pesquisador tem o papel de pensar como organizará o estudo do fenômeno social, sendo uma condição preliminar para a sua pesquisa.

Triviños (1987, p.140) diz que:

É indispensável que o pesquisador tenha claro, ao iniciar uma pesquisa, que dados será aquilo que procurará, fundamentalmente, em torno do fenômeno que pensa estudar. Esta compreensão preliminar é alheia às mudanças que, pelo surgimento de novas hipóteses no processo de desenvolvimento da investigação, possam apresentar-se. A flexibilidade para conduzir o processo da pesquisa deve ser um requisito essencial da mentalidade do investigador

Os instrumentos de coleta de dados que utilizamos foram a observação, o questionário e a entrevista.

As observações aconteceram nos momentos de contatos iniciais na escola pesquisada seguindo um roteiro para esse momento da pesquisa. (APÊNDICE A). Dessa forma, observamos como a professora de Geografia desenvolvia sua prática pedagógica em sala de aula. Fizemos observações não-participantes e sistemáticas. Richardson (1999) diz que a observação não-participante é aquela que o pesquisador se coloca como um espectador atento, todavia não interfere no ambiente observado. E a observação sistemática “consiste na coleta e registro de eventos observados que foram previamente definidos” (CHIZZOTTI, 2005, p. 53).

A observação ocorreu nas turmas do 7º Ano, no turno vespertino, e o questionário de questões mistas foi aplicado aos discentes. (APÊNDICE B) Conforme Richardson (1999), o questionário misto é aquele que reúne questões fechadas e abertas.

Segundo Richardson (1999, p. 198)

Ao planejar um questionário deve se considerar o tipo de análise que será realizado com os dados obtidos. O pesquisador deve estabelecer as possibilidades de medição de determinada variável, de maneira tal que possa realizar análise estatística desejada. Por exemplo, se o problema de pesquisa requerer uma análise de repressão, o pesquisador não deverá incluir, no questionário, perguntas que apenas proporcionem dados dicotômicos.

A entrevista foi realizada com a professora de Geografia, a gestora geral, e a gestora adjunta. Utilizamos uma entrevista estruturada. Pois Bogdan e Biklen (1994, p. 134) considera que: “neste caso o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre a área de interesse e em seguida explora-a mais aprofundadamente retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou”

Para Borgdan e Biklen (1994, p. 134) a entrevista utilizada para uma investigação qualitativa pode ser usada em duas formas, uma para a constituição de estratégia dominante para coleta de dados, e a outra podendo ser utilizada também como um conjunto de observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Sendo que ambas as formas, são empregadas para se colher dados descritivos, seguindo a fidelidade da própria linguagem do sujeito, pois assim o investigador terá a possibilidade de desenvolver uma ideia sobre a forma que os sujeitos compreendem e interpretam os aspectos do mundo.

A forma de análise e interpretação dos dados que utilizamos na pesquisa empírica foram quadros de respostas, gráficos e tabelas.

Barros (1990, p. 84) define quadros de respostas como: “é quando a informação que se quer representar não é numérica, pode-se representá-la por meio de quadro de respostas”. Assim, os quadros estão dispostos por meio das respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa. Paralelamente aos quadros, desenvolvemos as nossas interpretações em articulação com os eixos teóricos firmados na pesquisa.

Os gráficos são formas de representar informações. Nesse sentido:

Os gráficos representam dinamicamente os dados das tabelas, sendo mais eficientes na sinalização de tendências. O gráfico bem construído pode

substituir de forma simples, rápida e atraente, dados de difícil compreensão na forma tabular (GUIA DE APRESENTAÇÃO DE TESE, 2015, p.4).

Desse modo, utilizamos os gráficos para mostrar as informações dos alunos com base nas suas respostas do questionário, aplicado no momento da pesquisa.

As tabelas mostraram os percentuais das respostas dos discentes, coletados no questionário. Segundo o Guia de apresentação de tese, 2015, p. 5), “tabela é a forma não discursiva de apresentação de informações, representadas por dados numéricos e codificações, dispostos em uma ordem determinada, segundo as variáveis analisadas de um fenômeno”.

Partindo dessa premissa, utilizamos as tabelas nesse processo da pesquisa na demonstração de percentagens das respostas geradas pelos discentes, e com a utilização do questionário aplicado durante a pesquisa sobre o objeto de estudo em foco.

4.3 Análise e Interpretação dos dados da pesquisa

O processo de análise de dados faz parte da investigação em foco, pois é uma tarefa que requer muita dedicação da pesquisadora. Essa tarefa analítica permite a interpretação dos dados colhidos durante a pesquisa, pois compreende o exercício com a organização dos elementos que nos facilita a descobertas de aspectos importantes no corpo da investigação.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 204):

A análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. Análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitidos ao outro.

Por outro lado, a questão organizadora dos dados se configura como elemento de apropriação dos fatos que se fundamentam na investigação. Assim, salientamos que na nossa pesquisa, buscamos a utilização de algumas técnicas analíticas fundamentais para o desenvolvimento teórico e epistemológico da averiguação ocorrida no campo da pesquisa.

A referida pesquisa baseou-se em desenvolvimento de formulações de questões abrangentes e analíticas, sessões de recolhas de dados a partir do que foi detectado nas observações iniciais, escrita de comentários do observador à respeito das ideias que foram produzidas no momento da pesquisa, ou seja, o registro de importantes *insights* que foram surgindo momentaneamente durante a pesquisa e planejamento prévios das atividades propostas aos sujeitos da investigação. Porém, tais técnicas não se esgotam com essas descritas neste trabalho investigativo. Conforme já mencionamos os sujeitos de nossa pesquisa foram uma professora de Geografia²², a gestora geral, a gestora adjunta e os discentes das turmas do 7º Ano²³, do turno vespertino.

4.3.1 Gestoras e Professora

Consideramos importante realizar um breve perfil dos sujeitos da pesquisa, para permitir uma melhor compreensão nas nossas interpretações dos dados empíricos em articulação com os eixos teórico-metodológicos, firmados ao longo da investigação.

Acrescentamos que na perspectiva de mantermos as identidades dos sujeitos da pesquisa, optamos por criar nomes africanos fictícios.

Por exemplo:

Shena²⁴ É branca, licenciada em geografia pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialização em Ensino de Ciências – Habilitação em Biologia “Lato Sensu” – Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Faz parte do quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino de São Luís. Exerce a função de professora na Unidade Básica de Ensino Rosário Nina desde o ano de 2013. Leciona Geografia nas turmas do 6º e 7º Ano, no turno vespertino.

²² A Professora leciona nas turmas do 7º Ano, as quais delimitamos para a pesquisa.

²³ A justificativa nessas turmas se deu em função ao caráter do projeto de trabalho que pode ser desenvolvido em uma ou mais salas de aulas. Além disso, neste ano de ensino que são trabalhados os conteúdos sobre as Américas. Dessa forma, como a intenção da nossa pesquisa é trabalhar o reggae como temática do projeto de trabalho, e que este gênero musical se originou na América Central e o Maranhão faz parte da América do Sul, optamos pelo 7º Ano.

²⁴ O nome feminino Shena, significa quieta, calma, reservada é um nome típico do grupo étnico Tutsi da Ruanda.

Rukiva²⁵ É branca, licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Maranhão (CEUMA). Especialista em Gestão e Supervisão Escolar pela Instituição de Ensino Superior Faculdade Santa Fé. Trabalha nesta função desde 2013. É residente do mesmo bairro da referida escola.

Salama²⁶ É branca, licenciada em Pedagogia, Especialista em Gestão e Supervisão Escolar pela Instituição de Ensino Superior Faculdade Santa Fé. Exerce a função de gestora adjunta da UEB Rosário Nina. Também é moradora do Bairro de Fátima.

A entrevista foi composta por sete questões, que versaram sobre projeto de trabalho e sobre o reggae (APÊNDICE B).

Ao longo da nossa pesquisa, sentimos a necessidade de descrever as concepções teóricas e metodológicas sobre pedagogia de projetos e projetos de trabalho, haja vista que muitos professores os confundem, consideram como se fossem a mesma coisa. Existe a ideia que mudou apenas o nome, mas o sentido é o mesmo. Esse posicionamento leva a equívocos conceituais e metodológicos sobre esses tipos de projetos. Nesse sentido, na perspectiva de verificarmos que os sujeitos da pesquisa possuíssem as distinções entre os referidos tipos de projetos, perguntamos o que sabiam sobre eles. Eis as respostas:

Quadro 1 – Concepção sobre projeto de trabalho e pedagogia de projeto

SUJEITOS	RESPOSTAS
RUKIVA	“Na verdade, eu defino a pedagogia de projeto como método na qual a turma, ela se ocupa em atividades com propósito definido e coloca o educando em contato com o projeto concreto, a pedagogia de projetos, ela visa a ressignificação do espaço escolar transformando em um espaço de interação. Para ressaltar que projetos trazem uma nova perspectiva para o processo de ensino-aprendizagem na escola”.
SALAMA	“Ah para mim, isso é ótimo! Que pelo menos esse projeto em escola é para que é apresentado em sala, é trabalhado em sala, é pra mim esse aí é, acho que ele desenvolve bastante a criança não é? Para mim ele é viável”!
SHENA	“Pedagogia de projetos é uma proposta ou um método de trabalho que é desenvolvido com os alunos a partir da necessidade da turma. De forma a rever as práticas pedagógicas com o olhar pra uma ressignificação na aprendizagem”

Fonte: pesquisa empírica

²⁵ Rukiva tem o significado de quem sobe alto, é de origem do idioma Swahili e do lín Swahili da região africana dos Grandes Lagos e outras partes do leste e sudeste da África (Tanzânia, Quênia, Luanda, Ruanda, Burundi, Moçambique, República Democrática do Congo). Disponível em <https://www.geledes.org.br/significados>. Acesso em: 15. Mar.2019.

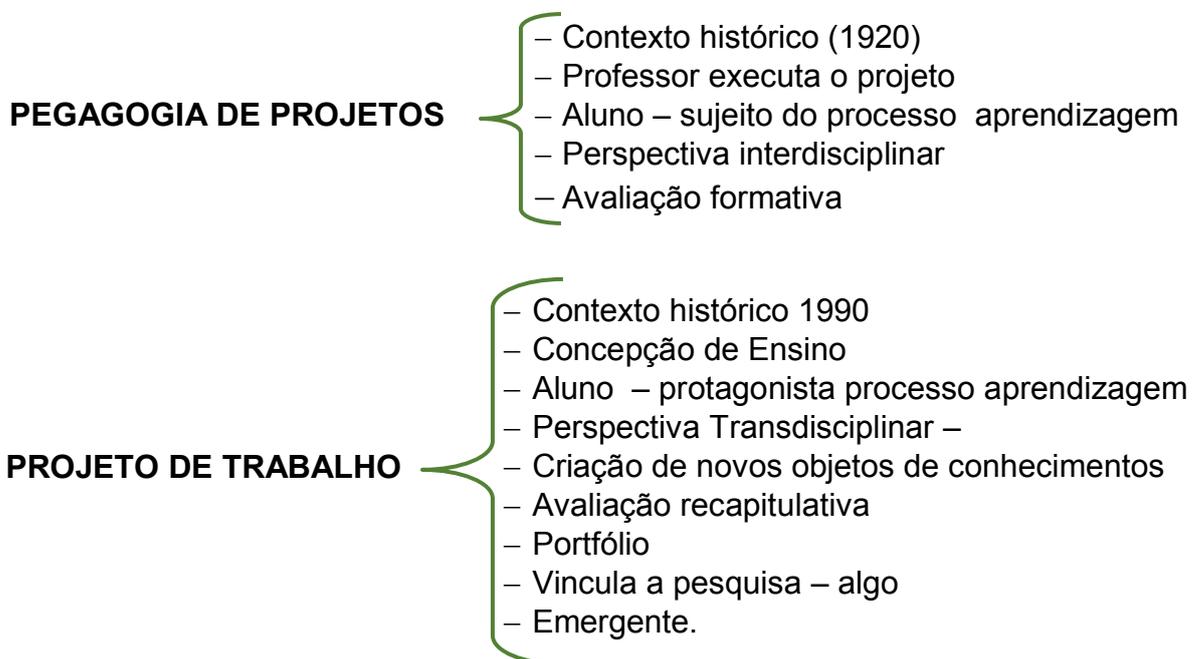
²⁶ Salama significa paz e tranquilidade é de origem do idioma Suarili do Quênia e Tanzânia localizados na região da África Oriental. Disponível em: raizdosambaemfoco.wordpress.com. Acesso em; 15. Mar. 2019.

De modo geral, as entrevistas concebem pedagogia de projetos e projeto de trabalhos como um método de ensino, entendendo esse que Hernández (1998) o contraria, visto que para ele o projeto de trabalho é uma concepção de ensino. Conceber projeto como método leva ao reducionismo, a ideia de técnica que se estrutura ao trabalho profissional de uma ordem tecnicista, a limitação do desenvolvimento pedagógico na sala de aula, é seguir regras estabelecidas, trabalhar com conteúdo definidos e sem ter contextualização do conhecimento.

A entrevistada Salama não deixou evidente o seu entendimento acerca do assunto, apenas resumiu em considerar que um projeto pode ser trabalhado em sala de aula com crianças. Todavia, afirmamos que um projeto de trabalho pode ser realizado, não somente com crianças, como, também com jovens e adultos. A resposta da entrevistada pode ser considerada como equívoco ao conceber que esse tipo de projeto é mais adequado para crianças. Acentuamos que o foco dessa concepção de educação focaliza todos os grupos de uma escola, ou seja, aponta para que a aprendizagem se torne mais significativa em grupos heterogêneos, ou seja, não depende e não centraliza uma determinada faixa etária, o foco do projeto de trabalho é a aprendizagem. (HERNÁNDEZ, 2018).

Desse modo organizamos um quadro distintivo entre pedagogia de projetos e projeto de trabalho.

Distinção entre pedagogia de projetos e projeto de trabalho.



Logo, as principais diferenças se fundamentam na concepção de uma Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho (PEPT). Segundo Hernández (2018), essa concepção de ensino se articula sobre as relações pedagógicas e da aprendizagem que acontecem por meio do diálogo e da indagação e o seu contexto histórico.

Considerando nossa necessidade de sabermos se as entrevistadas possuem apropriações acerca do teor sobre projetos de trabalho, achamos importante perguntarmos quais entendimentos os sujeitos possuíam sobre projetos de trabalho no contexto de uma proposta didático-pedagógica no ensino da geografia sobre relações étnico-raciais no espaço escolar. Assim, buscamos aliar o entendimento sobre projeto de trabalho e relações étnico-raciais, e como as duas situações poderiam ser desenvolvidas. Eis o que responderam:

Quadro 2 - Entendimento sobre pedagogia de projeto no contexto de uma proposta didático-pedagógica no ensino da geografia a respeito das relações étnico-raciais no espaço escolar.

SUJEITOS	RESPOSTAS
RUKIVA	“É a gente compreende as relações étnico-raciais no espaço escolar, é. buscando resposta no que possa justificar as razões e o motivo que transformam essas relações. Ou seja, a questão do ético racial não só em Geografia como nas outras disciplinas busca mesmo essa questão de trabalhar as relações para que o aluno entenda, não é”?
SALAMA	“É como um trabalho que tem que ser feito mesmo em sala de aula por que existe essa, essa, essas etnias e às vezes a criança não sabe, eu não sei como é a educação dos pais, porque quando vem para a escola, a gente vê tanta coisa na escola, que menino não senta perto do outro que tem a pele mais escura ou se tem algum problema na cabeça, problema de pele, então isso é bom que se trabalhe mesmo isso dentro da escola”.
SHENA	É interessante porque buscamos desenvolver nos alunos a capacidade de observar, analisar, interpretar e refletir sobre o mundo”

Fonte: pesquisa empírica

Consideramos que a resposta da Rukiva demonstra falta de conhecimento sobre as relações étnico-raciais, mas aponta a relevância de ser trabalhada no espaço escolar, e que assim como na geografia deve ser abordada também por outras disciplinas. Essa concepção vê as relações das disciplinas em um projeto interdisciplinar, permitindo, assim, percorrer uma dada trajetória de um projeto. Entretanto essas relações vão além das fronteiras disciplinares, baseia-se na perspectiva transdisciplinar.

Sobre a perspectiva de ultrapassar os limites das disciplinas, a chamada transdisciplinaridade. Hernández (1998, p. 46) diz que:

A transdisciplinaridade representa uma concepção da pesquisa baseada num marco de compreensão novo e compartilhado por várias disciplinas, que vem acompanhado por uma interpretação recíproca das epistemologias disciplinares. A cooperação, nesse caso, dirige-se para a resolução de problemas e se cria a transdisciplinaridade pela construção de um novo modelo de aproximação da realidade do fenômeno que é objeto de estudo.

Na resposta de Salama, percebemos a associação de etnia ao preconceito e destaca a importância de se desenvolver projetos voltados para essa questão das relações étnico-raciais fazendo a relação da educação dos pais aos filhos sobre o preconceito ser formado no seio familiar. Concebe o ensino da geografia por meio do projeto de trabalho como um importante elemento de desenvolvimento das capacidades dos alunos nas competências da observação, das análises, da interpretação e reflexão sobre o mundo. Todavia, a entrevistada não faz nenhuma relação sobre as relações étnico-raciais.

De modo geral, as entrevistadas não conseguiram demonstrar um entendimento formal sobre relações étnico-raciais. Acreditamos que esse desconhecimento se deve, principalmente, pela falta de formações continuadas sobre o assunto, sobretudo em relação à Lei Nº 10.639/03 que prevê a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da População Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas do país.

A referida Lei estabelece o seguinte:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º Os conteúdos programáticos a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a História do Brasil. (BRASIL, 2013, p.75).

A sala de aula é um espaço para ser discutido, trabalhar e colocar em prática projetos dessa grandeza é onde se constrói os saberes de forma globalizada e emancipatória. Portanto, salientamos a necessidade de aprendermos a ensinar as relações étnico-raciais no contexto escolarizado.

Nesse prisma, Silva (2011, p.16), salienta que:

[..] é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e aprender e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós professores (as) e pesquisadores (as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico – raciais que “naturalmente” integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta – se como branca; ficar atento (a) para não reduzir a diversidade étnico – racial da população a questões de ordem econômico – social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos em uma democracia racial.

Sobre a análise do ensino da geografia nesta perspectiva observamos que somente a diretora (Rukiva) destacou que o projeto nesse contexto deve ser associado, não só na disciplina de Geografia, como também para as outras áreas de conhecimentos.

Em continuidade à entrevista, buscamos saber o que as entrevistadas compreendiam sobre o ensino da geografia no contexto escolar, bem como suas finalidades. Eis, as respostas:

Quadro 3 – Entendimento por ensino de geografia no contexto escolar

SUJEITOS	RESPOSTAS
RUKIVA	“O ensino de geografia assim com as outras disciplinas ela é essencial, não é? O currículo da disciplina geografia é tão importante como, para mim, na minha concepção como qualquer outra disciplina”.
SALAMA	“É o ensino dependendo da faixa etária, das séries, que já tem mais entendimento então a geografia é que sabe não é, a geografia que sabe que ensina português, matemática, história ensina todos os tipos de matéria né, então tem que ter, tem que ter”.
SHENA	“A primeira tarefa do professor é promover nos alunos a compreensão do mundo em que vivem, onde a construção do conhecimento deve ser contínua, crítica e reflexiva. Meu propósito é mediar a construção desse conhecimento”.

Fonte: pesquisa empírica

Diante das respostas apresentadas, consideramos que Rukiva associa a importância da disciplina geografia com as outras áreas de conhecimento. Consideramos que é significativa essa compreensão quando se trata da questão interdisciplinar, pois favorece o desenvolvimento de um projeto em uma escola.

Na concepção de Salama, sua resposta foi confusa, todavia, acreditamos que quis dizer que por meio do ensino da geografia, podemos ensinar conteúdos de outras áreas de conhecimentos, tais como a matemática, língua portuguesa, ciências, história.... Nesse contexto, Hernández (1998) refere-se essa situação de

globalização do conhecimento, que consiste em inserir outros conhecimentos num dado tema de um projeto de trabalho.

A resposta de Shena apresenta uma ideia mais consistente sobre o assunto, pois ela concebe o docente de geografia como um mediador do conhecimento entre o aluno, assim o compreende como protagonista desse processo do ensino aprendizagem, numa lógica crítica e reflexiva.

Dessa forma, coadunamos com Arouche (2008, p.53), quando se refere sobre a geografia da seguinte forma:

Sabe-se que a geografia em seu desenvolvimento deve ser uma prática coletiva e não individualizada e que as discussões são fundamentais para o conhecimento do mundo e dos lugares. Pois, à medida que ela assume uma qualidade interpretativa, novas áreas do conhecimento, sejam humanas ou naturais, aliam – se, a geografia parece apropriar – se, pouco a pouco, de conhecimentos congêneres, incluindo – se aí técnicas de trabalho das ciências naturais e humanas.

Entendemos que o ensino da geografia escolar vai além de conteúdos pré-estabelecidos na matriz curricular das instituições escolares, favorecendo uma formação aos professores, que possam trazer mudanças no processo ensino aprendizagem dos (as) alunos (as).

Como a nossa pesquisa trata sobre o ensino da geografia por meio de projeto de trabalho, cujo tema é o reggae, era necessário de perguntar o que as entrevistadas sabem sobre o reggae. Assim responderam:

Quadro 4 – Entendimento sobre reggae

SUJEITOS	RESPOSTAS
RUKIVA	“ O reggae, o reggae é um gênero musical, ele é oriundo da Jamaica e agora mesmo ele, acho que tá recente né? Ele foi como, ele tá como patrimônio cultural, ele é patrimônio cultural da nossa São Luís Maranhão faz parte da cultura, então o reggae é importante, ele é cultural e eu vejo a importância muito grande de estar dentro das escolas”.
SALAMA	“O reggae [risos...] eu não sei muito bem, [risos...] mas que eu gosto eu gosto principalmente dos antigos, eu gosto muito do reggae”.
SHENA	“Reggae é uma manifestação cultural que veio da Jamaica e foi incorporada em nossa cidade com adeptos”.

Fonte: pesquisa empírica.

A resposta de Salama não soube precisar bem o entendimento sobre o reggae. Restringiu-se a dizer que tem preferência pelos reggaes antigos, o chamado reggae clássico que tem como característica um ritmo mais lento. Assim, ela

reconhece o reggae enquanto um gênero musical, mas não soube defini-lo na perspectiva conceitual e socio-histórica do reggae.

A resposta de Shena aponta o reggae como uma forma de manifestação cultural que teve seu surgimento na Jamaica e que se adaptou na cidade de São Luís. Assim, sua resposta demonstra um conhecimento da história do reggae, do lugar de origem, Jamaica, até a capital maranhense, porém não conseguiu defini-lo conceitualmente, enquanto um gênero musical.

O reggae é um termo complexo e muitas vezes se torna confuso, quando tratamos desse tema no espaço escolar, pois é uma categoria de abordagem sociocultural, econômica, histórica, política e de identidade carregado de estereótipos e preconceitos. Nesse contexto, utilizamos o reggae com ênfase para as questões étnico-raciais, considerando-o como um elemento a ser abordado em sala de aula como parte da realidade dos (as) alunos(as) afro-maranhenses.

A resposta da diretora geral, Rukiva, apresentou algumas noções básicas relacionadas ao reggae como a origem (país) considerando a Jamaica, pois afirmou que o reggae faz parte do patrimônio cultural de São Luís. Entretanto, é preciso dizermos que o reggae não é um patrimônio cultural de São Luís, mas foi eleito Patrimônio Imaterial da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura (UNESCO), no dia 18 de agosto de 2018. (UNESCO, 2018)

A UNESCO reconheceu a relevância desse ritmo musical como uma grande contribuição para a reflexão do indivíduo nas questões de violência, resistência, amor e a própria resistência humana elevando o reggae a esse patamar. (UNESCO, 2018).

