



Revista de Geografía MERIDIANO

Número 6, 2025 – versión digital | <http://www.revistameridiano.org/>

ISSN 2314-1506

Consejo Editorial

Omar Horacio Gejo

Director

Nathan Belcavello de Oliveira

Director Adjunto

Alan Ignacio Rebottaro

Secretario de Redacción

Comité Académico

BENÍTEZ, Juan Roberto
Argentina

MANTELLI, Jussara
Brasil

BUZAI, Gustavo D.
Argentina

MORINA, Jorge Osvaldo
Argentina

COSTA, Everaldo Batista da
Brasil

ROVIRA Pinto, Adriano
Chile

CROCETTI, Zeno Soares
Brasil

SEGRELLES Serrano, José Antonio
España

DACHARY, Alfredo Cesar
México

SOUZA, Maria Adelia Aparecida de
Brasil

LIBERALI, Ana María
Argentina

SUZUKI, Julio Cesar
Brasil

EDITORIAL – 30 AÑOS DEL CENTRO HUMBOLDT Y LA RETOMADA DE MERIDIANO / 30 ANOS DO CENTRO HUMBOLDT E A RETOMADA DE MERIDIANO	5
GEJO, Omar Horacio y OLIVEIRA, Nathan Belcavello de	
ESPECIALIZAÇÃO DA RENDA E DIRECIONAMENTO DE VALORES PÚBLICOS EM PEQUENOS ENTES FEDERATIVOS	11
GUERGOLETTE, Julio Cesar Fernandes Alves de Lima	
APUNTES PARA EL ANÁLISIS DEL DESARROLLO SOSTENIBLE: mercado y gentrificación ambiental	29
PÉREZ MAGAÑA, Cristóbal	
EL TURISMO INTERNO COMO ALTERNATIVA AL COLAPSO DE LOS MERCADOS GLOBALES: el caso del Tren Maya y la reconfiguración del turismo doméstico en América Latina	59
CÉSAR ARNAIZ, Fernanda y ARANAIZ BURNE, Stella Maris	
A SALA DE AULA ENQUANTO ESPAÇO DE DISPUTAS	67
SILVA, Tatiane Karine Matos da e CRUZ, Uilmer Rodrigues Xavier da	
CONHECIMENTOS METODOLÓGICOS CURRICULARES DO ENSINO DE GEOGRAFIA	79
CRUZ, Uilmer Rodrigues Xavier da	
REFLEXÕES INICIAIS SOBRE O USO DA DIDÁTICA FÍLMICA NO ENSINO DA GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES DO ESPECTRO AUTISTA: relacionando bibliografias disponíveis	125
BELCAVELLO, Michelly Lorranne Benicio de Carvalho e BATISTA, Geovana Sampaio	
POR UNA ANDRAGOGÍA CRÍTICA GEOGRÁFICA: perspectivas y retos de la enseñanza de Geografía para adultos	135
OLIVEIRA, Nathan Belcavello de	
Normas de Publicación en Meridiano – Revista de Geografía	145



MERIDIANO – Revista de Geografía. número 6. 2025 – versión digital

ISSN 2314-1506 | <http://www.revistameridiano.org/>

30 AÑOS DEL CENTRO HUMBOLDT Y LA RETOMADA DE MERIDIANO

El año 2025 marca el 30º aniversario de la fundación del Centro de Estudios Alexander von Humboldt (CeHu), una asociación libre de individuos para hacer Geografía, con sede en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. A principios de 1995, algunos de los futuros miembros del CeHu participaron en un Encuentro Nacional de Profesores de Geografía, realizado en Villa Carlos Paz, Provincia de Córdoba, en el marco de una ofensiva legitimadora de la "reforma educativa". Como resultado de la experiencia en la Provincia de Córdoba, se aceleró la decisión de realizar algunas tareas básicas para responder a estas preocupaciones centrales, intentando movilizar los recursos de nuestra comunidad y generando, para ello, un grupo orgánico para la acción colectiva.

Así surgió, de forma concomitante a la fundación del CeHu, Meridiano – Revista de Geografía, concebida como vehículo de comunicación y punto de apoyo para desarrollar un trabajo organizativo de largo plazo. La revista contó con ediciones impresas hasta el año 2000. Doce años después, Meridiano inauguró su versión digital, con ediciones regulares hasta 2016. Tras un hiato de una década, la revista retoma su funcionamiento con el actual Número 6, para conmemorar los 30 años de la organización y retomar la exitosa experiencia de un editorial de diálogo geográfico y defensa de las posiciones del CeHu frente a la ideología del imperialismo, del neoliberalismo y de sus varias proyecciones y extensiones institucionales y parainstitucionales.

El actual Número 6 de Meridiano – Revista de Geografía cuenta con contribuciones de participantes del XXVII Encuentro Internacional Humboldt, realizado en la ciudad de Córdoba, capital de la provincia homónima, del 15 al 19 de septiembre del corriente año, en el marco de las conmemoraciones por los 30 años del CeHu. La primera contribución es de Julio Cesar Fernandes Alves de Lima Guergolette, que presenta un estudio en 60 municipios de Paraná (2010-2020), analizando el gasto de las prefecturas y su correlación con la apertura de micro y pequeñas empresas. La investigación muestra que la internalización de los recursos públicos impacta en los ingresos locales, contribuyendo al aumento de la desigualdad espacial en las oportunidades de trabajo.

A continuación, Cristóbal Pérez Magaña analiza el discurso del desarrollo sostenible, en la práctica urbana, dominado por la lógica de mercado. La "ciudad sostenible", a través de acciones como la infraestructura verde, muchas veces aumenta la desigualdad espacial y la gentrificación, priorizando la competitividad y la inversión privada en lugar de la justicia socioambiental.

Por su parte, el artículo de Fernanda César Arnaiz y Stella Maris Arnaiz Burne analiza el turismo doméstico como estrategia de resiliencia post-crisis globales, utilizando el caso del Tren Maya y comparando con ejemplos en otros países. Argumenta que fortalecer el turismo interno promueve estabilidad económica, cohesión territorial y modelos más sustentables, proponiendo un nuevo paradigma posglobalizado basado en la autosuficiencia y la valorización del patrimonio.

La contribución de Tatiane Karine Matos da Silva y Uilmer Rodrigues Xavier da Cruz reflexiona sobre las experiencias de pasantía y docencia en dos escuelas estatales. La hipótesis es que las prácticas de los profesores efectivos, designados y pasantes son frecuentemente tratadas de forma disociada. El objetivo es demostrar la proximidad entre esas vivencias, analizando materiales de alumnos y dialogando con autores sobre el tema.

A su vez, Uilmer Rodrigues Xavier da Cruz discute los fundamentos de la enseñanza de la Geografía, integrando dimensiones epistemológicas y abordajes pedagógicos para una comprensión crítica del espacio. Destaca la cartografía, la escala y la conexión entre lo vivido y lo científico. Es una guía teórico-práctica que busca calificar la práctica docente, promoviendo el pensamiento crítico y la ciudadanía.

Siguiendo el debate entre Geografía y Educación, Michelly Lorranne Benicio de Carvalho Belcavello y Geovana Sampaio Batista analizan cómo el cine puede ayudar en la enseñanza de la Geografía para alumnos con TEA. Utilizando los hiperfocos como elemento atractivo, el lenguaje filmico facilita la comprensión de conceptos complejos y promueve un aprendizaje significativo y afectivo. El estudio destaca la necesidad de adaptaciones y recursos audiovisuales para una educación inclusiva.

Por último, el artículo de Nathan Belcavello de Oliveira, mediante una revisión bibliográfica, busca analizar críticamente las contribuciones de la Andragogía de Knowles y de la Pedagogía de Paulo Freire, proponiendo una articulación teórica que incorpore la dimensión geográfica en la EJA para la propuesta de una Andragogía Crítica Geográfica.

Buena lectura a todos,

Buenos Aires (Argentina) / Brasilia (Brasil), diciembre de 2025.

Omar Horacio Gejo

Director

Nathan Belcavello de Oliveira

Director Adjunto

30 ANOS DO CENTRO HUMBOLDT E A RETOMADA DE MERIDIANO

O ano de 2025 marca os 30 anos de fundação do Centro de Estudios Alexander von Humboldt (CeHu), livre associação de indivíduos para fazer Geografia, sediada na Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina. No início de 1995, alguns dos futuros membros do CeHu participaram de um Encontro Nacional de Professores de Geografia, realizado em Villa Carlos Paz, Província de Córdoba, realizado no marco de uma ofensiva legitimadora da “reforma educacional”. Como resultado da experiência na Província de Córdoba, acelerou-se a decisão de realizar algumas tarefas básicas para responder a estas preocupações centrais, tentando mobilizar os recursos de nossa comunidade, gerando, para isso, um grupo orgânico para a ação coletiva.

Assim surgiu, concomitante à fundação do CeHu, a Meridiano – Revista de Geografia, concebida como veículo de comunicação e ponto de apoio para desenvolver um trabalho organizativo de longo prazo. A revista contou com edições impressas até 2000. Passados 12 anos, a Meridiano inaugurou sua versão digital, com edições regulares até 2016. Após um hiato decenal, a revista retoma seu funcionamento com o atual Número 6, para comemorar os 30 anos da organização e retomar a experiência exitosa de um editorial de diálogo geográfico e defesa das posições do CeHu frente a ideologia do imperialismo, do neoliberalismo e de suas várias projeções e extensões institucionais e para-institucionais.

O atual Número 6 da Meridiano – Revista de Geografia conta com contribuições de participantes do XXVII Encontro Internacional Humboldt, realizado na cidade de Córdoba, capital da Província homônima, de 15 a 19 de setembro do corrente ano, no marco das comemorações dos 30 anos do CeHu. A primeira contribuição é a Julio Cesar Fernandes

Alves de Lima Guergolette, que apresenta estudo em 60 municípios do Paraná (2010-2020), analisando o gasto das prefeituras e sua correlação com a abertura de micro e pequenas empresas. A pesquisa mostra que a internalização dos recursos públicos impacta a renda local, contribuindo para o aumento da desigualdade espacial nas oportunidades de trabalho.

Em seguida, Cristóbal Pérez Magaña analisa o discurso do desenvolvimento sustentável, na prática urbana, dominado pela lógica de mercado. A “cidade sustentável”, por meio de ações como a infraestrutura verde, muitas vezes aumenta a desigualdade espacial e a gentrificação, priorizando competitividade e investimento privado em vez da justiça socioambiental.

Já o artigo de Fernanda César Arnaiz e Stella Maris Arnaiz Burne analisa o turismo doméstico como estratégia de resiliência pós-crises globais, usando o caso do Tren Maya, comparando com exemplos em outros países. Argumenta que fortalecer o turismo interno promove estabilidade econômica, coesão territorial e modelos mais sustentáveis, propondo um novo paradigma pós-globalizado baseado em autossuficiência e valorização do patrimônio.

A contribuição de Tatiane Karine Matos da Silva e Uilmer Rodrigues Xavier da Cruz reflete sobre as experiências de estágio e docência em duas escolas estaduais. A hipótese é que as práticas de professores efetivos, designados e estagiários são frequentemente tratadas de forma dissociada. O objetivo é demonstrar a proximidade entre essas vivências, analisando materiais de alunos e dialogando com autores sobre o tema.

Por sua vez, Uilmer Rodrigues Xavier da Cruz discute os fundamentos do ensino de Geografia, integrando dimensões epistemológicas e abordagens pedagógicas para uma compreensão crítica do espaço. Destaca a cartografia, a escala e a conexão entre o vivido e o científico. É um guia teórico-prático que visa qualificar a prática docente, promovendo pensamento crítico e cidadania.

Segundo o debate entre Geografia e Educação, Michelly Lorranne Benicio de Carvalho Belcavello e Geovana Sampaio Batista analisam como o cinema pode auxiliar no ensino de Geografia para alunos com TEA. Utilizando os hiperfocos como elemento atrativo, a linguagem filmica facilita a compreensão de conceitos complexos e promove uma aprendizagem significativa e afetiva. O estudo destaca a necessidade de adaptações e recursos audiovisuais para uma educação inclusiva.

Por fim, o artigo de Nathan Belcavello de Oliveira, por meio de revisão bibliográfica, busca analisar criticamente as contribuições da Andragogia de Knowles e da Pedagogia de

Paulo Freire, propondo uma articulação teórica que incorpore a dimensão geográfica na EJA para a proposta de uma Andragogia Crítica Geográfica.

