

A(S) CARTOGRAFIA(S) EM DIFERENTES CONTEXTOS CURRICULARES: REFLEXÕES DE UM ESTÁGIO DE DOUTORADO NO EXTERIOR<sup>1</sup>

LA(S) CARTOGRAFIA(S) EN DISTINTOS CONTEXTOS CURRICULARES: REFLEXIONES DE UNA ESTANCIA DOCTORAL EN EXTRANJERO

Thiara Vichiato Breda<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo compartilha as experiências e reflexões proporcionadas pelo Estágio de doutoramento de doze meses na Espanha, como parte do meu processo formativo. Apresento as possibilidades e contribuições de estágio em um país com contexto sócio-cultural-educacional distinto das minhas origens brasileiras, tanto do ponto de vista profissional e institucional como para o crescimento intelectual e pessoal. Os elementos proporcionados por uma vivência acadêmica-cultural contribuíram na qualidade e avanços da tese por oportunizar novas referências teóricas metodológicas dentro do campo curricular do ensino de Geografia, além de consolidar o intercâmbio entre as instituições envolvidas, consolidando produções científicas em coautoria com os professores envolvidos. Ao vivenciar novas concepções em uma outra cultura contribuiu-se substancialmente para a formação pessoal e profissional, em uma atitude contínua de reflexão e indagação crítica do conhecimento e experiência adquirida.

**Palavra Chave:** Processos formativos, Estágio no Exterior, Cartografia, Currículo

**Resumen:** Este artículo relata las experiencias y reflexiones ocasionadas en una estancia de doctorado de doce meses en España, como parte de mi proceso de formación. Presento las posibilidades y las contribuciones de la estancia en un país con contexto socio-culturales-educativos distinto de mis orígenes brasileñas, tanto del punto de vista profesional y académico como para la madurez intelectual y personal. Los elementos proporcionados por una experiencia académica y cultural han contribuido a la calidad y los avances de la tesis por proporcionar nuevas referencias teóricas metodológicas en el plan de estudios dentro de la enseñanza de geografía. Asimismo, ha consolidado el intercambio entre las instituciones participantes a través de las publicaciones científicas en coautoría con los profesores implicados. Esta experiencia cultural permite generar nuevas concepciones sociales para la formación personal y profesional, mediante una actitud abierta, en continua reflexión y cuestionamiento crítico de conocimientos y experiencias.

**Palabras clave:** Procesos formativos, Estancia en extranjero, Cartografía, Currículo

---

1 Este artigo é uma revisão sinóptica do Relatório BEPE – DR/FAPESP (Processo 2014/22919-9) – Projeto “*La Alfabetización Cartográfica y el uso de juegos en la formación de profesores: una aproximación entre Brasil y España*”, com a supervisão do prof. Dr. Alfonso García de la Vega no Programa de *Posgrado en Educación de Facultad de Formación del Profesorado Y Educación*, na *Universidad Autónoma de Madrid*

<sup>2</sup> Doutoranda na Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Geociências (Brasil) e na *Universidad Autónoma de Madrid – Facultad de Formación de Profesorado* (Espanha). Integrante do Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (APEGEO). thiarav@gmail.com - <http://jogos-geograficos.blogspot.com/>

## SER ESTRANGEIRA

Morar em um país por opção e com financiamento é um privilégio, mas isso não exclui muitas dificuldades. Ser estrangeira é estar dentro de outros códigos e costumes e ter que se adaptar. É ouvir uma expressão idiomática, achando que entendeu mesmo não entendendo. Certos sentimentos existem, e será preciso lidar com os medos e com as angústias, não somente durante o estágio, mas também no processo de retorno à casa. Nesse movimento Moraes e Silva apontam que é na tentativa de superar esses obstáculos que *“aprimora-se a capacidade de compressão de mundo acadêmico e existencial. Porque são mais alguns desafios que se impõem ao ser humano e podem ser traduzidos em lições de vida, que se potencializam em sabedoria”* (2012, p. 142-143).

Ao estar como estrangeira, tive a posição vantajosa de me distanciar e olhar interrogativamente o mundo em qual vivia, e ao retornar, é como nos coloca metaforicamente Greene:

Es como volver a casa después de una larga estancia en cualquier otro lugar. El que regresa a casa percibe en su ambiente detalles y formas que nunca había visto antes. Descubre que tiene que pensar de nuevo los rituales y las costumbres de su pueblo para poder entenderlos (...) pero ahora, mirando con nuevos ojos, no puede, sin más, asumir el patrón cultural heredado. Quizá le parezca arbitrario, incoherente o deficiente. Para darle sentido otra vez debe reinterpretar y reordenar todo aquello que ahora ve a la luz de su nueva experiencia. Debe, conscientemente, decidirse a indagar” (1995, p. 82, 83)

Ao estar submerso no convencional e habitual, corremos o risco de abandonar a possibilidade e a liberdade de ver e entender por si mesmo, naturalizando processos e situações. Porém, se ao contrário, nos dispomos a nos afastar e a perturbar essa zona de conforto, podemos questionar o modo usual que estamos acostumados. O que antes era inquestionável se torna questionável em um processo contínuo de construção do indivíduo.