Reafirmamos que o surgimento do reggae na Jamaica ocorreu no campo ideológico, político, cultural e religioso, ganhando assim a notoriedade posteriormente, pois a música reggae era usada como estratégia para expressar o que os jamaicanos excluídos estavam vivenciando no momento de opressão que afetava em massa a população afro-jamaicana. Opressão essa que ocorria por meio da corrupção estabelecida pelo sistema político do país e, comumente, pela repressão da polícia à essa massa popular oprimida e desamparada pelo próprio Estado.

Neste contexto histórico – social da ascensão do reggae na Jamaica destacamos o seguinte:

O reggae, portanto, concentra boa parte da expressão social, cultural e política da Jamaica, através de seus compositores e cantores, que se tornaram profetas, críticos sociais e líderes espirituais no país. O reggae se transformará numa espécie de movimento messiânico. A expressão máxima do reggae jamaicano no mundo está em Robert Nesta Marley. Juntamente com a banda The Wailers, Bob Marley foi o responsável pela explosão do reggae para além das fronteiras jamaicanas, no início da década de 1970. Acompanhado por nomes não menos famosos hoje, como Jimmy Cliff e Peter Tosh, o sucesso internacional dos Wailers serviu para abrir a portas aos vários cantores e compositores jamaicanos que começaram a excursionar e editar seus discos fora do país naquele período. (SILVA, 2016, p. 46).

A expressão do reggae em São Luís ocorreu primeiramente nas camadas populares afro-maranhenses, e atualmente faz parte da cultura maranhense, mas sua expansão se deve a dois importantes elementos: a radiodifusão local e a velocidade rápida da mídia, fatores que contribuíram bastante para a evolução desse fenômeno musical no Maranhão. Com isso, a estruturação do reggae ganhou força na capital jamaicana brasileira como é bastante conhecida pelos (as) regueiros (as) maranhenses, nome peculiar dado à pessoa que dança, trabalha ou tem alguma afinidade com o reggae no Maranhão (BRASIL, 2014).

Como forma de percebermos se as entrevistadas são favoráveis ao trabalho por meio de metodologia de projetos de trabalho, perguntamos se elas consideravam que os conteúdos de ensino, numa dada disciplina, poderiam ser trabalhados em forma de projeto de trabalho. Eis as respostas no quadro seguinte.

Quadro 5 – Conteúdos de determinada disciplina trabalhado na perspectiva de projeto de trabalho

SUJEITOS	RESPOSTAS
RUKIVA	“É o que eu falei no início, eu considero por que para mim, o projeto é importante, é uma forma diferente, uma forma lúdica de se trabalhar um conteúdo dentro de sala onde vai aguçar e até mesmo os alunos vão ficar mais, é, o entusiasmo do aluno para que ele entenda determinado conteúdo, então projeto pra mim é de suma importância em sala de aula”.
SALAMA	“Ah porque se o projeto em si se trabalhado em sala isso já dá esse entendimento para a criança, se desenvolve mais a leitura, como assim manualmente, um projeto. Assim como: que ou qual o tipo de projeto? Vamos ver o mapa, as regiões né, conhecer as regiões vamos ver onde é que está o Sul, o Norte, o Leste, entendeu”?
HENA	“Sim. Visto que não se pode compreender o currículo como algo compartimentalizado. No qual o conteúdo de determinada disciplina pode ser trabalhado de forma como projeto visando uma aprendizagem significativa”.

Fonte: pesquisa empírica

A gestora Rukiva salienta que projeto é diferenciado, lúdico, importante e desperta o interesse dos (as) alunos (as) pelos estudos, facilitando a compreensão do conteúdo. A gestora adjunta Salama relata que é uma forma de desenvolver a leitura. A ideia da entrevistada nos remete à possibilidade de pesquisa que o projeto promove ao sujeito. Quanto ao da professora de Geografia, Shena, sobre esse questionamento é mais geral, pois a mesma compreende que os conteúdos devem ter uma interação, ou seja, o currículo não pode ser compreendido como um divisionismo, assim o trabalho com conteúdo de determinada disciplina deve alcançar outras áreas do conhecimento visando a aprendizagem significativa. Nesse entendimento reconhecemos que “a transdisciplinaridade vinculada ao currículo integrado implica criar objetos do conhecimento para fazer do conhecimento algo efetivo” (HERNÁNDEZ, 1998, p.59).

Consideramos pelas respostas das entrevistadas, que elas possuem uma ideia de associação dos conteúdos quando trabalhados em forma de projetos. Conforme Hernández (1998), as formas como os (as) professores (as) concebem as relações das disciplinas são variadas, e, muitas vezes distorcidas e confusas pois tais compreensões estão assentadas nas ideias de integração do conhecimento, chamada de globalização. Entretanto, as aceções dos sujeitos entrevistados apontam para outras maneiras de representação do conhecimento.

Dando continuidade a entrevista perguntamos sobre a possibilidade de a escola desenvolver um projeto relacionado com o reggae para o ensino da geografia, na perspectiva da valorização e de construção de identidade afro-maranhense. Assim, responderam:

Quadro 6 – Possibilidade de a escola desenvolver um projeto sobre o reggae para o ensino da Geografia na Perspectiva da valorização e de construção de identidade afro-maranhense

SUJEITOS DA PESQUISA	RESPOSTAS
RUKIVA	. “Todas as possibilidades até por que a nossa escola está aberta, como eu já falei antes o reggae é cultural ele tem que estar realmente dentro da escola ,então nós temos todas as possibilidades possíveis, para que o projeto com, é, relacionada ao Reggae aconteça dentro das escolas”.
SALAMA	“Olha eu acredito que se você vier fazer um trabalho, porque aqui é muito difícil a gente já não tem funcionários, tu levar em frente pra vir fazer eu apoio sim, porque é mais um incentivo para eles né. Está aberta sim. A gente pode abrir as exceções entendeu? Tem aquele pátio ali, é pequeno, mas, dá sim para fazer entendeu, e olhando eles”.
SHENA	“A escola está aberta para receber qualquer projeto. Quanto ao ensino da geografia nessa perspectiva da valorização e construção da identidade do afro descendente, nos possibilita trabalhar a construção da identidade do negro no Brasil, usando a música (reggae) como ferramenta da aprendizagem”.

Fonte: pesquisa empírica

De forma geral, as respostas das entrevistadas se mostram favoráveis à realização do projeto com a temática *reggae* no contexto do ensino da geografia na perspectiva da valorização e de construção de identidade afro-maranhense. Entretanto, a gestora Salama frisou a dificuldade da realização de um projeto por falta de funcionários na escola, mas que poderia ser tentado.

A resposta da professora Shena mostrou-se mais apropriada, pois ela declara que o ensino da geografia na proposição da valorização e construção de identidade étnico-racial possibilita o trabalho pedagógico no viés de projeto, utilizando o reggae como temática e ferramenta de aprendizagem. Enfatizamos que a construção de identidade deve ser entendida como algo que ocorre ao longo do tempo, pois não deve ser imposto e sim construído nos aspectos histórico-social do indivíduo.

Sobre identidade Hall (2006, p.38) diz que:

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo imediato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre “incompleta. Está sempre em “processo” sempre sendo “formada”.

Concebemos que a questão de identidade é construída estabelecendo conexões com os processos históricos, assim como levar em conta que a mesma se desenvolve num dado contexto institucional pelas relações de poder e pelas práticas de discursos (HALL, 2006).

Encerramos a entrevista, perguntando para as entrevistadas como conseguem fazer a relação reggae/bairro de Fátima e discente/afro maranhenses.

Assim, responderam:

Quadro 7 – Relação reggae/Bairro de Fátima e discentes afros maranhenses

SUJEITOS DA PESQUISA	RESPOSTAS
RUKIVA	“ Nossa, bairro de Fátima! Ele lógico, é, fora o bumba-meu-boi, não é? O sotaque de matraca que é que está dentro do bairro, o reggae, o bairro de Fátima, ele respira o reggae também, a gente vê pela comunidade, pela aceitação quando a gente faz qualquer projeto qualquer dança dentro da escola que, tenham o reggae, então a aceitação das crianças é muito grande e por aí você vê que a própria comunidade bairro de Fátima que tem o reggae, eles tem o reggae como realmente cultural como patrimônio de São Luís do Maranhão. “Os professores no caso? Não, nós temos, a gente aqui na nossa escola nós temos muitas crianças afros, nós temos mesmo as nossas características, a nossa origem. (dúvidas sobre a relação discentes afro-maranhense e reggae). Sim, sim tem, tem muitos alunos negros. Nós temos.
SALAMA	Aqui, eles gostam mais é de boi! Porque é o bairro de Fátima que eu conheço. Aqui sobre reggae, eu vou te dizer que aqui no Bairro de Fátima ... sim, sim existe reggae, existe muita casa de reggae que eu conhecia aqui, há sim a possibilidade, tem. é eles gostam sim
SHENA	“O reggae é uma forma de transmitir conhecimentos sobre sua legitimidade como gênero musical e o fortalecimento da cultura negra”. Os alunos desta escola moram na comunidade Bairro de Fátima que é um celeiro do reggae. O reggae está em seu cotidiano

Fonte: pesquisa empírica

Analisando a narrativa da gestora Rukiva notamos que seus argumentos remetem à diversidade cultural do Bairro de Fátima prioritariamente ao bumba meu boi. Em seguida, novamente comete o equívoco da informação do reggae como Patrimônio imaterial, pois o reggae, conforme já foi mencionado, é reconhecido como Patrimônio Imaterial do Mundo pela UNESCO em 2018. A mesma, ainda, teve dúvida quanto ao termo afro-maranhense, cunhado aos discentes em relação ao reggae. Porém, explicamos a ela o sentido do termo, a gestora compreendeu e reconheceu que na escola existem crianças negras. Declarou, ainda, que o bairro de Fátima tem forte influência do reggae.

No caso de Salama, primeiro esta faz o reconhecimento do bumba boi que é uma manifestação cultural local, sendo do gosto da comunidade, posteriormente reconhece a existência de casas ou bares que promovem festas de reggae no Bairro de Fátima. Concluindo que a população da referida comunidade tem grande aceitação pelo reggae.

A professora de geografia Shena reconhece que o reggae pode transmitir o conhecimento a partir da sua legitimidade musical, além de ser uma consolidação da cultura negra. Associou o Bairro de Fátima a um celeiro do reggae e que está no dia a dia das pessoas dessa comunidade, especificamente dos (as) alunos (as).

Com base nas análises das respostas das entrevistadas, enfatizamos que elas reconhecem o reggae como um importante elemento cultural que faz parte do cotidiano dos discentes. Além de reconhecerem outras importantes manifestações culturais, como o bumba boi, genuinamente maranhense. Sobre o Bumba Boi do Maranhão, uma das maiores expressões culturais do estado Viana (2013, p.83). salienta que:

As festividades do Bumba-meu-boi maranhense fazem parte do ciclo das festas juninas, ao contrário do que acontece em outras partes do Brasil, onde as manifestações que trazem o boi como elemento motivador estão ligadas aos festejos natalinos ou até outras datas do calendário. Assim os grupos tradicionais do Maranhão realizam o ritual do batismo no dia 23 de junho, véspera do dia consagrado a São João.

Tais concepções talvez sejam um ensaio para outras discussões sobre temas de projetos de trabalhos, focados na realidade do (a) aluno (a) que possam ser desenvolvidos em sala de aula e tenham relação com a sua pertença identitária.

Com isso, acentuamos que o Bairro de Fátima faz parte da história do reggae em São Luís, é como assinala Silva (2016, p.82-83)

Existem outros clubes também antigos, que gozam da preferência dos regueiros de São Luís". Entre esses está a União do Bairro de Fátima, que funciona na Sede da União de Moradores daquele bairro, geralmente faz festas aos domingos.

Atualmente a União de Moradores não faz mais festas de reggae, uma vez que os grandes clubes de São Luís foram substituídos por bares e casa de eventos de reggae. Assim, houve uma multiplicidade de locais em que são realizadas festas de reggae. Entretanto o referido bairro tem grande importância sociocultural e faz parte do processo da história do reggae em São Luís, e, portanto, entendemos que culturalmente é um elemento identitário dos discentes afros-

maranhense.

4.3.2 Discentes

Para os discentes, o instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário (APÊNDICE C) conforme a autorização por escrito pela carta de consentimento dos pais dos (as) discentes (APÊNDICE D) aplicamos uma amostragem aleatória de 25% do total das duas salas investigadas. Dessa forma, do universo de 72 discentes nas turmas do 7º ano, 18 discentes responderam ao questionário. Foram 10 questões mistas.

Sobre a amostragem aleatória Moreira e Calefe (2008, p. 171) dizem o seguinte:

Ao selecionar a amostra aleatoriamente, o pesquisador espera que todas as variações naturais dentro da população escolhida tenderão a se igualar, de forma que a amostra reflita a população da qual foi extraída. O processo da amostragem aleatória é rigoroso e, portanto, o pesquisador deve definir a população em que está interessado o mais claramente possível.

Inicialmente o questionário foi feito a partir das informações colhidas dos dados referentes ao perfil desses discentes. As informações compreendiam sobre as seguintes variáveis: Raça/cor; Faixa etária; Renda familiar/raça.

Vejamos as tabelas relacionadas às variáveis descritas:

a) Raça/Gênero/Cor

Tabela 2 – Auto declaração cor/etnia

RAÇA/COR	%	RAÇA/COR	%
Feminina preta	25	Masculino preto	35
Feminina branca	10	Masculino branco	14
Feminina parda	10	Masculino pardo	5
Feminina indígena	5	Masculino indígena	—
Feminina amarela	1	Masculino amarelo	—

Fonte: pesquisa empírica

Consideramos que a dificuldade da maioria de as pessoas se autodeclararem por uma dada raça se deve à ideologia da democracia racial brasileira²⁷, a qual defende que nas relações sociorraciais não existem problemas de relações interétnicas entre as raças existentes. Dessa forma, a referida ideologia permite uma indeterminação identitária de uma dada raça/cor. Assim:

A ideia de que existira uma democracia racial no Brasil vem sendo fomentada há muito tempo. No fundo, ela constitui uma distorção criada no mundo colonial, como contraparte da inclusão de mestiços no núcleo legal das grandes famílias. (FERNANDES, 2007, p. 43)

Todavia, a ideologia da democracia racial brasileira foi questionada e desestruturada na década de 1960, por meio do sociólogo Florestan Fernandes, que criou o termo mito da democracia racial brasileira, ao afirmar que nas relações sociorraciais brasileiras são marcadas por desníveis de tratamentos econômicos e sociais geradas e alimentadas pelo racismo. Sobre isso Nunes (2004, p.70) descreve:

Em síntese, finalizamos, assinalando que, nos dias atuais, o mito da democracia racial brasileira não tem mais se constituído como uma verdade, porque desde a década de 70, como descrevemos anteriormente, esse mito tem se constituído apenas como um mito ritualizado por aqueles que não querem aceitar que neste imenso Brasil existe discriminação racial.

Essas ideias foram se fortalecendo e produziram uma repulsa à aceitação dos estereótipos dos (as) negros (as) pois “a força do pensamento dominante fazia com que os afro-brasileiros se sentissem inferiorizados devidos as suas origens africanas, buscando escondê-las com o abandono de suas tradições” (SOUSA, 2014, p.142). Desse modo a escola tem um papel fundamental em promover o discurso do pertencimento identitário racial na sala de aula, provocar o enfrentamento do racismo e estereótipos construídos na sociedade brasileira de forma negativa, o qual conduz à não aceitação de suas peculiaridades raciais.

²⁷ A ideologia da democracia racial brasileira é um termo que se tornou conhecido e aperfeiçoado pelo sociólogo Gilberto Freire, que defendia e afirmava que na constituição histórica das relações sociorraciais no Brasil, nunca houve e não haveria problemas de inter-relacionamentos entre as raças branca, negra e indígenas. Dessa forma, o país não conheceu e nem vivenciou situações de racismo. (NUNES, 2013).

b) Faixa etária

Tabela 3 – Faixa etária dos discentes

GÊNERO	FAIXA ETÁRIA	%	FAIXA ETÁRIA	%	GÊNERO	FAIXA ETÁRIA	%	FAIXA ETÁRIA	%
Feminina preta	12	5	13	5	Masculino preto	12	5	14	5
Feminina branca	12	10	—	—	Masculino branco	12	5	14	5
Feminina parda	12	30	—	—	Masculino pardo	12	25	—	—
Feminina indígena	12	4	—	—	Masculino indígena	—	—	—	—
Feminina amarela	12	1	—	—	Masculino amarelo	—	—	—	—

Fonte: pesquisa empírica

Destacamos que o problema da desigualdade racial, no sistema educacional, ainda persiste. Consideramos ainda que essa negativa em algumas variáveis vai desde à distorção série/idade até a evasão escolar em maior alta entre os discentes negros, tendência a desistência ou ao fracasso escolar nos estudos, principalmente no Ensino Fundamental.

Conforme Paula (2013, p.121)

c) Renda familiar /raça

Tabela 4 – Renda familiar/Raça

GÊNERO/RAÇA	MENOS DE UM SALÁRIO MÍNIMO (%)	UM SALÁRIO MÍNIMO (%)	DOIS SALÁRIOS MÍNIMOS (%)	MAIS DE DOIS SALÁRIOS MÍNIMOS (%)
Feminina preta	10	—	—	—
Feminina branca	—	10	—	—
Feminina parda	15	10	5	—
Feminina amarela	—	—	—	—
Feminina indígena	4	—	—	—
Masculino preto	—	10	—	—
Masculino branco	—	—	—	10
Masculino pardo	5	20	—	—
Feminina amarelo	—	1	—	—
Masculino indígena	—	—	—	—

Fonte: pesquisa empírica

Sobre a renda familiar²⁸, de acordo com os dados acima, constatamos que a distribuição da renda de até um salário mínimo está entre os familiares de discentes pardo (a), preto, amarelo (a) e indígenas. Enquanto discentes feminina preta, inclui-se no grupo de renda de menos de um salário mínimo. Logo, inferimos que a maioria desses (as) discentes da sala pesquisada de baixa renda estão distribuídos entre pardos (as) e pretos (as), com rendas entre menos de um salário mínimo. Assim, constatamos que existe uma desigualdade racial entre as raças, somada à desigualdade socioeconômica.

Nesse contexto coadunamos com a seguinte afirmação:

O abismo racial brasileiro existe, de fato, e são as pesquisas e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos que comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica, que atinge toda a população brasileira e, de modo particular, os negros (MUNANGA e GOMES, 2016, p.172).

Após as descrições das tabelas do perfil dos (as) discentes, a desenvolveremos nossas interpretações das respostas dadas.

Ao longo da nossa investigação demarcamos o gênero musical reggae como uma temática que pode ser trabalhada em forma de projeto de trabalho. Ademais, enquanto pesquisadora negra e com uma aderência muito forte ao referido gênero musical, consideramos importante perguntarmos aos discentes se gostavam de reggae. Suas respostas foram materializadas nas seguintes porcentagens:

Tabela 5 – Gosta de Reggae

RESPOSTAS	%	JUSTIFICATIVAS
Sim	80	—
Não	20	“Não entendo a letra” “Sou evangélico” “É lento”

Fonte: pesquisa empírica

²⁸ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílios Contínua – PNAD no Brasil existe 91, 3 milhões de trabalhadores, sendo que 48, 4 milhões são de cor preta ou parda, entretanto o rendimento dos trabalhadores entre pretos e pardos é inferior aos dos brancos. (PNAD Contínua, 2017).

Do exposto, 80% afirmaram que gostam desse gênero musical, enquanto 20% responderam que não gostam. As respostas negativas tiveram algumas justificativas como: não era o tipo de música o qual gostava, não entendiam a letra da música, o ritmo é lento e por serem evangélicos. Observamos à permanência do preconceito ao reggae como um comportamento peculiar, pois a questão da religiosidade dos evangélicos indica estereótipos criados em relação ao reggae, todavia é importante acrescentar que há reggae gospels.

O cantor jamaicano Jacob Miller²⁹ é um exemplo e já fez várias canções gospels, ou seja, de louvor ou adoração religiosa em forma de reggae. Uma de suas músicas que contém letras de louvor é a *Chapter a Day*. Vejamos trecho dessa música traduzida: “Rei dos reis e Senhor dos senhores. Subir ascensão, todos os dias e guia as pessoas”. Outro importante cantor representante desse segmento é o marfinense Alpha Blondy que traduz na sua música Jerusalém mensagens relacionada a fé e religião.

Segue a imagem abaixo de Jacob Miller e Alpha Boldy.

Figura 19 – Jacob Miller – música gospel



Fonte: <http://www.jamaicaobserver.com/entertainment/marley--jacob-miller-remembered>

²⁹ Jacob Mathias Miller nasceu em Mandeville, município de Middlesex, Jamaica, no dia 4 de maio de 1952. Morreu no dia 23 de março de 1980. Faleceu jovem, aos 27 anos de idade.

Figura 20 – Alpha Blondy

Fonte: <https://trappesmag.fr/que-faire-trappes/la-merise/programmation/alpha-blondy-aboo>

Consideramos que pelo fato de a comunidade do Bairro de Fátima estar inserida no contexto histórico do reggae em São Luís, favorece essa grande demanda de discentes que responderam que gostam desse gênero musical, assim como inferimos que seus familiares trazem influências nas suas manifestações e representações culturais.

Acreditamos, também que a representação se origina da produção dos significados dando sentido por meio do experienciado por nós e resulta no que somos e o que podemos nos tornar a ser, possivelmente por um conjunto de sistemas simbólicos. Sobre a representação cultural, há uma conexão de variáveis que vão determinando a construção de identidade dos sujeitos. Podemos dizer assim que: “a representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia nas possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser”? (WOODWARD, 2017, p. 18).

É muito frequente as pessoas no Brasil considerarem que pelo fato de a Jamaica estar situada no continente africano, a grande maioria da população desse país é formada por negros (as). Nesse sentido, na perspectiva de constatarmos se os discentes têm essa mesma compreensão, perguntamos se sabiam onde a Jamaica se localizava. Eis as respostas na tabela abaixo:

Tabela 6 - Localização da Jamaica

RESPOSTAS	%
África	95%
América do Norte	2%
Não souberam responder	3%

Fonte: pesquisa empírica

As respostas dos discentes confirmaram as nossas hipóteses de que, dificilmente, responderiam que a Jamaica está localizada na América Central. A associação da Jamaica como parte da África pelos (as) discentes nos remete à ideia de que por conta de seus habitantes serem, majoritariamente, formados por negros (as), estes a consideram como um país africano.

Mais uma vez reiteramos que a Jamaica é um país que está localizado no continente da América Central, entre a América do Norte e América do Sul. É um país totalmente insular, ou seja, está localizado numa grande ilha, tal qual a cidade de São Luís, que também está localizada numa ilha. Em virtude de ser um território insular, a Jamaica não possui vizinhos fronteiriços, ligados por vias terrestres, seu limite é apenas como o mar do Caribe (Oceanos Atlântico Norte). Os países que estão, relativamente, mais próximos são Cuba, Haiti e as Ilhas Caymans. Dessa forma, os meios de transportes para o país jamaicano são aéreos e marítimos.