Boa leitura a todos,

Buenos Aires (Argentina) / Brasília (Brasil), dezembro de 2025.

Omar Horacio Gejo

Diretor

Nathan Belcavello de Oliveira

Diretor Adjunto

ESPECIALIZAÇÃO DA RENDA E DIRECIONAMENTO DE VALORES PÚBLICOS EM PEQUENOS ENTES FEDERATIVOS¹

Julio Cesar Fernandes Alves de Lima Guergolette*

Resumo

O presente artigo é um fragmento de uma pesquisa que abrange aproximadamente 60 municípios distribuídos em quatro regiões imediatas do estado do Paraná, localizado na mesorregião sul do Brasil. Nossa investigação concentra-se nos desdobramentos dos fluxos financeiros públicos, relacionando-os à renda dos trabalhadores locais. Mais especificamente, analisamos o consumo da máquina pública, representada pelas prefeituras dessas localidades entre 2010 e 2020. Este breve trabalho pretende demonstrar a expressividade nos números referentes a aberturas de novas micro e pequenas empresas sediadas localmente, em correlação com as variações de permanência de valores observadas em cada recorte regional. Para isso, mensuramos a internalização de recursos financeiros destinados à contratação de bens e serviços por parte de cada prefeitura utilizando uma metodologia autoral. Discutindo brevemente impactos culminando em uma crescente desigualdade espacial na distribuição das oportunidades de trabalho.

Palavras-chave: Paraná; Concentração Territorial de Recursos; Migração; Fluxos Financeiros.

Abstract

This article is a fragment of a broader research project encompassing approximately 60 municipalities, distributed across four immediate regions within the state of Paraná, located in the Southern mesoregion of Brazil. Our investigation focuses on the dynamics of public

¹ Artigo elaborado a partir de trabalho apresentado no Simpósio “Políticas Públicas Urbanas” do XXVII Encontro Internacional Humboldt, realizado de 15 a 19 de setembro de 2025, em Córdoba, capital, Argentina.

* Mestre e Doutorando pelo PPGEO da Universidade Estadual de Londrina, Brasil. Pesquisador Visitante na Universidade Nacional de Córdoba, Argentina. Bolsista da Fundação Araucária em convenio com a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do estado do Paraná. Correio eletrônico: julio.alves.lima@uel.br



financial flows and their relationship to the income of local workers. More specifically, we analyze the consumption of public administration, represented by the municipal governments of these localities, between 2010 and 2020. This brief study aims to demonstrate the significance of the figures related to the establishment of new locally based micro and small enterprises, in correlation with the variations in the retention of financial resources observed in each regional segment. To this end, we measure the internalization of financial resources allocated to the procurement of goods and services by each municipality, using a proprietary methodology. Briefly discussing the impacts leading to a growing spatial inequality in the distribution of job opportunities.

Keywords: Paraná; Territorial Concentration of Resources; Migration; Financial Flows.

Introdução:

Em meio as constantes diminuições das possibilidades de renda, pelo encerramento de setores produtivos mais antigos; substituição parcial da mão de obra humana por inúmeros tipos de tecnologias além da robótica; somado a concentração econômica por empresas Globais² nos mais diversos setores; surge não só uma preocupação como também a constatação de um fato: a escassez de oportunidades em todas as escalas territoriais.

Na escala global. Conforme relatório divulgado recentemente pelo World Economic Forum – WEF (2025) a previsão é que nos próximos 5 anos (2025 - 2030), os setores de alta tecnologia encerrem globalmente milhões de empregos que terão suas atividades substituídas por robótica ou IA, contudo, em compasso que estes dois setores criarião um grande quantitativo de empregos qualificados, visando a manutenção e expansão de ambos; argumentando que: mundialmente o número de empregos encerrados pelos dois setores é inferior ao número de empregos que os mesmos criarião.

Technology is predicted to be the most divergent driver of labour-market change, with broadening digital access expected to both create and displace more jobs than any other macrotrend (19 million and 9 million, respectively). Meanwhile, trends in AI and information processing technology are expected to create 11 million jobs, while simultaneously displacing 9 million others, more than any other technology trend. Robotics and autonomous systems are expected to be the largest net job displacer, with a net decline of 5 million jobs (World Economic Forum, 2025, p. 25).

² Que maximizam sua produtividade a ponto da expansão de suas atividades não necessariamente culminarem numa proporcional criação de novos postos de trabalho.



Entretanto, devemos expor os desdobramentos ocultos desta reconfiguração de milhões de postos de trabalho: iniciando pela redistribuição espacial desses postos de trabalho. Afinal, os *spillovers* e clusters de firmas com capacidades tecnológicas para prestarem serviços de alta tecnologia em escala global, não estão necessariamente nesta escala global, mas sim, enraizados em territórios específicos de algumas poucas nações do globo.

Portanto, o encerramento de milhões de postos de trabalho situados em inúmeras cidades do mundo se dá realmente em compasso a abertura de milhões de outras vagas, todavia, em grande parte dos casos, essas novas vagas a substituírem os setores mais defasados³, surgirão em cidades ou mesmo em países distintos daqueles encerrando as atividades tradicionais.

No que toca a escala dos países periféricos, utilizamos o Brasil para representar uma crise laboral já existente. De modo que, conforme Pochmann (2020, p. 3) a partir da maior abertura a globalização e, das reformas liberais dos anos 1990, tem se havido no Brasil uma “generalização do emprego na base da pirâmide social, o que favorece o aprofundamento da polarização social”; ou seja, trata-se de um regresso nas condições e existência das ocupações intermediárias.

De tal fato, decorre, segundo Porchmann (2020, p. 6) parte da desindustrialização brasileira das últimas três décadas, motivada pela pobre capacidade de consumo de uma população segregada na base da pirâmide ocupacional. Ou seja, trabalhos pouco remunerados não gerariam uma capacidade de consumo suficiente para motivar uma expansão local da indústria e consequente criação de postos de trabalhos melhor estratificados. Mais do que isso, a diminuição de oportunidades no setor industrial tem culminado em um inchaço do terceiro setor, o que contribui para as seguintes estatísticas:

Entre 1980 e 2018, a quantidade de desempregados foi multiplicada por 10 vezes, fazendo subir a taxa de desocupação de menos de 3% para quase 12% da PEA. Coincidindo com a elevação do desemprego nacional, percebe-se o aumento da precarização entre os ocupados. Dos 19,4 milhões de trabalhadores expostos às condições de trabalho precários em 1980, o Brasil registrou, em 2018, a quantia de 44,5 milhões de ocupados em ocupações precárias [...]. Para, além disso, constata-se que os empregos assalariados que mais cresceram foram a dos trabalhos informais, cuja participação relativa na PEA ocupada passou de 14%, em 1980, para quase 20%, em 2018 (Pochmann, 2020, p. 6).

Atentamos para o fato de que entre 1980 e 2022, segundo dados dos respectivos

³ Conforme WEF (2025) as atividades que irão registrar maiores perdas no número de postos de trabalho pela implementação de IA e robótica, são: atividades relacionadas a secretariado, atividades executivas de menor nível, design gráfico, revisores das mais variadas escalas de contabilidade a letras, profissionais relacionados a atendimento ao público, auxiliares, profissionais de limpeza, vigias, entre outros.



censos demográficos, a população brasileira não chegou a duplicar-se, portanto, a duplicação nos números brutos destas estatísticas são um alerta para a situação na qual nos encontramos.

Destarte, além de uma crescente desigualdade na espacialização global das vagas laborais, ou da divisão internacional do trabalho entre os países do globo. Gostaríamos de suscitar a desigualdade na espacialização do emprego ao nível nacional, resultando em disparidades mesorregionais e microrregionais. Afinal, ainda que se submetam a barreiras territoriais distintas, tal desigualdade na distribuição das oportunidades laborais locais-regionais-nacionais, também são uma face do desenvolvimento geográfico desigual e combinado⁴ que afeta a distribuição das oportunidades de trabalho ao nível global.

A desigualdade da espacialização do trabalho ao nível das mesorregiões brasileiras é de conhecimento comum, de modo que: já a cerca de um século o sudeste e sul do país concentram os maiores quantitativos das oportunidades de renda. Barbosa (2008) apresenta esse fenômeno brasileiro por distintos vieses analíticos. Gonzaga (2020) nos fornece um panorama atual e um prático conjunto de estatísticas; no qual em média as regiões sul e sudeste do Brasil concentraram 70%⁵ dos empregos e estabelecimentos formais dos números referentes a nação.

Tratando da escala regional, tal dinâmica não é exclusiva do Brasil, ou dos países periféricos na economia capitalista, países centrais na economia capitalista também apresentam profundas desigualdades territoriais internas (MADEIRA; VALE, 2020). Por exemplo: a Itália detém historicamente uma profunda desigualdade entre o norte e o sul do país, que no período atual se traduz como 27,27% dos jovens de algumas regiões do sul em situação de NEET (sem estudo, trabalho ou formação); em compasso que tais regiões chegam a apresentar uma taxa de emprego de somente 44,48% (PROTA; CICATIELLO, 2025). No oeste europeu, em geral, as desigualdades internas dos países são explícitas e, em alguns casos, estão aumentando. Conforme relatório publicado pela Comissão Europeia (2023) regiões francesas distantes da capital apresentam atualmente baixos índices educacionais e, taxas de desemprego ao mesmo nível alarmante do sul da Itália. Em resumo, tal conjuntura sevê em todo esse continente comumente descrito um modelo de desenvolvimento sustentável:

⁴ Os lugares reproduzem o País e o Mundo segundo uma ordem. É essa ordem unitária que cria a diversidade, pois as determinações do todo se dão de forma diferente, quantitativa e qualitativamente, para cada lugar. Trata-se de uma evolução diacrônica, consagrando mudanças não homólogas do valor relativo de cada variável. O desenvolvimento desigual e combinado é, pois, uma ordem, cuja inteligência é apenas possível mediante o processo de totalização, isto é, o processo de transformação de uma totalidade em outra totalidade (Santos, 2006, p. 81).

⁵ Sem deixar de atentar ao fato que essas duas regiões juntas abrigam 56% da população brasileira.



An increasing number of EU regions, primarily in southern Member States (e.g. Calabria and Sicily in Italy or Ipeiros and Dytiki Elláda in Greece) but also in north-western Europe (e.g. Centre - Val de Loire and Aquitaine in France or Schleswig-Holstein in Germany) as well as a few in eastern Europe (e.g. Nord-Est in Romania or Severen tsentralen in Bulgaria), are in a “development trap” or at risk of falling into one. These regions experience lengthy periods of low or negative growth, weak productivity increases, and low employment creation. While some had low GDP per capita and were catching-up, others were formerly prosperous but have moved into a prolonged period of relative economic decline. This requires particular attention from the most affected Member States (European Commission, 2023, p. 4).

Sequer é uma conjuntura ocidental, no que toca a Ásia, percebemos também a existência de profundas desigualdades internas na espacialização das oportunidades de renda quanto a regiões de países desde Japão a Tailândia. E, mesmo economias de maior controle estatal, como a China, não se encontram livres desta distribuição crescentemente desigual de oportunidades de trabalho e emprego (Xie; Feng; Li, 2022). De modo geral, em alinhamento a tal extensa difusão na escala regional interna de inúmeros países: a redistribuição de oportunidades e a resultante escassez, se mostra algo inerente a dinâmica capitalista de concentração de recursos por indivíduos específicos e, em territórios específicos.

Entretanto, isto não é somente uma mazela sistêmica do modelo econômico global, é também o resultado de diversos desdobramentos em cada recorte territorial. Que na escala interna desses países-regiões-localidades intensificam ou amenizam tal desigualdade de acesso à renda e oportunidades.

No presente trabalho, pretendemos evidenciar a redistribuição ou deslocamento involuntário de renda e oportunidades de trabalho pela evasão de recursos (humanos e financeiros) de 4 microrregiões brasileiras. Nas quais seus recursos externalizam-se para regiões distintas compostas por cidades de tamanho maior, essencialmente capitais de grande porte e influência sobre os mais diversos setores.