Posto isso, as reflexões aqui apresentadas estão orientadas tanto para as contribuições do ponto de vista acadêmico profissional como para o crescimento intelectual e pessoal, buscando estimular outros estudantes em tal experiência. Com isso, este artigo está dividido em três partes: a primeira inclui um breve relato do contexto e dos trâmites internacionais. Em seguida apresento uma síntese das atividades realizadas durante o período do projeto, e ao final, algumas reflexões dessa experiência. É importante frisar que tomo aqui o sentido de experiência, não no seu uso banal e corriqueiro, mas no sentido do *“que me passa”* (LARROSA, 2002, p. 21) a partir de três condições propostas pelo autor: a) de alteridade: a experiência como algo externo a mim; b) da subjetividade: a experiência em relação com algo que tem em mim, na minha condição refletiva e subjetiva, e que me transforma; c) de reciprocidade: a experiência que passa de mim para o outro e do outro para mim, em que afetamos e somos afetados.

## CONTEXTOS

O estágio no exterior originou-se na possibilidade de complementar práticas pedagógicas e na compreensão da construção de um sistema educativo e formação docente diferentes do Brasil, especialmente pelo fato de que na Espanha, a Geografia se apresenta como uma disciplina escolar unida a História, configurando a área de Ciências Sociais. Assim a proposta do estágio foi concebida sobre a perspectiva de obter mais subsídios à produção da tese<sup>3</sup>, que investiga uma *experiência* com professoras pedagogas e propostas práticas de “Jogos Geográficos” centrados no letramento cartográfico.

O estágio se configurava nesse contexto em excelente oportunidade de incluir uma pesquisa brasileira financiada pela FAPESP numa rede de investigação de Didática de ensino consolidada junto a grupos de pesquisa estabelecidos do Departamento de Didáticas Específicas (DDE). O DDE faz parte da Faculdade de Formação do Professor e Educação da Universidade Autônoma de Madrid (ES) e detém uma importante parcela da produção científica no campo de estudos sobre Formação de Professores e Didática de ensino. O Supervisor do estágio Prof. Dr. Alfonso García de La Vega por atuar diretamente com formação de professores, poderia contribuir para a pesquisa principal de forma intensa, ao possibilitar um contato direto com o modelo de formação docente espanhol, e o acesso às escolas de educação básica.

Para o projeto se concretizar, inicialmente firmou um Termo de Convênio Marco de Cooperação Internacional entre as universidades, e posteriormente, o acordo de Cotutela Internacional específico, resultando em produções acadêmicas em conjunto e um intenso processo de internacionalização dos programas de pós-doutorado envolvidos.

## POSSIBILIDADES E RELEVÂNCIA DE UM ESTÁGIO NO EXTERIOR

Visando proporcionar maior clareza e facilitar a leitura, organizei as atividades em três grupos sinalizando suas contribuições: atividades acadêmicas oferecidas pela UAM; atividades em eventos científicos; e atividades apresentadas no plano de trabalho (projeto BEPE).

### - Atividades acadêmicas

Dentre as atividades desenvolvidas na instituição do estágio, pude participar de reuniões de grupo de pesquisa, palestras, cursos, estágios em disciplina, que além de contribuírem para um contato mais próximo com a língua espanhol e cultura local, permitiram uma proximidade das questões pertinentes ao Ensino de Geografia no contexto Espanhol.

Durante a participação no Seminário de Doutorado “*Educación, didáctica y aprendizaje*”, e no Seminário de Investigação “*Ciudad y Educación: Equilibrio sostenible, social y cultural*” foi possível compartilhar questões de investigação com outros colegas, além

---

<sup>3</sup> Tese financiada pela FAPESP com o orientador prof. Dr. Celso Dal Re Carneiro e co-orientador Prof. Dr. Rafael Straforini.

de apresentar o projeto e avances de pesquisa ao grupo e receber sugestões de professores e alunos da Faculdade de Educação e de Psicologia. Ambos seminários foram coordenados pelo professor responsável desse estágio.

As observações e participações na disciplina de mestrado "*Patrimonio natural y educación*" do programa "*Didácticas Específicas en el aula, museos y espacios naturales*" e das disciplinas "*Didáctica de las Ciencias Sociales en educación primaria*" e "*Las Ciencias Sociales en Educación primaria*" do curso de Magisterio<sup>4</sup>, possibilitaram diálogos intensos e trocas de experiências, principalmente ao ministrar aulas e palestras na temática da investigação em andamento no Brasil: "*Propuestas de juegos para el estudio del patrimonio natural*", "*La aplicación de las herramientas digitales de Google Earth en el estudio de los espacios naturales*", "*Propuestas de juegos para la enseñanza de la Geografía*", "*El currículo brasileño y las posibilidades de juegos para la enseñanza de la Geografía*" e "*El uso del Google Earth para la organización del trabajo de campo.*" Tal interação criou momentos de diálogos que favoreceu substancialmente na compreensão dos processos do programa educativo e o contexto da formação superior na Espanha.

Como exigência para a co-tutela, cursei a disciplina obrigatória "*Procesos de investigación en educación*". Com isso, conheci em profundidade diferentes enfoques metodológicos de investigação, compreendendo as concepções básicas, as características e procedimentos seguidos por cada um deles. No eixo de análises e interpretação dos dados quantitativos me aproximei da Estatística Descritiva e a Estatística Inferencial. A possibilidade de interpretar os resultados com os SPSS, Excel e Atlas.ti foi uma oportunidade única, uma vez que no Brasil os direcionamentos investigativos seguem outros caminhos metodológicos.

