

## DIÁLOGOS MULTI, INTER E TRANSDISCIPLINARES COMO POSSIBILIDADE. APONTAMENTOS A PARTIR DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A DISCIPLINA CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DO ENSINO DA GEOGRAFIA

*Tânia Regina Braga Torreão Sá*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

*Rejane Souza Ribeiro de Cristo*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

*Gabriela Ribeiro Gomes*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**Resumo:** Os diálogos multi, inter e transdisciplinares (MIT) entre os professores do curso de pedagogia da UESB, *campus* de Jequié, se tornaram uma premência após a implantação do ensino remoto emergencial (ERE) nessa Universidade. Desde a retomada do semestre 2019.2, no modelo do ERE tais diálogos tem sido fundamentais, porque eles ajudam a estruturar um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que se comunicam, e porque, se comunicam, elas se encontram juntas em vários momentos do sequenciamento didático elaborado pelos professores. São atividades do tipo *webinários* individuais das disciplinas e coletivos, avaliações coletivas, etc. Nesse artigo, tomando como centralidade a disciplina Conteúdos e Metodologias do Ensino da Geografia, locada no IV semestre do curso de pedagogia da UESB vamos construindo algumas reflexões acerca do quanto esses diálogos MIT podem ser comunicantes de uma prática efetivamente dialógica.

**Palavras chave:** Diálogos MIT. Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia.

### Introdução

Toda trilha começa pelo primeiro passo e, no caso do desenho didático interativo das disciplinas que tem assento na Área de Conhecimentos de Metodologias e Práticas de Ensino (AMPE), vinculada ao Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL) – a saber: Estágio em Educação Infantil e Estágio em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Investigação da Cultura Escolar I e II e mais Conteúdos e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa, Conteúdos e Metodologias do Ensino da Matemática, Conteúdos e Metodologias do Ensino da História, Conteúdos e Metodologias do Ensino da Geografia e Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências –, não poderia ser diferente.

Assumir a necessidade de dar esse primeiro passo é importante, é um começo, mas esse começo nos impõe algumas reflexões fundamentais para que tais passos, quando forem dados, se apresentem mais seguros, mais firmes. Tá certo! Precisamos caminhar e mais do que caminhar, precisamos andar na trilha junto(a)s, compassando os nossos passos para

chegarmos no caminho mais aberto e, se ele não estiver aberto, que nós possamos abri-lo. Como? Para começar, avaliamos importante iniciar essa abertura de caminho pela apresentação do desenho didático das atividades interativas das disciplinas de conteúdos e metodologias do ensino que compõem a AMPE e, por essa razão, não deixamos de partir de uma concepção de sequência didática.

O que é uma sequência didática e porque, o seu conceito ‘está sendo convidado’ a ser apresentado aqui? Conforme Antoni Zabala uma sequência didática é um termo utilizado na educação:

[...] para definir um procedimento encadeado de passos, ou etapas ligadas entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizado. As sequências didáticas são planejadas e desenvolvidas para a realização de determinados objetivos educacionais, com início e fim conhecidos tanto pelos professores, quanto pelos alunos [...]" (ZABALA, 1998, p. 68).

E como as sequências didático pedagógicas que realizamos na disciplina Conteúdos e Metodologias do Ensino da Geografia, mediadas com as outras matérias que tem assento na AMPE, vem demandando cada vez mais capacidade de articulação em diálogos que chamaremos de Multi, Inter e Transdisciplinares (MIT), diálogos esses que se tornaram fundamentais em razão mesmo da implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), desde o semestre 2019.2; e como a implantação de tais sequências não trata exclusivamente, de uma decisão que o(a) professor(a)s tomem, a revelia da legislação educacional vigente – das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009); das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 7 de 14 de dezembro de 2010) e das orientações prescritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 –, legislação essa que não deixa de prospectar no conteúdo escolar as teses de desenvolvimento cognitivo, não pudemos prescindir de uma fala de Paulo Freire que assevera no seu livro *Pedagogia do oprimido*: “[...] Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo [...]" (FREIRE, 1987, p. 45).