Objetivamos abordar o fenômeno como um processo e, não, como uma conjuntura imutável. Pois, compreendemos em meio as análises de cada recorte específico, que diversos fluxos de recursos eram resultantes da autonomia de indivíduos, instituições e entes, nas suas mais variadas escalas, que contribuíram para a existência de uma redistribuição que não os beneficiaria, mas que, naquele momento, era a forma de suprir suas necessidades.

1. Metodologia

O recorte espacial no qual aplicamos nossa metodologia consiste em 4 regiões imediatas do Estado do Paraná, localizado na mesorregião sul do Brasil. Especificamente



trabalhamos com o executivo municipal (prefeituras) das cidades que compõem as regiões de: Santo Antônio da Platina, Ibaiti, Cornélio Procópio-Bandeirantes e Ivaiporã.

No que concerne a escala dos municípios trabalhados, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, todos os municípios que trabalhamos possuem menos de 50 mil habitantes. Subdividindo em centralidades locais os municípios com população entre 30 e 50 mil; estando abaixo o estrato de 10 a 30, e, por fim, classificando como micro municípios aqueles que não cheguem a atingir 10 mil habitantes. Todas as regiões apresentam somente municípios nesses estratos, e essa homogeneidade de porte entre as cidades nas quatro regiões é um dos critérios para sua escolha, pois contribui para uma base de dados adequada à criação de correlações estatísticas entre si.

Outro fator determinante é que: tais regiões apresentam indicies distintos de perdas (externalizações) principalmente populacionais (recursos humanos no geral⁶) o que expõe, de certa maneira, a ocorrência de dinâmicas internas distintas. Em alinhamento a Santos (2012) consideramos o espaço como uma totalidade, na qual, é importante atentar que os fenômenos globais-nacionais-regionais não se desdobram de igual forma em cada recorte nacional-regional-local.

Quanto ao intervalo temporal adotado, majoritariamente se trata do período de 2010 e 2020, o qual elegemos por duas razões: 1) os dados financeiros pós 2020 abarcaram, dada a pandemia global Covid-19, tendencias financeiras que gerariam discrepâncias com os anos anteriores; e 2) Na maioria dos municípios analisados, anteriormente a 2010 não se encontravam disponíveis dados financeiros contratuais hierarquizados e digitalizados, que corresponde a um processo normatizado no Brasil essencialmente pela lei de acesso à informação (Lei nº 12.527/2011) implementada em 2011. Portanto, visando a criação de uma base de dados coesa entre todos os municípios dessas 4 regiões, tal intervalo temporal seria o único possível.

Considerando o citado recorte espacial e o período temporal, coletamos junto a cada prefeitura os seus contratos governamentais de aquisições para bens e serviços. Nos possibilitando analisar um conjunto de dados digitalizados correspondentes a milhares de contratos que se transcorreram no ínterim de uma década, entre 2010 e 2020.

Entretanto, por engessamentos jurídicos (Guergolette, 2025) e inexistência de um

⁶ Mensuráveis pela diminuição do IDHM educacional dos municípios com altos níveis de perdas populacionais, diminuições das capacidades de arrecadação fiscais e outras estatísticas econômicas impactadas pelo declínio dos números de habitantes, nas pequenas escalas territoriais referidas.



sistema⁷ que poderia ligar os dados base dos contratos, aos dados referentes as empresas prestadoras e as informações contidas na Receita Federal Brasileira; um extenso trabalho de adequação, análise e formatação manual teve de ser empreendido durante vários meses. Para ao fim, obtermos um conjunto de dados que agregassem todas as informações dos citados contratos públicos das prefeituras nos recortes analisados.

Quando então munidos de tais dados, iniciamos propriamente⁸ o trabalho de análise utilizando ferramentas como JAMOVI, Excel, R e QGIS. O montante total referente aos contratos analisados somou um bolo superior a 3 bilhões de reais, em valores nominais sem correções inflacionárias. Entretanto, devemos expor que esses não são a totalidade dos valores públicos movimentados por esses pequenos municípios no intervalo e, sim, os valores relacionados aos contratos de bens e serviços que essas municipalidades disponibilizaram conforme as leis de transparência brasileiras. Portanto, valores de menor expressividade relacionados a outras dependências do poder executivo, ou relacionados ao poder judiciário, ou de outras instituições públicas municipais de menor expressividade, não se encontram presentes no referido montante.

Nosso caminho metodológico a partir de então enfocou em: desdobramentos locais desses valores mediante sua natureza; correlações estatísticas das variáveis conjuntas que analisamos; e, principalmente, geolocalização destes recursos, expondo seus fluxos e movimentações nas diferentes escalas territoriais.

Destarte, pudemos classificar valores entre taxas de internalização e externalização. Ou seja, gastos nos quais os recursos financeiros envolvidos permaneceram a certa medida nos recortes territoriais das regiões, sendo absorvidos por profissionais e firmas locais/regionais. E gastos nos quais os recursos financeiros envolvidos foram absorvidos por profissionais e firmas exógenas as regiões analisadas.

Com base nas considerações do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) no que concerne ao impacto das pequenas e microempresas na geração de renda: agregamos variáveis em nossas análises para diferenciar o porte de cada empresa em cada contrato, em conjunto a padrões estatísticos do porte de tais empresas, conforme o recorte territorial e as suas respectivas abrangências.

O conteúdo presente nos próximos tópicos é resultante do caminho metodológico aqui

⁷ A necessidade, e um esboço de tal ferramenta tornou-se inclusive um tema sobre o qual tenho dedicado atenção, objetivando a criação de um: Software Geolocalizador de Prestadores Públicos – SGPP.

⁸ Ou seja, a análise do conjunto e não somente a análise de cada contrato individual, tal como ocorreu nos meses anteriores, durante a criação da base de dados conjunta que englobasse a totalidade das informações, referentes aos recursos financeiros trabalhados.



descrito. Somado a nossa tentativa de abordar possíveis desdobramentos contribuindo para um deslocamento involuntário de renda e oportunidades, na escala imediata dessas 4 regiões do Estado do Paraná. Em alinhamento a crescente desigualdade na distribuição espacial das oportunidades de trabalho, que apresentamos no tópico anterior.

2. Distribuição dos recursos

Encontramos em algumas das 4 regiões, de nosso recorte espacial, um profundo trânsito de bens e valores entre esses pequenos e micro municípios. Todavia, este trânsito não se deu de forma homogênea. As firmas⁹ localizadas nos municípios mais proeminentes do recorte por vezes exerciam grande influência em sua área circunvizinha, de modo que, tais empresas absorviam grandes percentuais dos contratos públicos das prefeituras dos municípios vizinhos.

Entretanto, no que tange aos contratos ofertados pelas prefeituras desses municípios locais mais proeminentes, percentualmente a presença das firmas situadas no recorte analisado decaiu consideravelmente. Pois, à medida que os valores envolvidos nos contratos aumentavam, pela necessidade de escala e complexidade das demandas de grupos populacionais um pouco maiores, empresas de maior porte, localizadas em grandes cidades exógenas, buscaram uma inserção nestas pequenas cidades, visando possibilidades de sobrevivência ou lucro.

Como apresentamos em Guergolette (2025) não se trata somente da disponibilidade de firmas locais que possam sanar tais necessidades, dado que, conforme dados apresentados, em várias das municipalidades das quais dispusemos dados, havia firmas locais sendo suprimidas por firmas maiores de mesmo setor localizadas em centralidades maiores como Londrina, Curitiba e São Paulo.

Voltado ao impacto sobre as firmas locais, elegimos como hipótese em nossa pesquisa que maiores internalizações do dinheiro por meio de empresas locais e regionais imediatas, poderiam culminar em um fortalecimento de tais firmas e uma possível expansão do mercado de trabalho local. Sendo que, comprovamos ser verdadeira tal hipótese pela mensuração dos valores envolvidos, sua geolocalização e os números de novos registros de firmas em cada localidade.

⁹ Nosso recorte de firmas é definido majoritariamente por empresas com lucro anual abaixo de 4,8 milhões de reais. Possibilitada tal conclusão pela diferenciação de porte durante o confrontamento dos dados contratuais com os dados contidos no sistema da Receita Federal Brasileira.



Neste sentido, uma maior internalização dos valores públicos por parte de empresas locais parece estar relacionada à formação de clusters de abertura de micro e pequenas empresas observados no período analisado. Nota-se, por exemplo, um pequeno cluster na RGI 4 de Ivaiporã e um segundo, visivelmente maior, na RGI 2 de Santo Antônio da Platina, conforme SEBRAE (2022). Essa distribuição está em consonância com os dados apresentados na Tabela 1, que indicam essas duas RGI como as que apresentam os maiores níveis de internalização de recursos públicos.

Tabela 1. Amostra resumida de Principais localidades por volume de valores destinadas a uma ou mais empresas prestadoras contratadas pelas prefeituras (excluído o próprio município)

RGI	Município	1º Fluxo em volume	2º Fluxo em volume	3º Fluxo em volume
1	Cornélio Procópio	RM de Londrina	RM de Curitiba	RM de Maringá
	Santa Mariana	RM de Londrina	RM de Curitiba	Município de Cornélio
	Uraí	RM de Londrina	Município de Cornélio	RM de Curitiba
2	Santo Antônio da Platina	RM de Curitiba	RGI de Santo Antônio	RM de Londrina
	Cambará	RM de Curitiba	RM de Londrina	RGI de Santo Antônio
	Siqueira Campos	RM de Curitiba	RM de Londrina	RGI de Santo Antônio
	Andirá	RM de Londrina	RGI de Santo Antônio	RM de Curitiba
	Wenceslau Brás	RGI de Santo Antônio	RM de Curitiba	RM de Londrina
	Ribeirão do Pinhal	RGI de Santo Antônio	RM de Londrina	RM de Maringá
3	Ibaiti	RM de Curitiba	RGI de Santo Antônio	RM de Londrina
4	Ivaiporã	RM de Maringá	RGI de Ivaiporã	Município de Guarapuava
	Faxinal	RM de Londrina	RGI de Ivaiporã	RM de Curitiba
	Manoel Ribas	Município de Pitanga	RGI de Ivaiporã	RM de Londrina
	Jardim Alegre	RGI de Ivaiporã	Município de Guarapuava	RM de Maringá
	São João do Ivaí	RM de Curitiba	RGI de Ivaiporã	RM de Maringá

Observação: RGI – Região Geográfica Imediata; RM – Região Metropolitana; RGI – 1: Cornélio; RGI – 2: Santo Antônio da Platina; RGI – 3: Ibaiti; RGI – 4: Ivaiporã.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Guergolette (2025).

Segundo Fernandes (2009), em sua obra dedicada a Lei federal nº 123, de 2006, acerca da diferenciação das pequenas e microempresas nos processos de compras públicas, tal medida governamental, representa diretamente uma possibilidade de aumento do desenvolvimento local, por meio das necessidades do setor público. Ainda que se deva proceder com cautela pela latência de possibilidades paternalistas e clientelistas. Contudo, em países melhor desenvolvidos institucionalmente, tal incentivo as pequenas empresas no âmbito das compras públicas têm se multiplicado a vários anos (Moreira; Morais, 2002). Em especial no sentido de compensar as perdas de postos de trabalho decorridas de inovações



tecnológicas ou distribuição espacial desigual dos recursos.

No âmbito de uma sobrevivência financeira do ente público local, recordamos também Milton Santos e sua obra ‘Por uma economia política das cidades’ (1994), na qual o autor suscita as lacunas exploradas pelo setor inferior da economia que culminam em possibilidades de renda para populações locais.

3. Desdobramentos dos recursos

Adotando o prisma da maximização das possibilidades de renda, atualmente, micro e pequenas empresas representam uma dinâmica distinta de Grandes e Médias firmas, de tal forma que há globalmente uma dinâmica de fortalecimento das MEP (Moreira; Morais, 2002; Fonseca; Mota, 2016). Compreendendo que no período atual, as diminuições da presença humana no processo produtivo se dão especialmente nas médias¹⁰ e grandes empresas.

Nos países periféricos, tal como o Brasil, diante da segregação¹¹ de sua população na base da pirâmide ocupacional, as Micro e Pequenas Empresas têm se tornado uma força motriz das oportunidades de renda:

É especialmente em países de baixa e média renda, como o Brasil, que os pequenos negócios se destacam como instrumentos potencialmente promotores de desenvolvimento socioeconômico. Segundo as informações da RAIS de 2020, essas empresas representam 98,8% dos estabelecimentos formais, 40% do emprego com carteira assinada e 27% da massa de salários pagos em vínculos formais no país. O segmento responde também por 73% do total de ocupados em negócios privados, incluindo os trabalhadores por conta-própria (DIEESE, 2022 p. 6).