A capital da Jamaica é Kingston, que é a capital mais populosa e a maior cidade. Half way Tree, que é a menor cidade jamaicana. Abaixo, colocamos imagens dessas cidades:

Figural 21 – Cidade de Kingston

Fonte: <https://www.istockphoto.com/br/foto/kingston-jamaica-gm472046447-30987052>

Figura 22 – Cidade de Half Way tree – Torre do relógio



Fonte: http://rjrnewsonline.com/assets/img/stories/display_pic/1491294737Way_Tree

Da mesma forma que existe um estereótipo de que os lugares que possuem maioria negra são do continente africano, existem desconhecimentos de que há países africanos, de maioria branca. Assim, muitas pessoas pensam que o Egito não é um país africano. Essa representação social foi construída pelos europeus ao longo da história, tendo em vista que a parte africana, a qual o Egito se encontra é formada por grupos humanos de tez menos negra, assim como por conta do domínio econômico e político que no passado, exerceu sobre outros países. Esse domínio está representado pelo mundo ocidental, principalmente pelos europeus e norte-americanos, no binômio branco-poder.

São grandes as dificuldades no sentido de desmistificar a historiografia da África na sala de aula, necessariamente há uma incoerência a partir dos livros didáticos como descreveremos abaixo:

Em relação a matriz africana, na maioria dos livros didáticos que conhecemos, o ensino sobre a África é geralmente ausente ou é apresentado de modo distorcido ou de forma estereotipada. Essa maneira distorcida de olhar a África e seus povos pode ser ilustrada pelos antigos filmes de Tarzan e pelas informações divulgada pela imprensa escrita e falada ou pelas mídias eletrônicas de modo geral (MUNANGA; GOMES, 2016, p.18).

Consideramos que a escola pode desenvolver um trabalho pedagógico na disciplina de geografia, principalmente, usando a cartografia sobre o continente africano, bem como outros países de descendência africana para que sejam desconstruídos muitos equívocos de territorialidades étnico-raciais. Assim, aulas por meio de mapas podem ser um dos recursos didáticos para atender essa finalidade.

Em tempo:

Os mapas constituem, sem dúvida, um dos mais valiosos recursos do professor de Geografia. Eles ocupam um lugar definido na educação geográfica de crianças e de adolescentes, integrando atividades, áreas de estudos ou disciplinas, porque atendem a uma variedade de propósitos e são usados em quase todas as disciplinas escolares. Mas é somente o professor de Geografia que tem a formação básica para propiciar as condições didáticas para o aluno manipular o mapa (ALMEIDA, 2010, p. 19).

Sobre esse processo de entendimento da complexidade e das relações existentes entre os lugares e o espaço, o ensino da Geografia deve favorecer uma linguagem que permita aos discentes compreenderem essas relações, bem como perceberem as diversidades espaciais e suas subjetividades.

Segundo Santos (2006, p.55):

É espaço, isto é, os lugares que realizam e revelam o mundo, tornando-o historicizado e geografizado, isto é, empiricizado. Os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modo específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares.

Na perspectiva de uma proposta metodológica de construção e análise do espaço geográfico, consideramos que a utilização de mapas, como meio de comunicação nas aulas de geografia, possibilita uma compreensão visual para um determinado espaço geográfico.

Em continuidade, perguntamos aos discentes o que sabiam ou conheciam sobre a Jamaica. Acrescentamos, que esse questionamento foi necessário, visto que serviria de base para o desenvolvimento da nossa intervenção pedagógica do produto da pesquisa. Eis as respostas:

Tabela 7 – Elementos indenitários da Jamaica

CARACTERIZAÇÃO DA JAMAICA/PALAVRAS	%
Dança	60
Diversão	10
Animais	10
Passam necessidade	5
Ritmos	5
Reggae	10

Fonte: pesquisa empírica

De acordo com as respostas dos discentes, percebemos a variedade de palavras que usaram para descrever a Jamaica. A maioria respondeu (60%) a palavra dança para caracterizar a Jamaica, o que comprova que fizeram a associação da Jamaica com o reggae, pois todos sabem que esse gênero musical (Ritmo) se originou neste país; 10% associaram com a palavra diversão; 10% utilizaram a palavra animais como característica do referido país, 5% relacionaram a necessidade para caracterizar a Jamaica se referindo à pobreza; 5% relacionaram a expressão ritmos; e, por último; 5% associaram o termo reggae como característica da Jamaica.

Em relação à resposta passar necessidade, estamos nos referindo a aspectos sociais e econômicos. Dessa forma, há também uma representação social negativa de que os países de população negra são pobres ou miseráveis. De certa forma, é verdadeira essa conceituação, porém, outros países africanos possuem um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) diferenciado. Vejamos a seguir o levantamento de países africanos com alto IDH e médio do ano de 2018.

Tabela 8 – Países africanos com IDH alto

PAÍSES AFRICANOS	IDH ALTO
Seicheles	0,797
Maurícia	0,790
Argélia	0,754
Líbia	0,706
Tunísia	0,735

Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_da_%C3%81frica_por_%C3%8Dndice_de_Desenvolvimento_Humano

Tabela 9 – Países africanos com IDH médio

PAÍSES AFRICANOS/	IDH MÉDIO
Botswana	0.698
Egito	0,690
Gabão	0,684
África do sul	0,666
Cabo Verde	0,646
Marrocos	0,628
Namíbia	0,628
República do Congo	0,591
Guiné Equatorial	0,587
Zâmbia	0,586
Gana	0,579
São Tomé e Príncipe	0,555

Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_da_%C3%81frica_por_%C3%8Dndice_de_Desenvolvimento_Humano

Da tabela dos países com IDH alto, Maurícia e Seicheles possuem um IDH maior que o Brasil que, segundo o levantamento de 2017, está entre os países com IDH alto, ficando na 79ª posição, com um índice de 0,759. Fato estes, que não são veiculados na mídia e nas instituições de ensino no Brasil.

A seguir, uma imagem panorâmica da capital Porto Luís, do país Maurícia.

Figura 23 – Vista panorâmica de Porto Luís (Maurícia)



Fonte: https://es.123rf.com/photo_48107750_plataforma-de-observaci%C3%B3n-en-el-fuerte-adelaide-en-el-port-louis-capital-de-mauricio.html

Compreendemos que as palavras reggae e gênero musical estão associadas de forma intrínseca ao cotidiano dos discentes, visto que estas se inter-relacionam das mesmas realidades de marginalização sociorraciais da população negra na Ilha de São Luís e da maioria das cidades jamaicanas. Sobre isso, Silva (2016, p.111) nos diz que:

As mobilizações em torno do reggae revelam ao mesmo tempo necessidade de o negro buscar seus iguais, uma forma de união e solidariedade, ainda que seja pelo fator cor, diante da discriminação que enfrenta a sociedade. A adoção do reggae jamaicano como instrumento de lazer, e por meio dele, a possibilidade de afirmação de identidade, não se dá exclusivamente como oposição à ideologia racial do branco. Pelo contrário, revela uma situação específica de grupos minoritários que demonstram, em suas formas de mobilização, a capacidade de se articular frente aos fenômenos sociais observados em sua vida cotidiana e a de elaborar seus próprios produtos culturais.

Em continuidade ao questionário, perguntamos aos discentes se consideravam importante trabalhar o conteúdo do reggae em forma de projetos.

Suas respostas, foram as seguintes:

Tabela 10 – Reggae como temática de projeto de trabalho na escola

RESPOSTAS	%	JUSTIFICATIVA
Não	0	—
Sim	100	"É muito importante falar de reggae porque contagiou muito, então eu gostaria sim do projeto de reggae"; "porque não tem projeto sobre reggae na nossa escola"; "Eu acho que ajudaria muito para os alunos saberem sobre reggae"; "porque nós alunos podemos saber mais sobre reggae"; "porque é bom conhecer outras coisas além do que estudamos".

Fonte: pesquisa empírica

Conforme podemos perceber, as respostas foram unânimes em considerar importante trabalhar o reggae como tema de projeto no espaço escolar, ou seja, 100% das respostas. Observamos que mesmo tendo alunos (as) evangélicos (as), estes não ficaram impedidos em dizer que consideravam importante e relevante trabalhar o reggae em sala de aula, em forma de projetos. Dessa forma, consideramos que as respostas dos discentes estão de acordo com Hernandez (2017, p. 65) quando diz que: "por isso, o docente propõe que as propostas sobre possíveis temas sejam argumentadas pela própria criança, com critérios de relevância e com as contribuições que julgue necessárias".

A configuração de um projeto de trabalho deve atender aos interesses dos discentes na perspectiva de se trabalhar um tema no contexto singular de suas vivências. Acrescentamos que o desenvolvimento de um projeto de trabalho discente acontece por meio da mediação docente, que possibilitará aprendizagens de conceitos, desenvolvimentos de competência e de habilidades que darão suporte à construção do conhecimento em sala de aula (MOURA; BARBOSA, 2006).

Partindo de nossa hipótese que a maioria dos discentes do Bairro de Fátima, de uma forma direta e/ou indireta, possuem uma ligação com reggae na família, nos vizinhos e amigos, pedimos a eles que descrevessem alguns nomes de bares/clubes de reggae no referido bairro. Eis, as respostas:

Quadro 8 – Bares de Reggae no Bairro de Fátima

RESPOSTAS
Point Celso Cliff, Congo Bar, Point Magno Roots, Quintal Roots, Festa na Praça de Coxinho

Fonte: pesquisa empírica

Observamos que os discentes se referiram a cinco (05) lugares de eventos de reggae. Todavia, em termos de bares, são apenas quatro, pois na Praça do Coxinho não há festas de reggae permanentes. De forma esporádica, acontecem eventos, tipo: homenagem a Bob Marley, no mês de maio e algumas festas programadas.³⁰ Falar de reggae, em São Luís, não tem como não levar em contar os salões, clubes e bares, pois nestes lugares muitas histórias foram e são construídas por inúmeras gerações, que de acordo com o seu tempo dão os seus contornos vivenciais.

Como afirma Santos (2001) “no lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firma e instituições – cooperação e conflito são a base da vida social em comum”. Dessa forma, cada local de festa nasceu e se desenvolveu a partir de inúmeras finalidades: entretenimento, diversão, identidade étnico-racial; identidade musical; identidade sociocultural e outros. Contudo, reiteramos que o Bairro de Fátima se consagra como um território de identidade negra dos regueiros (as) afro-maranhense. Geralmente, os locais de reggae são frequentados por maioria de pessoas negras que apresentam uma identidade afro-maranhense representadas por típicas vestimentas alusivas ao reggae, como camisas, camisetas, bonés, vestidos, saias, brincos, calças e outras (SILVA, 2016).

A seguir, colocamos fotos que confirmam a nossa descrição.

³⁰ Entende-se por festas programadas, quando produtores de eventos de reggae solicitam à Prefeitura de São Luís licença para realizar festas em praças ou em ruas. Nesta última situação, além da licença da Prefeitura, é necessário um abaixo-assinado dos moradores para ser realizada alguma festa.

Figura 24 – Peculiaridades da vestimenta dos regueiros (as)



Fonte: [/www.facebook.com/pointmagno.roots/photos?lst=100001033577368%3A100003637849752%3A1561209210](https://www.facebook.com/pointmagno.roots/photos?lst=100001033577368%3A100003637849752%3A1561209210)

No intuito de percebermos se os discentes conseguiram identificar o reggae no seu contexto vivencial, indagamos-lhes eles de que forma o reggae está relacionado com o seu cotidiano. Estes responderam que:

Quadro 9 – Reggae no cotidiano dos discentes

RESPOSTAS
<p>“Música que escuto todos os dias” “Através das roupas, brincos, chinelo, acessório da Jamaica” “Não está relacionado” “Muita dança” “Através do seu gênero musical que envolve muitas” “pessoas através do seu ritmo” “Os meus vizinhos gostam de reggae” “O meu tio faz caixas de som” “Eu sempre escuto em casa” “A minha família toda gosta de reggae”</p>

Fonte: pesquisa empírica

A relação que o reggae tem no cotidiano dos (a) discentes é resultado da de grande influência na população maranhense. Conforme descrevemos em páginas anteriores, o reggae iniciou em São Luís no final da década de 1970 e se expandiu para o interior maranhense na década de 1980. Neste sentido, conseguiu se estruturar culturalmente no Maranhão.

Conforme Brasil (2014, p.79):

O reggae enquanto cultura para o público adepto da origem afrodescendentes e pobre do Maranhão constitui-se como um Espaço de realização do sujeito no qual é possível a assunção e reconhecimento político frente ao outro hegemônico.

Acrescentamos que o Estado do Maranhão possui uma diversidade cultural muito grande. Nesta riqueza cultural, as manifestações da população negra têm muita influência no seu legado, assim como recebeu inúmeras trocas culturais de outros povos que vieram morar ou viver em terras maranhenses. Assim, no contexto de interconexões culturais, as diferenças e semelhanças de uma dada manifestação cultural proporcionam desenvolvimento, que conforme cada época e cada geração estabelecem as suas marcas histórico-sociais.

Sobre as diferenças e semelhanças nesse aspecto, dizemos que:

No decorrer do processo histórico, no contexto das diversas culturas, as diferenças e semelhanças foram ganhando sentidos e significados diversificados. Pois bem, ao falarmos sobre a questão do negro, em específico, tocamos num campo mais amplo. Falamos sobre a construção social, histórica, política, e cultural das diferenças. É o que chamamos de diversidade cultural, que está presente em todas as sociedades, e a questão racial no Brasil localiza-se dentro desse amplo complexo. (MUNANGA; GOMES, 2016, p.178).

Consideramos que a escola é um importante território para se discutir as diferenças e semelhanças culturais, debatendo questões de forma crítica e reflexiva, na perspectiva de se romper com a homogeneização das diferenças culturais sem sobrepor uma a outra.

Como forma de sabermos se na escola pesquisada existe ou já existiram projetos no contexto étnico-racial, perguntamos aos discentes se a UEB Rosário Nina desenvolveu alguma atividade pedagógica ou projeto relacionado com o reggae. Vejamos as respostas:

Tabela 11 – Atividade pedagógica ou projeto relacionado ao reggae

RESPOSTAS	PORCENTAGEM
Não	85%
Sim	15%

Fonte: pesquisa empírica

A maioria dos sujeitos da pesquisa responderam que a escola não desenvolveu nenhuma atividade ou projeto que tenha relação com a temática reggae. Enquanto 15% disseram que já houve atividades nesse sentido. Inferimos que esses últimos podem não ter compreendido adequadamente a pergunta, haja vista que tanto os docentes, quanto a direção da escola nos informou que nunca houve um projeto específico sobre o reggae.

Na perspectiva de que a escola pesquisada, ainda não realizou projeto de trabalho voltado para o reggae, a nossa investigação possibilitou a sua existência, a qual será descrita na seção da intervenção pedagógica do produto da pesquisa.

4.4 Intervenção Pedagógica na Unidade de Educação Básica Rosário Nina: aplicação do projeto de trabalho sobre o reggae por meio do ensino de geografia

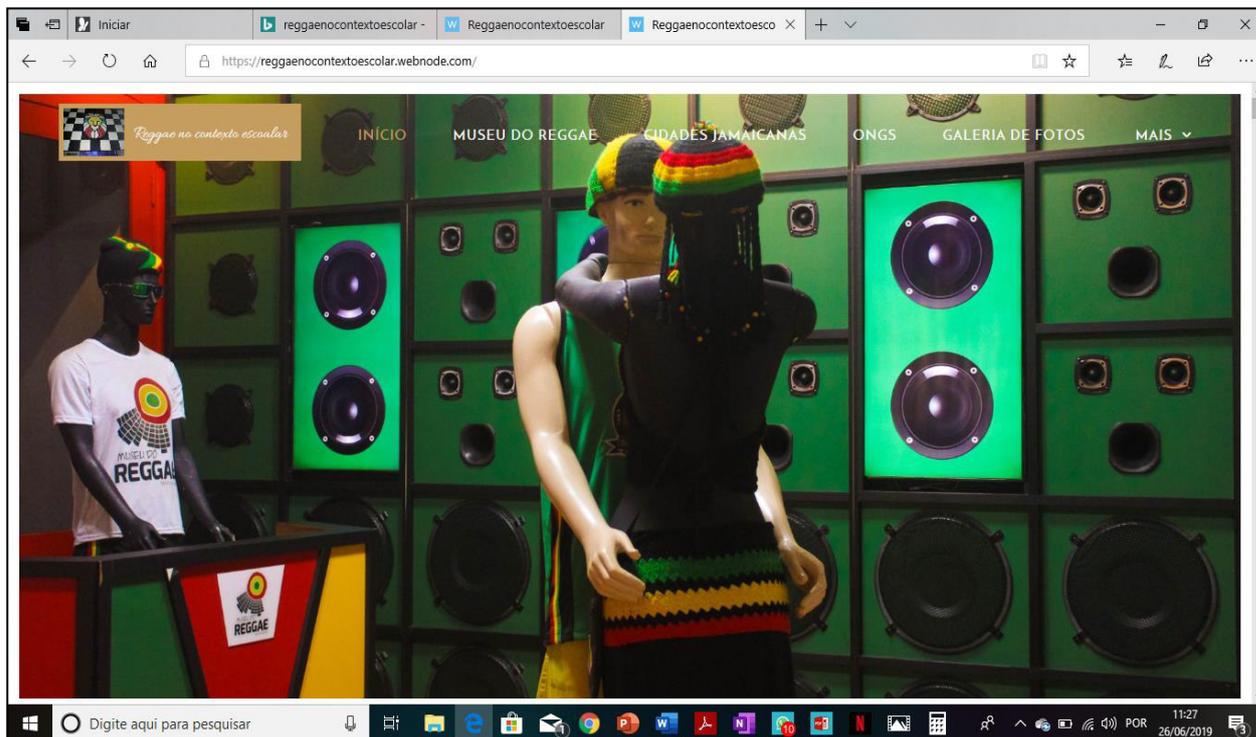
A nossa intervenção pedagógica seguiu vários passos metodológicos e, dentre eles foram: as observações não participantes nas salas de aula das turmas do 7º ano (turno vespertino); montagem e aplicação das entrevistas com a gestora geral, gestora adjunta e uma professora de Geografia; montagem e aplicação do questionário aos discentes das turmas citadas; e montagem e aplicação do produto da pesquisa, que foi um Web Site, intitulado: Reggae no contexto escolar.

Organizamos a estrutura da nossa Web site da seguinte forma:

- 1) Início. Narramos a apresentação da website, além de trazeremos informações sobre espaços geográficos ricos na cultura reggae, como Jamaica e São Luís.
- 2) Museu do Reggae. Traz informações histórica sobre os Museus de Reggae da Jamaica e São Luís – MA, assim como uma galeria de fotos.
- 3) Cidades Jamaicanas: Contém links importantes com informações cidades jamaicanas e seus atrativos turísticos.
- 4) ONG. Demonstra alguns projetos desenvolvidos por ONGs que trabalham com a questão reggae.
- 5) Mais. Contém links sobre assuntos pertinentes a reggae e outros endereços eletrônicos, artigos sobre a temática reggae, religiosidade jamaicana e sua diáspora.

Na sequência, a ilustração da visualização da web site na página seguinte:

Figura 25 – Imagem do Web Site Reggae no contexto escolar



Fonte: <http://reggaenocontextoescolar.webnode.com/>

Sobre essas análises desenvolvemos a intervenção pedagógica no lócus da pesquisa com base epistemológica de que:

Respeitar a concepção construtivista e que o objeto de estudo sejam os problemas de compreensão e atuação no mundo real implica que toda a intervenção pedagógica parta sempre de questões e problemas da realidade, do meio do aluno (entendido no sentido amplo: não apenas o que o rodeia, como tudo quanto influi nele e o afeta) (HERNÁNDEZ, 1998, p.161).

Ainda nessa perspectiva, a nossa realização da intervenção pedagógica ocorreu no âmbito do ensino da geografia escolar articulada com o tema desenvolvido do projeto de trabalho na ótica da transdisciplinaridade, coadunada com a concepção de incorporação de conhecimentos.

O trabalho de intervenção se constituiu na proposição do ensino da geografia na configuração de projeto de trabalho por entender que:

Para que as abordagens geográficas estejam a serviço do desenvolvimento do pensamento especulativo, elas precisam buscar uma compreensão do

mundo aberta para o entendimento da realidade em sua complexidade, não se intimidando em debater as suas contradições. Ou seja, um ensino crítico precisa articular metodologias do pensamento e conhecimentos geográficos igualmente problematizadores (KIMURA, 2010, p. 158).

O projeto de trabalho procurou seguir os passos conforme descrevemos na seção descrita sobre a temática. Assim, seguimos os passos sugeridos de Fernando Hernández. Eis:

1. A escolha do tema. Esta é a primeira fase de um projeto de trabalho, e que, às vezes, não é fácil a escolha. Devemos considerar algumas preliminares para a escolha de determinado tema, mas não devemos impor nenhum tema aos discentes. O que deve ser considerado são os meios em que os discentes estão inseridos, assim vão se constituindo vários eixos problemáticos pertinentes à sua realidade (HERNÁNDEZ, 1998).

Conforme Zabala, (1998, p. 161).

Trata-se de um problema de ponto de partida e de atitude na proposição das atividades de ensino/aprendizagem. A solução se acha no que podemos denominar enfoque globalizador, segundo o qual toda unidade de intervenção deveria partir, como dizíamos de uma situação próxima ao aluno, que seja interessante para ele e lhe proponha questões às quais precisa dar respostas.

Desse modo, a escolha do reggae como tema desse projeto de trabalho se deu por fazer parte da realidade dos discentes, considerando os aspectos históricos e socioculturais do contexto de sua vivência.

A escolha do título do projeto partiu de uma enquete que realizamos na sala de aula com os alunos e a professora. Foram sugeridos alguns temas e, a partir dessas sugestões, fomos construindo coletivamente o título do projeto. Procedemos dessa forma por entendermos que a caracterização de um projeto de trabalho deve seguir tais procedimentos, como: a participação dos discentes para esse momento, é fundamental, pois faz parte do processo de favorecer meios para que possam dialogar, articular e questionar sobre o tema do projeto.

Vejamos as fotos no momento da escolha do título e planejamento das ações na seguinte página.

Figura 26 – Escolha do título e planejamento das ações do projeto



Fonte: pesquisa empírica

2 Objetivos. A definição dos objetivos de um projeto é um dos elementos constituintes de extrema importância em um projeto, é nessa parte que expressamos o que queremos, os propósitos, a intencionalidade ou finalidade do objeto de estudo, ou seja, o que queremos alcançar por meio das ações dessa concepção de ensino, o que pretendemos com a realização do projeto. Estes objetivos devem estar encadeados com as interpelações feitas aos discentes sobre o que já conheciam e/ou o que precisariam aprender sobre o tema (HERNÁNDEZ, 1998).

Assim, fizemos um diagnóstico inicial baseado nos conhecimentos prévios dos discentes configurando-se em uma análise introdutória sobre o referido tema: Reggae e geografia na sala de aula.

3 As ações. É o momento da prática do projeto, onde as atividades são realizadas pelos discentes, que são os protagonistas desse processo, tendo o professor como mediador e aprendiz. O projeto de trabalho possibilita ao professor ter um papel de aprendiz, pois nesse contexto, o docente também tende a

pesquisar. Estabelecemos as ações do projeto de acordo com os objetivos traçados, mediante a situação problematizadora que consideramos para que ocorresse a execução do projeto de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998). Nesse campo definimos os meios e a metodologia a ser seguida, em função das necessidades da elaboração do referido propósito.

4 Metodologia. Nesta fase, o projeto é constituído de trajetórias que buscará se concretizar, levando em conta os objetivos de realizações das metas que foram traçadas. Acentuamos que, nessa parte do projeto apontamos as possibilidades para uma aprendizagem significativa, por meio de procedimentos metodológicos que consista em mecanismo pedagógico, na perspectiva de o aluno se reconhecer como um importante ator desse procedimento educativo (HERNÁNDEZ, 1998).