Não que o ERE não tenha defeitos. Longe disso, o ERE se mostrou uma proposta excludente, seletivista e inviável economicamente para a maioria dos estudantes do curso de pedagogia, no entanto, pelo forçoso que se tornou adotá-lo, entre os professores, o ERE tem favorecido a interlocução, como nunca antes visto no curso de pedagogia da UESB/Jequié. O ERE tem obrigado os professores a enfrentarem o isolacionismo, ele tem obrigado os

professores há abrirem as suas ‘caixas de pandora’, para exibirem a luz do dia suas experiências, visões de mundo, ideologias, concepções, saberes e conhecimentos, enfim, o ERE tem contribuído para solidar as refundações da nova professoralidade que nesse momento demanda interconexão.

E se antes o trabalho pedagógico ‘fechado em caixinhas disciplinares’, pouco frequentadas pela parceria, já não fazia mais sentido, hoje, considerando as demandas de um trabalho pedagógico e educativo, totalmente modificado pelos efeitos da pandemia de COVID 19 esse trabalho solitário está em franco processo de desrealização, de desfazimento, de perda de sentido.

Vejam bem! Não que nós, na AMPE não dialogássemos antes. Nossa identidade, seja enquanto Área de Conhecimentos; seja como grupo ministrante de um conjunto de saberes com pôr teleológico que se encontram, sempre esteve marcada pelo diálogo, mas o modo como ele vinha sendo construído é que nos parecia insuficiente antes da implantação do ERE na UESB e no curso de pedagogia e toda insuficiência é geradora de inconstância e imprecisão.

Não obstante, reconhecemos que os diálogos forjados pelas premências da implantação do ERE no curso de pedagogia, é preciso dizer também que, eles não dão conta de explicar sozinhos o sucesso da elaboração e trabalho com sequenciamentos didáticos integradores das disciplinas de conteúdos e metodologias do ensino. Esse sucesso se explica porque, há 3 ou 4 anos atrás, o Colegiado do Curso de Pedagogia (CCP), *campus* de Jequié vem realizando um trabalho de orientação de seus professores, com respeito a necessidade de estudarem os documentos que oferecem sustentação as mudanças curriculares. Documentos tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil, (DCNEI), Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009; com as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Básica (DCNEB), Resolução CNE/CEB n. 7 de 14 de dezembro de 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução CNE/CP n° 2, de 22 de dezembro de 2017.

E, além disso, as discussões suscitadas pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Pedagogia (UESB / Jequié) avança em sua iniciativa de interpretar as propostas da Resolução CNE/CP N.2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a necessidade de implantação de uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação).

Todos esses diálogos, no final das contas, redundaram numa tomada de decisão sobre a eleição de um eixo formador, articulador de todo o conjunto das ações pedagógicas no

referido curso. Esse eixo é o tema alfabetização. E realmente, a escolha do eixo formador alfabetização não poderia deixar de partir de uma percepção política do curso de pedagogia, pois, políticas são todas as escolhas que fazemos, desde a seleção das coisas mais simples, até as mais complexas.

Sim, mas qual recorte do conceito de alfabetização selecionamos? porque, em vista de escolhas tão marcadas por experiências, visões de mundo, ideologias, concepções, saberes e conhecimentos, como já mencionado, o conceito de alfabetização há que ser alçado há um lugar de prestígio, ‘no púlpito’ que construímos para atribuir relevo há tais escolhas, pois, é torno dessa definição que todos os outros sequenciamentos didáticos devem orbitar. Em nosso caso, essa concepção é legada mais uma vez, pelo pensamento *freiriano*, aonde se extrai que:

Concebida pela escola tradicional como a capacidade de ler e escrever, o processo de alfabetização vai muito além de ler e escrever, o processo de alfabetização vai muito além do mero lidar com letras e palavras; pois representa a possibilidade de leitura ou decodificação do mundo, desmistificando e preparando os percursos em busca de elementos necessários para a solidificação do conhecimento. A alfabetização é antes de tudo um meio para chegar à cidadania, para isso os símbolos, palavras e conceitos devem apresentar-se com significado histórico para o cidadão [...]” (FREIRE, 1970, p. 53).