Isto não é exatamente um desdobramento positivo. À medida que: “é nas MPEs que prevalecem taxas de informalidade do trabalho mais elevadas; jornadas de trabalho mais longas; empregos mais precários e de curta duração; salários menores; e índices de acidentes de trabalho e de desrespeito aos direitos mais frequentes” (DIEESE, 2022 p. 8). Entretanto, diante da escassez crescente das oportunidades de emprego mais bem estratificadas, em inúmeros recortes territoriais (ou até nações como um todo), a difusão e expansão das MPE se torna algo essencial rumo a oportunidades de trabalho e renda para a população.

No que toca a distribuição entre setores da economia e porte das firmas envolvidas, na

¹⁰ O conceito de média empresa é amplo e diverge não só conforme países, mas também conforme órgãos de uma mesma nação. No Brasil, entidades como SEBRAE, ministérios governamentais, Bancos privados e outros, acabam por utilizar estratificações diferentes sobre o porte de uma mesma firma.

¹¹ Apontada na introdução do presente artigo.



escala brasileira, manifesta-se que: a indústria é o único setor da economia brasileira em que as grandes e medias empresas ainda comportam uma massa de trabalhadores maior que as MPE (ver Tabela 2 abaixo). Entretanto, isto não se dá por uma maior necessidade de trabalhadores nas médias e grandes empresas do setor industrial se comparadas às MPE; o que ocorre, na verdade, é que as MPE têm uma menor presença¹² nesse setor industrial¹³. Considerando que as necessidades de capital para as atividades do setor industrial tendem a ser maiores que nos setores de comércio e serviços, inviabilizando financeiramente a presença das MPE neste setor de tal forma como se vê nos demais. Entre outros fatores.

Tabela 2. Ocupados em negócios privados conforme setor e porte – Brasil – 2022

Setor	Conta Própria	MPE	MGE	Total
Serviços	10.489.000	12.159.000	9.361.000	32.009.000
Comercio	5.000.000	9.696.000	3.632.000	18.329.000
Agropecuária	3.856.000	4.137.000	750.000	8.743.000
Construção	3.705.000	2.394.000	1.099.000	7.198.000
Indústria	2.211.000	3.571.000	6.263.000	12.044.000
Total	25.283.000	31.970.000	21.119.000	78.373.000

Fonte: DIEESE (2022).

No que tange ao inchaço do terceiro setor da economia brasileira, apontado na introdução do presente trabalho, a Tabela 2 acima nos mostra que o número de indivíduos ocupados, somando o setor de comércio e serviços, correspondeu no primeiro trimestre de 2022 a 64% dos empregados do setor privado no Brasil. Se adicionássemos o quantitativo no âmbito público, esse porcentual do terceiro setor seria ainda maior, considerando a predominância da esfera de serviços nos postos de trabalhos governamentais brasileiros.

Neste sentido uma maior disseminação de micro e pequenas firmas no primeiro e segundo setor seriam o mais eficaz para reais expansões das possibilidades de renda em mercados de trabalho regionais-nacionais. Todavia, há entraves¹⁴ a isso.

No que concerne ao presente estudo, o que pudemos auferir com certa precisão, é que: intercâmbios econômicos intrarregionais, mensuráveis pelos dispêndios financeiros de cada prefeitura analisada, conseguem exercer uma dinâmica que impulsiona o desenvolvimento de MPE locais e regionais, a ponto que estas, passam continuamente a expandir suas atividades

¹² Rosas (2023).

¹³ SEBRAE (2014).

¹⁴ Estamos a debater este tema em outros trabalhos publicados (Alves-Lima, 2023) e/ou em andamento. Que se referem desde a diminuição do poder de compra da população a bens produtivos como a terra agrícola (primeiro setor) dentre outros (relacionados ao segundo setor) essenciais para a inserção de trabalhadores nestes meios produtivos.

para outros municípios das regiões analisadas. Ou seja, não se trata somente da esfera local, porém, sim, de uma economicidade regional (ver Tabela 3) que culmina em uma internalização real de recursos financeiros que pode promover uma expansão local e regional das oportunidades de renda para a população.

Percebemos que empresas exógenas (sediadas em metrópoles distantes) possuíam um impacto econômico quase nulo na esfera local-regional, sobre a maioria dos municípios analisados. De forma que: o bem ou o serviço contratado, em geral, era o único recurso recebido quando o ente público local realizava dispêndios rumo a empresas exógenas. Enquanto, proporcionais firmas locais atrelavam-se a uma espécie de *cashback* econômico para as municipalidades, somado ao bem ou serviço contratado.

Tabela 3. Amostra resumida dos percentuais de internalização e externalização de valores em contratos públicos para cada ente municipal

Município	Integrante da RGI de:	Percentual de Internalização Municipal	Internalização Municipal mais regional	Percentual de Externalização	Montante do bolo Local (R\$)
SIQUEIRA CAMPOS	Santo Antônio	59%	64%	36%	165 Milhões
MANOEL RIBAS	Ivaiporã	17%	63%	37%	110 Milhões
ANDIRÁ	Santo Antônio	50%	59%	41%	170 Milhões
FAXINAL	Ivaiporã	49%	55%	45%	175 Milhões
IVAIPORÃ	Ivaiporã	47%	53%	47%	250 Milhões
WENCESLAU	Santo Antônio	40%	53%	47%	140 Milhões
RIB. DO PINHAL	Santo Antônio	34%	51%	49%	49 Milhões
SANTA MARIANA	Cornélio	40%	49%	51%	70 Milhões
S. ANTÔNIO D. PLATINA	Santo Antônio	39%	48%	52%	315 Milhões
CAMBARA	Santo Antônio	33%	43%	57%	186 Milhões
CORNÉLIO	Cornélio	40%	42%	58%	370 Milhões
IBAITI	Ibaiti	39%	41%	59%	200 Milhões
JARDIM ALEGRE	Ivaiporã	17%	41%	59%	47 Milhões
URAÍ	Cornélio	26%	40%	60%	40 Milhões
SÃO JOÃO DO IVAI	Ivaiporã	9%	25%	75%	58 Milhões
[e outros]	...				

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Guergolette (2025).

Entretanto, especialmente quando tratando de pequenos municípios, é improvável que tal recorte agregue número suficiente de firmas qualificadas nos mais diversos setores que compõem o rol de necessidades do setor público local. Contudo, por outra via, essa



improbabilidade é uma oportunidade de fortalecimento do necessário intercambio intrarregional descrito. Onde os prestadores não se situam exclusivamente em uma única municipalidade de cada região, porém, sim, haveria uma diversificação de mercados, a qual possibilitaria o ingresso de oportunidades em diferentes recortes territoriais, ou ao menos naqueles que comportem reais¹⁵ oportunidades de desenvolvimento e expansão da qualidade de vida somada a oportunidades de renda para a sua população.

Em nosso estudo percebemos dois casos contrastantes, o primeiro trata da Região de Cornélio Procópio e o segundo da Região de Santo Antônio da Platina. Na RGI de Cornélio registramos uma alta concentração dos gastos dos municípios da região para com firmas sediadas na capital local que é o município de Cornélio (que dá nome a sua RGI) e, também, para com firmas situadas em Londrina que corresponde a capital Regional de todos os entes analisados. Enquanto, no que toca a RGI de Santo Antônio, percebemos uma tendência distinta, relacionada a uma expressiva participação de firmas sediadas em diferentes municípios da RGI. As demais regiões analisadas se situaram entre esses dois extremos. E o que resulta essa dinâmica é que os municípios da RGI de Santo Antônio são os mais expressivos nos números da Tabela 3 acima. Enquanto os de Cornélio mal se veem representados. Evidenciando que a classificação se dá pelos níveis de permanência de valores. A RGI de Ivaiporã também apresenta números positivos em questão de diversificação de firmas locais.

Correlacionamos estatisticamente tal diversidade de internalizações e externalizações de valores com diferentes variáveis, atingindo inclusive resultados significantes (Pearson 0,644) sobre variações populacionais positivas e negativas conforme os indicies de permanência ou evasões de recursos financeiros.

Ademais, pudemos adentrar superficialmente em uma análise macro das principais áreas metropolitanas do estado, ficando evidente o peso do setor terciário para essas economias urbanas paranaenses. Neste sentido, o consumo de inúmeras pequenas municipalidades em contratos públicos, somado ao consumo individual de suas populações locais, tem direcionado continuamente¹⁶ valores expressivos para as principais áreas metropolitanas do estado. Sendo um processo quase unilateral, pois os pequenos entes

¹⁵ Durante nossas investigações percebemos que municípios abaixo de 10 mil habitantes (classificados como Micro municípios) tendem a vivenciar realidades financeiras e institucionais distintas de municípios pouco acima deste porte. Agregando outras complexidades e dificuldades para o desenvolvimento e mantimento destes entes locais.

¹⁶ O que de certa forma contribui para o crescimento populacional e também econômicos dessas cidades metrópoles, não somente em decorrência de um crescimento do seu produto financeiro e população, porém também, por uma concentração de valores financeiros e habitantes de outras localidades sendo absorvidos.



consumem o que os grandes entes produzem¹⁷ em uma escala muito superior ao sentido inverso, dos grandes entes consumindo o que os pequenos produzem. Não pretendemos uma crítica a tal dinâmica, porém, sim, evidenciar seus desdobramentos.

Onde, os diversos tipos de concentrações territoriais, se dão também por processos de escolhas individuais e locais. De modo que atingimos considerações relevantes acerca de networking e custos contratuais totais. Sendo que, por vezes, existiram na escala regional profissionais e firmas pequenas, com capacidade de operacionalizar contratos públicos, ou demandas privadas dos habitantes, todavia, não são hegemônicas em seus setores, e por vezes não agregam os benefícios e suporte de firmas maiores e mais capacitadas.

Encerramos fazendo uso do questionamento sobre como possibilitar uma maior disseminação de MPE capacitadas nas menores escalas territoriais, e de como aumentar sua atratividade aos consumidores tanto da esfera privada como pública. Objetivando não regulação e imposição de MPE regionais, entretanto fomento a capacidade competitiva delas, frente a firmas exógenas de maior porte. Na finalidade que comprovamos tais MPE como sendo um motor das oportunidades econômicas/laborais locais-regionais e, um pináculo quanto a base da pirâmide ocupacional brasileira. Compreendemos duas dinâmicas: a primeira é a necessidade avançar para além da base piramidal; já, a segunda, mais básica e essencial, é que essa base possa comportar o número crescente de indivíduos que necessitam algum tipo de renda. Destacando que a superação dessas duas dinâmicas não pode ocorrer de forma territorialmente concentrada.

Considerações finais

Em síntese, buscamos dar luz, a importância de recursos públicos que podem culminar na criação de postos de trabalhos locais e regionais, ou no fortalecimento de postos de trabalho em outras localidades externas aos recortes territoriais imediatos.

Expusemos que empresas prestadoras atuando em municípios distantes dos de suas sedes, por vezes, são firmas de porte maior e maior capacidade de inserção em detrimento das empresas de menor porte e menor capacidade competitiva. Ainda que tais empresas menos competitivas possam acarretar localmente em mais desdobramentos positivos e retornos de valores diretos e indiretos para o caixa municipal local.

¹⁷ No sentido material abrangente, desde bens industriais a bens culturais em mídia.



Afinal em diversos setores atrelados aos bens e serviços demandados pelas prefeituras analisadas, é possível verificar uma internalização de recursos quase nula quando o poder executivo local adquire bens de alta complexidade que não podem ser fornecidos pelos prestadores locais dessas pequenas municipalidades, todavia, isto não se limita aos bens de alta complexidade, de forma que, é possível encontrar bens e serviços de média e baixa complexidade não sendo internalizados em algumas municipalidades analisadas, mesmo quando firmas locais e regionais aptas se fazem presentes.

Visando algum aumento da dinamicidade econômica local, é necessário que o poder executivo local e regional, de forma cooperativa, possa explorar esses direcionamentos como uma forma de maximizar as possibilidades de renda de suas populações e indissociavelmente aumento da capacidade de arrecadação do próprio ente público municipal.