Dentre os cursos oferecidos pela universidade, tive a oportunidade de cursar "*Taller sobre Escritura Académica*", "*Curso de Español nivel B1 e B2*", "*Recursos electrónicos en educación*" e "*Redacción en estilo APA*". Esses cursos foram fundamentais para minha formação tanto para a oralidade quanto para a escrita acadêmica. Soma-se a isso a possibilidade da pesquisa em outra língua e em outras plataformas de busca de base dados online e impressos.

A participação da Semana de Ciências de Madrid foi uma experiência relevante, em que juntamente com o grupo de estudos do orientador desse estágio, construímos e aplicamos o Jogo "*Búsqueda del tesoro en Gurugu*". A atividade ocorreu na modalidade "*Itinerarios didácticos y excursiones*" através da *Universidad Autónoma de Madrid* em parceria com o "*Centro de Interpretación de la Naturaleza en la Sierra de Guadarrama*".<sup>5</sup>

O estágio viabilizou a publicação dos resultados do projeto de pesquisa em periódico internacional, além da participação em congressos e conferências<sup>6</sup> com a participação de profissionais de várias universidades europeias, fundamentais para

---

<sup>4</sup> No Brasil o curso de magistério corresponde ao curso de pedagogia. A formação de magistério habilita aos formandos a lecionarem nos anos iniciais do ensino.

<sup>5</sup> Os resultados obtidos foram apresentados no artigo "O desenvolvimento do raciocínio espacial na Educação Infantil: Estudo de caso com Jogos Geográficos no Centro de Educação Ambiental" (BREDA, T. V., GARCÍA DE LA VEGA, A., 2015) apresentado no IX Colóquio de Cartografia para crianças e escolares

<sup>6</sup> 3rd International Congress of Educational Sciences and Development (BREDA, 2015) e VII Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía (BREDA, T. V., GARCÍA DE LA VEGA, A., STRAFORINI, R., 2016)

incorporar novos conceitos e metodologias de análise utilizadas na área de estudos sobre Educação e Formação de Professores na Espanha, além de divulgar os jogos produzidos durante o projeto principal.

Ressalta-se as atividades de orientação do professor Dr. Alfonso García de La Vega, que por atuar diretamente com formação de professores e com estudos de recurso metodológico para a aprendizagem do aluno, foi o grande facilitador e responsável pelos encaminhamentos das atividades realizadas desde a elaboração do plano inicial de trabalho, contatos com as escolas e acesso a documentos.

#### - Atividades do plano de trabalho

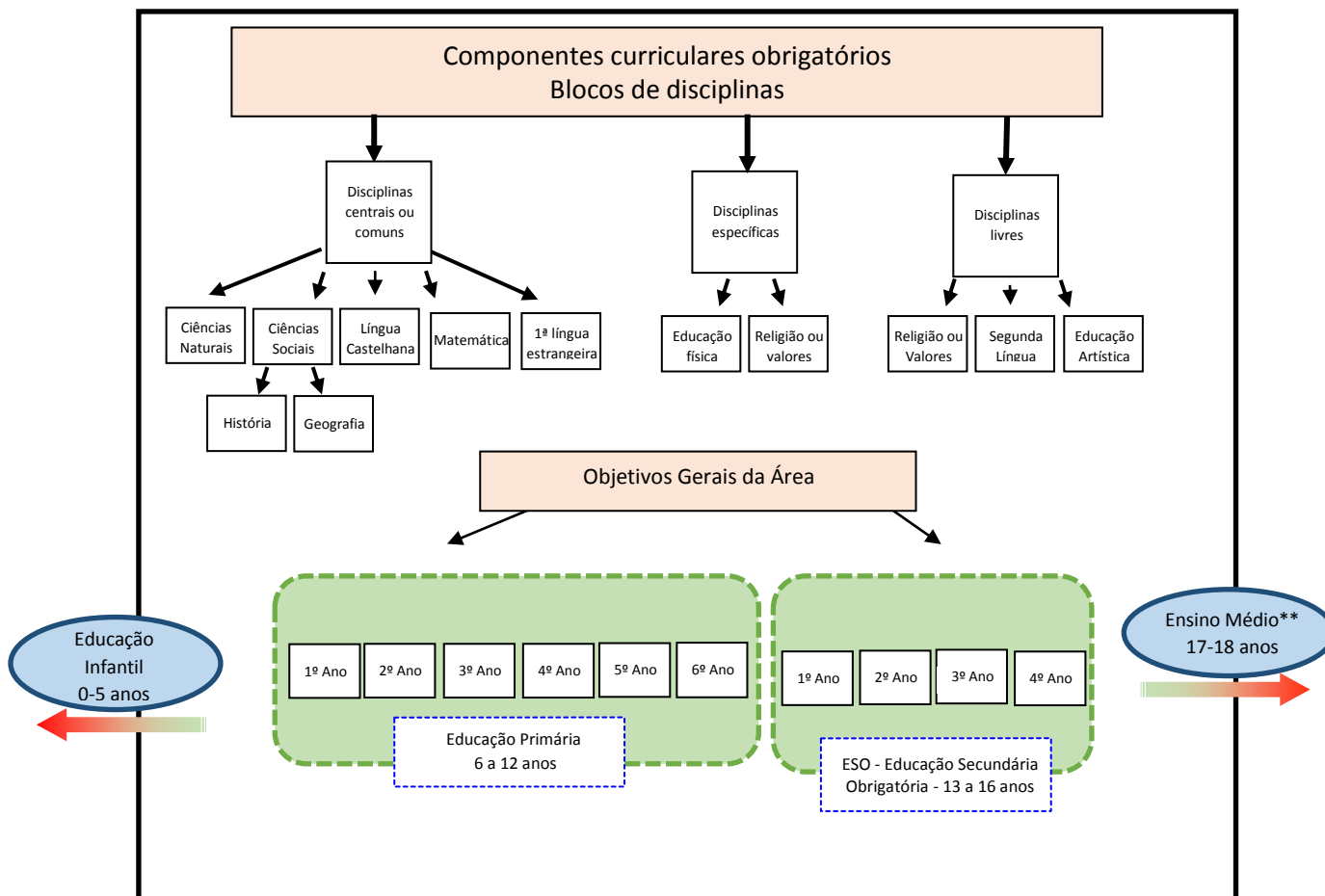
Das atividades do projeto de pesquisa, foi necessária uma análise documental para compreender a estrutura do currículo espanhol e suas leis educativas<sup>7</sup> já que elas influem diretamente na atual organização curricular dos conteúdos de Geografia (quadro 1). A *Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) é a lei atual que regulariza e regulamenta o currículo espanhol determinando os processos de ensino e aprendizagem para cada etapa do ensino, organizado em: Ensino não obrigatório (*Educación no obligatoria*), Ensino obrigatório (*Educación obligatoria*), Ensino Secundário pós-obrigatório (*Educación secundaria post-obligatoria*) e Ensino Superior (*Educación superior*) (figura 01).