Quais formas esse trabalho pedagógico deve ter na disciplina Conteúdos e Metodologias do Curso de Geografia para favorecer o sequenciamento didático articulado com todas as outras disciplinas com semelhante identidade? Quem tiver a resposta para essa questão, poderá responder a ‘pergunta de ouro’ do processo de ensino aprendizagem das matérias que tem como base os conteúdos e as metodologias de ensino. Quem tiver a resposta, poderá!...mas, felizmente, ou infelizmente, essa resposta não pode ser dada tão prosaicamente assim, porque, ninguém a tem. Não ter “a resposta”, no entanto, não necessariamente expõe despreocupação ou imobilismo.

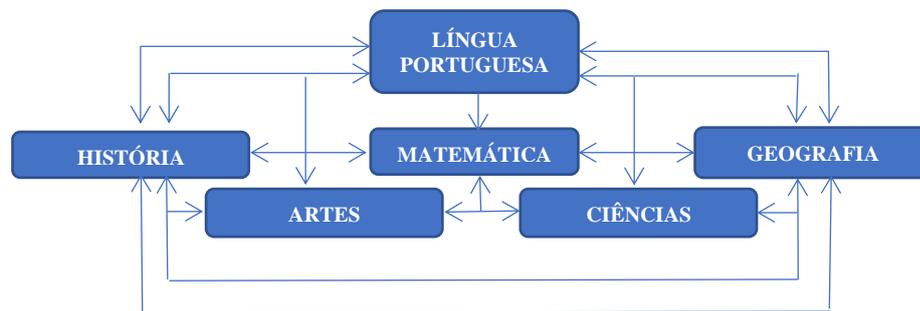
O que podemos fazer, então?!... Freire criou o neologismo “esperançar” que parece indicar um caminho para a reflexão sobre o assunto. Nós podemos “esperançar”, porque “[...] enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim, espera vã [...]” (FREIRE, 1997, p.5).

Apesar de concordarmos que Freire foi muito oportuno na definição de “esperançar”, por outro lado, cremos que isso só, não basta! Como muito apropriadamente assevera, aliás, o próprio autor, além de Maria Lúcia Vasconcelos e Regina Helena Pires de Brito (2014),

“esperançar” constitui somente “[...] o primeiro passo, ao qual se deve juntar a prática, para que o ser humano possa construir uma história. Isoladamente, a esperança se torna uma força inerte, sem capacidade de concretização [...]” (VASCONCELOS; BRITO, 2014, p. 106).

Se Paulo Freire falou de “esperançar”, nós, seguindo o mestre, propomos falar e produzir um “rascunho de sequências didáticas esperançadoras”..., isto é, um rascunho de desenho que certamente vai aparecer preliminarmente ‘borrado’, mas que pelo diálogo, pelas sequências didáticas construídas em diálogos MIT podem ajudar a construir um belo quadro de nossa pedagogia.

**FIGURA 1. DESENHO DIDÁTICO INTEGRADOR DAS DISCIPLINAS DE METODOLOGIA DO ENSINO (2020)**



Elaboração: Tânia Regina Braga Torreão Sá (2020)

O que propomos a partir da construção desse *Desenho didático integrador* é tornar visível o caráter dialógico das disciplinas de conteúdos e metodologias do ensino no curso de Pedagogia da UESB / Jequié. E a razão de haver selecionado a disciplina Conteúdos e Metodologias do Ensino da Geografia, uma dentre as 5 outras disciplinas de Conteúdos e Metodologias de Ensino ligadas ao curso de pedagogia, não obstante, se deve ao fato de uma das autoras desse trabalho acumular uma experiência de 20 anos lecionando essa disciplina. Da parte da outra autora, ela possui uma vasta experiência ministrando as disciplinas ensino de ciências, EJA, EAD, educação especial, práticas educativas e pedagógicas e currículo, o que forneceu um repertório de conhecimentos necessários à fundamentação aqui descrita. Da parte da co-autora, além da mesma haver cursado a disciplina em 2019.2, ela atualmente, é monitora da referida, e, portanto, alguém que tem demonstrado interesse em aprofundar os seus estudos na matéria.