Considerando os conjuntos compostos pelas mais diversas escalas espaciais, a totalidade da lógica de nossas configurações territoriais são predatórias, afinal, os processos de migração de recursos financeiros, humanos, materiais e intelectuais, se dão de forma cumulativa, continua e intencional (ainda que não voluntaria). Como um último exemplo: na escala dos pequenos municípios de um mesmo estado, a população local ainda poderia acessar certos desdobramentos dos recursos concentrados em dado recorte metropolitano, simplesmente se direcionando a tal localidade situada a algumas horas de transporte individual..., todavia como isso se dá quando os recursos emigram de uma mesorregião, ou emigram de um país?

Referências bibliográficas

ALVES-LIMA, Julio. Adeus camponesa: o exaurimento da propriedade e a concentração fundiária no Paraná. **Entre-Lugar**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados. v. 14, n. 28, p. 140-164, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.30612/rel.v14i28.18015>>. Acesso em: 12 ago. 2025.

BARBOSA, Alexandre de Freitas. Mercado de trabalho e desigualdades regionais no Brasil. In: CICLO DE ESTUDOS SOBRE TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO, 6., 2008, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: PUC-SP, 2008. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/eitt/downloads/vi_ciclo_alexandre_barbosa.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2025.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Observatório nacional do mercado de trabalho**. Emprego, condições de trabalho e proteção social nas micro e pequenas empresas brasileiras, em contexto de crise econômica. São Paulo: DIEESE, 2022.

EUROPEAN COMMISSION. **Commission staff working document**: regional trends for growth and convergence in the European Union. Bruxelas, 2023.

FERNANDES, Jorge Ulisses Jacoby. **O município contratando com a micro e pequena empresa**: o Estatuto da Micro e Pequena Empresa fomentando a economia dos municípios. Brasília: SEBRAE, 2009. Disponível em: <[https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/19b16ad37f8a2d81ca354d5f685ed28c/\\$File/30317.pdf](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/19b16ad37f8a2d81ca354d5f685ed28c/$File/30317.pdf)>. Acesso: 12 jun. 2024.

FONSECA, Isabel Celeste Monteiro da; MOTA, Nuno Miguel. O acesso das Pequenas e Médias Empresas ao mercado dos contratos públicos: algumas soluções. In: ESTORNINHO, Maria João (coord.). **A transposição das diretivas Europeias de 2014 e o Código dos Contratos Públicos**. Lisboa: Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, 2016. Disponível em: <<https://www.icjp.pt/publicacoes/pub/1/9030/view>>. Acesso em: 12 ago. 2025.

GONZAGA, Diana. Mercado de trabalho do Brasil: desigualdades regionais e potenciais efeitos da Covid-19. **Observatório Mercado de Trabalho do Nordeste e Covid-19**. Boletim 01/2020. [Salvador]: UFBA, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/343995415_Mercado_de_trabalho_no_Brasil_desigualdades_regionais_e_potenciais_efetos_da_Covid-19>. Acesso em: 12 ago. 2025.



GUERGOLETTE, Julio Cesar Fernandes Alves de Lima. **Esvaziamento populacional e redes de compra de prefeituras:** uma análise sobre pequenas cidades na RGINT de Londrina – PR. 2025. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Londrina, 2025. Disponível em: <<https://repositorio.uel.br/handle/123456789/18821>>. Acesso em: 12 ago. 2025.

MADEIRA, Paulo Miguel; VALE, Mário. Globalização e desenvolvimento desigual: perspetivas teóricas e alguns riscos políticos. In: ROSSINI, Rosa Ester; MACHADO, Maria Rita Ivo de Melo; SAMPAIO, Mateus de Almeida Prado (org.). **Terra e trabalho:** territorialidades e desigualdades. Volume II. São Paulo: FFLCH-USP, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/9786587621333>>. Acesso em: 12 ago. 2025.

MOREIRA, Heloísa Camargos; MORAIS, José Mauro de. **Compras Governamentais:** políticas e procedimentos na Organização Mundial de Comércio, União Europeia, Nafta, Estados Unidos e Brasil. Texto para Discussão nº 930. Brasília: Ipea, dez. 2002. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2831>>. Acesso em: 12 ago. 2025.

POCHMANN, Marcio. Tendências estruturais do mundo do trabalho no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 89-99, jan. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.29562019>>. Acesso em: 12 ago. 2025.

PROTA, Francesco; CICATIELLO, Lorenzo. **Italia (ancora) diseguale:** entità e persistenza delle disparità socioeconomiche territoriali in Italia. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2025. Disponível em: <<https://library.fes.de/pdf-files/bueros/rom/21949.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SANTOS, Milton. **Por uma economia política da cidade:** o caso de São Paulo. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: USP, 2006.

SANTOS, Milton. **Espaço e método.** 5. ed. São Paulo: USP, 2012.

ROSAS, Rafael. Grandes empresas aumentam participação na receita líquida da indústria, mostra IBGE. **Valor Econômico**, Rio de Janeiro, 29 jun. 2023. Disponível em: <<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2023/06/29/grandes-empresas-aumentam-participao-na-receita-lquida-da-indstria-mostra-ibge.ghhtml>>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS (SEBRAE). **Micro e pequenas empresas geram 27% do PIB do Brasil.** jul. 2014. Disponível em: <<https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/mt/noticias/micro-e-pequenas-empresas-geram-27-do-pib-do-brasil,ad0fc70646467410VgnVCM2000003c74010aRCRD>>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS (SEBRAE). Unidade de Gestão Estratégica e Inteligência. **Abertura de empresas por porte:** autocorrelação espacial. Brasília, 12 ago. 2022. Disponível em : <<https://databasebrae.com.br/data/docs/relatorios-tecnicos/Relatorio%20t%C3%A9cnico%20E80%93%20Abertura%20de%20empresas%20por%20porte%20-%20Autocorrela%C3%A7%C3%A3o%20espacial.pdf>>. Acesso em : 12 ago. 2025.

XIE, Mingke; FENG, Zhangxian; LI, Chenggu. How does population shrinkage affect economic resilience? A case study of resource-based cities in Northeast China. **Sustainability**, v. 14, n. 6, p. 3650, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.3390/su14063650>>. Acesso em: 12 ago. 2025.

WORLD ECONOMIC FORUM (WEF). **The future of jobs report 2025.** Geneva: WEF, jan. 2025. Disponível em: <<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2025/>>. Acesso em: 12 ago. 2025.



MERIDIANO – Revista de Geografía. número 6. 2025 – versión digital

ISSN 2314-1506 | <http://www.revistameridiano.org/>

APUNTES PARA EL ANÁLISIS DEL DESARROLLO SOSTENIBLE: mercado y gentrificación ambiental¹

Cristóbal Pérez Magaña*

Resumen

El artículo analiza críticamente cómo el desarrollo sostenible, pese a su discurso orientado a erradicar problemáticas estructurales como la pobreza y la degradación ambiental, se concreta en prácticas dominadas por la lógica del mercado. En el ámbito urbano, la “ciudad sostenible” se materializa en tecnologías, infraestructura y programas que, aunque buscan mejorar el ambiente y la calidad de vida, suelen fomentar la competitividad territorial y atraer inversión privada, reproduciendo desigualdad espacial. Un ejemplo central es la infraestructura verde, que además de beneficios ecológicos, incrementa el valor del suelo y promueve procesos de gentrificación ambiental. La metodología se basó en un análisis documental que integró revisión bibliográfica y hemerográfica. Se examinaron textos académicos, documentos institucionales y notas periodísticas para identificar marcos conceptuales, debates y evidencias recientes. La lectura crítica y la comparación temática permitieron construir el argumento y contextualizar los procesos socioambientales analizados.

Palabras-clave: Desarrollo Sostenible; Ciudad Sostenible; Mercados Verdes; Gentrificación Ambiental.

Abstract

This article critically analyzes how sustainable development, despite its rhetoric aimed at eradicating structural problems such as poverty and environmental degradation, manifests

¹ Artículo elaborado a partir de ponencia presentada en el Simposio “Problemáticas Socioambientales Urbanas” del XXVII Encuentro Internacional Humboldt, realizado de 15 al 19 de septiembre de 2025, en Córdoba, capital, Argentina.

* Investigador en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Ciudad de México. Candidato a Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Correo electrónico: c.pema@ciesas.edu.mx

itself in practices dominated by market logic. In urban areas, the “sustainable city” is embodied in technologies, infrastructure, and programs that, while seeking to improve the environment and quality of life, often foster territorial competitiveness and attract private investment, thus reproducing spatial inequality. A key example is green infrastructure, which, in addition to ecological benefits, increases land value and promotes environmental gentrification. The methodology was based on a documentary analysis that integrated a review of bibliographic and newspaper articles. Academic texts, institutional documents, and journalistic pieces were examined to identify conceptual frameworks, debates, and recent evidence. Critical reading and thematic comparison allowed for the construction of the argument and the contextualization of the socio-environmental processes analyzed.

Keywords: Sustainable Development, Sustainable City, Green Markets, Environmental Gentrification.

Introducción

Para su análisis, el desarrollo sostenible puede separarse en dos momentos: el discurso y la práctica o la forma en la que se realiza. El discurso o las narrativas de este proyecto internacional son profundamente cualitativas, ya que afirman que se busca resolver las grandes injusticias y problemáticas a las que se enfrenta la humanidad tales como la pobreza, el hambre o el cambio climático. Sin embargo, ¿De qué maneras se concreta el desarrollo sostenible en las zonas urbanas? ¿Ha podido atender los desafíos estructurales que plantea en el discurso? ¿Genera otras problemáticas socioambientales en las ciudades? El presente capítulo busca analizar las formas en las que el desarrollo sostenible se concreta a nivel urbano, así como las nuevas problemáticas socioambientales que surgen de su ejecución.

Se plantea que, debido a que el desarrollo sostenible afirma que para lograr atender y resolver los graves problemas propuestos en su discurso, son necesarias tres variables: el crecimiento económico, la inclusión social y la protección del medio ambiente. Así, en un contexto en el que las relaciones económicas predominan sobre el resto, el desarrollo sustentable al dejar de lado el análisis de las relaciones de producción y poder imperantes, frecuentemente, termina integrado a la dinámica y valores del mercado, generando mercados verdes y soluciones técnicas o tecnológicas que se distancian de los objetivos cualitativos inicialmente planteados y que son incapaces de resolverlos. Los mercados y estilos de vida

verdes o ecológicos, la valoración ambiental o las políticas e instrumentos encaminados a mitigar las emisiones de gases contaminantes son algunos ejemplos de la prevalencia de la lógica y valores económicos. De igual forma, al ejecutarse, el desarrollo sostenible genera, impulsa o acelera otras problemáticas urbanas como la gentrificación.

La investigación se desarrolló mediante una metodología cualitativa de carácter documental, basada exclusivamente en el análisis bibliográfico y hemerográfico. Esta metodología permitió examinar críticamente los conceptos, enfoques y debates existentes sobre el tema, así como contextualizar los procesos socioambientales y urbanos analizados. El análisis bibliográfico incluyó la revisión sistemática de libros académicos, artículos científicos, capítulos especializados y documentos institucionales, seleccionados por su relevancia teórica, actualidad y aporte a la comprensión de las relaciones entre desarrollo sostenible, mercado y gentrificación ambiental. La revisión permitió identificar marcos conceptuales, categorías analíticas y discusiones contemporáneas dentro de las ciencias sociales,

El análisis hemerográfico se centró en notas periodísticas, reportajes y contenidos de medios digitales nacionales e internacionales. Su propósito fue rastrear acontecimientos recientes, percepciones públicas, controversias y procesos socioespaciales asociados a casos específicos, complementando la perspectiva teórica con información contextual, empírica y de coyuntura. Ambos tipos de fuentes fueron examinados mediante lectura crítica y comparación temática, lo que permitió construir una narrativa analítica y detectar patrones, tensiones y contradicciones entre discurso y práctica. Esta metodología resulta adecuada para estudios exploratorios y para comprender fenómenos donde los datos oficiales o cuantitativos son limitados o insuficientes para captar sus dimensiones sociales, urbanas y ambientales.