Lei ou Real Decreto	Influência nos anos iniciais para os conteúdos de Geografia
Lei 14/1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa	Implementação da disciplina Ciências Sociais na Educação Básica
Lei Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	Estabelece para a Educação Primária a área do <i>Conocimiento del medio natural, social y cultural</i> integrando as ciências sociais e naturais
Lei Orgánica 830/2003, de <i>Calidad de la Educación</i> (LOCE)	Substitui a área de Ciências Conocimiento del Medio pela Ciências, História e Geografia, porém apenas para a ESO
Lei Orgánica 2/2006, de <i>Educación</i> (LOE)	Reorganização dos objetivos e blocos de conteúdo Formação por competência
Lei Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)	Retoma as áreas de Ciências Sociais para o ensino primário
Real Decreto 126/2014, de 28 de fevereiro	Estabelece o currículo básico da educação primária espanhola definindo os objetivos, as competências, conteúdos, as normas e resultados de aprendizagem mensuráveis e critérios os avaliação

**Quadro 1:** Nomenclaturas da área de Ciências Sociais

**Fonte:** BREDA 2016, p 44

<sup>7</sup> ESPANHA 1970, 1990, 2013, 2015 a, 2015 b, 2015 c.



**Figura 01:** Organização do currículo espanhol

**Fonte:** BRED, T. V., GARCÍA DE LA VEGA. A., STRAFORINI, R., 2016, p. 905

O estudo de Geografia e História na Espanha está incluído na área da Ciências Sociais e deve contribuir para que os estudantes se situem no espaço e tempo e sobre fenômenos e personagens da cultura espanhola. A preocupação maior na Educação Primária não é apenas que os alunos sejam capazes de analisar fatos históricos, mas sim que, por meio do conhecimento dos fatos mais relevantes da História espanhola, os alunos sejam capazes de adquirir um referencial espacial e temporal para se situar em estudos posteriores.

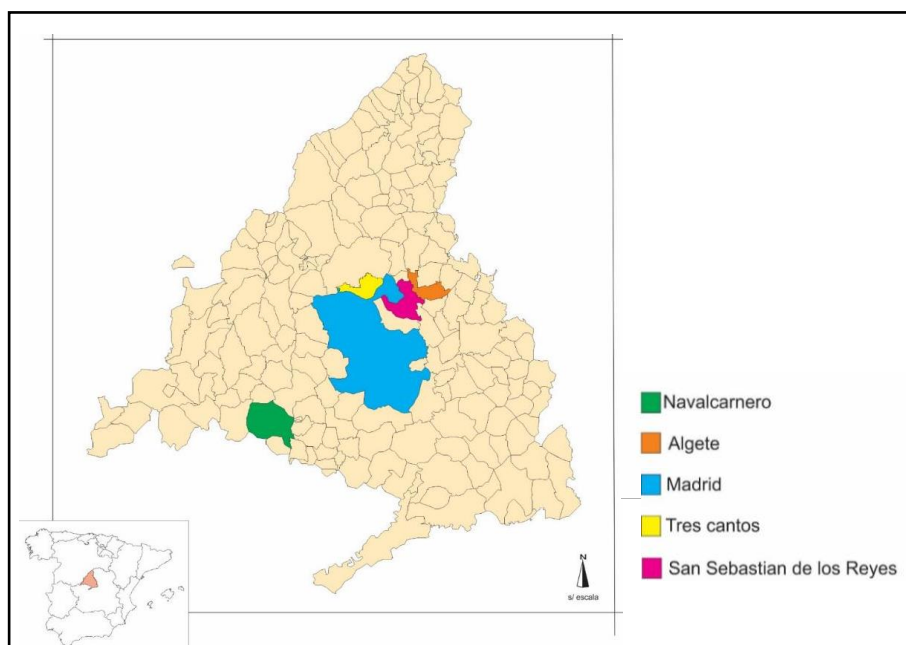
Para isso, nos dois primeiros anos estão previstos os conteúdos Geográficos e a partir do terceiro se trabalha com a História, pois se considera que para introduzir o estudo da História é essencial que o aluno tenha um conhecimento básico e geral da Geografia.