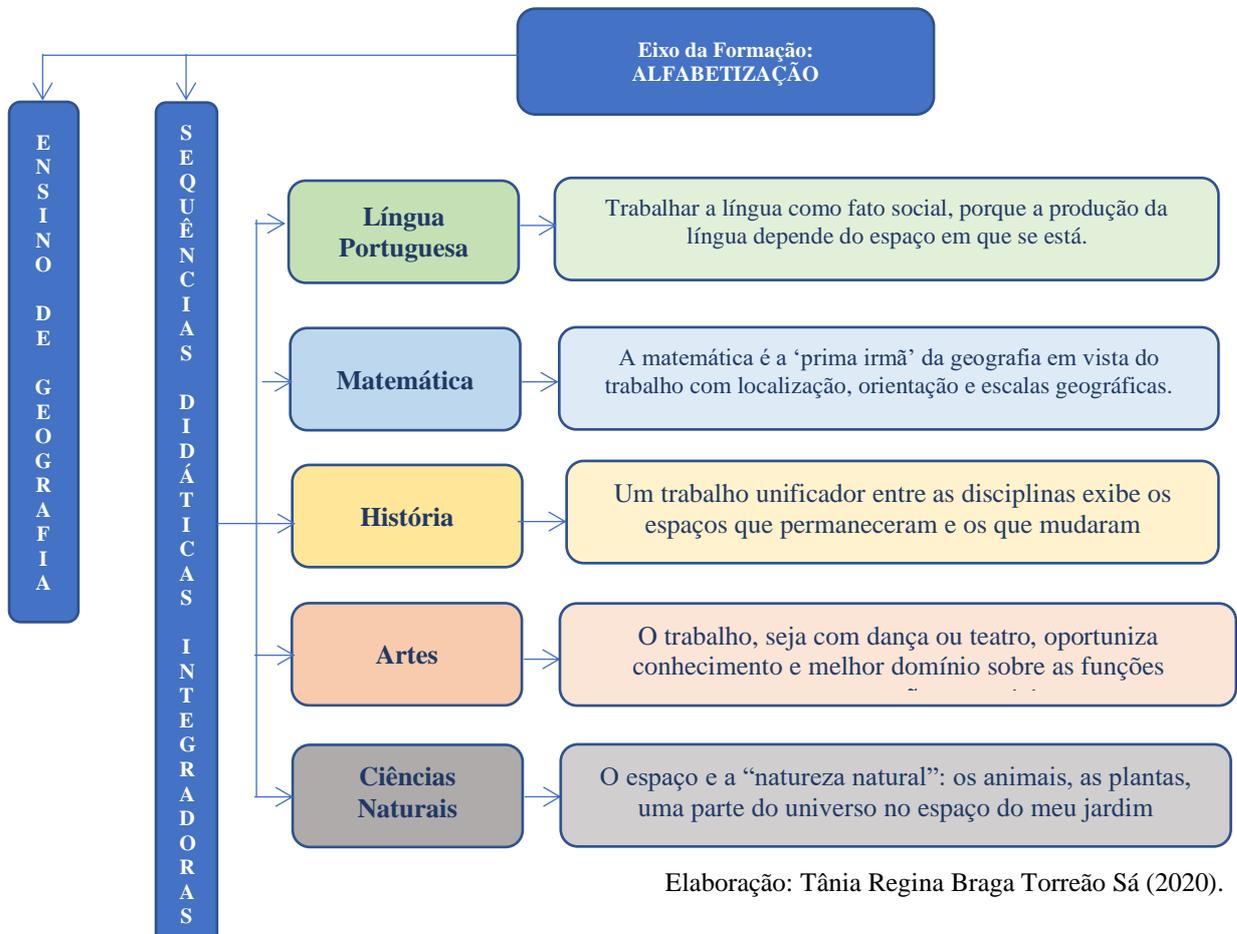
Mas apesar de todos esses saberes acumulados, é preciso ir além do desenho didático integrador das disciplinas de metodologia do ensino e, em vista disso, acreditamos ser