La estructura del capítulo está conformada en tres partes. En la primera se realiza el análisis teórico-histórico sobre el despliegue de este tipo de desarrollo, sus fundamentos epistemológicos y relaciones prácticas con los instrumentos, valores e imaginarios del mercado. En la segunda sección, se revisa brevemente el concepto de ciudad sostenible y el contenido práctico que ha ido tomando. Por último, en el tercer apartado se examina y se esbozan apuntes sobre el programa de infraestructura verde como parte de las acciones que configuran la ciudad sostenible, y su papel en el aumento desmedido del valor del suelo y el desplazamiento de residentes locales de menores ingresos en la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM).

1. Desarrollo sostenible: discurso y práctica

El siglo XX fue testigo de grandes cambios políticos y sociales, así como de avances científicos sin precedentes; sin embargo, también fue testigo de los mayores cambios ecológicos y medioambientales registrados y que han derivado en la actual crisis ambiental por la que atraviesa el planeta (McNeil, 2003). El informe Meadows o Los límites del crecimiento (Meadows *et al.*, 1972) fue uno de los primeros informes que dio cuenta de la problemática ecológica moderna a nivel internacional y que sentó las bases para el posterior diseño y ejecución de políticas ambientales y del desarrollo sostenible. En ese mismo año también se crea el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y tiempo después en 1987, se publica el informe Nuestro futuro en común o Informe Brundtland en el que se establece que el modelo de desarrollo convencional provoca altos costos socioambientales y amenaza con modificar radicalmente el planeta, por lo que es fundamental transitar hacia un modelo de **desarrollo sostenible** que asegure los recursos que permitan sustentar a la presente y futuras generaciones (CMMAD, 1988). De esta manera, el desarrollo, particularmente el económico, debe asegurar que la explotación de la naturaleza esté dentro de su capacidad para renovarse (Gilpin, 2003).

Tiempo después, en 1992 en Río de Janeiro, Brasil, se llevó a cabo la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo en la que se aprobaron documentos fundamentales como la Agenda 21 y se firmaron convenios clave sobre Cambio Climático, Biodiversidad y Desertificación. La Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible de Johannesburgo en 2002, buscó centrarse en la lucha contra la pobreza, el acceso al agua y las energías renovables. De igual forma, la Cumbre de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible (Río+20), organizada en Río de Janeiro en 2012, estuvo marcada por un plan para avanzar hacia una "economía verde". En 2015, durante la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sustentable se adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), mientras que las Cumbres sobre los ODS de 2019 y 2023, estuvieron enfocadas en llamar a la acción para acelerar la implementación de estos.

Los ODS son 17 objetivos que buscan resolver problemáticas socioambientales profundamente cualitativas tales como erradicar la pobreza y el hambre, garantizar la paz mundial y el bienestar de todos, así como la justicia socioambiental. Estos objetivos abarcan otros aspectos como la salud, la educación, la igualdad de género, el agua limpia, la energía,



el trabajo decente, la industria, las ciudades sostenibles, el consumo responsable, la acción climática, la vida submarina y los ecosistemas terrestres (ONU, 2015, 2020 y 2023a).

¿De qué manera se han puesto en práctica dichos objetivos? ¿Qué tipo de proyectos, programas o acciones se han implementado para resolver las problemáticas que se plantean? El desarrollo sostenible se soporta en tres pilares fundamentales: crecimiento económico, inclusión social y protección del medio ambiente. Estos pilares deben vincularse y trabajar en conjunto de tal manera que el crecimiento acelerado de una economía, pero con índices altos de pobreza o contaminación y deterioro ambiental no puede considerarse sostenible ni que pueda incidir en la solución de los problemas planteados por los 17 objetivos (ONU, 2023b). Sin embargo, en el sistema económico moderno las relaciones de poder son asimétricas ya que el mercado y los sectores empresariales y financieros son los que tienden a diseñar y ejecutar modelos y políticas económico-sociales que garantizan la reproducción y expansión de sus intereses, cultura y valores. En el neoliberalismo, por ejemplo, el mercado, su dinámica, mecanismos y particular visión del mundo, devino el único camino posible para organizar la política, la economía y el territorio durante las últimas décadas (Di Filippo, 2013; Harvey, 2007).

En este orden de ideas, al no tomar en cuenta las relaciones de poder y de producción vigentes, el desarrollo sostenible concibe la crisis medioambiental como un problema técnico que puede ser corregido dentro del propio sistema, corrigiendo los efectos de la producción industrial y del mercado (Foladori, 2001). De tal manera que no se trata de transformar la forma capitalista en la que las sociedades se relacionan con la naturaleza para producir y consumir, causa real de la crisis ambiental, sino de propiciar que el proceso productivo moderno llegue a tener un nivel sostenible de utilización de los recursos y de generación de desechos y contaminación (Gnud, 2018; Foladori; Pierri, 2005).

Debido a ello, los proyectos y agendas de sostenibilidad se concretan, frecuentemente, en proyectos, programas y acciones que tienden a crear o aceptar el mercado, poner en marcha soluciones técnicas y tecnológicas, ejecutar políticas ambientales basadas en instrumentos de mercado, exportar la cultura y valores mercantiles a la esfera ambiental; procesos que, en ocasiones, generan otras problemáticas socioambientales como la gentrificación ambiental (PÉREZ, 2023). Para Rodríguez (2011), el mercado se convierte en un medio central para responder a la crisis medioambiental, generando nuevos mercados “verdes” y “limpios”: estilos de vida sostenible, productos orgánicos, energías renovables, arquitectura ecológica, movilidad eléctrica o híbrida, servicios ambientales, entre otros.

Estos productos y servicios, sin embargo, están lejos de tener precios, vías de

distribución o infraestructuras que puedan hacerlos accesibles al grueso de la población, por lo que la sostenibilidad difícilmente llega a los sectores más desprotegidos y se concentra en nichos de mercado para las clases medias-altas y altas (Rodríguez, 2025; Meza, 2022). De igual manera, las ciudades más sostenibles de acuerdo con el *Arcadis Sustainable Cities Index* 2024, son ciudades localizadas en países del Norte Global. Ciudades como Londres, Ámsterdam o Tokio invierten en sostenibilidad, mientras que ciudades de menores ingresos como las latinoamericanas o africanas son las peores ubicadas en el ranking (Arcadis, 2024). Así, no solo se crean mercados verdes y soluciones técnicas para problemas estructurales y urgentes de resolver, sino que los productos generados por lo regular no pueden ser adquiridos por la mayor parte de la población debido a sus altos costos de producción o sus altos precios relacionados a su valor simbólico entorno al estatus social o un estilo de vida ecológico.

Grandes empresas internacionales como Walmart, Unilever, General Motors o General Electric también se benefician y limpian su imagen ofertando productos y servicios “que protegen el medio ambiente”, abasteciéndose de energías renovables, evitando generar basura, reciclando insumos y materiales, reduciendo sus emisiones de gases contaminantes e impulsando la investigación en tecnologías verdes. Todo ello les genera rendimientos ya sea por su aumento de ventas, el ahorro de energía y materiales o el reciclaje de estos (Delgado; Romano, 2013). En este sentido, las grandes petroleras lavan su imagen lanzando campañas publicitarias en las que afirman su compromiso con la sostenibilidad, invirtiendo en programas de transición energética y ecologización de la industria, mientras amplían sus operaciones extractivistas en las periferias mundiales para cubrir la demanda de las economías desarrolladas (Llaver-Pasquina *et al.*, 2024).

Otra de las formas en las que se fomenta la actividad y expansión de los mercados es recomendando, desde la ONU, el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, medidas para crear las condiciones macroeconómicas adecuadas que propicien la confianza en los inversionistas y, en consecuencia, las inversiones y el crecimiento económico, indispensable para lograr la sostenibilidad (FMI, 2016). Los préstamos internacionales para desarrollar proyectos y agendas verdes provenientes de bancos regionales, organismos multilaterales, fundaciones privadas, entre otros, también son consideradas fuentes de crecimiento y desarrollo sostenible (ONU, 2025). Sin embargo, históricamente el endeudamiento externo ha funcionado como una fuente de extracción de riqueza y recursos de los países del Sur Global.

Respecto a la política pública, se han aplicado mecanismos de comando y control, así como instrumentos económicos, entre otras acciones. Los primeros están enfocados en el



control del uso de los recursos naturales y de la generación de desechos tales como los límites máximos de contaminación o el control sobre los procesos. Los segundos están enfocados en orientar la conducta de los diferentes actores sociales a través de la valoración ambiental, las cuotas de contaminación, los impuestos, subsidios u otros incentivos monetarios o los sistemas de devolución de depósitos.

Asimismo, al hacer abstracción de dichas relaciones de poder y económicas, el desarrollo sostenible socializa los altos costos ambientales que han generado la industria, la banca y el Estado en el último siglo. Se desvía la atención hacia el crecimiento poblacional y la cada vez mayor demanda de bienes y servicios, pues ciertos sectores neomaltushianos dentro de esta estrategia internacional, sostienen que mientras más habitantes siga habiendo, mayor demanda de recursos per cápita que va empujando a los sistemas sacionaturales a su límite (González; Holguín, 2020). De tal manera que el foco de atención deja de ser el modo en él se produce y consume la vida moderna, y pasa a ser la población, su crecimiento y ritmo de demanda.

Así, al no incluir la causa estructural de los problemas ambientales, este tipo de desarrollo deriva en señalar como causas a distintos efectos de las relaciones sociales de producción capitalista tales como la sobrepoblación o la pobreza, sobre todo las pertenecientes al llamado tercer mundo. Asimismo, las soluciones que propone son instrumentales y de mercado que, en la mayoría de los casos, ni si quiera pueden tener un efecto positivo en el ambiente porque los costos de invertir o de adquirir bienes y servicios ecológicos no son competitivos para el grueso de la población, dando lugar a nichos o segmentos de mercado y a ciudades que pueden pagar y ciudades que no pueden pagar la inversión en sostenibilidad. De igual forma, el discurso de la sostenibilidad sirve a las grandes corporaciones a incrementar sus ventas o ahorrar en sus procesos productivos, comerciales o administrativos, así como a lavar su imagen y posicionarles como responsables ambiental o socialmente.

Otro aspecto de la agenda de desarrollo sostenible es que, mediante políticas públicas, por ejemplo, impulsa la incorporación de territorios y personas a la visión y valores del mercado. La valoración ambiental ha sido una forma en la que los lugares son transformados simbólicamente.

1.1. Servicios ecosistémicos y valoración ambiental: cultura y mercado

Diversos programas de desarrollo sostenible surgen de bagajes teóricos economicistas tales como la Economía Ambiental. Esta subdisciplina económica sostiene que las causas del

deterioro de los ecosistemas y el territorio se encuentran en la organización de la economía y sus instituciones, porque las mismas conducen a las personas a tomar decisiones que generan contaminación y destrucción del medio ambiente. En este orden de ideas, propone crear los incentivos económicos necesarios para que las personas tomen decisiones en favor de la protección del medio ambiente (Field, 1995).

La valoración ambiental es uno de los mecanismos utilizados por los gobiernos para orientar el comportamiento de los distintos sectores sociales “en favor” del ambiente. Consiste en asignar precios a funciones físicas o sociales, propias de los socioecosistemas, con la intención de incorporarlos al universo de lo económico y, en consecuencia, puedan ser asignados de “manera óptima” por el mercado o permitan sustentar políticas públicas para su conservación, como en su momento fue el programa Pago por Servicios Ambientales (Perevochtchikova, 2014; Cuerdo; Ramos, 2012).

La valoración ambiental parte del supuesto de que existen “externalidades”, es decir, conductas o prácticas que afectan o benefician indirectamente a otras personas sin que estas paguen en el caso de que sean beneficiadas, o sean compensadas en el caso de ser perjudicadas. La valoración es internalizar las externalidades a través de ponerles precio para que el que contamine pague y el que conserve reciba un pago (Troche, 2018). De tal modo que los diversos actores puedan hacer uso de dicha información para decidir cómo actuar ante las señales establecidas por el mercado y mejorar la calidad del medio ambiente.

Así, la valoración ambiental propone que el problema reside en que los sistemas sacionaturales y sus funciones se encuentra fuera del circuito mercantil por lo que la solución es incorporarlos a dicho proceso, tratándolos como servicios. Los llamados “servicios ambientales” son una forma de valoración económica que implica cambios en la forma en la que se percibe y significa la naturaleza.