Os conteúdos se distribuem em quatro blocos, sendo um bloco comum: estratégias de trabalho e técnicas de estudo aplicadas em todas as etapas. Os outros três blocos distribuídos durante os seis anos são: *“Geografía: El mundo en que vivimos”* e *“Historia: La huella del tiempo”* estão direcionados principalmente a Geografia e História da Espanha. Já o último bloco *“Vivir en sociedad”* trata de aproximar os alunos a estudos de organizações sociais, econômicas, política e territorial da Espanha.

Ademais, busquei conhecer os professores e escolas públicas da comunidade de Madrid, para compreender como os temas da Cartografia são abordados em sala de aula, enriquecendo a coleção de dados da investigação em andamento no Brasil<sup>8</sup>. Portanto, realizei observações em 8 Centros educativos públicos e concertadas (administração pública e privada) da Comunidade de Madrid (figura 2) desde o Ensino Básico até a última etapa do ensino obrigatório.

Além da oportunidade de conhecer a estrutura física e administrativa das escolas, convidei 12 professores para participarem em caráter formal de entrevistas semiestruturada, onde, a partir de um guia, adequava e encaminhava a entrevista. Os professores tiveram liberdade para compartilhar suas experiências e práticas escolares, sendo estimulados a falar amplamente sobre os temas que lhes eram convenientes. Com a permissão dos professores, as entrevistas foram gravadas com a finalidade de evitar perdas de informação e facilitar a fiabilidade da transcrição dos dados.

Esse contato direto com a escola, professores e alunos possibilitou compreender, mesmo que não integralmente, a dinâmica escolar, o currículo de geografia e as linhas pedagógicas que orientavam os professores.



**Figura 2:** Município das Escolas envolvidas  
**Fonte:** BREDA, 2016, p. 23

<sup>8</sup> Os resultados foram apresentados e analisados no capítulo “Raciocínio espacial no ensino de Geografia. Uma análise da Cartografia nos documentos curriculares da Espanha e Brasil” (BREDA, T. V., GARCÍA DE LA VEGA. A., STRAFORINI, R., 2016) no livro “Investigar para innovar en la enseñanza de la Geografía.”

## A(S) CARTOGRAFIA(S) EM DIFERENTES CONTEXTOS: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE BRASIL E ESPANHA

Ao me aproximar de uma realidade distinta e contrastar com a realidade educativa brasileira percebi uma clara diferença entre os planos de estudos analisados e as práticas observadas quanto ao tratamento e enfoque cartográfico. A organização e apresentação dos conteúdos e objetivos apontados nos documentos curriculares revelaram referências, orientações e conceitos muito distintos, mesmo utilizando o aporte teórico da psicologia e da cognição espacial baseado nos estudos de Jean Piaget. As análises indicam que o foco de interesse dedicado a Cartografia escolar entre os países é distinto.

O currículo espanhol sinaliza um interesse para a apreciação identificação dos lugares e fatos históricos concebendo o mapa como recurso ou ferramenta de localização. Percebe-se nesse currículo a preocupação de se localizar nos mapas países, capitais, províncias, rios e montanhas, conforme a análise do atual currículo espanhol:

*Los verbos que siguen repitiéndose son describir, analizar, localizar, etc. Aunque los verbos explicar o comprender ganan algo de presencia, sigue echándose en falta otros como comprender o analizar, más propios de una didáctica de la geografía basada en métodos de enseñanza activa que en una geografía memorística. (DE MIGUEL, 2012, p. 352)*

Diferentemente, no Brasil, o currículo apresenta uma preocupação de desenvolver as capacidades espaciais da aquisição das noções cartográficas relacionadas com a Geografia na busca de um aluno mapeador consciente e de uma alfabetização cartográfica mais presente. Tal tratamento dado à Cartografia nos currículos pode estar atrelado a processos históricos da própria Geografia Escolar e de investigações acadêmicas com trajetórias distintas nos países citados.

Cazetta (2009) ao discutir a visibilidade da Cartografia no contexto escolar e acadêmico brasileiro, afirma que a importância da linguagem cartográfica e sua inserção na educação começou a ganhar destaque no Brasil por dois fatos interligados: Em primeiro momento, pesquisadores que lidam com o ensino de mapas para escolares a partir da década de 1970 e, como consequência, a formação do grupo de pesquisa “Geografia e Cartografia Escolar” (1990) e, em um segundo momento, a incorporação da cartografia nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que provavelmente “*deva-se em grande medida às investigações desse grupo, bem como a estudos de outros pesquisadores não necessariamente vinculados ao grupo de Cartografia Escolar*” (CAZETTA, 2009, s/p.). Pinheiro (2005), em um importante estudo sobre as pesquisas na área de Ensino de Geografia no Brasil, em que analisou a totalidade de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre a área defendidas no período de 1967 a 2003, identificou que 15,5% delas tinham como objeto de estudo a Cartografia Escolar.