fundamental também, consignar conhecimentos essenciais para saber “o que integrar” e “onde integrar”

O que integrar tem sido definido a partir de nossos estudos em documentos, tais como, os DCNEI, DCNEB, BNC Formação, Resolução CNE/CEB n. 7 de 14 de dezembro de 2010 e na BNCC. Já o onde integrar, vem dependendo da atividade de articular parcerias entre os colegas.

No quadro abaixo, elaboramos, um desenho mostrando das sequências didáticas integradoras das disciplinas de CMEE tomando como polo a disciplina Conteúdos e Metodologias do Ensino da Geografia.

**FIGURA 2. SEQUÊNCIAS INTEGRADORAS DA DISCIPLINA CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DO ENSINO DA GEOGRAFIA COM AS OUTRAS METODOLOGIAS DO ENSINO (2020)**



**Diálogos MTT. O que há da geografia nas disciplinas de conteúdos e metodologias de ensino**

Integrar todas as disciplinas de conteúdos e metodologias do ensino, eis a resposta! Não obstante, para responder mais aprofundamente sobre o que integrar e onde integrar,

precisaremos voltar ao rascunho de sequências didáticas para desfazê-lo e fazê-lo novamente, e fazê-lo outra vez...enfim, voltar a tais rascunhos uma, duas, três...quantas vezes forem necessárias. A ideia é decompor o *Desenho didático integrador das disciplinas de metodologia de ensino (2020)* para pensá-las, para depurá-la e para termos bases seguras para recompô-la depois. E depois de rascunhar, precisamos reunir todas com todas, em uma sequência que tem como centralidade um outro eixo integrador o tema da alfabetização e de todo o trabalho pedagógico realizado no curso: a alfabetização.

Começando, então, pelo diálogo MIT entre a disciplina Conteúdos e Metodologias do Ensino da Geografia em suas relações com os **Conteúdos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa**, uma sequência didática que articulasse conhecimentos em ambas matérias, deveria considerar o espaço geográfico, objeto da geografia, como um texto. Um texto descrito pelos sentidos humanos do olfato, visão, paladar, tato e audição. Por quê? Quem nos responde essa pergunta é Luciana Leão Brasil.

O objeto histórico-ideológico, o discurso, é produzido de maneira social através da língua como base material. Por tratar-se de uma produção social, suas regularidades somente são apreendidas com a análise do processo de sua produção...É no discurso que se observa a determinação histórica dos sentidos, uma vez que não se trata de cronologia e sim da maneira como os sentidos são inscritos na história, como são formulados, constituídos e o modo de sua circulação... A reflexão sobre discurso necessita de que sejam abordados conceitos que estimulam e fundamentam seu lugar de discussão e sua inter-relação teórica [...]” (BRASIL, 2011, p.178).

O que interpretamos a partir da reprodução de um extrato do texto de Luciana Leão Brasil (2011) é que, se todo discurso tem base social e material que se exhibe na língua(gem), o modo como essa língua(gem) é produzida, por isso mesmo, dependerá da determinação histórica – mas, não só histórica – de sua produção, porque se a língua é produzida socialmente, ela é feita pelos homens, para os homens. Destarte, uma análise da língua produzida pelos homens, para os grupos humanos, não pode desconsiderar em qual lugar, em qual espaço ela é / está sendo produzida, pois, se as pessoas são diferentes, se os espaços são diferentes, a língua também, o será. Porque os falares, não são iguais em todo lugar. E porque o espaço produz a língua e dialeticamente também é produzida por ela.