El término servicios ambientales (SA) o servicios ecosistémicos (SE) se acuñó en la Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo, 1992. Dicho término se ha conceptualizado de diversas maneras. Para Daily *et al.* (1997, p. 2) “son un amplio rango de condiciones y procesos a través de los cuales los ecosistemas naturales, y las especies que los conforman, ayudan a mantener y satisfacer la vida humana”, mientras que Robert Costanza sugiere que “son todos aquellos bienes y servicios derivados de las funciones ambientales” (Constanza *abud* Saldívar, 2005, p. 122). Por otro lado, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo de 1992 estableció que los servicios ecosistémicos “[...] comprenden todos los beneficios que la naturaleza ofrece a la sociedad, por lo que deberían ser valorados y preservados para garantizar el funcionamiento de los

ecosistemas y de la vida humana a largo plazo” (Perevochtchikova, 2014, p. 9). Por último, Nájera (2009, p. 104) dice que “los servicios ambientales son el conjunto de condiciones y procesos naturales que ofrecen las áreas naturales por su simple existencia, y que la sociedad utiliza”.

En las diferentes acepciones, se observa que características propias de las personas se vuelven características intrínsecas de la naturaleza. Explícita o implícitamente se hace de los espacios en los que las funciones socioecosistémicas tienen lugar una suerte de ofertante de servicios ambientales. Al mismo tiempo, se naturalizan los llamados servicios ambientales, es decir, se evocan a los procesos físicos y sociales como si naturalmente fueran servicios, lo que lleva a percibir la valorización de estas funciones como algo “natural”. Podemos decir que existe una valorización de la naturaleza y la naturalización de la valorización.

Lo anterior implica que funciones físicas y sociales se perciban y signifiquen como elementos del mercado y que, por tanto, puedan ser comercializadas. El desarrollo sostenible, de esta manera, también exporta los valores y visión del mercado a otras esferas de la realidad para resignificarla y, en algunos casos, mercantilizarla, cambiando la manera en la que concebimos los lugares y el espacio. Por ejemplo, en el caso del programa Pago por Servicios Ambientales, programa en el que se valorizaba a distintas funciones socioambientales para retribuir su conservación, cambiaba la percepción y dinámica de los lugares, imponiendo una visión mercantil, así como una regulación de los usos del territorio por agentes externos a las comunidades o pueblos (De La Mora, 2013; Bravo, 2006).

Actualmente, el término servicios ambientales es muy popular y sustenta múltiples políticas públicas de corte ambiental. En la Zona Metropolitana de Valle de México existen diversas políticas enfocadas en la preservación o restauración de los llamados “servicios ambientales”, una de estas es el desarrollo de infraestructura verde y de espacios sostenibles.

2. La ciudad sostenible entre la utopía y el mercado

Lograr ciudades sostenibles y resilientes es uno de los 17 ODS. Las ciudades sostenibles se pueden definir como aquellas que procuran e impulsan la diversidad, la eficiencia, la ecología, la equidad y la justicia socioambiental, la cultura, la seguridad, la participación ciudadana, la educación y el desarrollo económico, entre otros aspectos. Así, la ciudad sostenible comprende estándares y tipologías urbanísticas enfocadas en la eficiencia, la

ecología, la compacidad y la complejidad, así como en volverse espacios satisfactores de derechos humanos, justicia e inclusión social (Alarcón, 2023; ONU-Habitat, 2021).

Sin embargo, de la misma manera que el desarrollo sostenible, este tipo de ciudades se concretan, frecuentemente, en soluciones de mercado y/o instrumentales. La construcción de edificios bajos en emisiones de carbono porque abandonan el aire acondicionado y potencian la ventilación natural, la provisión de energía proveniente de fuentes limpias, la inversión en transportes públicos eléctricos o en tecnología ahorradora de agua, el mejoramiento de la gestión de desechos, son ejemplos de las acciones que se implementan para hacer sostenibles las zonas urbanas (Pérez, 2022). Para el sector inmobiliario, por ejemplo, la construcción de la vivienda se vuelve en diseños inteligentes, materiales de bajo impacto y tecnologías para optimizar el uso de los recursos; por otra parte, dicho sector es apoyado con incentivos fiscales por proveer dispositivos verdes en la vivienda y edificios de bajo consumo energético (Libertum *et al.*, 2020).

En este orden de ideas, las acciones y soluciones también tienden a ser fragmentadas ya que, por cada problemática ambiental existente en la ciudad, se propone una “solución” en particular, dando origen a respuestas focalizadas y locales que pueden incidir en un momento del proceso productivo, en un determinado medio de transporte o en un lugar en particular de la urbe (ONU-Habitat 2017, 2021). De este modo, para reducir las emisiones de gases contaminantes, las empresas incorporan tecnologías o insumos considerados bajos en carbono en su producción, el transporte incorpora dispositivos que eficientizan el consumo de combustible, se fomenta la movilidad no motorizada, se sustituye en alumbrado público por iluminación LED y se crean incentivos económicos para aquellos que reduzcan su huella de carbono.

Finalmente, la fragmentación de las respuestas a la crisis ambiental termina en las acciones individuales. Acciones como reciclar, reutilizar o reducir, consumir productos y servicios sostenibles o *eco-friendly*, son acciones que difícilmente podrían tener algún impacto significativo en las ciudades y su medio ambiente, pues, dado que no consideran las relaciones de producción y poder modernas como analizamos, no modifican estructuralmente la dinámica económica y social que da lugar a que las ciudades sean grandes consumidoras de energía y recursos, así como las mayores generadoras de contaminantes y residuos sólidos (O'Connor, 2001).

Asimismo, para la ciudad sostenible es fundamental la inversión, el crecimiento y la competitividad económica. Se afirma que las ciudades deben ser competitivas para atraer inversiones, por lo que es crucial que los gobiernos locales pongan en marcha los programas y



agendas que generen el contexto propicio para los negocios y el mercado, tal como la inversión en infraestructura y la creación de mecanismos de financiación como los instrumentos de deuda y de valores (Cervantes *et al.*, 2023; Sobrino *et al.*, 2015). Así, se vuelve indispensable que las ciudades para su sostenibilidad atraigan y retengan al sector privado, convirtiéndose en imanes para la inversión nacional y extranjera.

Por lo que mientras que el planteamiento de la ciudad sostenible insta a cambios estructurales y cualitativos, ofrece respuestas de mercado, fragmentadas y limitadas. De mercado porque son soluciones que se compran y venden, pero que también son, en buena medida, técnicas o tecnológicas. Fragmentadas porque para una problemática particular se plantea una solución focalizada, y limitadas porque en tanto que buscan resolver un determinado problema su campo de acción se focaliza y concentra en “solucionar” dichas necesidades. Además, también se diseñan y ejecutan agendas y programas que pueden generar o agudizar determinadas problemáticas socioambientales, tal es el caso de la construcción o rescate de infraestructura verde y su impacto en la gentrificación de las urbes.

3. Infraestructura verde para mitigar el cambio climático y su papel en la gentrificación de las zonas urbanas

Las zonas urbanas concentran más de la mitad de la población en el mundo y a pesar de que ocupan menos del 5% de la superficie terrestre, consumen entre el 60% y el 80% de la energía generada y producen alrededor del 75% de las emisiones de gases contaminantes y de efecto invernadero (ONU, 2023a). Ante este panorama, la resiliencia y la preservación y restauración del medio ambiente se vuelven cruciales para mitigar los efectos del cambio climático y fomentar ciudades sostenibles.

El desarrollo y renovación de infraestructura verde y espacios sostenibles se promocionan como elementos centrales en la planificación de las ciudades, en la protección de las comunidades, las construcciones existentes y la biodiversidad ante los efectos del cambio climático, así como para la reducción de las emisiones de gases de efecto invernadero derivadas de las diversas actividades económicas y detener e invertir la pérdida de naturaleza dentro del espacio urbano (PNUMA, 2023; Vásquez, 2016).

De igual manera, se argumenta que los elementos naturales ofrecen múltiples beneficios ambientales y sociales dentro de las ciudades, redundan en una mejor calidad de

vida para los ciudadanos y son considerados como indispensables para un desarrollo urbano sostenible (ONU-Habitat, 2017; Bolund; Hunhamma, 1999). En este aspecto, las áreas verdes traen beneficios a sus habitantes y usuarios, tales como lugares de esparcimiento, recreación y actividad física, así como funciones ambientales, generalmente denominadas “servicios ambientales”, que pueden ayudar a la regulación microclimática, la mitigación de la contaminación, la reducción del ruido, la conservación de la biodiversidad o la capacidad de infiltración (De Frutos; Esteban, 2009).

Sin embargo, la implementación de las políticas dedicadas a impulsar la infraestructura y edificación verde, los planes de renaturalización o la creación-renovación de espacios públicos sostenibles también contribuyen a la gentrificación de las ciudades (Baumgartner, 2021). Este fenómeno puede tener origen en que la infraestructura y espacios verdes, como se mencionó, traen otros beneficios a las zonas urbanas, a sus habitantes y usuarios. En este sentido, la cercanía de áreas verdes ofrece un valor agregado a sus proximidades y cambia, por lo regular, la forma en la que los habitantes perciben el espacio, pues, generalmente, dan una mayor percepción de seguridad y bienestar social (Ayala, 2020). Así, la infraestructura verde y sus funciones ambientales se integran al circuito de la renta de la tierra y el mercado inmobiliario para el disfrute de determinados sectores sociales que pagan por vivir en las cercanías de parques, bosques urbanos o cuerpos de agua, transformándose en una suerte de bienes suntuarios dentro de un contexto de aglomeración y contaminación.

Anguelovski y otros autores (2016, 2018) mostraron a través del caso de diversas ciudades europeas y norteamericanas, que la ecologización urbana contribuye o acelera el crecimiento de los valores del suelo y la propiedad, el desplazamiento de residentes de clase trabajadora y la creación y ampliación de desigualdades sociales en el acceso a la justicia climática. A través de análisis cuantitativos, cualitativos y comparativos a gran escala, analizaron 28 ciudades medianas de Europa Occidental y América del Norte, entre los años 1990 y mediados de la década de 2010, encontrando que en 17 de las 28 ciudades hubo y siguen procesos de gentrificación provocados, impulsados o acelerados por el desarrollo de infraestructura verde.

Asimismo, realizaron una tipología del rol de la gentrificación ambiental en las ciudades: gentrificación verde dominante, en el que la creación de espacios verdes es el principal impulsor del proceso; gentrificación verde integrada, en el que los espacios verdes tienen un rol relevante, pero están al mismo nivel que otros desarrollos como el transporte, y, finalmente, gentrificación verde subsidiaria, en la que los espacios verdes contribuyen, pero



con un rol secundario respecto a otros factores. Sugieren que, aunque el verde urbano aporta beneficios climáticos y de salud, también puede exacerbar desigualdades si no está acompañado de políticas anti-desplazamiento y equidad socioespacial (Anguelovski *et al.*, 2022). Lo anterior puede significar que las políticas y estrategias de transición a ciudades más justas ambientalmente y sostenibles, en realidad estén minando este objetivo tan necesario en urbes latinoamericanas como la Ciudad de México y su zona metropolitana.

3.1 Apuntes para el análisis de la gentrificación ambiental de la ZMVM

En las últimas décadas, la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM) se ha visto integrada a la dinámica de la globalización que, entre otros procesos, ha propiciado la libre circulación de los capitales financieros, turísticos e inmobiliarios, así como la renovación urbanística y económica. La revalorización de antiguas zonas industriales, terrenos baldíos, colonias de clase popular o zonas con patrimonio histórico y/o cultural, la construcción de zonas o centros comerciales, complejos urbanos, entre otros, ha formado parte de este proceso de reconfiguración urbana (Delgadillo, 2016; Olivera, 2014). Lejos de ayudar a resolver las demandas de mejores condiciones de vida de la población, la reconfiguración urbana de la región ha acentuado la especulación del suelo, la expulsión o desalojo de la población de menores ingresos y el consecuente arribo de personas con mayor poder adquisitivo, el blanqueamiento o transformación de espacios populares en espacios exclusivos y excluyentes y el encarecimiento de la vivienda (Olivera; Salinas, 2018; Aguayo, 2016).