De Miguel (2012) ao analisar o atual currículo espanhol também relaciona a trajetória dos currículos e das leis educativas com o grupo “Didáctica de la Geografía” (AGE), conforme se observa a seguir:

*La relación entre los Congresos del grupo de didáctica de la Geografía de la AGE y los currículos de las sucesivas leyes educativas ha sido estrecha [...]El desarrollo de contenidos geográficos en la LOGSE fue tratada casi*



*monográficamente en los tres primeros congresos del grupo de Madrid en 1988 (DE MIGUEL, 2012, p. 346)*

Este referido grupo é responsável pela periodicidade anual da revista “*Didáctica Geográfica*”<sup>9</sup> que divulga artigos com temas relacionados a investigação e inovação educativa geográfica, com o objetivo de colaborar para a melhoria do ensino de Geografia no campo das inovações didáticas experimentadas em aula.

Outra diferença no currículo, é quanto à distribuição dos conteúdos referentes a Cartografia. Enquanto no currículo brasileiro, apesar da preocupação de se trabalhar a Cartografia nos anos iniciais, os conteúdos se concentram no terceiro ciclo do Ensino Fundamental, principalmente no sexto ano. Já no currículo espanhol, os conteúdos estão diluídos dentro de outros temas nos vários anos da educação primária, porém é no terceiro ano que se inserem os conteúdos referentes a Cartografia, como a legenda e escala. Tal diferença também pode estar atrelada ao fato de que no Brasil a Geografia é um componente curricular ou uma matéria escolar independente da História, possuindo assim habilidades e competências próprias e direcionadas ao raciocínio espacial. Assim, essa preocupação de uma alfabetização cartográfica pode estar ligada a metodologias de ensino próprias da Geografia, diferentemente da Espanha, em que a História e a Geografia sempre estiveram vinculadas, seja através da área de “Conhecimento do meio” ou das Ciências Sociais.

Segundo as análises curriculares de De Miguel (2012), essa ausência de competências espaciais específicas neste documento poderia estar atrelada ao fato da tradição epistemológica dessa Geografia Historicista. Assim, o autor considera que o currículo espanhol estaria mais ligado no ensino do espaço e não no ensino de pensar espacialmente.

Vale destacar que no Brasil o sexto ano dos anos finais do Ensino Fundamental II, corresponde ao sexto ano dos anos iniciais na Espanha, que seriam estudantes com ano de inicialização de onze anos. Assim esses conteúdos no Brasil são ensinados por professores com formação de Geografia, e na Espanha por professores de magistério.

A análise dos conteúdos de Cartografia Escolar presente nos documentos curriculares nacionais da Espanha e Brasil revelou-nos encaminhamentos, orientações e concepções bastante distintos, mesmo utilizando como referência a psicologia espacial da cognição baseada nos estudos de Jean Piaget, como aponta Oliveira (2005).

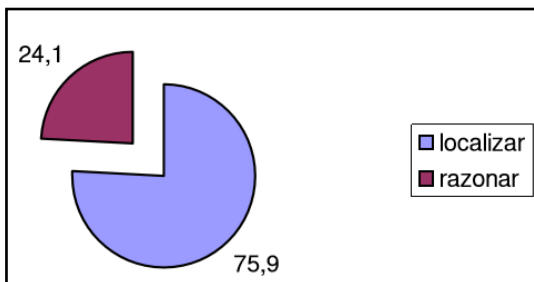
As questões comparativas das análises do desenvolvimento curricular brasileiro e espanhol resultam ser a chave do interesse dedicado à cartografia. O currículo espanhol ressalta o interesse pela valorização da localização e da identificação dos lugares mediante a representação dos mapas, enquanto que o currículo brasileiro busca desenvolver capacidades espaciais desde a aquisição das noções cartográficas relacionadas com a Geografia.

Os resultados se assemelham às análises de Oliveira, que ao analisar os livros didáticos de Geografia em ambos os países, concluiu que nos livros espanhóis predomina os exercícios com atividades que exigem habilidades de identificar e localizar os dados ou fenômenos representados nos documentos cartográficos (figura 3). Já os livros brasileiros,

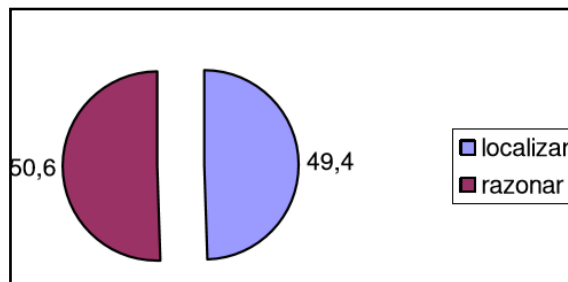
---

<sup>9</sup> ([www.didacticageografica.com](http://www.didacticageografica.com))

apresentavam mais equilíbrio entre as atividades de identificar e localizar com as atividades de raciocínio, comparação, análise e interação (figura 4), o que permitia “desarrollar el pensamiento espacial y facilitan la interacción de los alumnos con los mapas” (OLIVEIRA, 2005, p. 134).