5. A avaliação. Segundo Zabala (1998) os processos avaliativos são estabelecidos nessa fase e podem ser em níveis diferentes: interno e externo. O interno consiste quando os discentes fazem a recapitulação do que aprenderam e o que fizeram nesse caminho de estudo. O externo é caracterizado com a mediação do docente, onde o discente no processo de descontextualização se aprofunda para que possa fazer a aplicação de situações distintas pela informação que foi trabalhada nesse processo, assim como a organização das conclusivas obtidas fazendo as relações e comparações que irão permitir a generalização e a conceitualização do conhecimento.

Um importante recurso que utilizamos como instrumento avaliativo no projeto de trabalho, foi o portfólio, que serviu para possibilitar reflexões do processo de aprendizagem dos discentes. Conforme Hernández (1998, p.101) “Dessa maneira, estendem ao portfólio estratégias de relação com a informação aprendidas durante a realização do projeto”. Assim, consideramos que o portfólio é um importante instrumento avaliativo e que faz parte da peculiaridade da Perspectiva Educativa de Projeto de Trabalho (PEPT).

Elaboramos um quadro panorâmico do planejamento do projeto de trabalho Reggae e Geografia em sala de aula. Vejamos na página seguinte:

Quadro 10 – Planejamento do projeto de trabalho Reggae e Geografia em sala de aula

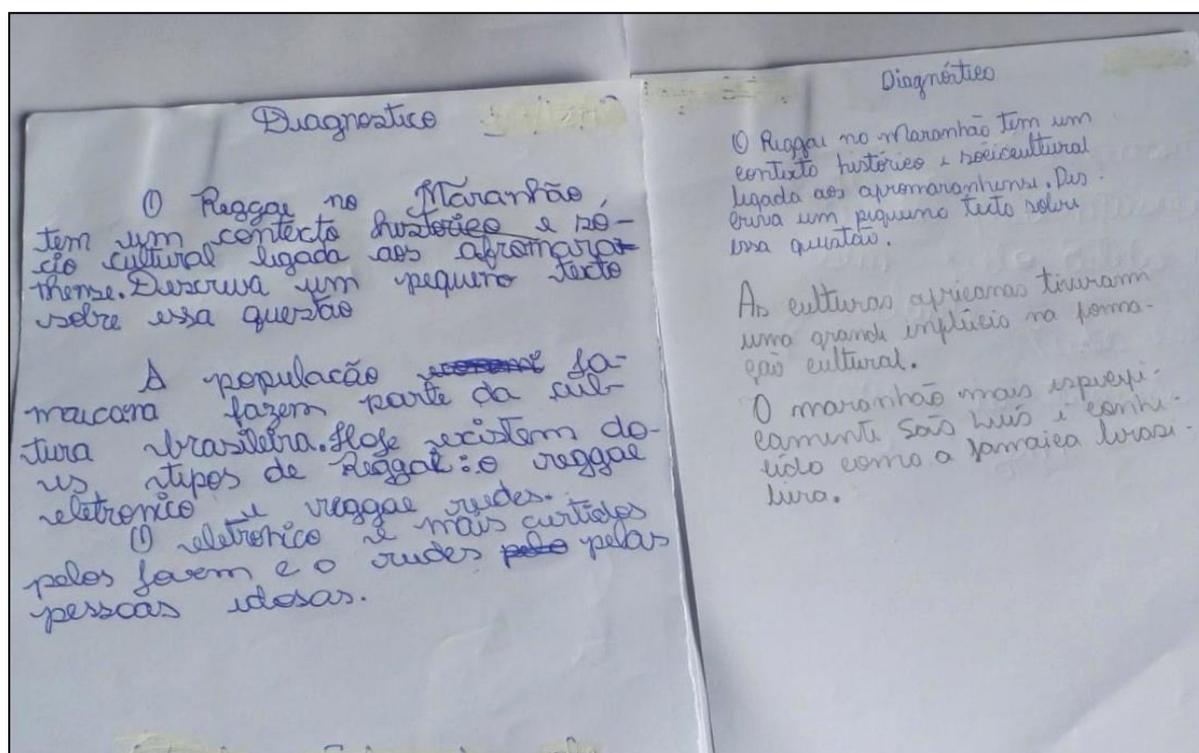
PROJETO DE TRABALHO – REGGAE E GEOGRAFIA EM SALA DE AULA								
AÇÕES	OBJETIVOS	MESES						
		Set 2018	Nov 2018	Dez 2018	Jan 2019	Fev 2019	Mar 2019	Abr 2019
Apresentação do tema e sensibilização sobre o projeto Levantamento dos conhecimentos prévios – Aplicação dos questionários	Sensibilizar os discentes sobre o tema na perspectiva de compreendê-lo como elemento cultural do meio em que está inserido e suas relações com o seu cotidiano.							
Produção de suas análises sobre o enfoque globalizador	Suscitar ao aluno (a) a elaboração de hipóteses que estejam relacionadas ao objeto de estudo sobre o que já sabem e podem aprender por meio de questionamentos e registros.							
Aplicação dos questionários Produção de suas análises sobre o enfoque globalizador	Responder aos questionários com base no que sabem e refletir no que podem aprender em uma nova situação do processo ensino aprendizagem.							
Análise de imagens sobre a Jamaica e formulação de hipóteses	Fazer a relação das imagens Fazer a relação das imagens analisadas da Jamaica no contexto sociocultural, histórico, político e econômico fazendo a relação com reggae.							
Utilização do Google Earth Pro	Perceber as possibilidades de localização de determinado ponto do espaço geográfico fazendo a relação com a sua realidade.							
Construção do organograma dos espaços geográficos, local dos bairros que têm influência do reggae	Elaborar conceitos a partir dos lugares analisados e sua organização cultural por meio da influência do reggae no seu cotidiano							
Produção de mapas de alto relevo	Identificar os espaços geográficos trabalhados e os que se identificam como território de identidade							
Culminância (Apresentações e exposição dos trabalhos realizados)	Apresentar e expor os trabalhos realizados durante o projeto.							

Fonte: Pesquisa empírica

Após a realização do planejamento do referido projeto de trabalho, passamos para a fase da intervenção. Inicialmente, em sala de aula, nas turmas do 7º ano, fizemos a fase de sensibilização do conhecimento. Dessa forma, perguntamos a eles se gostavam de reggae e o que pensavam sobre a Jamaica. Esse primeiro momento se caracteriza com os levantamentos dos conhecimentos prévios dos alunos, em que os mesmos são condicionados à mobilização para o conhecimento a partir de questões reflexivas sobre o que sabem e devem aprender, ou seja, é o fomento pela busca do conhecimento que chamamos etapa de sensibilização para conhecimento (VASCONCELLOS, 2005). Esse momento inicial de diagnóstico ocorreu nas datas entre 03 à 07/09/2018.

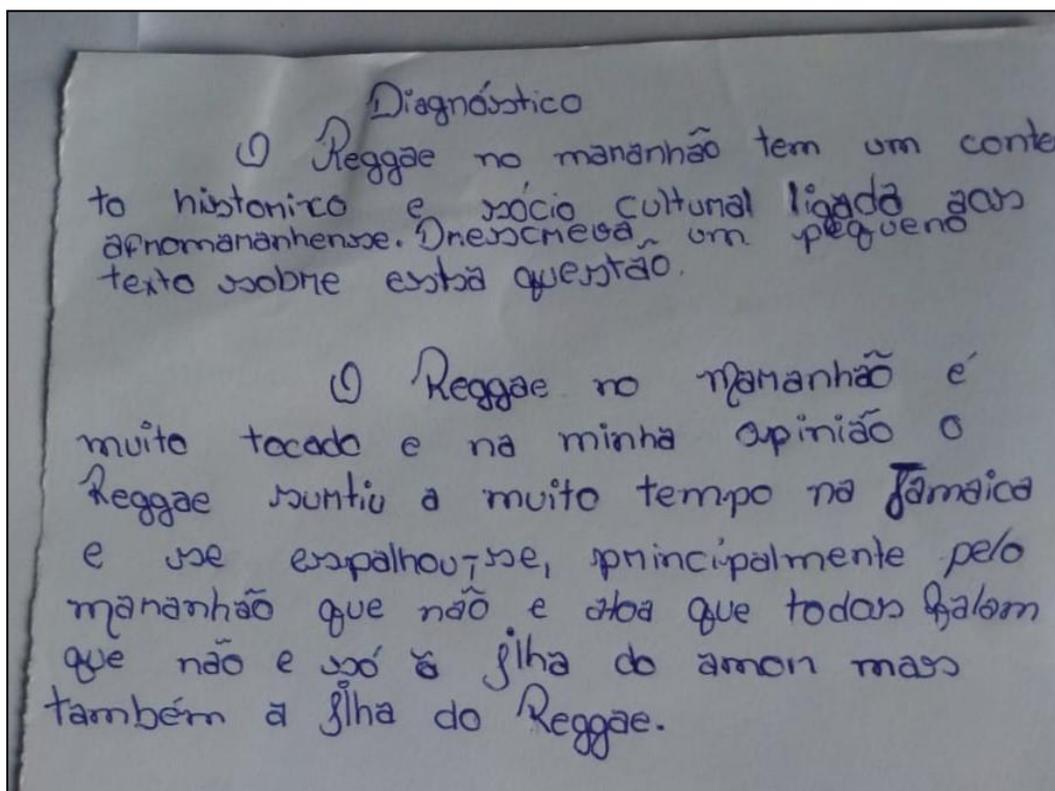
As respostas da fase de sensibilização foram registradas em folhas de papel, conforme constam abaixo:

Figura 27 – Diagnóstico Inicial – Turma 71



Fonte: pesquisa empírica

Figura 28 – Diagnóstico inicial – Turma 72



Fonte: pesquisa empírica

No momento das discussões das respostas, surgiram vários questionamentos, tipo: a senhora vai dar aulas de geografia? Vamos ter aula de reggae? Observamos nesse primeiro momento do projeto de trabalho que os discentes apresentaram um texto simples, mas com o foco no que queriam dizer e saber. Mesmo demonstrando que não sabiam muito sobre a complexidade do reggae e sua relação cultural e outros aspectos que são singulares da Jamaica, relacionavam esse país com a África. Esse foi um ponto que diagnosticamos entre os alunos e que serviu de base para desenvolvermos outras atividades que contextualizasse a localização e orientação dos lugares em questão, no espaço geográfico.

Direcionamos, por meio desse diagnóstico inicial, ações que permitissem a possibilidade dos discentes a adquirir o domínio espacial no contexto escolar, considerando a relevância da concepção do espaço como fio condutor para uma análise geográfica (ALMEIDA, 2010). Com base nas análises do diagnóstico traçamos outras atividades que tinham relação com a geografia envolvendo-a no contexto do reggae.

Outro momento importante dessa ação pedagógica foi a manifestação dos discentes em querer saber mais sobre o reggae, assim, receberam a proposta da atividade com muito entusiasmo. Consideramos que a organização dos conteúdos são fundamentais para que o (a) aluno (a) possa ter liberdade de atuar como protagonista na construção do conhecimento, pois o enfoque globalizador surge como uma nova concepção de ensino possibilitando o protagonismo do (a) discente, enquanto que a disciplina é apenas o caminho para permitir o desenvolvimento do discente (ZABALLA, 1998).

Ainda na fase da sensibilização, por questões religiosas, havia uma discente que não sabia o que era reggae, então percebemos que o reggae, mesmo sendo presente na comunidade do Bairro de Fátima, alguns discentes não conseguiram manifestar compreensão desse gênero musical nas suas falas e comportamentos.

Vejamos outras respostas como: “meu tio faz paredão”³¹, “meu vizinho escuta reggae na casa dele” e “aqui no bairro tem clube de reggae”. Sobre a caixa de som salientamos que é uma ferramenta muito importante nas festas de reggae, como já falamos no início da pesquisa. Algumas pessoas trabalham nesse ramo tanto como dono de radiola, como carregador de caixas de som ou como produtor de caixas de som. Assim, alguns discentes se familiarizam com o reggae nesse contexto.

Após a fase de sensibilização, que se constituiu num diagnóstico sobre o que os discentes sabiam a respeito do reggae, passamos a desenvolver várias atividades a partir do Web Site "Reggae no contexto escolar". As atividades aconteceram no período de 19/09 a 26/09/2018 nas duas turmas do 7º Ano.

a) Mural de imagens jamaicanas

A atividade escolhida foi utilização de imagens e organização de um mural que foi composto com os seguintes descritores: aspectos social, religioso, cultural, geográfico, cultural, político, populacional, econômico e turístico. Os discentes foram provocados a fazerem identificações de imagens diversas da Jamaica, porém não dissemos que eram desse país. A nossa intenção era percebermos as possíveis

³¹ A expressão paredão é peculiar entre os produtores e adeptos de reggae. Referem-se a caixas de som grandes com características dos *sounds systems* (sistemas de som).

representações sociais que tinham sobre as imagens. Por meio delas, os discentes foram associando.

O objetivo dessa ação do projeto de trabalho era construir representações positivas sobre a Jamaica a partir das figuras, na iminência de desconstruções de estereótipos geradas, principalmente, pela visão eurocêntrica em considerar que a população negra habita, exclusivamente, no continente africano.

Por meio da referida web site mostramos as seguintes imagens nos descritores, acima referidos.

I. Aspecto populacional. Neste aspecto mostramos várias imagens da população jamaicana, todavia, para o presente texto, selecionamos a seguinte imagem:

Figura 29 – Aspecto populacional da Jamaica



Fonte: <http://jamaicaexperience.com.br/tag/cozinha-jamaicana>

A nossa intenção era perceber se os discentes conseguiam identificar se as pessoas nas imagens eram jamaicanas ou africanas. Os (as) alunos(as) responderam que essas crianças eram africanas, afixando essa imagem no mural no aspecto populacional como sendo do continente africano.

II. Aspecto religioso. Levando em conta que a religiosidade é marcante na Jamaica, mostramos a imagem de Hailé Selaissé, pai da doutrina religiosa rastafarianismo. Eis a imagem mostrada na página seguinte:

Figura 30 – Imagem analisada de Hailé Selaissé-



Fonte: Disponível em: www.surforeggae.com/noticias

Solicitamos que colocasse essa imagem no mural que correspondesse ao aspecto religioso, e todos conseguiram colocá-la no referido descritor. Após terem colocado, passamos a discutir quem foi Hailé Selaissé e sua contribuição para a religiosidade jamaicana.

III. Aspecto cultural

Na maioria das vezes, a indumentária do reggae é associada à Jamaica, mas, nesse sentido, pedimos aos discentes que colocassem no mural a imagem no aspecto cultural correspondente. Acrescentamos que antes de afixarem a imagem no mural, conseguiram identificar que essas pessoas eram jamaicanas.

Na gravura, abaixo:

Figura 31 – Aspecto cultural da Jamaica



Fonte: <https://cultura.culturamix.com/regional/americas/cultura-da-jamaica>

IV. Aspecto turístico. Neste aspecto mostramos várias imagens turísticas na Jamaica, porém, para o presente texto selecionamos a seguinte imagem:

Figura 32 – Aspecto turístico da Jamaica



Fonte: www.jornaldeturismo.tur.br/agencias-de-viagens/79705-roteiro-para-conhecer-a-jamaica

Observamos que todos os discentes não conseguiram identificar e relacionar as imagens turísticas jamaicanas como sendo de lá. Responderam que eram de países europeus e de alguns estados brasileiros. Dessa forma, presenciemos uma deficiência do ensino da geografia escolar que se preocupa em evidenciar uma geografia eurocêntrica, pois o continente africano e a América Central são pouco estudados no livro didático, isso faz com que o discente tenha um conhecimento fragmentado e equivocado sobre eles.

A partir da atividade sobre a organização do mural de imagens jamaicanas, buscamos uma forma para que os (as) discentes aprendessem sobre a Jamaica por meio do projeto de trabalho na disciplina de geografia.

Acentuamos que o diálogo do objeto de conhecimento na sala de aula com a geografia foi se organizando a partir das inquietações e provocações despertadas nos (as) discentes. Justificamos a utilização das imagens como proveitosas na potencialização de uma explicação. Concordamos com Filizola e Kozel (2009), quando dizem que as imagens, com ou sem movimento, seguida de texto ou não, precisam de leituras e interpretações.

Na próxima imagem tem-se o momento da organização do mural de imagens jamaicanas:

Figura 33 – Construção do painel com imagens analisadas pelos discentes



Fonte: pesquisa empírica

Consideramos que as ações desenvolvidas nesse estágio do projeto foi um ensaio para que os (as) alunos (as) fossem construindo o seu conhecimento a partir das suas indagações, hipóteses e necessidades pela busca de aprender mais por meio das experiências propostas na sala de aula, de forma significativa.

Segundo Arouche (2008, p.31):

Assim, para que seja significativa, a aprendizagem precisa ser um processo que permita ao aluno relacionar-se com o que está se aprendendo, com os conhecimentos e experiências que já possui e que o incentivem a perguntar e apresentar questões que o impliquem. Além disso, permite-lhe entrar em contato com situações concretas da sua vida fora da escola, que lhe possibilite transferir o que aprendeu na escola a outras circunstâncias e situações de sua vida, visto que toda a aprendizagem necessita estar baseada numa boa troca entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno e professor, aluno-aluno, em colaboração, trabalho em equipe ou em grupos. O aluno aprende numa atitude de interação com os professores, com seus companheiros de classe, mediante a qual compartilham conhecimentos, colaboram, buscam vias de soluções para os problemas levantados.

b) Utilização do software *Google Earth Pro*

Outra atividade realizada por meio da web site foi a Utilização do software

Google Earth Pró³². O objetivo da atividade era que os (as) alunos (as) identificassem por meio do referido software localidades, onde tenham o reggae na sua realidade social.

A referida atividade aconteceu no período de 02 a 26 de outubro de 2018, mas iniciou-se a partir dos conhecimentos prévios sobre os lugares que o reggae é mais presente. Responderam que o referido gênero musical é mais forte na Jamaica e no Maranhão. Como apontaram o Maranhão, resolvemos delimitar a cidade de São Luís, especificamente no Bairro de Fátima.

Após a identificação das localidades citadas, os (as) alunos (as) foram estimulados a localizar esses espaços geográficos no *Google Earth*. Para nossa expectativa, esse estágio da intervenção pedagógica foi bem mais produtivo do que esperávamos. Os discentes foram construindo o seu conhecimento, buscando o espaço geográfico real como: a rua da própria escola, e respectivamente a rua de suas moradias. Acreditamos então que os recortes espaciais foram se organizando à medida que a distância espacial passa a ser compreendida pelo discente para que possam ir estabelecendo relações de vários aspectos de uma sociedade e suas diferenças.

Nessa conjectura corroboramos com Kimura (2010, p. 102) quando diz que:

No recorte espacial que se faz, surgem as relações existentes em determinado espaço ou de um espaço com o outro, em que emerge a relação entre o local e o global. Nos tempos atuais, tidos como de globalização, essa relação torna-se bastante visível, de maneira que ela pode ser desde cedo esclarecida pelos alunos. Trata-se na verdade de realizar um ir e vir constante entre o próximo e o distante, em que um explica o outro. Ao criar condições para os alunos estabelecer as relações entre o próximo e o distante, sua compreensão do mundo ganhará significado, inclusive a da realidade imediata, ao serem estabelecidos os elos explicativos entre eles.

Logo após os (as) discentes terem feito a técnica da localização e orientação, aprenderam a identificar as coordenadas geográficas de cada espaço, assim como conseguiram fazer a relação desses espaços geográficos com o

³² É um recurso da geotecnologia muito utilizada como uma importante ferramenta na Geografia escolar e em outros âmbitos da sociedade. O *Google Earth Pró* permite o acesso a um banco de imagens disponibilizadas por satélites de todo o mundo, de diferentes épocas e também dos dias atuais, de forma bidimensional e tridimensional o que permite a geração de mapas e impressão desses recortes com boa qualidade visual. As muitas ferramentas disponíveis dispõem ao usuário, uma gama de possibilidades, entre elas, criar polígonos, mediar áreas, gerar vídeos, também é possível visualizar a luz solar conforme o horário de cobertura no globo terrestre. (SILVA, 2018).

reggae. Acrescentamos, que a utilização do *google earth pró* foi conduzido pelos discentes, mas a interatividade em sala de aula permaneceu durante todo o processo pedagógico. Esse exercício ocorreu por duas semanas, respeitando os horários estabelecidos pela escola, sem que causasse déficit na carga horária da professora, também tivemos intenção de oportunizarmos que todos os discentes envolvidos participassem de forma ativa.

Acreditamos que com o uso do *Google Earth Pro* como recurso de ensino, permitiu aos discentes desenvolverem as noções de orientação e localização de um determinado ponto da Terra. Neste sentido, permitiu aos (as) alunos (as) perceberem e compreenderem as categorias de distanciamentos e proximidades espaciais. Todavia, compreendendo que as distâncias espaciais de um lugar para outro podem ter aproximações culturais, econômicas, políticas, religiosas etc, e no caso Maranhão e Jamaica, estes estão distantes geograficamente, mas estão próximos culturalmente, na questão do gênero musical Reggae.

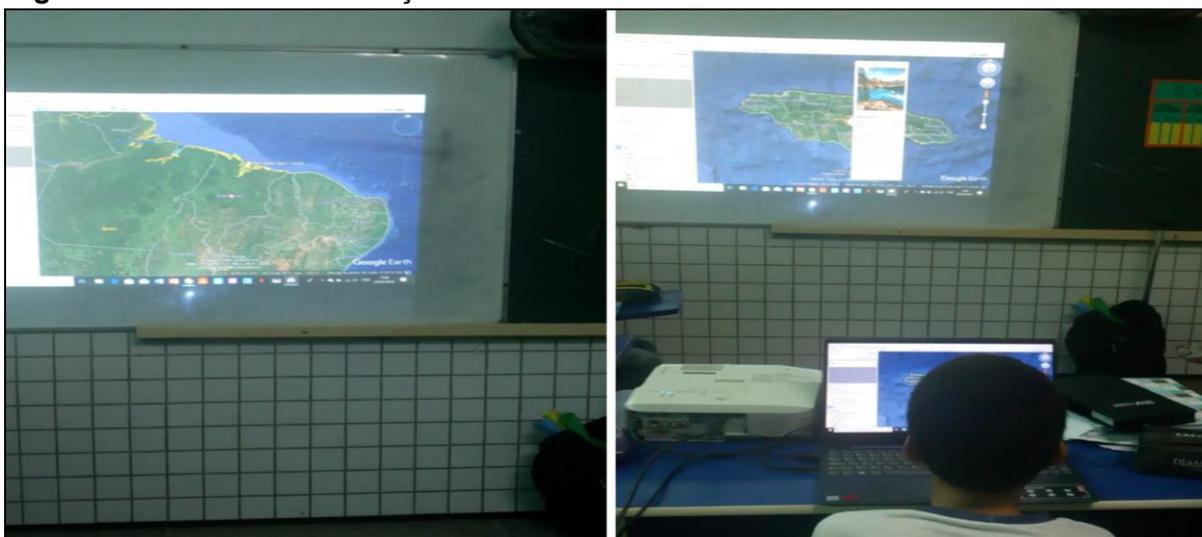
Segue algumas imagens da atividade com a utilização do recurso *google earth pró*.

Figura 34 – Utilização do Google Earth Pró



Fonte: pesquisa empírica

Figura 35 – Busca da localização Maranhão/Jamaica



Fonte: pesquisa empírica

Ressaltamos que para a realização deste estágio da intervenção pedagógica no molde da ação do projeto de trabalho, todos os recursos didáticos foram disponibilizados pela pesquisadora. A escola não dispunha, no momento, destes importantes recursos.