Os diálogos MIT entre as disciplinas Conteúdos e Metodologias do Ensino da Geografia, em suas relações com os **Conteúdos e Metodologias do Ensino da Matemática** estão muito presentes na escola, porque a matemática é, em boa medida, uma das formas de conhecimento mais próximos dos professores da geografia. Talvez a matemática seja, mais

próxima da geografia que a história como se convencionou imaginar. E o que justifica realizar essa aproximação é o entendimento que, se a geografia é a ciência que estuda o espaço geográfico produzido por meio das relações dinâmicas entre o homem e a natureza e, além disso, compreendemos que a geografia escolar também, tem como um dos seus propósitos objetivar a localização dos fenômenos nas escalas do lugar e da paisagem, então, daí podemos começar a abstrair algumas aproximações entre as duas disciplinas, pois, as medidas de posição, utilizadas para introduzir os conhecimentos geográficos, seja na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental são todas elas, possíveis de serem lidas matematicamente: em cima e em baixo; do lado do coração, do lado oposto ao coração; norte e sul, leste e oeste.

Aprender sobre os Conteúdos e Metodologias do Ensino da Geografia e os Conteúdos e Metodologias do Ensino da Matemática, não obstante, implicará numa série de adicionamentos cognitivos, associados ao desenvolvimento da inteligência motora global e ampla que é estimulada a partir de exercícios como andar, correr, saltar, rolar, pular, arrastar-se, lançar objetos, pegar e sentar. Esses exercícios e a prática de esportes, brincadeiras e jogos dinâmicos é o que apoia, no final das contas, o desenvolvimento de grandes grupos musculares superiores e inferiores; a coordenação motora fina, por outro lado, é importante para a exploração do ambiente e para a resolução de problemas, para a realização de atividades que apoiam o desenvolvimento de pequenos grupos musculares como mãos e face; e, também, estão associados ao desenvolvimento da coordenação visual-motora ou óculo-motora que está vinculada à complementação da coordenação motora fina e que, portanto, são essenciais para acompanhar o desenvolvimento das mãos.

Rosângela Doin de Almeida e Elza Yasuko Passini (2004) argumentam que, as relações espaciais topológicas são as primeiras a serem desenvolvidas pelas crianças, isso acontecendo porque elas são as mais elementares. As relações topológicas são as mais importantes para o conhecimento geográfico das crianças das séries iniciais do ensino fundamental.

As relações topológicas se estabelecem no espaço próximo da criança e começam a ser desenvolvidas desde o seu nascimento. Elas estão associadas às noções de dentro, fora, em cima, embaixo, frente, atrás, perto, longe, a ideia de vizinhança, de separação, de continuidade, de ordem e de envolvimento. O domínio desses aspectos é o que possibilita, segundo Almeida e Passini (2004) o entendimento de alguns conceitos geográficos como: limites, fronteiras, territórios, região, organização espacial, área urbana, área rural, noções político-administrativas: cidade, estado, país e outros (ALMEIDA; PASSINI, 2004).

Já quanto ao desenvolvimento das relações espaciais projetivas, elas são importantes para as crianças porque permitem a coordenação de objetos entre si, ou seja, a partir de um ponto de referência que não seja o próprio corpo.

De acordo com Castrogiovanni (2010),

[...] a projetividade pode ser dividida em três momentos distintos. A princípio a criança consegue dar o posicionamento de determinados objetos tendo como ponto de referência o próprio corpo. Posteriormente, ela consegue descentralizar, ou seja, partir do ponto de vista do outro quando este está à sua frente. Depois, consegue definir a localização de objetos distintos entre si [...]” (CASTROGIOVANNI, 2010, p. 44)

Por fim, as relações euclidianas começam a ser desenvolvidas em concomitância com as relações projetivas, porém, elas necessitam de atividades mentais mais complexas que vão ser adquiridas com mais propriedade na medida em que as crianças avançam em seu desenvolvimento cognitivo. As relações espaciais euclidianas envolvem a compreensão de razão, proporção, espaço métrico, coordenadas geográficas e outros.