**Figura 1:** Habilidades– Livros espanhóis  
**Fuente:** OLIVEIRA, 2005, p. 127



**Figura 4:** Habilidades– Livros brasileiros  
**Fuente:** OLIVEIRA, 2005, p. 121

Toda essa organização curricular com a ausência específica dos objetivos geográficos reflete diretamente na formação e prática docente. Durante as observações em classe da educação básica e superior, e nas entrevistas dos docentes, ficou nítida a diferença da atenção e do uso da Cartografia. Enquanto no Brasil detectamos no discurso dos professores a preocupação de uma alfabetização cartográfica crítica e do desenvolvimento do raciocínio espacial, na Espanha foi visível a preocupação da Geografia como ferramenta de localização para dar base aos fatos históricos.

Por um lado, me pareceu uma Geografia mais memorística e de localização, porém por outro, ao ter seus objetivos conectados com a História, observa-se uma integração e preocupação entre a relação espaço-tempo que no Brasil não é facilmente visível.

### “NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA” NO EXTERIOR

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.  
Jorge Larrosa Bondía - Notas sobre a experiência e o saber da experiência.

A proposta inicial do estágio no exterior era orientada pela ideia de complementação e ampliação das discussões cartográficas. Entretanto ao me deparar com um outro contexto e uma outra Cartografia, outros referenciais e procedimentos metodológicos o movimento inicial foi de confronto. O contato com outro idioma e cultura ampliaram o leque de leituras. As ideias de alteridade e o conceito de *experiência* do espanhol Jorge Larrosa alterou o rumo metodológico dentro do contexto das

formações oferecidas (BREDA , DAL RÉ CARNEIRO, 2016), redirecionando para a compreensão das relações do coletivo tendo como foco de análise as interdependências e cruzamento de saberes. Na tentativa de entender os saberes e hábitos das professoras, eu me (re)descobri e me (re)encontrei. O processo se converteu em uma exploração profissional e pessoal, identificando e reconhecendo o meu lugar na investigação e no processo formativo.

Pensar então a formação como *experiência*, implica entender esses momentos como algo que nos (trans)forma. Implica tentar romper com o modelo investigativo na Educação, que transforma o outro em objeto de pesquisa e a experiência em experimento, em que os sujeitos envolvidos são vistos apenas como receptores do conhecimento acadêmico, porém o investigador não está aberto a mudar o que “sabe”. Precisamos nos questionar enquanto profissional e enquanto ser humano em constante construção. Construção essa com o(s) outro(s).

### **Agradecimentos**

Agradeço imensamente aos novos amigos Ana Sánchez Rico, Daniela Derosas, Esther Andrés Caballo e Marcos Chica pela acolhida durante minha estadia no exterior, rompendo fronteiras geográficas e culturais.

Agradeço especialmente ao professor, e agora amigo, Alfonso Garcia de La Vega pela confiança, incentivo e orientação.

Ao professor e amigo Rafael Straforini, agradeço à dedicação durante todos os tramites burocráticos entre as universidades, que mesmo em condições restritas, não mediu esforços para efetivar a co-tutela.

Agradeço a toda minha família e ao amigo Vinicius Carvalho pelas palavras que atravessaram o Atlântico para me conformar.

### **BIBLIOGRAFIA**

- ÁBALO, V. *Adaptaciones curriculares-Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española, 1994.
- ARANDA, A. La didáctica de las ciencias sociales em el currículo de educacion infantil. In: GRACIA, M. P. R. (Coord). *Didáctica de las Ciencias Sociales para educación infantil*. Zaragoza: Mira, 2011
- BALE, J. *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid: Morata, 1989.
- BENEJAM, P. et al. *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Barcelona: Grao, 2001
- BREDA, T. V. *La alfabetización cartográfica y el uso de juegos en la formación de profesores: una aproximación entre Brasil y España*. Relatório científico FAPESP: processo 2014/22919-9. Campinas, 2016. Acceso restricto
- BREDA, T. V., Contribuciones del juego de simulación “*Conhecendo o Parque Ecológico*” en la construcción del razonamiento espacial en los niños. In: RAMIRO-SÁNCHEZ, T, RAMIR, M. T. (org.)*Avances en ciencias de la educación y del desarrollo*, AEPC: Granada, 2015, p. 109-116.
- BREDA, T. V., GARCÍA DE LA VEGA, A. *O desenvolvimento do raciocínio espacial na Educação Infantil: Estudo de caso com Jogos Geográficos no Centro de Educação*