Durante a intervenção, além das atividades do *Google Earth* direto no notebook, possibilitamos também para que todos pudessem interagir, sem que nenhum (a) aluno (a) ficasse fora do processo. Assim, facilitamos a participação significativa enquanto uns manuseavam no notebook, outros interagiam também fazendo os questionamentos. Fizemos um rodízio, garantindo que os discentes tivessem a oportunidade na construção do conhecimento na sala de aula.

Realçamos a relevância deste recurso pedagógico com a reprodução das imagens estáticas por meio da data show como um instrumento de transmissão de conhecimentos. Para Zabala (1998, p. 183), os recursos de ensino tecnológicos “são instrumentos que facilitam o diálogo em classe e ajudam a centrar a atenção do grupo para a criação de formas expressivas e comunicativas, que os alunos podem utilizar em suas exposições”.

c) Construção do organograma: Bairros de São Luís / Reggae

Outra atividade desenvolvida no projeto de trabalho aconteceu no período de 29/11 a 06/12/2018. A atividade foi a construção de um organograma de nomes dos bairros de São Luís que possuem bares de reggae. O objetivo da referida

atividade era ampliar o conhecimento dos discentes sobre a influência cultural que o reggae tem em São Luís do Maranhão, sobretudo permitir conhecimentos sobre bairros pioneiros que tiveram o citado gênero musical. O organograma foi feito com material de EVA³³.

Neste contexto os discentes criaram possibilidades de enriquecer o seu repertório geográfico reconhecendo várias localidades da Ilha de São Luís, haja vista que detectamos alguns deles desconheciam a existência de alguns bairros ludovicenses, enquanto outros demonstraram conhecê-los. O estudo trouxe também a discussão de elementos culturais relacionados com o reggae que foi se expandindo na cidade, assim os discentes foram fazendo essas reflexões a partir dos bairros destacados.

A nossa pretensão com esta ação pedagógica foi também de ampliar a dimensão sócio espacial do discente. A contemplação dessa proposição didática, reforça o que viemos discutindo nesta pesquisa sobre a questão do tema de um projeto de trabalho, que traz várias possibilidades de desenvolvermos em contextos diferentes, enriquecendo o conhecimento e oportunizando o discente em fazer descobertas e construções gnosiológicas relacionando com o seu cotidiano. A complexidade da categoria lugar no contexto geográfico é instigante, parte de uma relação identitária com o seu cotidiano, possui dinâmicas singulares ao indivíduo e está sempre se relacionando com outras realidades.

Conforme Augé (2012, p. 73): “se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não lugar”. Enfatizamos então, a importância da identificação do indivíduo com o lugar, pois traz traços identificatórios culturais e sociais. Os discentes se posicionaram em relação a sua pertença identitária fazendo relações com alguns bairros com grande número de pessoas negras, exemplificaram o Bairro da Liberdade, reconhecido atualmente como quilombo urbano, assim como o Bairro de Fátima, que também possui um contingente de pessoas negras. Nos dois bairros citados, os discentes relacionaram o reggae como um gênero musical com traços identitários da população afro-ludovicense.

³³ "A sigla E.V.A. significa um processo de alta tecnologia que mistura **Etil, Vinil e Acetato** (E.V.A.), que resulta em placas emborrachadas e muito conhecidas entre artistas, artesão, entre outros" (EUREKA, 2019, p.1).

d) Construção de mapas de alto relevo

Em continuidade ao projeto de trabalho, realizamos atividade de construção de mapas de alto relevo, utilizando materiais de EVA e massa de trigo. A referida atividade consistia em construir mapas, a partir dos espaços geográficos: São Luís, Maranhão, Brasil e Jamaica. Assim, a ideia era compreender as relações da ordem local e do global. Foi uma etapa em que os discentes experienciaram a produção do próprio material pedagógico. Sobre local e global, temos:

A ordem global serve de uma população esparsa de objetos regidos por essa lei única que os constitui em sistema. A ordem local é associada a uma população contígua de objetos reunidos pelo território e como território, regidos pela interação. [...] Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente. (SANTOS, 2004, p. 338-339).

Acrescentamos que esse período da execução do projeto ocorreu entre os dias 03 a 10/01/2018 e 08 a 19/04/2019.

Eis a atividade realizada:

Quadro 11 – Receita de massa para o mapa

Receita de massa para a construção de mapa em alto relevo
03 Xícaras Farinha de trigo
Óleo
Sal
02 colheres de Vinagre
Tinta para colorir
Água
Procedimentos:
Misture todos os ingredientes, coloque água aos poucos, até formar uma massa consistente, amasse bem até desgrudar da mão.
Para ficar no ponto, coloque farinha e óleo quando for necessário, depois que estiver soltando da mão, a massa está no ponto para ser utilizada.
Depois é só espalhar sobre o desenho do mapa e esperar secar aproximadamente uma semana. Após todos esses procedimentos, a moldura já pode receber a pintura desejada.

Fonte: pesquisa empírica

Para a realização desse trabalho a sala foi dividida em Grupos de Trabalhos (GTs). Os grupos iniciaram fazendo as análises dos mapas que foram

mostrados para compreenderem como deveriam fazer. Assim, após a nossa explicação, solicitamos que construíssem os mapas de São Luís, do Maranhão e da Jamaica. Acrescentamos, que as construções dos referidos mapas foram feitos levando em conta as devidas escalas geográficas dos lugares descritos.

Segundo Lesann (2009, p.52).

O conceito de escala em Geografia contempla duas abordagens complementares. A percepção da abrangência de um fenômeno no espaço geográfico requer um amadurecimento cognitivo diferente e complementar à percepção da dimensão, quantificada. Reconhecer a escala de abrangência de um determinado fenômeno significa identificar sua ordem de grandeza global, regional e/ou local. Por isso, é fundamental trabalhar a percepção não quantificada da escala.

A utilização do trabalho com os mapas nesse estágio do projeto se configurou em uma abordagem de percepção não quantificada da escala na perspectiva de fomentar os discentes a perceberem os fenômenos dos espaços geográficos determinados. Sendo assim, a divisão dos grupos foi organizada da seguinte forma:

Tabela 12 – Grupos de trabalhos

GRUPOS DE TRABALHOS	QUANDIDADE DE DISCENTES POR GRUPO	ATIVIDADES POR GRUPOS
GT 01	06	Reprodução dos mapas
GT 02	05	Massa para modelar mapas em alto relevo
GT 03	05	Construção de Mapas com EVA

Fonte: pesquisa empírica

Assim, cada grupo desenvolveu suas atividades de acordo com a proposta de cada Gt. A referida atividade ocorreu em duas semanas, em virtude de os mapas em relevo terem sido feitos com massa caseira, e demoram alguns dias (aproximadamente uma semana) para secagem e posteriormente, receber a pintura.

Após a confecção desses mapas, iniciamos a apresentação dos trabalhos. Consideramos que houve avanços dos discentes na compreensão da atividade solicitada. À guisa de exemplo, teve um discente que, por questões religiosas, inicialmente ficou receoso em participar da atividade, porém, alguns minutos depois, entrou na sala espontaneamente e se envolveu na atividade. Registramos que ele já vinha participando do nosso projeto de trabalho desde o

começo da intervenção, e mostrava-se ativo em todas as atividades. Tal situação nos fez acreditar que as atividades por meio de projeto de trabalho, permitem uma aprendizagem dinâmica e significativa para a realidade dos (as) discentes, pois eles se enxergam nesse fazer pedagógico aprendiz. Dessa forma, Segundo Hernández (1998, p. 86)

Daí que "apresentação" de um projeto implique recuperar toda uma série de habilidades que nossa cultura tende a menosprezar, mas que é indubitável que dotam os alunos de novas estratégias e possibilidades para dar resposta às necessidades que vão encontrando em suas vidas.

Na sequência, algumas imagens da atividade de construção de mapas com massa de trigo na página seguinte:

Figura 37 – Preparação da massa de modelagem



Fonte: pesquisa empírica

Figura 38 – Reprodução dos mapas



Fonte: pesquisa empírica

Figura 39 – Modelação do mapa



Fonte: pesquisa empírica

Consideramos que o projeto de trabalho se configura em uma proposta de educação libertária em que os discentes possuem autonomia em participar do processo de aprendizagem como atores da construção do conhecimento, assim como, vivenciarem diferentes formas de aprendizagens individuais e coletivas. Nesse sentido:

A relação em aula não é unidirecional e unívoca. Ao contrário, caracteriza-se por sua dispersão e pela reinterpretção que cada estudante faz daquilo que, supostamente, deva aprender. Nos projetos, são essas versões, essas apropriações o que se tenta fazer que aflore. Nos projetos, potenciam-se os caminhos alternativos, as relações infrequentes, os processos de aprendizagem individuais, porque, deles, aprende o grupo. (HERNÁNDEZ, 1998, p.84).

Compreendemos que, no contexto da metodologia de ensino do projeto de trabalho, a prática pedagógica se faz necessária com propostas e objetivos de estimular, nos (as) discentes, a reflexão sobre as suas relações com a sua realidade. Assim:

A partir das relações do homem com a realidade resultante: de estar com ela e de estar nela, pelos atos de recriação, criação e decisão vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos (FREIRE, 1967, 43).

e) Culminância do projeto de trabalho

A etapa seguinte da realização do nosso projeto de trabalho foi uma atividade de Culminância ou finalização ocorrida no dia 26/04/2019. Estavam

presentes a gestora adjunta Salama, a professora Shena e os discentes das turmas do 7º Ano. Acrescentamos que alguns discentes das demais turmas participaram como expectadores.

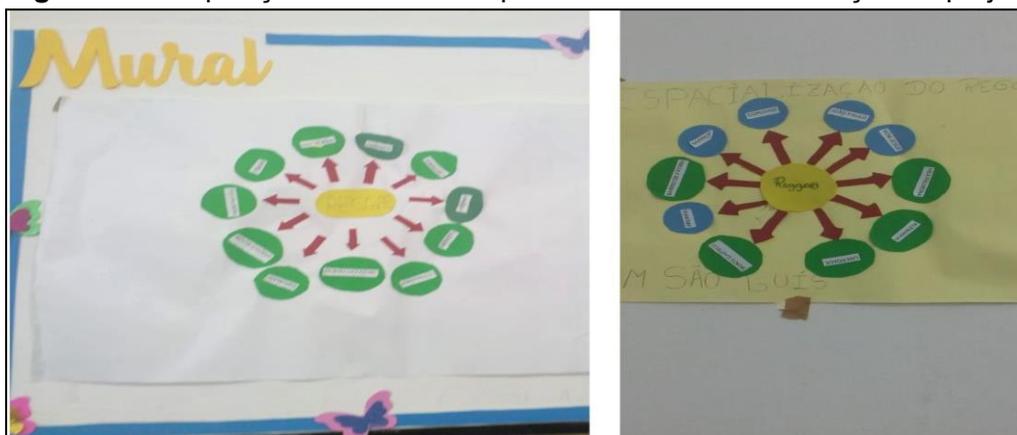
A culminância foi realizada na sala de aula. Os discentes organizaram e ornamentaram o espaço utilizado para a exposição dos trabalhos produzidos no projeto. A organização didática ocorreu da seguinte forma: realizamos um seminário, no qual alguns discentes relataram suas experiências no aprendizado sobre a relação reggae no contexto do ensino da geografia; grupos de alunos caracterizados com vestimentas de reggae. Nesta última situação, os discentes dançaram o reggae abraçados, que em São Luís chama-se “dançar agarradinho”. Fala-se que apenas na Jamaica brasileira é que se dança dessa forma. A música (reggae) foi escolhida pelos discente: melo, de Salomé. Os melôs surgiram entre regueiros (as) por não entenderem as letras das músicas de reggae, assim usaram a alternativa de substituí-las por palavras ou frases em português que tenham o som parecido com as palavras em inglês. Dessa forma, seria mais fácil a sua identificação e compreensão.

Sobre as músicas de reggae chamadas de melô Freire (2012, p.146) descreve:

São os criadores de melos que constroem esse significado. Na maioria das vezes, eles utilizam um trecho da música que se pareça com alguma palavra em português para criar identificação do som, através de uma adaptação fonética. Exemplificando podemos observar o caso da música *White Witch*, da banda Andrea True connection, conhecida *Melô do Caranguejo*. No refrão do reggae é dito “white witch is gonna get you” (a bruxa branca vai te pegar). Ao escutar, o regueiro ludovicense “entende”, no entanto, “olha o caranguejo”, o que deu origem ao nome do melo.

Eis algumas imagens da culminância

Figura 40 – Exposição dos trabalhos produzido durante a execução do projeto



Fonte: pesquisa empírica

Figura 41 – Seminário apresentado pelos discentes



Fonte: pesquisa empírica

Figura 42 – Momento de dança



Fonte: Pesquisa empírica

Figura 43 – Momentos participativos



Fonte: pesquisa empírica

Figura 44 – Alunos com indumentárias a caráter do reggae e a pesquisadora



Fonte: Pesquisa empírica

Ressaltamos que a exposição dos trabalhos com os mapas construídos foi organizada pelos (as) discentes, na perspectiva de demonstrar o seu entendimento sobre as relações sociais e culturais dos espaços abordados no

contexto do reggae, relacionado com o cotidiano da maioria dos discentes. Assim, consideramos de extrema relevância a exposição do que foi produzido pelos discentes, como também foi uma forma de valorização de seus trabalhos dos (as) alunos (as), bem como incentivá-los a participar das intervenções pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar.

Encerrando a metodologia do projeto de trabalho, fizemos a etapa da Avaliação. Em páginas anteriores já descrevemos que conforme Hernández (1998), a fase da Avaliação de um projeto de trabalho deve compreender três momentos, a saber: avaliação inicial, avaliação formativa e a avaliação recapitulativa. O projeto é um instrumento avaliativo, pois permite ao docente maior probabilidade de avaliar de forma significativa e qualitativa a aprendizagem de cada um, assim como também podemos verificar o nível de elaboração do discente (VASCONCELLOS, 2006).

Na avaliação inicial, procuramos perceber os conhecimentos que os discentes sabiam sobre o reggae e seus lugares, os quais se materializaram mais intensamente. Segundo Hernández (1998, p.94) "Na avaliação inicial, pretende-se detectar os conhecimentos que os estudantes já possuem quando começa o curso ou o estudo de um tema".

A avaliação formativa se deu durante e após as atividades desenvolvidas no projeto de trabalho, intitulado: **Reggae e geografia na sala de aula**. Hernández (1998, p.95) afirma que:

A avaliação formativa implica para os professores, uma tarefa de ajuste constante entre o processo de ensino e o de aprendizagem para se ir adequando a evolução dos alunos e para estabelecer novas pautas de atuação em relação as evidências sobre sua aprendizagem.

A avaliação recapitulativa materializou-se, sobretudo, na culminância do projeto de trabalho, em que os discentes demonstraram os feedbacks dos conhecimentos aprendidos. Neste sentido: (Hernández, 1998, p. 95).

A avaliação recapitulativa, oportuna, se apresenta como um processo de síntese de um tema, um curso ou um nível educativo, sendo "o momento" que permite reconhecer se os estudantes alcançaram os resultados esperados, adquiriram algumas das destrezas e habilidades propostas, em função das situações de ensino e aprendizagens planejadas.

Considerando as argumentações, sobre a fase da avaliação do projeto de trabalho, ressaltamos que a materializamos por meio de um portfólio digital no formato de um vídeo. Este é um instrumento avaliativo que cria possibilidades da

reanálise sobre o desenvolvimento dos discentes, além de permitir que decidam qual parte das atividades devem ser selecionadas e representadas durante a aprendizagem.

Ainda sobre a relevância do portfólio como parte da avaliação, sabemos que:

A utilização do portfólio como recurso de avaliação é baseada na ideia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem. O portfólio oferece aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Além disso, permite aos professores aproximar-se do trabalho dos alunos não de uma maneira pontual e aproximar-se do trabalho dos alunos não de uma maneira pontual e isolada, como acontece com as provas e exames, mas, sim, no contexto do ensino e como uma atividade complexa baseada em elementos e momentos de aprendizagem que se encontram relacionados. [...] O que caracteriza o portfólio como modalidade de avaliação não é tanto seu formato físico (pasta, caixa, CD-ROM, etc.) como a concepção de ensino e aprendizagem que veicula. O que particulariza o portfólio é o processo constante de reflexão de contrastes de finalidades educativas e as atividades realizadas para a sua consecução para explicar o próprio processo de aprendizagem e os momentos chaves nos quais o estudante superou ou localizou um problema. (HERNÁNDEZ, 1998, p.99 -100).

Levando em conta que um portfólio constitui em selecionar partes de um trabalho, abaixo mostramos alguns prints do portfólio digital.

a) avaliação inicial

Figura 45 – Portfólio digital/ Avaliação inicial



fonte: pesquisa empírica

b) avaliação formativa

Figura 46 – Momento avaliatório formativo



Fonte: pesquisa empírica

d) avaliação recapitulativa

Figura 47 – Momento avaliatório recapitulativo



Fonte: pesquisa empírica

A avaliação se manifesta como possibilidade do a) professor realinhar as suas práticas pedagógicas revendo a sua trajetória do trabalho desenvolvido em sala de aula, e possíveis medidas a serem adotadas mediante os resultados alcançados. Uma vez que é um momento de analisar se houve alcance dos objetivos propostos no projeto de trabalho.

Assim, no decorrer do processo avaliativo, percebemos que o tema desenvolvido no projeto de trabalho foi de grande destaque para os discentes. Quando proposto não houve impacto por parte deles, e sim um grande entusiasmo, porém a grande aceitação do tema se deu por ser um objeto de estudo de sua realidade social e cultural dos discentes.

Obtiveram participação satisfatória na execução do projeto e autonomia na construção do conhecimento e no processo ensino aprendizagem. Percebemos que os discentes desenvolveram a capacidade de compreender as relações de seu cotidiano no contexto do enfoque globalizador. Acrescentamos que o nosso foco não visou apenas a assimilação dos conhecimentos pelos discentes, mas também pudemos perceber como esses se relacionavam com outros campos de conhecimentos, conforme Hernández e Ventura (2017) afirma que se dão em níveis de complexidades, para que os discentes se tornem protagonistas no processo ensino e aprendizagem. Nesse contexto, verificamos que os discentes, por meio do enfoque globalizador do projeto de trabalho, reconheceram o seu pertencimento identitário sócio-cultural como afro-maranhense e afro-ludovicense.

5 CONCLUSÃO

O nosso interesse em desenvolvermos uma intervenção pedagógica por meio do projeto de trabalho na perspectiva do enfoque globalizador, tendo como temática o reggae, ocorreu a partir da ideia de que o referido enfoque tem amplas dimensões. O tema não se configura por uma abordagem restrita, mas de grandes possibilidades, bem como se conecta com outras categorias. O projeto de trabalho se diferencia da pedagogia de projetos por ser protagonizado pelo (a) discente como construtor (a) do conhecimento e do processo de aprendizagem, por meio de práticas realizadas partindo do objeto de estudo (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017).

As apropriações conceituais e epistemológicas sobre projetos muitas vezes se dão por meio de visões distorcidas e equivocadas no espaço escolar, que termina sendo utilizada de forma comprometedoras. À guisa de exemplo, tem-se escolhas de temas previamente estabelecidos, sem antes fazer um levantamento das necessidades dos discentes. É comum as escolas fazerem projetos via pacotes dos sistemas de ensino municipal ou estadual. Dessa forma, não há, a chamada fase necessária, denominada de Sensibilização.

Consideramos que o reggae, como uma temática de um projeto de trabalho, possibilitou uma mudança de entendimentos sobre o lugar e o protagonismo da população negra, enquanto um agente construtor de cultura. Assim, o reggae por fazer parte da realidade da maioria dos discentes na escola pesquisada, nos permitiu propiciar nos (as) discentes um sentimento de pertença identitária afro-maranhense, via conhecimentos da Geografia no contexto de projeto de trabalho na perspectiva de globalização do conhecimento. Além de compreendermos que há uma escassez de projetos nesse sentido na escola. Nessa continuidade o tema do projeto de trabalho que tenha vinculação com elemento identificatórios sociocultural nos interessou por ser parte da realidade social dos discentes, assim como também a nossa atuação no protagonismo do desenvolvimento das ações pedagógicas pertinentes as relações étnico-racial com bandeira de luta na desconstrução de estereótipos e de ideologias eurocêntricas e vários tipos de reproduções nesse contexto no âmbito educativo. Nos deparamos com um ato pedagógico em que predomina a pedagogia das ausências, quando falta o diálogo e a prática educativa daquilo que necessariamente é um fator para a transformação social do (a) educando (a). Ensejamos que a prática pedagógica se

transforme em um ato educativo emancipatório. “O processo emancipatório e superação sociorracial nos desafia a construir uma pedagogia da diversidade (de raça, de gênero, de idade, de culturas” (GOMES, 2017, p.133).

Nesse prisma, trouxemos o reggae com tema de projeto de trabalho por fazer parte da subjetividade dos discentes e nossa enquanto educadora negra proveniente do bairro de Fátima, localidade considerada como um dos celeiros de reggae, regueiros e uma boa porcentagem de negros (as) em sua demografia populacional. Consideramos também que o reggae tem grande influência cultural em São Luís do Maranhão além de ser a primeira cidade do Brasil a consagrar esse estilo musical como elemento cultural, o que elevou ao nome de Jamaica Brasileira, sendo a primeira cidade brasileira a constitui um Museu de Reggae³⁴ no país. Essas questões sobre o reconhecimento da pertença identitária a partir do reggae, foram catalisadoras para se constituir como um enfoque globalizador com a aplicação de um projeto de trabalho na sala de aula.

Descrevemos em seção específica do nosso trabalho, que o reggae tem grande influência cultural em São Luis do Maranhão, além de ter sido a primeira cidade brasileira a consagrar esse gênero musical como um distintivo étnico-cultural, que a credenciou ser denominada de Jamaica Brasileira³⁵.

A pesquisa constatou que as gestoras e a professora não demonstram ter um entendimento consistente acerca de como trabalhar as questões étnico-raciais por meio de um projeto de trabalho. Consideramos que tanto o docente quanto os gestores devem buscar formas de apropriações para garantir aprendizagens significativas por meio de projetos de trabalho. Em relação, de forma geral, ao profissional professor, ele funciona como um mediador entre seus discentes e os conhecimentos ativos e críticos, com fins de desestabilização do *status quo*.

Constatamos também, que as questões étnico-raciais não são devidamente trabalhadas, pela falta de conhecimentos dos sujeitos pesquisados. Isso se deve ao fato de uma negação da história do povo negro ao longo de vários anos. Apesar da Lei Nº 10.639/03 obrigar os estabelecimentos de ensino a

³⁴ O Museu do reggae em São Luís foi inaugurado em 18 de janeiro de 2018, localizado no Centro Histórico de São Luís. É considerado o primeiro Museu temático de reggae no mundo fora da Jamaica. O museu é constituído por uma diversidade de recursos: tecnológicos, linha do tempo, história das radiolas além de objetos peculiares do reggae tanto antigos como modernos. Disponível em: <https://participa.ma.gov.br/portal/eventos/inauguracao-do-museu-do-reggae-maranhao>. Acesso: 10 mar. 2019.