É complexo para os alunos dos anos iniciais compreenderem o sistema de coordenadas geográficas e sua aplicação no cotidiano, porque, tais relações são dependentes de aprofundamento nas cognições matemáticas formais, mas é possível o professor trabalhar algumas atividades (adequadas às crianças) que favoreçam essa compreensão futuramente (CASTROGIOVANNI, 2010)

Já no que tange ao relacionamento MIT das disciplinas Conteúdos e Metodologias do Ensino da Geografia e os **Conteúdos e Metodologias do Ensino da História**, recorremos ao texto do Milton Santos para explicá-las melhor. Para Santos (1985, p.22) “[...] o espaço, considerado como um mosaico de elementos de diferentes eras, sintetiza, de um lado, a evolução da sociedade e explica, de outro lado, situações que se apresentam na atualidade [...]”.

Assim, as mediações entre o ensino da geografia e o ensino da história impõem a necessidade de trabalhar questões como o passado e o presente manifesto nas formas espaciais; e o futuro, como projeção de tais formas. O ensino de geografia, pode trabalhar mediado com o ensino de história, além do mais, questões como: as estações do ano; tipos de moradia; mudanças no vestuário; diferentes temporalidades e sociabilidades entre espaço urbano e espaço rural, enfim, as possibilidades de efetivação desse relacionamento são inúmeras, desde que espaço e tempo apareçam relacionados.

O trabalho da disciplina Conteúdos e Metodologias do Ensino da Geografia e os Conteúdos e Metodologias do Ensino da História pode, não obstante, levantar informações sobre as mudanças que corroboram a alteração de paisagens que a criança reconhece e, cujas mudanças que podem ser percebidas em média e curto prazo.

Já o trabalho pedagógico MIT entre as disciplinas Conteúdos e Metodologias do Ensino da Geografia e **os Conteúdos e Metodologias do Ensino das Artes** pode corroborar o estudo sobre as sensibilidades humanas e, especialmente, as garatujas (mapas mentais) e mapas formais podem se constituir num material rico em possibilidades dessas manifestações sensíveis.

No exemplo da figura 3, por exemplo, trazemos a arte feita por uma criança para denunciar uma possível situação de abuso sexual. Na figura humana a esquerda da tela ou do papel é mostrada uma figura humana do sexo masculino, com os olhos vermelhos e com um borrão na altura do órgão genital. Na mesma arte, a direita, a criança faz um desenho dela mesma, posta sob o corpo de uma outra figura humana do sexo masculino, que é adulta, o que nos permite interpretar a relação carnal entre ambos.

FIGURA 03. DENÚNCIA DE POSSÍVEL ABUSO SEXUAL PELA CRIANÇA ATRAVÉS DO USO DO DESENHO (2011)



Ester, de 9 anos desenhou a posição que era obrigada a ficar durante os momentos de abusos feitos pelo pai.



Fonte: <https://www.dm.jor.br/saude/2019/07/desenhos-de-criancas-indicam-que-elas-sofreram-abuso-sexual/>

Já no desenho 2, na outra imagem, dessa vez colorida, alguns alertas permitem entender a situação de abuso através das formas geométricas desenhadas pela criança. Segundo analistas de desenhos infantis especializados, a denúncia de abuso sexual começa pelo desenho de formas geométricas circulares que imitam uma lança – o que demonstra uma clara óbvia associação com o falo, órgão sexual masculino (o tronco da árvore e as folhas da árvore) e o feminino (as formas circulares) – que são expostas uma tocando a outra, numa possível associação entre o encontro de pênis e vagina. Afora, esses detalhes, a denuncia de abuso se explicita, mas flagrantemente quando, no desenho colorido a criança desenha o pênis de seu agressor, saltando para fora da roupa que esse usa.