- Ambiental*. In Anais, IX Colóquio de Cartografia para crianças e escolares, Goiânia, 2016, p. 598-605.
- BREDA, T. V., GARCÍA DE LA VEGA. A., STRAFORINI, R. Raciocínio espacial no ensino de Geografia. Uma análise da Cartografia nos documentos curriculares da Espanha e Brasil. In: ALCARAZ, R. S. MONLLOR, E. M. T. *Investigar para innovar en la enseñanza de la Geografía*. CEE: Aliciante, 2016, p. 933-958.
- CANO, W. *Manual CLIL para centros bilingües*. Logrono: UNIR, 2013
- CAPEL, H. y URTEAGA, L. La Geografía en el currículum de las Ciencias Sociales. En Carretero, M.; Pozo, J. I. y Asensio, M. (coord.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, 1989.
- CERVERÓ, V. F. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, J. (et. al) *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa e educación*. Barcelona: Editorial Alertes, 1995, p. 165 – 190.
- CLOSAS, F. C. Criterios para la programación de contenidos cartográficos. In: *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 13, 1997.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. (et. al) *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa e educación*. Barcelona: Editorial Alertes, p. 11-59, 1995.
- DE MIGUEL, R. Análisis comparativo del currículum de Geografía en la Educación Secundaria: revisión y propuestas didácticas In: GONZÁLEZ, R. de M., TORRES, M. L. L., GAITE, M. J. M. (eds) *La educación geográfica digital*. Zaragoza: AGE, p. 13-36, 2012
- EGAN, E. K. La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria, Madrid: Morata. 1991
- ESPAÑA. Lei 14/1970, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, de 4 de agosto, 1970.
- ESPAÑA. *Lei Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo*, de 3 de outubro, 1990.
- ESPAÑA. *Lei Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa*, de 9 de dezembro. 2013.
- ESPAÑA. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. LOMCE-paso a paso: Educación Primaria*. Disponível em <http://www.mecd.gob.es/>. Acessado em 10 de junho se 2015a.
- ESPAÑA. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. LOMCE-paso a paso: Educación Secundaria Obligatoria*. Disponível em <http://www.mecd.gob.es/>. Acessado em 10 de junho se 2015b.
- ESPAÑA. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. LOMCE-paso a paso: Bachillerato*. Disponível em <http://www.mecd.gob.es/>. Acessado em 10 de junho se 2015clarr.
- GRACIA, M. P. R., ALEJANDRE, J. G. Pensar y expresar el espacio en el aula de infantil. . In: GRACIA, M. P. R. (Coord). *Didáctica de las Ciencias Sociales para educación infantil*. Zaragoza: Mira, 2011

- GUREVICH, R. Claves pedagógicas para un análisis geográfico. Em: FERNANDEZ CASO, M. V. y GUREVICH, R. *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas*. Buenos Aires: Biblos, p. 171-202. 2007
- HANNOUN, H. *El niño conquista el medio*; Buenos Aires: Kapelusz, 1977.
- LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação. Campinas, n. 19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.
- MARRÓN GAITE, M. J. *Los juegos y técnicas de simulación*. In: Moreno Jiménez, A. y Marrón Gaité, M. J. (edit): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica (79-105)* Madrid: Síntesis, 1990.
- MARRÓN, M. J. El juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de la geografía. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 30, pp. 55-68, 2001.
- MASACHS, R. C., CASARES, M. A. S., FERNANDEZ, R. M. *Aprender a enseñar Geografía-Escuela Primaria y secundaria*. Barcelona: Oikos-tau, 1997. .
- MOLES, A. R., ROHMER, E. *Psicología del espacio*. Madrid:Ricardo Aguilera, 1972.
- MORAIS, E. M. B, SILVA, E. I. Estágios de doutorado no exterior – significado, possibilidades resultados. In *Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em Geografia*. BENTO, I. P., OLIVEIRA, K. A. T. (org). Ed da PUC: Goiânia, 2012, p. 141-158.
- PASSOS, M. C. F. Pós-graduação no exterior: vale a pena? In: *Arq Gastroenterol*, v. 46, n.1 2009, p. 5-6
- PIAGET, J. Y INHELDER , B. *La representación del espacio en los niños*. Madrid: Siglo XXI, 1997.
- OLIVEIRA, A. R. El lenguaje cartografico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Un análisis de la utilización del mapa en los libros texto de España y Brasil". (tesis de doctorado en Ciencia de la Educación). Universidade de Oviedo. Oviedo, España, 2005.
- \_\_\_\_\_ Modelo de enseñanza y aprendizaje con el uso de mapas en los libros de texto en España y Brasil. In: *Didáctica Geográfica*, n7, p. 473-485, 2005.
- PELETEIRO, M. R. P., OLIVEIRA, A. R. La representación y análisis del espacio: análisis de las representaciones espaciales realizadas por escolares brasileños y españoles. In: *Magister, UNIOVI*, v.21, p.27-39, 2005.
- SÁNCHEZ, I. B. Posición de los contenidos Geográficos en la reforma educativa. In: GONZÁLEZ, R. de M., TORRES, M. L. L., GAITE, M. J. M. (eds) *La educación geográfica digital*. Zaragoza: AGE, p. 37-48, 2012
- SANTACANA, J. Jugar con la cartografía. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 12, 1997.
- SKLIAR, C. & LARROSA, J. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO, 2011.
- SOUTO, X. M., RAMIREZ, S. Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas. In: *Iber: Didáctica de las Ciências Sociales, Geografia e Historia*. n9, 1996.
- SOUTO, X. M.. Didáctica de la Geografía y currículo escolar. En De Miguel, R.; De Lázaro, M. L. y Marrón, M. J. (eds.): *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los*

*desafíos sociales y territoriales*, Zaragoza: Instituto “Fernando el Católico” (C.S.I.C.), pp.121-146. 2013.

*Termo de Convênio Marco de Cooperação Internacional*. Termo de compromisso entre a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a *Universidad Autónoma de Madrid* (UAM). Processo Unicamp 22-P-25117/2015, Campinas, 2016.

*Termo do Acordo de Co-Tutela Internacional*. Termo de compromisso entre a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a *Universidad Autónoma de Madrid* (UAM). Processo Unicamp 22-P-32644/2015, Campinas, 2016.

TREPAT, C. A. COMES, P. *El tempo y el espacio em la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Grao, 2007.