³⁵ Por conta da notoriedade de conhecida como a cidade mais regueira do Brasil, São Luís ganhou a alcunha de Jamaica brasileira no ano de 1990.

desenvolver atividades pertinentes a história e cultura afro-brasileira e africana, ainda percebemos que poucas escolas têm acenado para isso, a exemplo da escola que pesquisamos. Foi a partir dessa lacuna, que nos impelimos a atender à Lei Nº 10.639/03 no contexto do ensino da Geografia através do projeto de trabalho intitulado de: Reggae e Geografia na Escola. Acrescentamos que buscamos atender a Resolução Nº 01/2004 que traz a orientação à coordenação pedagógica para que promova aos docentes e garanta meios de estudos, desenvolvam projetos sobre as relações étnicos raciais em seus componentes curriculares distintivamente (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, desenvolvermos uma intervenção pedagógica por meio de um projeto de trabalho, que teve como escopo principal trabalhar numa pedagogia de combate e enfrentamento do racismo e discriminação racial através do ensino da Geografia. Consideramos que o desenvolvimento da nossa intervenção foi bastante aceita pelo corpo discente, pois este foi construindo a sua aprendizagem na perspectiva do enfoque globalizador, possibilitando a ampliação de vários assuntos, a partir da temática do reggae.

Compreendemos que a escola, como espaço de produção de conhecimento, deve propiciar aos discentes condições e oportunidades de experienciar intervenções pedagógicas que lhes despertem o interesse, associadas a temas ou enfoque globalizador, que tenham relações diretas ou indiretas com os discentes, permitindo-lhes o protagonismo na construção de saberes.

Consideramos que o projeto de trabalho desenvolvido funcionou como um importante mecanismo didático de inovação pedagógica, no tocante ao processo ensino-aprendizagem em sala de aula de forma significativa. Diante do que discorremos nesse trabalho sobre a resignificação que o projeto traz no processo educativo, tanto no âmbito da prática pedagógica, quanto a aprendizagem dos discentes, é que sustentamos e defendemos o uso da metodologia do projeto de trabalho no contexto escolarizado baseadas nas suas necessidades ou realidade sócio educacional.

Em favor dessa ferramenta didática, compreendemos que o projeto de trabalho possibilitou uma aquisição e compreensão dos conhecimentos trabalhados durante o período da nossa intervenção pedagógica nas salas de aula. Pois, à luz de Hernández (1998), por meio do enfoque globalizador favoreceu aos discentes compreenderem um conhecimento simples e restrito para outros conhecimentos

mais amplos. Essa situação ajuda a permitir uma organização do conhecimento por parte dos discentes com mais autonomia e protagonismo no processo da aprendizagem, na perspectiva de romper com o ensino fragmentado.

As nossas análises sobre o projeto de trabalho perpassam pela concepção de que este mecanismo suscita a mudança na educação no sentido de romper com as velhas práticas da educação tradicional, dando mais possibilidades de aprendizagens significativas ao discente. Além disso, permite intervenções pedagógicas na sala de aula, de acordo com a necessidade da turma, proporcionando a interação entre alunos e professor e a construção de novos conceitos provocados na dinâmica do projeto.

A nossa aceção sobre a reação dos discentes em relação a proposta de intervenção didático pedagógica foi bastante significativa, demonstraram interesse sobre o objeto de estudo, pois, sendo do cotidiano sociocultural do aluno, facilitou a aceitação pelo tema, tiveram êxito significativo na execução do projeto de trabalho o qual foram construindo a sua aprendizagem na perspectiva do enfoque globalizador que possibilitou a ampliação de outros segmentos descobertos pelos próprios discentes, o professor nesse processo atuava como mediador dessa materialização do conhecimento, haja vista que o aluno é o protagonista nessa perspectiva de aprendizagem.

Ficou patente para nós que o projeto de trabalho desenvolvido na Unidade de Educação Básica Rosário Nina funcionou como uma metodologia de ensino que trouxe grandes contribuições no processo de aprendizagem significativas dos discentes com foco no fomento do reconhecimento de sua pertença identitária por meio do gênero musical o reggae

Porém, enfatizamos que o projeto de trabalho não é uma receita, e nem método, mas, uma metodologia de ensino, a qual possibilita a entrada de novos campos de conhecimentos e situações problemas que surgem dentro e fora da escola, ou seja, ultrapassa o currículo proposto pelas instituições de ensino.

Por conseguinte, almejamos que a nossa investigação possa trazer contribuições profícuas para a área de relações étnicas e raciais, sobretudo para o campo da musicalidade e cultural afro-brasileira e afro-maranhense por meio do projeto de trabalho no ensino de Geografia. De natureza igual, acreditamos que essa nova configuração metodológica pedagógica desperte o interesse do professorado em desenvolver atividades com um formato inovador em situações de

aprendizagens significativa ao corpo discente, na proposição de compreender a relevância dos fenômenos culturais no contexto identitário como um elemento que pode ser considerado, no campo educativo uma vertente para inúmeras possibilidades de desenvolvermos metodologias de ensino que se aproximem da realidade dos(as) discentes como proposta de projeto de trabalho na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Carlos. **O eterno verão do reggae**. São Paulo: Editora 34, 1997.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15 ed. São Paulo: contexto, 2010.

ALMEIDA FILHO, Agassiz. **Globalização e Identidade Cultural**. São Paulo: Cone Sul, 1998.

ALVES-MAZZOTI, ALDA JUDITH. **USOS E ABUSOS DOS ESTUDOS DE CASO**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acesso em 18 abr. 2019

ALVARES, Vera Cíntia. **Diversidade cultural e livre comércio: antagonismo ou oportunidade**. Brasília: UNESCO, 2008.

AROUCHE, Gilberto Matos. **Novos saberes sobre o ensino da geografia**. São Luís; Lithograf, 2008.

AUGÉ, Marc. **Não lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução. Maria Lúcia Pereira. 9 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1996.

BOUTINET, Jean Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma tradução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telma Mourinho Batista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ramusyo. **O reggae no caribe brasileiro**. São Luís: Pitomba, 2014.

BRASIL, **Ampliação do ensino fundamental para os nove anos**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parecer Nº 3, DE 10 DE MARÇO DE 2004**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. In: Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL, **PORTARIA Nº 1.114, DE 20 DE OUTUBRO DE 2016**. Diário Oficial da União. Seção 1, Nº 196, p. 23. Brasília: 2016. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso: 25 mar. 2019

BRASIL, **RESOLUÇÃO Nº 17, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017**. Diário Oficial da União. Seção 1. Nº 246, p. 749. Brasília: 2017. Disponível em: www.jusbrasil.com.br. Acesso: 25 mar. 2019.

CARDOSO, Marco Antonio. **A magia do reggae**. São Paulo: Martin Claret, 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CURVELO – MATOS, Heloisa Reis. **Análise toponímica de 81 nomes de bairros de São Luís/Ma**. Tese de doutorado. Fortaleza. UFCE, 2014.

DEMO, Pedro. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: Ipbex, 2005.

DEWEY, John. **Os pensadores**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

EUREKA. O que é placa de EVA. São Bernardo do Campo (SP), 2019. Disponível em: <https://www.eurekaeva.com.br/contato>. Acesso em: 27 jun. 2019

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. Apresentação: Lilia Moritz Schwarcz. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

FILIZOLA, Roberto. KOZEL, Salete. **Teoria e prática do ensino da geografia: memórias da Terra**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2009.

FONTE, Fay. **Pedagogia de projetos: ano letivo sem mesmice**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

FREIRE, Karla Cristina Ferro. **Onde o reggae é a lei**. São Luís: EDUFMA, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967

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

FRÓTIS. Kátia Plots. **Globalização e cultura: a identidade no mundo dos iguais**: In; Caderno de Pesquisas interdisciplinar em Ciências Humanas. ISSN, 1678-7732. Nº 62. Fpolis, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia das práxis**. Prefácio de Paulo Freire. 4 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUIA DE APRESENTAÇÃO DE TESES DA USP. Disponível em:
http://www.biblioteca.fsp.usp.br/~biblioteca/guia/i_cap_04.htm. Acesso em: 30 jun. 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Entrevista com o Professor Fernando Hernández**. Revista Bem Legal. 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues; revisão técnica: Maria da Graça Sousa Horn. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues; revisão técnica: Maria da Graça Sousa Horn. Porto alegre: Artmed, 2000.

HERNANDEZ, Fernando. VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues; revisão técnica: Maria da Graça Sousa Horn. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

HAAL, Stuart. **A identidade cultural na modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu de Aquino. Guaracira Lopes. 11 ed. Rio de Janeiro: 2006

KILPATRICK, Willian Reard. **Educação para ua civilização da mudança**. 14 ed. Tradução de Noemy S. Rudolfer. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KNOLL, M. **The projectmethod: its vocational education originand international development**. Journalof Industrial TeacherEducation, v. 34, n. 3, p. 59-80, 1997. Disponível em: <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll>. Acesso em: junho. 2018.

LESANN, Janine. **Geografia no Ensino fundamental I**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos proposições**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARQUES, Liliana. **Willian Kilpatrick e o método de projeto**. Cadernos de Educação da Infância, n. 107, p.4 - 5, jan/abril. 2016.

MORAIS. Maria do Carmo Lima. **A invenção da expressão “Jamaica Brasileira”**. Revista Cambiassub, Ano VII, n. 04, p.126 -141, jan/dez. 2008.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luis Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o professor**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, Dácio G. BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com Projetos: Planejamentos e gestão de projetos educacionais**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2 ed. São Paulo: Global, 2016

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de projetos: etapas, papéis e atores**. 4 ed. São Paulo: Érica, 2008.

NUNES, Antonio de Assis Cruz. **O SISTEMA DE COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: uma política de ação afirmativa para a população afro-maranhense**. São Luís: EDUFMA, 2013.

OLIVEIRA, Paulo Roberto da Costa. **Ao som da radiola, dançando bem juntinho: configurações e identidade no reggae de São Luís do Maranhão**. 3 ed. Recife: 2009. Dissertação do Mestrado do Curso de Comunicação.

PAULA, Louzano. **Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais**. Cadernos Cenpec, São Paulo: v.3, p.111-113, jun. 2013.

PEDRONI, Sonia. **Brochura de pesquisa do Grupo de Estudo**. GEMGE, S/D.

PRADO, Maria Elisabeth Brito. **Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações**. In: Integração das tecnologias na educação (Orgs). ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel Brasília: Ministério da Educação/ SEED/TV Escola/ Salto para o futuro, 2009.

. Cap. 1, artigo 1.1 p. 12-22. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 20 nov. 2014

PRODANOV, Cleber Cristiano. PRODANOV, Ernani Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico recurso eletrônico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMALHO, Priscila. **Pedagogia: Jonh Dewey. Educar para Crescer**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/john-dewey-307892.shtml>>. Acesso em 20 jan. 2015.

RIBEIRO, Alessandra dos Santos. **Reggae em São Luís: um estudo sobre o ritmo como elemento de atratividade turística**. Monografia de Conclusão de Curso de Turismo. São Luís, 1998.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência**

universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção.** 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

SANTOS, Márcia Regina. **A pedagogia de projetos: de sua formulação inicial a sua re-significação a educação infantil atual.** Ijuí: 2007.

SANOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Tradução: Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SAVIANI, Dermerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 11 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. **Da terra das primaveras à ilha do amor: reggae, lazer e identidade cultural.** São Luís: EDUFMA, 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico – racial no Brasil.** In Relações Étnico – Raciais e Educação no Brasil. (Orgs). SILVA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges. Belo horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. **Os sons do Atlântico negro.** Revista Brasileira do Caribe. Revista Brasileira do Caribe. Universidade Federal de Goiás. Vol. II, nº15, 2007. p. 21-39.

SILVA, Joaquina Furtado da. **Estudo comparativo sobre a aceitação do reggae nos Colégios Liceu Maranhense e Maristas.** Monografia de Conclusão de Curso de Pedagogia. São Luís: UFMA, 1998.

SOARES, Noemi Salgado. **A Educação Transdisciplinar e Arte de Aprender: a pedagogia do autoconhecimento para o desenvolvimento humano.** 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2007.

SOUSA, Marina de Melo e. **África e Brasil africano.** 1 ed. São Paulo: Ática, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Reggae jamaicano entra para lista de patrimônio imaterial da Humanidade.** UNESCO. Disponível em: www.nacoesunidas.org/reggae-jamaicano-entra-para-lista-de-patrimonio-imaterial-da-unesco. 2018. Acesso: 06 mai. 2019.

WESTBROOK, Robert B; TEIXIERA. Anísio. **John Dewey.** Tradução José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues. Recife: Massangana, 2010.

WHITE, Timothy. **Queimando tudo: a biografia definitiva de Bob Marley.** Rio de Janeiro: RECORD, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Entrevista para Revista Lastros.** 2006.

Disponível em: www.celsovasconcelos.com.br. Acesso em 04 mai. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad. 2005.

VIANA, Raimundo Nonato Assunção. **O Bumba-Meu-Boi como fenômeno estético**: corpo, estética, educação. São Luís: Edufma, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Tradução. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA UNIDADE BÁSICA DE EDUCAÇÃO ROSÁRIO NINA

A) ASPECTOS FÍSICOS (DEPENDÊNCIAS FÍSICAS)

- Quantidade de salas de aula_____
- Quantidade de sala de professores_____
- Quantidade de banheiros_____
- Biblioteca
- Secretaria
- Sala de professores
- Sala de vídeo
- Cantina
- Laboratório de Informática
- Sala de Recursos
- Ornamentações condizentes com o contexto étnico-racial
- Pintura
- Linguagem de gênero

B) ASPECTOS PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVO

- Projeto Político-Pedagógico
- Proposta Pedagógica
- Planos de Ensino
- Projetos de Ensino

c) ASPECTOS PEDAGÓGICO-DOCENTE

- Livro didático
- Recursos de ensino
- Metodologia de ensino
- Relação professor-aluno

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE DE GESTÃO E PROFESSORA DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA ROSÁRIO NINA

1. O que você entende ou sabe sobre pedagogia de projeto e/ou Projeto de trabalho no espaço escolar?
2. Qual a o seu entendimento sobre pedagogia de projetos no contexto de uma proposta didático-pedagógica no ensino da Geografia sobre relações étnico-raciais no espaço escolar?
3. O que você entende por ensino de Geografia no contexto escolar e quais são os seus propósitos?
4. O que você entende ou sabe sobre o reggae?
5. Você considera que os conteúdos de ensino, em uma dada disciplina, podem ser trabalhados em forma de projeto e/ou Projeto de trabalho? Por quê?
6. Qual possibilidade a escola Rosário Nina tem de desenvolver um projeto sobre o Reggae para o Ensino da Geografia, na perspectiva da valorização e de construção de identidade afro-maranhense dos discentes?
7. Como você consegue fazer a relação Reggae - Bairro de Fátima - discente Afromaranhense?

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS (AS) ALUNOS(AS) DA UEB
ROSÁRIO NINA**

PERFIL DO ALUNO(A)

<ul style="list-style-type: none"> • .Sexo: () Masc () Fem Idade_____ • Cor ou raça () branco (a) () pardo(a) () preto (a) () amarelo • . Renda familiar () Salário mínimo () dois salário mínimos () mais de três salários mínimos
--

1.Você gosta de reggae?

() sim () não

Justifique_____

2.Em que continente fica localizada a Jamaica?

3.) Como você identifica a Jamaica? Caracterize - a com algumas palavras.

4.Você gostaria que a temática associada ao reggae fosse trabalhada em forma de projeto na sua escola? Justifique sua resposta.

5. Quais bares de reggae existem no Bairro de Fátima?

6. De que forma o reggae está relacionado com o seu cotidiano (dia a dia)?

7. A sua escola já desenvolveu alguma atividade pedagógica ou projeto relacionado com o reggae?

() sim () não

Obs: Este questionário será utilizado para aplicação de dados da pesquisa.
Não precisa se identificar

APÊNDICE D - CARTA DE CONSENTIMENTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
(PPGEEB)
PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

CARTA DE CONSENTIMENTO

No âmbito da Dissertação de Mestrado da Educação em Gestão de Ensino da Educação Básica, que está a ser realizada na Universidade Federal do Maranhão e que se intitula PROJETO DE TRABALHO SOBRE O REGGAE: uma intervenção didático-pedagógica do ensino de Geografia na Unidade de Educação Básica Rosário Nina pela aluna Rosângela Coêlho Costa com os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental sob orientação do Prof. Doutor Antonio de Assis Cruz Nunes, vimos por este meio solicitar a sua a autorização para que o (a) seu(sua) filho (a) participe da referida pesquisa por meio do questionário a ser aplicado.

Este trabalho tem como objetivo: construir uma web site pedagógica para a temática do "Reggae," a partir dos elementos constituintes do Projeto de Trabalho na Disciplina Geografia na Unidade de Educação Básica Rosário Nina com a finalidade de inter-relacionar os conhecimentos construídos que vai além do saber disciplinar desenvolvido no espaço escolar.

Para tal, é necessária a aplicação de questionários aos alunos do 7º ano da Unidade da Educação Básica Rosário Nina pelo que se pede a sua autorização. O questionário é anônimo e os dados recolhidos serão mantidos confidenciais, respeitando os Códigos de Ética de investigação científica. O preenchimento dos questionários pelos alunos será realizado em contexto escolar, em horário a combinar entre o investigador e o Professor/Diretor, com o conhecimento e autorização da Direção da Escola. Para autorizar a participação do seu/sua filho (a), preencha, por favor o destacável que se segue, e entregue-o à professora ou a pesquisadora.

Agradecemos, desde já, a sua atenção e colaboração nesta pesquisa.

São Luís ____ de novembro de 2018

Rosângela C. Costa
Pesquisadora

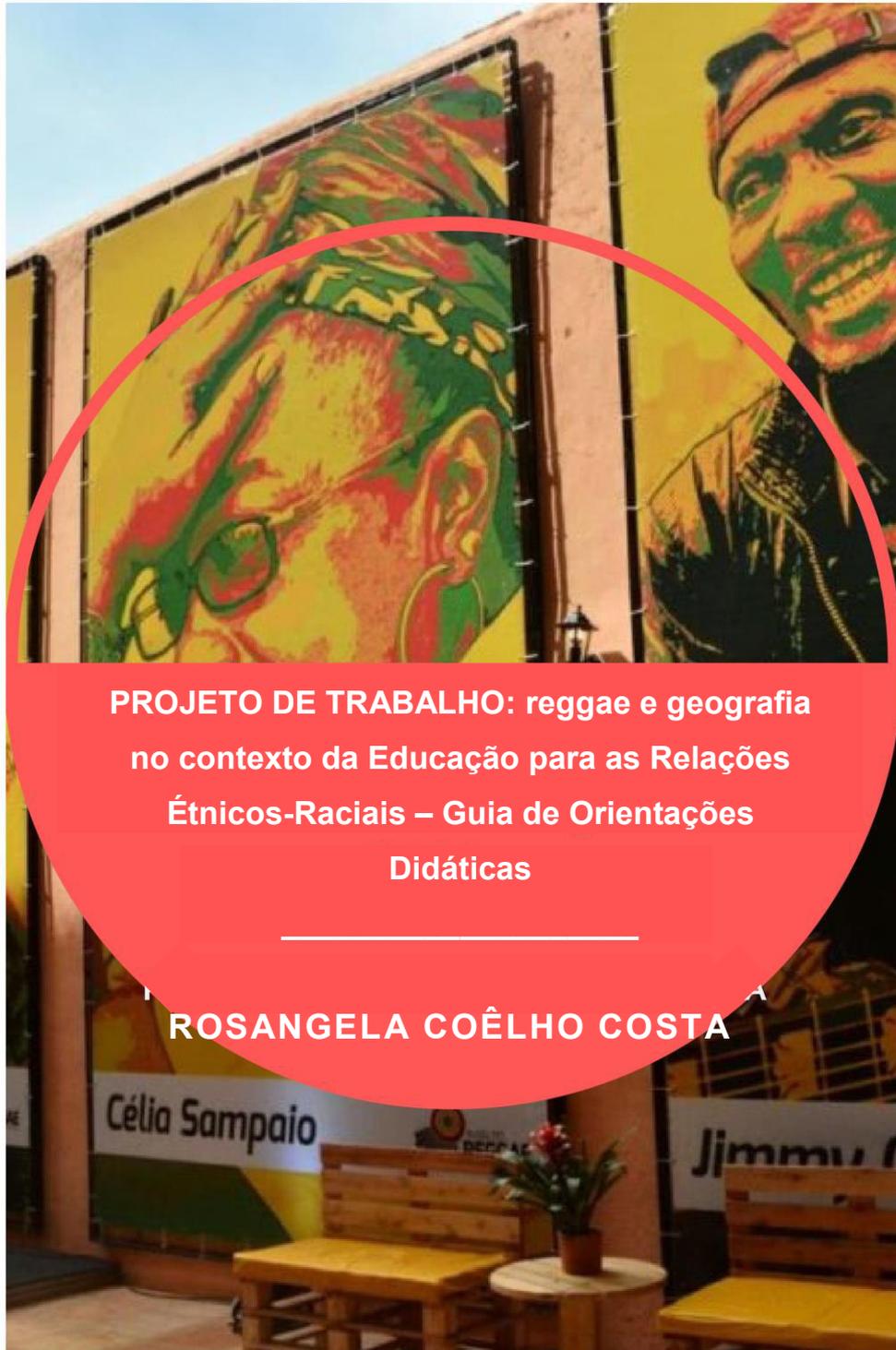
Eu, _____, Pai/Responsável do (a) aluno/a

Do 7º ano, na turma _____ desta Unidade de Educação Básica Rosário Nina, venho por este meio autorizar que o meu/minha filho(a) que participe enquanto sujeito da pesquisa de Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica intitulada PROJETO DE TRABALHO SOBRE O REGGAE: uma intervenção didático-pedagógica do ensino de Geografia na Unidade de Educação Básica Rosário Nina através da resposta de um questionário.