Poderíamos ter trazido o desenho de uma criança não abusada, de uma família equilibrada e mais feliz. Não fizemos isso propositadamente, para chamar atenção que, na mediação entre Conteúdos e Metodologias do Ensino da Geografia e os Conteúdos e Metodologias do Ensino das Artes as possibilidades de diálogos MIT são riquíssimas e que, acima de tudo, o que a criança exhibe, como arte é expressão de seus sentimentos reais. Sentimentos reais que são territorializados, isto é, se o lugar do abuso é a casa em que ela mora; é a escola aonde ela estuda, então, ela há de manifestar de alguma forma o incômodo de estar naquele lugar. E trouxemos o desenho também, porque, concordando com Ferreira Gullar, entendemos que “[...] a arte existe, porque a vida não basta [...]”.

Finalmente, os Conteúdos e Metodologias do Ensino da Geografia e os Conteúdos e Metodologias do Ensino das Ciências Naturais dialogam quando demandam a interlocução entre as categorias fundamentais que identificam uma e outra ciência: da parte da geografia, o espaço geográfico e da parte das ciências naturais, a natureza. O espaço aonde moram os bichos, o espaço aonde estão as plantas.

## Considerações Finais

O ERE quando implantado na UESB – a partir do semestre 2019.2 – obrigou-nos ao exercício da parceria, forjando a tessitura de diálogos cada vez mais MIT. Quando expomos as mediações entre as disciplinas de Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática, Conteúdos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa, Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências Naturais, Conteúdos e Metodologias do Ensino de História, a partir da conexão com a disciplina Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia, o que nossos estudos indicam são possibilidades de interlocução, ainda não objetivadas, infelizmente.

Apesar de haver o reconhecimento que esse ensino remoto emergencial contribuiu com a amplificação dos diálogos entre os professores, demandando o aumento de atividades que são desenvolvidas coletivamente, nos parece oportuno lembrar que, os sequenciamentos didáticos realmente articulados, ainda têm muito a melhorar a fim de que possam consolidar o aprendizado significativo.

De todo modo, se não dependêssemos do ERE, não teríamos a nossa “caixa de pandora” aberta. Não teríamos condições de buscar, encontrar e identificar conexões entre a matemática, a língua portuguesa, a história e as ciências naturais, com a geografia, para a partir daí perseguir diálogos mais sólidos sobre o conhecimento geográfico.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, R. D; PASSINI, E. Y. **Espaço geográfico: ensino e representação**. 13 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL, L. L. Michel Pêcheau e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importante para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem – Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 15, n. 01, p. 171 – 188, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**, Brasília, Distrito Federal, 2009.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Básica**, Brasília, Distrito Federal, 2010.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, Distrito Federal, 2017.

CASTROGIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 11 – 82.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MOREIRA, R.

VASCONCELOS, M. L; BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire:** glossário. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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

Sobre as autoras:

***Tânia Regina Braga Torreão Sá***

Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade, Programa de Pós Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS/UESB); Docente Adjunta do Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL/UESB) – Brasil; Líder do NEPE e GP/CNPq NEMTrabE – Núcleo de Estudos Sobre Memória, Ideologia, Trabalho e Educação; Email: [tania.braga@uesb.edu.br](mailto:tania.braga@uesb.edu.br)

***Rejane Souza Ribeiro de Cristo***

Mestrado em Formação de Professores da Educação Básica, Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UESC); Docente Assistente do Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL/UESB) – Brasil. Pesquisadora do NEPE e GP/CNPq NEMTrabE – Núcleo de Estudos Sobre Memória, Ideologia, Trabalho e Educação; Email: [rcristo@uesb.edu.br](mailto:rcristo@uesb.edu.br).

***Gabriela Ribeiro Gomes***

Discente de Graduação do Curso de Pedagogia (UESB/Jequié); Brasil; Membro do NEPE e GP/CNPq NEMTrabE - Núcleo de Estudos Sobre Memória, Ideologia, Trabalho e Educação. E-mail: [201810027@uesb.edu.br](mailto:201810027@uesb.edu.br).