Data: ___/___/___

(Assinatura Pais ou Responsável)

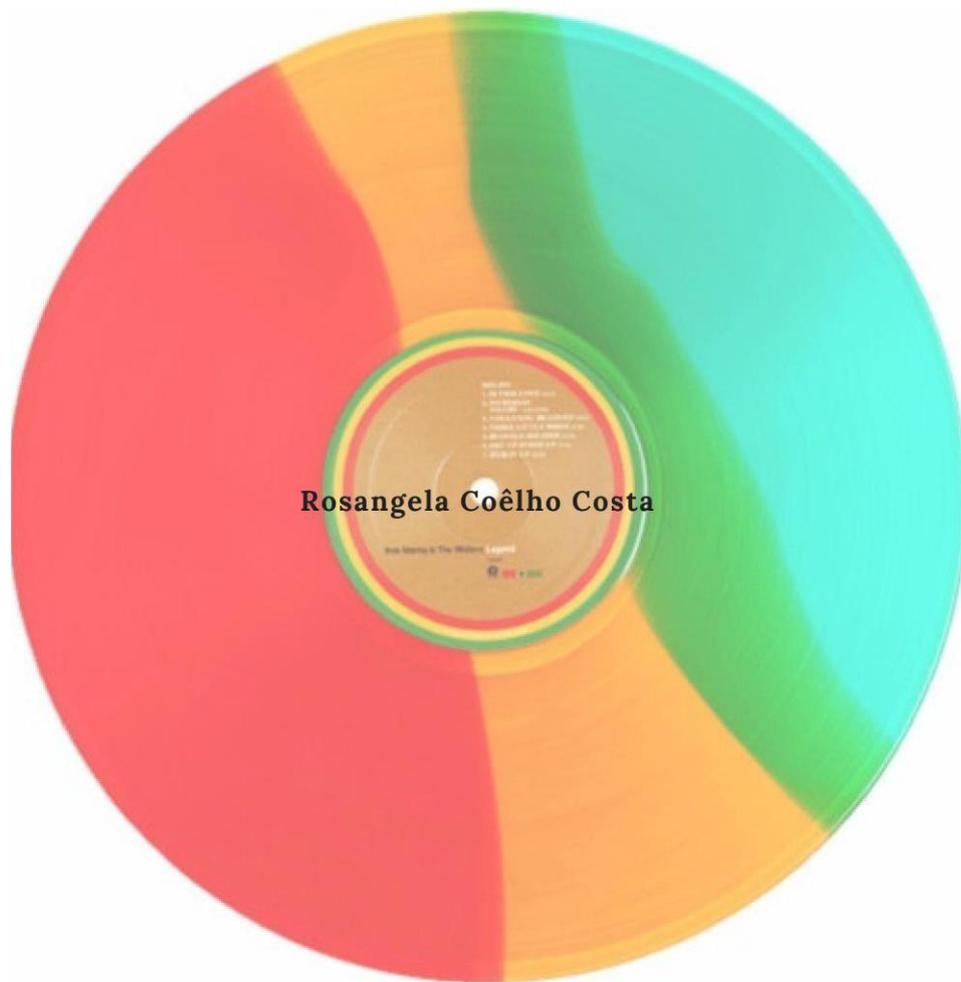
APÊNDICE E – GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS



**PROJETO DE TRABALHO: reggae e geografia
no contexto da Educação para as Relações
Étnico-Raciais – Guia de Orientações
Didáticas**

ROSANGELA COELHO COSTA

REGGAE E GEOGRAFIA NA SALA DE AULA



**São Luís
2019**

Reitora da Universidade Federal do Maranhão

Professora Dr^a Nair Portela Silva Coutinho

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PPPGI)

Professor Dr. Allan Kardec Duailibe Barros Filho

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino
da Educação Básica (PPGEEB)**

Professor Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

Orientador da pesquisa

Professor Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

Ilustração

Professora Rosângela Coêlho Costa

Diagramação

Mariceia Ribeiro Lima

Organização

Professora Rosangela Coêlho Costa

Gravuras e Imagens

© 2019 Copyright Canva



APRESENTAÇÃO

De modo geral, as escolas brasileiras desenvolvem muitos conteúdos de ensino em forma de projetos, dentre eles estão a pedagogia de projeto e o projeto de trabalho. O primeiro prevê uma organização de conteúdos por meio da prática trazendo nova perspectiva no processo ensino aprendizagem dos alunos como forma de potencialização a interdisciplinaridade, o último, defende a organização do conhecimento por meio do enfoque globalizador colocando os discentes como protagonista da sua aprendizagem, responsável pela busca do conhecimento, e se submete a pesquisar com a perspectiva de extensão do conhecimento e o professor com o papel de mediador desse processo de aprendizagem.

Do exposto, optamos pelo projeto de trabalho, haja vista que apresenta uma proposição inovadora no processo de aprendizagem dos discentes, oportunizando-o sempre a desenvolver a organização da informação na perspectiva transdisciplinar possibilitando a multiplicidade de outras vertentes do conhecimento que vão se construindo a partir da necessidade da aprendizagem e da produção de novos objetos de conhecimento.

Neste sentido, desenvolvemos o presente Guia de Orientações Didáticas de Ensino da Geografia Escolar, que derivou da Web Site, intitulado: "Reggae no contexto escolar" (www.reggaenocontextoescolar.webnode.com). Dessa forma, selecionamos alguns conteúdos do referido site, como uma forma de possibilitar aos docentes de Geografia a desenvolver um projeto de trabalho sobre o reggae na perspectiva geográfica. Assim, consideramos que a sala de aula é um espaço de construção e reconstrução de saberes, tendo em vista que o docente pode propiciar situações pedagógicas que desperte o(a) aluno(a) a ser instigado e provocado para fomentar ações significativas.

Acrescentamos, também que o Guia de Orientações Didáticas situa-se no contexto da Lei Nº 10.639/03, que prevê a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo das escolas da Educação Básica. Neste sentido, o reggae situa-se neste horizonte, pois é um gênero musical negro, que faz parte da Jamaica, país da América Central, e do Maranhão. Os dois lugares, espacialmente distantes, porém próximos de uma mesma realidade: possuem uma população, majoritária negra, e que sofrem marginalizações sociorraciais. Daí, o nosso material didático se apresentar como uma contribuição de propostas de conteúdo, relativas à temática negra, especificamente sobre o reggae no contexto do ensino da geografia.

Por conseguinte, esperamos que estas orientações pedagógicas possam contribuir expressivamente nas práticas didáticas do docente, assim como permitir aos discentes afro-maranhenses um sentimento de autoestima e orgulho dos legados da população negra, sobretudo em não permitir o silenciamento de todas as manifestações da cultura negra.

1 UM POUCO DA HISTÓRIA SOBRE PROJETOS DE TRABALHO E PEDAGOGIA DE PROJETOS

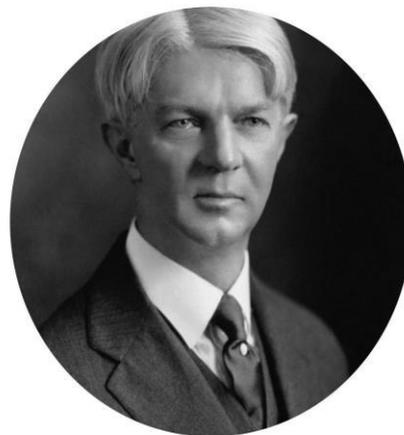


Figura 01 Jhon Dewey - Kilpatrick

Fonte: www.biography.com/scholar/john-dewey Acesso em 15 de jan 2019

1 UM POUCO DA HISTÓRIA SOBRE PROJETOS DE TRABALHO E PEDAGOGIA DE PROJETOS

A história dos projetos de trabalhos inicia-se com a Pedagogia de projetos, na década de 1920 no movimento da Escola Nova. A ideia era de romper com as velhas práticas que ocorriam no campo educativo tradicional, num contexto histórico de mudanças econômicas com advento da industrialização e o início da democracia. Nessa primeira fase, essas mudanças na educação ocorrem com a grande contribuição de John Dewey apontando necessárias transformações na prática de ensino por meio da pedagogia de projetos.

A pedagogia de projetos objetiva o aprendizado dos discentes através da experiência em sala de aula, com a perspectiva de aproximação da escola com o cotidiano da vida. Ou seja, Dewey apresentava discursos contrários ao ensino fragmentado baseado no acúmulo de matérias de forma descontextualizada.

Na segunda fase com Fernando Hernández em 1990 surge com concepção de ensino sobre Projeto de Trabalho. Essa nova concepção de ensino se dá em um momento marcado pelo processo de globalização em que a sociedade perpassa por profundas alterações em todo contexto, em especial na conjuntura educacional.



Figura 02: Globalização
<https://economia.culturamix.com/medidas/a-globalizacao-economica>
Acesso em 15 de jan. 2019

Novamente, vem a incessante necessidade de revermos a nossa prática pedagógica baseada nesse pensar sobre a educação em propor possibilidades de aprendizagens significativas aos(as) discentes, processo em que eles mesmo possam ser o construtor do seu conhecimento tendo como base para isso o enfoque globalizador (tema) próximo dos discentes para o início do projeto de trabalho.

Salientamos que há dois princípios que distinguem a pedagogia de projeto e projeto de trabalho. O primeiro princípio que os diferenciam é o contexto histórico em que ambos surgem, a pedagogia de projetos em 1920 e o projeto de trabalho em 1990. No projeto de trabalho o aluno é quem executa as atividades, o papel do professor é de mediador desse processo de ensino aprendizagem e na pedagogia de projetos o professor é quem executa as ações.



2.1 John Dewey

John Dewey importante filósofo, foi o percussor da pedagogia de projetos. Seus discursos sobre a educação provocaram várias críticas por ter ideias que contrariavam a cúpula acadêmica. Suas ideias eram a favor de uma educação voltada pela experiência em sala de aula, ou seja, a prática pedagógica que priorizasse o experienciado pelo discente que tivesse relação com a sua vida no cotidiano. Seu pensamento era voltado para a reconstrução e reorganização da experiência de forma contínua, acreditava que as crianças não estavam sendo preparadas para a vida nesse modelo educacional tradicional. (DEWEY, 1985).

Dewey foi quem realizou as primeiras experiências por meio do Método de Projetos, suas ideias foram alicerces para a Pedagogia de Projetos. Tinha como base a corrente filosófica do pragmatismo. Essas primeiras experiências, Dewey chegou a realizar em uma escola primária da Universidade de Chicago no ano de 1896, que era uma escola experimental. Considerava que a criança podia ser associada a experiência comum, e que é passível de alterações de acordo com as relações internas e sentidos, podendo estar condicionado ao sucesso ou fracasso da atividade.

Sobre esse pensamento, de educação é vida como transformação Dewey afirmava que “o processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida” (DEWEY, 1985, p.126).

John Dewey se tornou um importante filósofo que deu início as transformações na escola tradicional por meio do Método de projeto, sendo considerado o mentor pioneiro dessa concepção de ensino servindo de suporte para os estudos sobre projetos no espaço escolar.



Figura 3: John Dewey 02 (1859-1952)

Fonte: <https://www.biography.com/scholar/john-dewey/> Acesso em 15 de jan 2019

2.2 William Kilpatrick



Figura 04: William Kilpatrick (1871 -1965)
Fonte: <http://rationalexpressions.blogspot.com/2014/06/its-well-known-ideas-that-we-need-to.htm/> Acesso em 15 de jan 2019

William Kilpatrick, colocou em prática o pensamento teórico de Dewey, com base no pensamento de seu precursor escreveu detalhadamente o método de projeto do movimento educacional americano progressista que foi um dos mais importantes do movimento internacional da época. Seu contato inicial com o filósofo Dewey ocorreu em Chicago em uma palestra proferida por Dewey em 1898. Tinha como concepção de ensino o Método de Projeto que consiste no ensino por meio da experiência, que surgiu da necessidade da reforma curricular americana. Logo, William Kilpatrick, foi o maior difusor das ideologias de John Dewey, colocou em prática a teoria e a experimentação que é a base para que ocorra o processo ensino aprendizagem dos alunos rompendo com os ideais tradicionais da educação.

Assim, Kilpatrick (1977) já dizia que “o processo tradicional da escola foi, de um modo ou de outro, largamente antidemocrático”. Desta forma o pensamento de Kilpatrick foi dando um novo formato de conceber o processo educativo em que a experiência devia ser considerada como ato de mudança no processo ensino aprendizagem dos(as) alunos (as).

Aqui queremos salientar, a importância e a contribuição dos pensamentos de Dewey, para que Kilpatrick posteriormente colocasse em prática no contexto educacional a ruptura de velhas práticas educacionais por meio do Método de projetos que deu origem a Pedagogia de Projetos na década de 1920.

2.3 Fernando Hernández

Fernando Hernández, Dr. em psicologia, professor de História da Educação Artística e de Psicologia da Arte na Universidade de Barcelona, coordena o curso de doutorado em Arte Visuais na Faculdade de Belas Artes em Barcelona na Espanha. Hernández é o mentor de Projeto de Trabalho na perspectiva de uma concepção de ensino, se apoiando nas teorias de Dewey. Defende que a organização do currículo pode ser realizada por meio do projeto de trabalho, partindo de um tema que tenha significado aos discentes.

Aponta essa perspectiva de ensino como uma metodologia de ensino que possibilita a transformação social do aluno e considera-o como protagonista na construção do seu conhecimento, coloca o professor como mediador nesta proposta de ensino, pois considera que o próprio docente também aprende porque este participa do processo da pesquisa durante a realização do projeto de trabalho.

Enfatizamos que o Projeto de Trabalho possibilita a aprendizagem dos discente com mais eficiência do que os conteúdos disciplinares. Para ele essa forma de aprendizagem produz o conhecimento fragmentado, aborda uma concepção homogênea, enquanto o Projeto de Trabalho possibilita a aprendizagem por meio de múltiplas fontes e não só de uma única como o livro didático em sala de aula.

Hernández chama ainda de métodos globalizados, os que não tem como ponto de partida os conteúdos disciplinares, centra esse ponto de vista na transdisciplinaridade como o grau máximo entre as disciplinas, pois a tendência dos métodos globalizados é que as aprendizagens sejam significativas e que ultrapasse o muro da escola. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017).

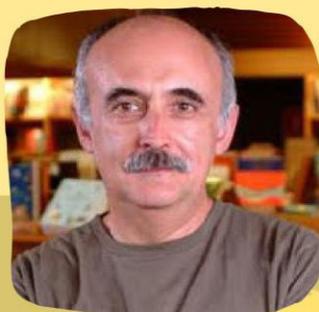


Figura 05: Fernando Hernández

Fonte> <http://curso-projetos.blogspot.com/2010/04/fernando-hernandez.html>

Na concepção de projeto de trabalho o estudioso aponta que há a aproximação do aluno com a escola nesta perspectiva de ensino pois no seu ponto de vista o(a) docente e o(a) discente devem estar em atuação em conjunto neste processo.

Em suma, Hernández concebe que o Projeto de Trabalho não se trata de um método, mas uma concepção de educação que tem a função de possibilitar mudanças na prática de ensino e propor situações de aprendizagens significativas ao discentes, que passa de sujeito passivo para sujeito ativo na construção do conhecimento.

Hernández chama ainda de métodos globalizados, os que não tem como ponto de partida os conteúdos disciplinares, centra esse ponto de vista na transdisciplinaridade como o grau máximo entre as disciplinas, pois a tendência dos métodos globalizados é que as aprendizagens sejam significativas e que ultrapasse o muro da escola. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017).

Na concepção de projeto de trabalho o estudioso aponta que há a aproximação do aluno com a escola nesta perspectiva de ensino pois no seu ponto de vista o(a) docente e o(a) discente devem estar em atuação em conjunta neste processo.

Em suma, Hernández concebe que o projeto de trabalho não se trata de um método, mas uma concepção de educação que tem a função de possibilitar mudanças na prática de ensino e propor situações de aprendizagens significativas ao discentes, que passa de sujeito passivo como ativo na construção do seu conhecimento.

3 UM POUCO DO REGGAE EM SÃO LUÍS





Figura 06: Reggae em São Luís
Fonte: Arquivo pessoal

A trajetória do reggae em São Luís data desde o fim da década de 1970, simbolizada pela resistência desse gênero musical que tem suas origens na Jamaica, localizada na América Central, faz parte do conjunto das Grandes Antilhas do Mar do Caribe. O reggae na Jamaica teve suas origens na década de 1968, nasceu da mistura de outros ritmos como o ska e rock steady que contribuíram para o reggae conquistar seu espaço cultural na Jamaica. Evidenciado internacionalmente por Bob Marley grande cantor jamaicano de reggae de todos os tempos, foi o responsável pela difusão do reggae pelo mundo.

Em São Luís o reggae trilhou em passos lentos até ser reconhecido culturalmente pela população maranhense. O reconhecimento foi tardio, mas foi motivo da criação da Lei que garante o dia 5 de setembro como o dia Municipal do Regueiro em São Luís do Maranhão. A Lei nº 4102/02, aprovada em 30 de outubro de 2002.

Em 1990, São Luís ganha a alcunha de Jamaica Brasileira, título dado por Jimmy Cliff quando fez uma apresentação no Espaço Cultural, localizado ao lado da atual Praça Maria Aragão. O Jornal Nacional, Rede Globo, fez uma matéria divulgando a vinda do citado cantor jamaicano. A partir daí, a alcunha tomou mais popularidade midiática. Além do título de Jamaica Brasileira, São Luís também é chamada de Capital Brasileira do Reggae (SILVA, 2016).

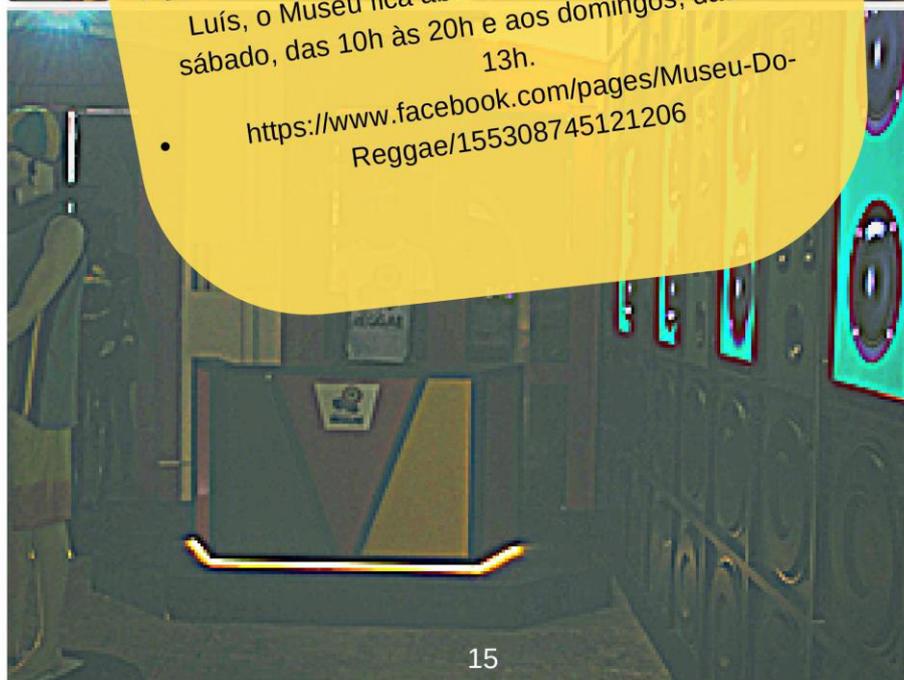
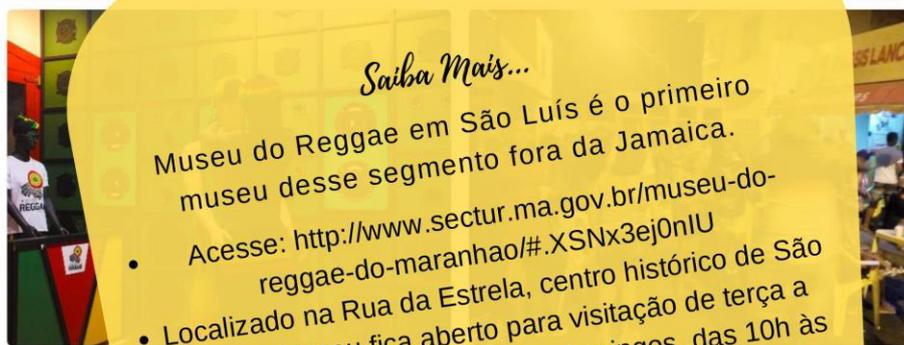
Reconhecendo o reggae como gênero musical identitário cultural dos afros maranhenses, apresentamos como proposição de tema para ser desenvolvido na qualidade de projeto de trabalho na sala de aula por fazer parte da realidade sociocultural dos discentes.



Saiba Mais...

Museu do Reggae em São Luís é o primeiro museu desse segmento fora da Jamaica.

- Acesse: <http://www.sectur.ma.gov.br/museu-do-reggae-do-maranhao/#.XSNx3ej0nIU>
- Localizado na Rua da Estrela, centro histórico de São Luís, o Museu fica aberto para visitação de terça a sábado, das 10h às 20h e aos domingos, das 10h às 13h.
- <https://www.facebook.com/pages/Museu-Do-Reggae/155308745121206>





4 PASSOS SUGESTIVOS PARA A EXECUÇÃO DO PROJETO DE TRABALHO



Figura 07: Execução de projeto de trabalho
Fonte: Pesquisa empírica

Como relatamos anteriormente, não se trata aqui de receitas, mas de algumas orientações para que possamos seguir os passos de uma intervenção pedagógica por meio de projeto de trabalho. Para seguir qualquer sequência de ensino aprendizagem de um projeto de trabalho precisamos de um planejamento, assim trouxemos como proposta de orientação didática a seguinte estrutura de projeto de trabalho que auxiliará na sua organização. Vejamos na página seguinte:

4.1 Escolha do Tema

O tema é elemento inicial de um projeto de trabalho. A escolha deve partir de uma situação problemática, da necessidade que surge no âmbito escolar ou fora dela, da realidade do discente, ou de algum fato levantado pelos discentes. A escolha pode ser feita no coletivo com a participação de alunos e professores. Essa organização se dá de forma intencional. Após a escolha é aconselhável que todos da escola tomem conhecimento da realização do projeto e o título fique exposto na escola em local visível, assim todos são informados que está acontecendo um projeto no âmbito escolar. Situação geradora, a qual será definido o título do projeto escolhido conjuntamente entre alunos e professores.



4.2 Seleção dos objetivos

Serão definidos com base em que o docente pretende que o aluno aprenda, tendo como o foco o tema, ou seja, o enfoque globalizador e quais propósitos queremos que nosso aluno alcance. É o momento de destacar o problema, para que o projeto possa ter uma resolução de forma delimitada, evitando objetivos que não sejam coesos. Os objetivos devem ser precisos.

4.3 Trajetória metodológica do projeto de trabalho

Se constitui na trajetória que o projeto de trabalho norteará para que a eficácia da sua execução seja garantida. Os meios pelos quais os discentes serão incumbidos de percorrer com os mecanismos estabelecidos durante a execução do projeto. Aqui o docente deve estar suscetível a possíveis alterações que possam surgir durante a execução do projeto.

4.4 Ações do Projeto

Nessa etapa do projeto os(as) alunos(a) também podem participar da proposta de organização das ações previstas, definição do tempo nas realizações das tarefas para a busca das informações que procuram pelas respostas. É um momento interativo entre professor(a) e aluno(a). Orientamos que as ações estabelecidas devem estar em consonância com a realidade dos discentes e o espaço escolar, observando a realidade do espaço educativo.

4.5 Apresentação dos trabalhos

É o momento da realização da exposição dos trabalhos produzidos durante o Projeto de Trabalho. Se traduz na interação do que foi aprendido, ou seja, é o momento de interlocução no processo ensino aprendizagem dos discente. Não deve ser necessariamente um evento grande, mas um momento de exposição e apresentação dos trabalhos realizados. A forma de organização da exposição depende da realidade da escola e da criatividade do docente e alunos. O importante é fazer a apresentação dos resultados que irá oportunizar ao discente expor o que aprendeu com base no tema desenvolvido no projeto. Atende os seguintes pontos: expor as descobertas que fizeram, suas hipóteses, suas criações e conclusões. Nesse momento o docente também tem a oportunidade de avaliar as aquisições feitas pelos(as) discentes.





4.6 Avaliação

Essa fase se constitui como um instrumento capaz de reaver os pontos positivos e negativos que se deu durante o projeto de trabalho, que perpassa por três momentos:

- A) Avaliação Inicial: compreende o momento em que instigamos os discentes acerca do que sabem sobre determinado tema. Nessa fase
- B) é necessário fazermos os levantamentos dos conhecimentos prévios, com questionamentos referentes ao que foi trabalhado nos projetos por meio de discussões em sala de aula e/ou registros feitos pelos discentes. Assim teremos elementos sobre o que os alunos sabem e devem aprender sobre o objeto de estudo.
- C) Avaliação Formativa: essa fase avaliativa se concentra nos momentos em os discentes estão construindo os seus conhecimentos por meios das atividades realizadas e pesquisas, ou seja, durante a execução do projeto por meio das ações traçadas.
- D) Avaliação recapitulativa: perpassa pelas avaliações inicial e formativa, com base nos objetivos desenhados. O importante não é avaliar o que aluno aprendeu e não aprendeu de forma qualificada e de controle, mas de ajuste contínuo do processo ensino aprendizagem. É um momento oportuno de verificarmos novas possibilidades de continuidade do projeto, esse momento permite também a avaliação do próprio docente da sua prática com foco no êxito e nas dificuldades apresentadas pelos alunos (as).



No processo avaliativo recomendamos a utilização do portfólio como um recurso que possibilita aos discente e docentes a reconstrução do processo aprendizagem. O uso do portfólio não tem um padrão do formato exigido para esse processo avaliativo, o que se prima nesse momento é a perspectiva de reflexão, a percepção dos pontos chaves que contribuíram para que os(as) discentes alcançasse o objetivo e a superação de problemas que existiu. Nesse contexto ressaltamos que a forma física do Portfólio não traz tanto significado, o importante é a constante reflexão das atividades realizadas, do êxito e adversidade tanto do(a) aluno(a) quanto do(a) professor(a), ou seja, é um instrumento que demonstra a reconstrução do processo aprendizagem dos discentes e as evidências das atividades desenvolvidas no projeto de trabalho. Nesse momento avaliativo é importante salientar que o próprio aluno tem autonomia para inserir os trabalhos no portfólio que irão evidenciar as tividades executadas e os momentos durante a realização do projeto de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998).

Ou seja, o portfólio como recurso de avaliação possibilita a reorganização do processo aprendizagem dos discentes no projeto de trabalho.

A estrutura do projeto apresentada acima, não deve ser considerada como um modelo único, entretanto é o ponta pé inicial para o desenvolvimento de um Projeto de Trabalho que serve de base para a organização de uma proposta metodológica de ensino nesta perspectiva pedagógica. Sempre considerando os objetivos traçados e metas que queremos alcançar.



5 Guia Pedagógico das Atividades de um Projeto de Trabalho sobre o Reggae e Geografia na Sala de Aula

Salientamos que o planejamento é flexível, pois devemos considerar a possibilidade de alterações tanto no calendário como no contexto pedagógico, pois a tendência de um projeto de trabalho deve ser suscetível a possibilidades de novos eixos de conhecimentos, não podemos esquecer que o tema nessa proposição abre outras conexões para diversos campos de saberes. (ZABALA, 1998)

5.1 Ações pedagógicas desenvolvidas no projeto de trabalho

Após o planejamento é hora de focarmos nas ações a serem executadas durante o projeto de trabalho, as ações devem ser pensadas com base no que a escola proporciona ou nas condições que poderá viabilizar durante as pesquisas dos discentes, para que possamos organizá-las e por em prática aquilo que foi planejado. Outro ponto importante é que não esqueçamos de que as ações definidas devem estar em consonância com os objetivos traçados.

Assim, traçaremos algumas importantes ações desenvolvidas no projeto de trabalho.

5.2 Chamada para a sensibilização



Esse momento é caracterizado pela necessidade de sabermos sobre o que os (as) discentes sabem ou devem aprender a respeito do tema em enfoque. Para a chamada de sensibilização do conhecimento é salutar fazermos os levantamentos dos conhecimentos prévios dos discentes, instigá-los sobre a questão discutida.

Com essa perspectiva é que conduzimos o aluno para a mobilização do conhecimento, caracterizada com várias formas de sensibilização induzindo ao fomento desses discentes e que devem partir de provocações que possibilite o encandeamento entre o sujeito e o objeto. Ou seja, é possibilitar a sensibilização para o conhecimento, mobilizando o aluno por meio do seu fazer, pensar e sentir sobre o próprio objeto do conhecimento que o docente deve oportunizar por meio de metodologias que promova a construção do conhecimento na própria sala de aula. (VASCONCELLOS, 2005).

Deste modo o(a) professor (a) deverá conduzir esse momento de sensibilização preparando os discentes com indagações pertinentes ao tema do projeto de trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, assim como também a outras possíveis perguntas que poderão surgir dos discentes, sensibilizando-os para os estudos propostos nesta metodologia de ensino configurado como projeto de trabalho.

5.3 Pesquisas sobre um enfoque globalizador

As pesquisas sobre o enfoque globalizador ou tema é de extrema importância na fase da execução do projeto. Permite ao educando sistematizar o conhecimento por meio de novas descobertas a ser elaborada no momento da pesquisa, são as relações que se estabelecem com o sujeito e objeto de estudo. Desse modo, as ramificações do enfoque globalizador contribui para construção do conhecimento pelos discentes.



5.4 Utilização do Google Earth Pro

A utilização do Google Earth Pro, tornou-se uma importante ferramenta utilizada pelos discentes, por meio dela tem a oportunidade de fazerem novas descobertas e se situarem no espaço geográfico. As ações estabelecidas nesse momento do projeto foram executadas pelos discentes com base nos espaços geográficos que tinham relação com o reggae a partir da sua realidade. Desse modo, iniciaram com a observação do Bairro de Fátima, São Luís, Maranhão e Jamaica, caracterizando geograficamente cada espaço destacado, e refletindo sobre as relações entre eles e sua característica em comum, o reggae. Essa ação fomentou o interesse dos (as) discentes, sendo que os próprios alunos (as) manuseavam a ferramenta, com isso, permitiu que eles (as) identificassem o seu próprio espaço geográfico em que se situavam, como a rua onde moravam e a rua da própria escola. Foi um momento de interação de todos e de construção do conhecimento a partir da sua realidade tendo como o eixo norteador o enfoque globalizador que chamamos de tema: o reggae.

Segundo SANTOS (2004, p. 103) o espaço geográfico “resulta da intrusão da sociedade nessas formas-objetos. Por isso esses objetos não mudam de lugar, mas mudam de função, isto é, de significação, de valor sistêmico”.

Google Earth Pro

É um recurso da geotecnologia muito utilizada como uma importante ferramenta na Geografia escolar e em outros âmbitos da sociedade.

*Obtenha mais informações em:
<https://earth.google.com/web/>*

Imagens retiradas do Google Earth Pro



Figura 09: Bairro de Fátima- São Luís-Ma



Figura 10: Jamaica
Fonte: Google Earth Pro

5.5 Organograma com nomes dos bairros de São Luís: territorialização do Reggae

Nesta proposta de intervenção sugerimos a produção de organogramas que devem ser produzidas pelos próprios alunos. A nossa proposição para esse tema foi a utilização dos nomes de bairros, os quais eram representando pelo reggae, com os objetivos de estabelecerem relações com os lugares de produção de reggae que se assemelhavam ao bairro de sua origem.

Premissas para a elaboração do organograma em EVA:

- Seleção dos bairros
- Preparação do EVA para montagem (recorte do material em formatos diversos (retangulares ou circulares))
- Escrita dos nomes dos bairros (digitados ou escritos manualmente). Caso sejam digitados estes devem ser colados diretamente no E.V.A.
- Escolha da palavra central
- Montagem do organograma
- Exposição do organograma e apresentação
- Materiais utilizados : Folhas de EVA; Cola branca ou de isopor; Cartolina; Papel; cartolina ou papel 40 K; Fita gomada



Figura 11: Produção de organograma
Fonte: Arquivo pessoal

Para a montagem do organograma com o EVA utilizamos cartolina para posteriormente ser exposto e apresentado pelos alunos. Nessa atividade interventiva os alunos se organizaram em grupos e as tarefas foram divididas entre as equipes. Recomendamos que a organização dos grupos seja composto de no máximo de 06 participantes, para que haja a possibilidade que todos participem das atividades proposta.

Divisão dos grupos de trabalhos e temas

GT 01 – Desenhos e recortes do organograma

GT 02 – Nomeação e seleção dos bairros que tem bares de reggae

GT 03 Montagem do organograma

Todos: Exposição e apresentação do organograma

É importante salientar que cada passo das atividades realizadas durante a execução do projeto de trabalho, é necessário possibilitarmos aos discentes momentos e meios que para que possam refletir sobre o que estão aprendendo de forma que estabeleçam vínculo com o objeto de estudo para que possa haver a construção do conhecimento e o protagonismo no processo de aprendizagem seja garantido.

- O papel do professor é de mediador do conhecimento.



5.6 Reprodução e construção de mapas de alto relevo no contexto de São Luís e Jamaica

Essa etapa é marcada pelas ações dos discentes diretamente com o objeto de estudo por meio da prática e do envolvimento coletivo. Esse processo requer toda atenção do docente em todos os momentos experienciado na sala de aula. Pois os discentes são despertados a se envolverem em todo o processo dessa fase da atividade. Nesse instante surgem as dúvidas, desejo de aprender, de questionar, sugestões, ou seja, abre-se amplas possibilidades de aprendizagem por meio da prática.

Para a construção do mapa em alto relevo os discentes já devem ter realizado a pesquisa sobre o tema trabalhado, no nosso caso foi determinado espaços geográficos trabalhados: São Luís e Jamaica. Aqui o discente tem novamente a oportunidade de interagir sobre o objeto de estudo por meio da prática e da experiência. O material utilizado para dar efeito de alto relevo devem ser produzidos pelos próprios alunos (as).

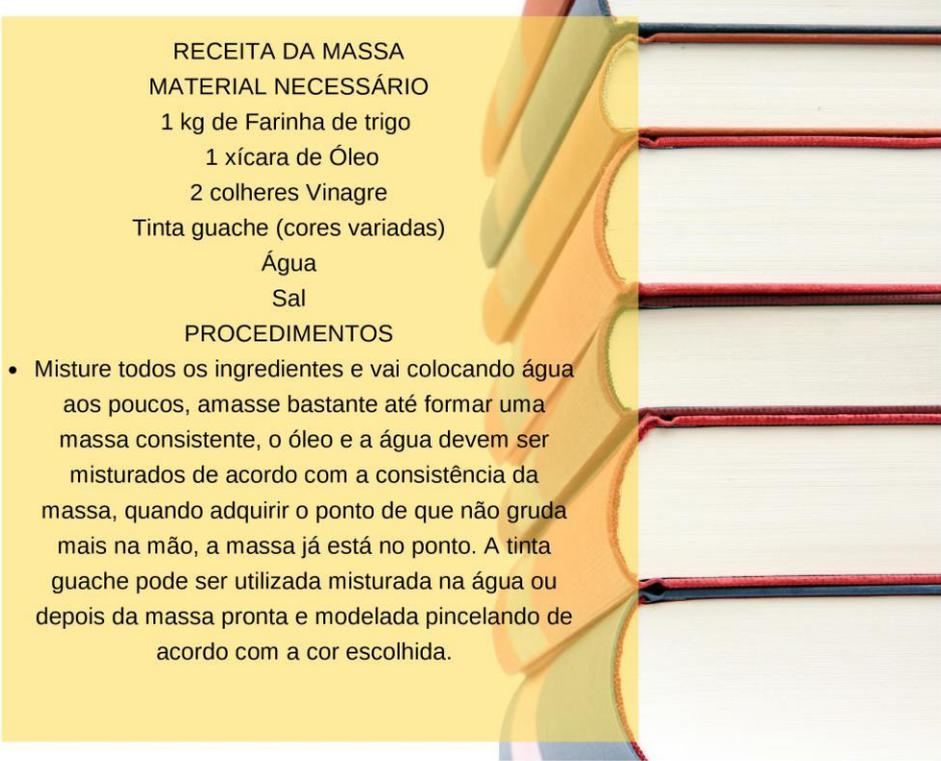
- Inicialmente os(as) discentes se organizam em grupos de trabalhos novamente. Exemplos de divisão dos grupos de trabalhos:

GRUPOS DE TRABALHOS
GT 01 Preparação da massa para efeito de alto relevo
GT 02 Reprodução dos mapas
GT 03 Montagem dos mapas em alto relevo
GT 04 Pintura dos mapas
Todos Exposição dos mapas



Esse trabalho oportuniza o discente a ramificar o enfoque globalizador por meio de outros enfoques que vão se estabelecendo com o nível de compreensão de cada um, a construção de conhecimentos vai sendo estruturadas e o processo de aprendizagem também vão se reelaborando, além do fomento por novas descobertas.

Para a produção da massa que dar o efeito de alto relevo precisamos seguir a seguinte receita.



RECEITA DA MASSA
MATERIAL NECESSÁRIO
1 kg de Farinha de trigo
1 xícara de Óleo
2 colheres Vinagre
Tinta guache (cores variadas)
Água
Sal

PROCEDIMENTOS

- Misture todos os ingredientes e vai colocando água aos poucos, amasse bastante até formar uma massa consistente, o óleo e a água devem ser misturados de acordo com a consistência da massa, quando adquirir o ponto de que não gruda mais na mão, a massa já está no ponto. A tinta guache pode ser utilizada misturada na água ou depois da massa pronta e modelada pincelando de acordo com a cor escolhida.

Cuidados que devem ser seguidos:

- Deixar a modelagem secar pelos menos em uma semana;
- Realizar essa atividade de modelação com a massa caseira em dias sol, evitando o manuseio em dias úmidos, pois corre o risco de proliferação de fungos e dificultará a secagem;
- Colocar o mapa já modelado sempre em uma base firme como exemplo: se utilizar na cartolina, usar a base de papelão assim evitamos a quebra do material.
- Após essas recomendações o mapa já estará pronto para ser explorado e exposto no mural.

Observação: A massa deve ser manuseada pelos discentes, haja vista, de que se trata da ação do projeto de trabalho e que, portanto, os discentes são quem desenvolvem as atividades nessa perspectiva de ensino. O professor assume o papel de mediador nesse processo de ensino.

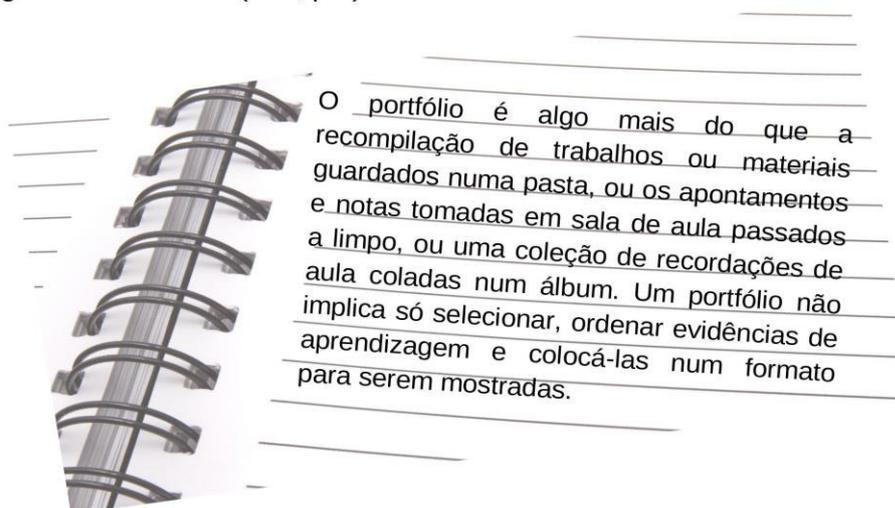
Os alunos, após produzirem a massa devem modelar os mapas que deverão estar previamente desenhados pelos grupos responsáveis, e posteriormente pintá-los.

5.7 Portfólio

Esse formato de organização de atividades, se configura como um importante dispositivo utilizados para amostragem ou demonstração das atividades pedagógicas realizadas em sala de aula. É uma importante ferramenta didática que oportuniza os (as) discente reconhecerem os caminhos traçados durante o processo de aprendizagem do projeto e além de ser um momento oportuno para que os docentes refaçam a reanálise do processo de desenvolvimento da aprendizagem.

O portfólio tem o papel de permitir a reflexão sobre o sucesso dos discentes, é caracterizado como uma modalidade de avaliação utilizada pelos docentes que devem ser construídas pelos discentes.

Segundo Hernández (ano, p.?)



Sugestões de formatos de portfólio

- Pastas
- CD ROM
- Caixas
- Digital
- Impresso
- PDF

A decisão da organização do portfólio deve ser seguida conforme a necessidade e a realidade da turma, por isso trouxemos algumas sugestões para que fiquem em aberto e possa ser construído de acordo com as possibilidades de cada espaço educativo.



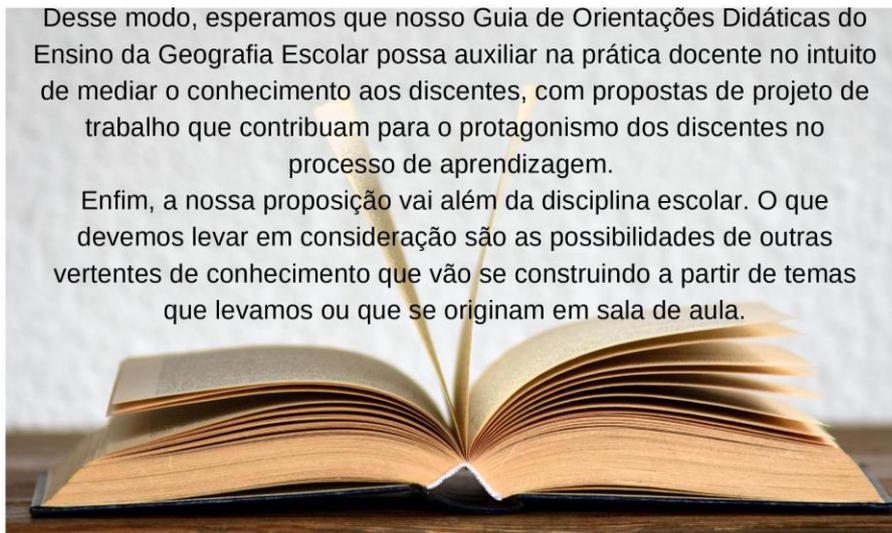
6 CONCLUSÃO

É importante salientar que não estamos receitando práticas de ensino, mas tratando de uma concepção de ensino que pode ser explorada na sala de aula por meio de práticas realizadas pelos próprios alunos, na ideia de promover um ensino emancipatório. Dessa forma, romperemos com práticas antigas que induzem à aprendizagem mecânica e a limitam a capacidade cognitiva dos discentes.

A proposição de desenvolvermos a prática docente por meio de projeto de trabalho se estabelece como uma forma inovadora de possibilitarmos aos discentes a produção do conhecimento em sala de aula, com várias conexões em processo contínuo da aprendizagem que nasce de um enfoque globalizador, mas não termina nele. Pois o que diferencia a Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalhos é que o enfoque globalizador não precisa de uma disciplina para ser desenvolvido em sala de aula, mas que a partir de determinadas situações que são discutidas pelos(as) discentes/professores(as) manifestam temas que partem de uma necessidade, acontecimentos que surgem no cotidiano ou da realidade dos discentes.

Desse modo, esperamos que nosso Guia de Orientações Didáticas do Ensino da Geografia Escolar possa auxiliar na prática docente no intuito de mediar o conhecimento aos discentes, com propostas de projeto de trabalho que contribuam para o protagonismo dos discentes no processo de aprendizagem.

Enfim, a nossa proposição vai além da disciplina escolar. O que devemos levar em consideração são as possibilidades de outras vertentes de conhecimento que vão se construindo a partir de temas que levamos ou que se originam em sala de aula.



Sobre a autora

Rosângela Coêlho Costa Mestranda Em Gestão de Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola – UFMA. Especialista em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar-UFMA, Especialista em Educação Profissional integrada com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos. Licenciada em Geografia – Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. Professora da Rede Municipal de Ensino de São Luís e da Rede Municipal de São José de Ribamar. Pesquisadora do Grupo de Estudo de Pesquisa e Investigação Pedagógica de Estudo Afro-brasileiros- GIPEAB/UFMA.



Sobre o orientador



Doutor em Educação pela Unesp/Marília-SP. Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (RJ). Especialista em Avaliação à Distância pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é Professor Adjunto I da Universidade Federal do Maranhão, na qual leciona Metodologia da Pesquisa Educacional e Pesquisa Educacional. É graduado em Pedagogia pela UFMA. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). É sócio da Associação de Pesquisadores em Educação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras (GIPEAB) do Departamento de Educação I (UFMA). É Consultor Ad hoc da FAPEMA. É Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEAB) da UFMA.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. In: Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

DEWEY, John. Os pensadores. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNANDEZ, Fernando & VENTURA, Monserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KILPATRICK, Willian Reard. Educação para a civilização da mudança. 14 ed. Tradução de Noemy S. Rudolfer. São Paulo: Melhoramentos, 1997

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

SÃO LUÍS. Lei 4102/02 | Lei nº 4102 de 30 de outubro de 2002. Disponível em: <http://camara-municipal-de-sao-luis.jusbrasil.com.br/legislacao/574510/lei-4102-02>. Acesso em 08 abr.2018

SILVA, Ivya Rejane Ferreira. O ensino de cartografia escolar e geotecnologias em geografia através da utilização do software Google EarthPro. 2018. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) - Unidade Delmiro Gouveia-Campus do Sertão, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

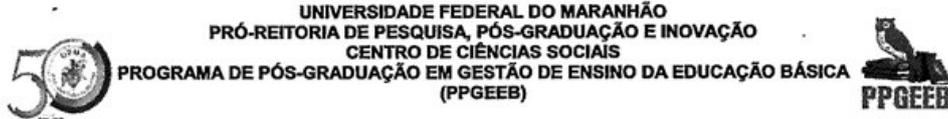


**PROJETO DE TRABALHO: reggae e geografia
no contexto da Educação para as Relações
Étnico-Raciais – Guia de Orientações
Didáticas**

ROSANGELA COELHO COSTA

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA



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

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) GILMARA MESQUITA CARNEIRO

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante ROSANGELA OZILHO COSTA, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: PROJETO DE TRABALHO: SOBRE O REGAÉ: uma proposta didática pedagógica do ensino de Geografia na Unidade de Educ. Básica Rosário Mine. Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 16/08/18

Recebido: 16/08/18
Gilmaria M. Carneiro
Gilmaria Mesquita Carr.
Matricula: 524922
Diretora Garp

Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
Coordenador do PPGEEB/UFMA

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA SEMED PARA PESQUISA DE CAMPO




PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO - SAE

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Senhor(a) Gestor(a) da U.E.B. Ronário Almeida

Autorizamos o(a) estudante Roxanele Ceilho Costa
do Curso Metodologia do Ensino de História
da Unidade Escolar Estadual do Menino
proceder pesquisa de campo nesta unidade de ensino, no
turno vespertino período de 01/10/2018 à 31/12/2018.

São Luís, 01 de outubro de 2018.

Atenciosamente,



Maria de Jesus Gaspar Leite
Secretária Adjunta de Ensino
Matrícula nº 32107-1

Avenida Marechal Castelo Branco, Quadra 14, Lote 14, nº 250, CEP: 65076-090
Edifício Trade Center, Bairro São Francisco, São Luís - MA



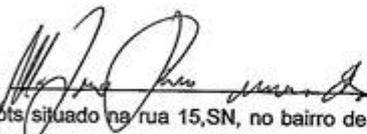
ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DAS IMAGENS DO POINT MAGNO ROOTS NA PESQUISSA

UFMA



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

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA ENTREVISTA NA PESQUISA

Eu, , Proprietário do Point Magno Roots situado na rua 15, SN, no bairro de Fátima, autorizo à aluna Rosangela Coêlho Costa do Curso de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão – UFMA a divulgarem imagens internas por meio de fotografias e a entrevista concedida por mim para a pesquisa de Dissertação realizada neste Estabelecimento de Ensino como parte de uma pesquisa de Dissertação.


Proprietário

São Luís, 18 de janeiro de 2019

ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA IMAGENS DA UEB ROSÁRIO NINA NA PESQUISA



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

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Eu, GILMARA M. CARNEIRO, Diretora da **UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA ROSÁRIO NINA**, autorizo à alunas Rosângela Coêlho Costa do Curso de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão – UFMA a divulgarem imagens internas por meio de fotografias para a pesquisa de Dissertação realizada neste Estabelecimento de Ensino como parte de uma pesquisa de Dissertação.

Diretora Geral
Gilmaria Mesquita Carneiro
Matricula 524922-1
Diretora Geral

São Luís, 08 de janeiro de 2019