En este contexto de revalorización de la Ciudad de México y su zona metropolitana, también se han implementado una serie de estrategias encaminadas al desarrollo sostenible de la urbe. La Ciudad de México, por ejemplo, fue pionera en el país en poner en marchas proyectos y programas para la sostenibilidad. De 1995 al año 2005 se integraron gradualmente estas acciones en los Planes Generales de Desarrollo, y durante la administración de 2006 a 2012, se creó el primer Plan Verde, el cual condensó la política ambiental que se ejecutó en el período. En las administraciones posteriores: 2012-2018 y 2018-2024, se pusieron en funcionamiento planes enfocados en temas como el rescate del suelo de conservación, la recuperación y creación de espacios públicos, el manejo integral del agua, la movilidad, el mejoramiento de la calidad del aire, el manejo de los residuos sólidos y la resiliencia climática (Zapata; Mélendez, 2011).

Una de estas políticas ambientales ha sido el desarrollo de infraestructura verde. La construcción de áreas verdes en la Ciudad de México y su zona metropolitana es histórica y tiene, entre otros objetivos, el de dotar a la ciudadanía de espacios de recreación y

esparcimiento tales como la emblemática Alameda Central o el Bosque de Chapultepec. Con el reconocimiento de la importancia del medio ambiente en la década de los noventa por parte de los gobiernos locales, se fueron decretando Áreas de Valor Ambiental (AVA), Áreas Naturales Protegidas (ANP) y las Áreas de Conservación Comunitaria (ACC). En décadas recientes, se comenzaron a implementar proyectos de construcción y rescate de infraestructura y áreas verdes, consideradas como herramientas de carácter estratégico para la adaptación y mitigación climática de las zonas urbanas (Magdaleno *et al.*, 2018). En este sentido, la infraestructura verde puede ser entendida como un “sistema de infraestructura que fortalece los socioecosistemas para hacer frente al cambio climático” (Magaña *et al.*, 2021).

En la última década, por ejemplo, se puso en marcha el Programa Especial de la Red de Infraestructura Verde de la Ciudad de México (Perive-Ciudad de México), uno de los programas de planeación territorial más ambicioso que se ha tenido entorno al rescate y construcción de este tipo de infraestructura (SEDEMA, 2023). Por otra parte, en el Estado de México, se implementó el Programa de Recuperación y Creación de Áreas Verdes Urbanas (AVU), que consiste en la recuperación y rehabilitación de predios destinados por las autoridades municipales, con poca o nula arborización e infraestructura. En ambas entidades, la preocupación por crear ciudades resilientes y sustentables han llevado a los gobiernos locales a implementar este tipo de programas.

¿Dichos programas y obras enfocados en el desarrollo de infraestructuras verdes han contribuido a la gentrificación de la ZMVM? La gentrificación ambiental en la Ciudad de México y su zona metropolitana es un tema que ha empezado a tomar relevancia, sin embargo, hasta el momento se han encontrado no más de cinco publicaciones al respecto: Liévanos (2025); Contreras *et al.* (2024); Pasquier y Buratti (2024); Bonfil y Ríbero (2023). Aquí interesa apuntar los casos de estudio que nos llevarán a entender si existen procesos de gentrificación impulsados por estas agendas ambientales a través de tres casos de estudio: el Canal Nacional, el Parque Bicentenario y el Parque Ecológico Lago de Texcoco.

3.1.1. *Canal Nacional*

El Canal Nacional se ubica en la parte occidental de la Cuenca de México, comienza en el Parque Ecológico Xochimilco y termina en la avenida Río Churubusco, dentro de las alcaldías Iztapalapa, Coyoacán y Xochimilco. Este cauce de agua fue construido en la época prehispánica como ruta de navegación, comunicación y de comercio que conectó la ciudad de Tenochtitlán con Chalco. Después de la llegada de los españoles, las funciones comerciales y de comunicación se vieron mermadas por la desecación de los lagos. En el siglo



XX, el canal dejó de ser navegable debido al crecimiento urbano e industrial experimentado en la zona, y en la década de 1950 la parte del canal que iba de Churubusco al Centro fue pavimentada, permaneciendo el tramo que va de Churubusco a Cuemanco (Serrano, 2020).

En los siguientes años, el Canal Nacional continuó su deterioro socioambiental, hasta convertirse en un basureo lineal, un foco de infección de enfermedades y una zona insegura para la ciudadanía (SEDEMA, 2025). Fue hasta 2005 que el gobierno local llevó a cabo las primeras acciones para su restauración y en 2012 se estableció como Espacio Abierto Monumental para contribuir a su mayor manejo y salvaguarda. Posteriormente, en 2019, se puso en marcha el Proyecto Integral y Ejecución de Obra del Saneamiento del Canal Nacional como parte de los proyectos propuestos en el PERIVE-Ciudad de México, con el objetivo de implementar una serie de acciones encaminadas a la conservación de la biodiversidad, la mejora de la calidad ambiental de la zona y la recuperación de la imagen urbana.

La zona de influencia del Canal Nacional incluye varios pueblos originarios y barrios, en los que la historia se remonta a la época prehispánica. Entre los pueblos se encuentran: San Francisco Culhuacán y los barrios La Magdalena, San Juan y Santa Ana en Coyoacán; en Iztapalapa incluye a los pueblos Los Reyes Culhuacán, Culhuacán, San Andrés Tomatlán, Santa María Tomatlán y los barrios San Antonio Culhuacán y Tula (Escalona, 2024), quienes en conjunto con la sociedad civil han tenido un papel relevante en el rescate del canal desde el 2004. Se han llegado a conformar diferentes organizaciones sociales y civiles como el Colectivo Canal Nacional, Conciencia Canal Nacional, Grupo Cultural Culhuacán, Guardianes del Canal y el Frente de Asociaciones Civiles y Vecinos en pro del Canal Nacional, entre otros, quiénes han realizado actividades de cuidado y mantenimiento de las áreas verdes y los cuerpos de agua.

Debido al trabajo de la sociedad y del gobierno local, en 2022 se declaró el Canal Nacional como Área de Valor Ambiental (AVA) con categoría de Bosque Urbano con el fin de consolidarlo como corredor biológico y prohibir el uso de suelo para equipamiento urbano, vivienda, industria y agricultura (Santiago, 2023). Con dicha declaración se busca blindar a la zona del desarrollo industrial y de los servicios, así como preservar la importancia ambiental que tiene el canal para la Ciudad de México y los usos y costumbres de los barrios de la zona, principalmente los de los pueblos originarios (SEDEMA, 2025).

A pesar de estas acciones, el Canal Nacional se ha transformado de una vialidad contaminada e insegura a un atractivo turístico y ambiental equipado con áreas verdes y de recreación, senderos y ciclovías, con la posibilidad de paseos en lancha, visitas a la zona lacustre y la observación de aves, lo que ha generado y podría continuar generando interés del

capital inmobiliario para desarrollar proyectos que aprovechen la cercanía al parque e incrementen la demanda de viviendas en la zona, particularmente en las colonias cercanas.

3.1.2. Parque Bicentenario

Inaugurado en 2010, con el objetivo de conmemorar los 100 años del comienzo de la Revolución Mexicana y los 200 años de la Guerra de Independencia, el Parque Bicentenario se construyó al norponiente de la Ciudad de México, entre las alcaldías Azcapotzalco y Miguel Hidalgo, en lo que solía ser la antigua Refinería 18 de Marzo, la cual abastecía de combustible al Valle de México y cerró en 1991, debido a los problemas de contaminación que generaba. En 2007, el terreno de aproximadamente 55 hectáreas, abandonado y deteriorado fue proyectado para ser el segundo pulmón y espacio de convivencia más grande de la ciudad (Ochoa, 2020).

La Refinería 18 de Marzo significó para los vecinos de las áreas circundantes fuentes de empleo pues muchos de los habitantes eran trabajadores petroleros, pero también, el deterioro progresivo del medio ambiente y la calidad de vida de la zona. El suelo presentaba altos índices de contaminación, además de la provocada por las emisiones que podían haber llegado hasta 103,000 toneladas anualmente. Así, la refinería se percibía como una fuente de potenciales enfermedades y padecimientos, por lo que las quejas ciudadanas sobre la misma se habían convertido en una constante y una presión política para el gobierno en turno que culminarían en el cierre de las instalaciones (Nava, 2024).

Asimismo, el cierre de la refinería se enmarca en un proceso de desindustrialización y de terciarización de la economía de la Ciudad de México que se impulsaba en aquellos años y del cual el norponiente de la ciudad es testigo. Desde mediados de los años 90, las alcaldías Miguel Hidalgo y Azcapotzalco, las cuales, históricamente, concentraron buena parte del parque industrial de la ciudad, han sido destinos clave para los proyectos de renovación urbana, el desarrollo de las industrias inmobiliarias y de servicios, así como de un modelo urbano caracterizado por la privatización, fragmentación y la segregación (Aguayo, 2016; Hernández; Cantú, 2014).

En este aspecto, el Parque Bicentenario forma parte de esta reconfiguración urbana del norponiente de la Ciudad de México que inició en la década de los noventa y que cambio la imagen, el sentido, la percepción y la forma de vivir de barrios que solían estar habitados por los trabajadores, por lo que su participación impulsó la gentrificación de esta zona.

3.1.3. Parque Ecológico Lago de Texcoco

El PELT es un parque urbano que se encuentra en la subcuenca hidrológica Lago de Texcoco en los municipios de Texcoco, Atenco, Chimalhuacán, Ecatepec de Morelos y Nezahualcóyotl en el Estado de México. Este parque ecológico se construyó en lugar del Nuevo Aeropuerto Internacional de la Ciudad de México (NAICM), resultado de una larga lucha de los pueblos de Texcoco y San Salvador Atenco, organizados en el Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra (FPDT), por preservar su territorio e identidad, así como por proteger ecosistemas únicos en el mundo con un alto valor histórico, cultural y ambiental para México y la ZMVM (Soto, 2023; CONANP, 2021).

La subcuenca hidrológica Lago de Texcoco se encuentra en la Cuenca Hidrológica del Valle de México, siendo el único vaso hídrico y climático que existe al oriente del Estado de México. Su importancia radica en su historia, su riqueza biocultural, su función reguladora de la cuenca y su papel en el suministro de agua para la región, así como su potencial para la recuperación ambiental y climática del Valle de México (IMTA, 2023). Asimismo, debido a la gran demanda de agua para la subsistencia de la población y al impulso de políticas y las actividades económicas, los acuíferos en esta zona son de los más sobreexplotados del país, manteniendo un alto estrés y una crisis hídrica.

En 2018 con la llegada de Andrés Manuel López Obrador a la presidencia y mediante una consulta pública que favoreció la cancelación del megaproyecto aeroportuario, en marzo de 2022, la región se declaró Área Natural Protegida con carácter de Área de Protección de Recursos Naturales con el fin de establecer un enfoque prioritario de protección y restauración (CONANP, 2021). En este contexto de recuperación del lago, el PELT surgió como proyecto prioritario para la restauración socioambiental e hídrica de la subcuenca Lago de Texcoco, así como para ayudar a frenar la expansión urbana, la especulación inmobiliaria, y contribuir a resolver las diversas afectaciones regionales que generó el NAICM en los tres años de su fallida construcción, (Echeverría; Lestrade, 2024).

Sin embargo, el PELT tiene una extensión de 4,000 ha, mientras que el Bosque de Chapultepec apenas cuenta con 866 ha, lo que significa que el primero es un megaparque urbano con la capacidad de cambiar dinámicas completas en las ciudades (Villanueva, 2024). En este sentido, el PELT también ha sido equipado para convertirse en un destino turístico que se espera que pueda recibir 9 millones de visitantes anualmente. Además, se ha construido una Universidad dentro del parque, lo que requerirá satisfacer demandas propias de la vida universitaria.

De igual manera, el FPDT ha manifestado que, si bien no están en contra del PELT, es fundamental también rescatar la zona lacustre, ya que es de vital importancia para la ZMVM,

y se ha expresado preocupación de que el Parque Ecológico pueda conducir a la privatización de la zona, lo que podría afectar a las comunidades y al ecosistema (Salinas; López, 2024). En este mismo sentido, integrantes del FPDT han indicado que, más allá del Parque Ecológico, es fundamental convertir a la región en un área de regulación hidrológica que posibilite la recuperación del ecosistema lacustre, ayude a evitar inundaciones en el Estado de México y la Ciudad de México, y permita la infiltración y recarga de los mantos acuíferos para los habitantes de la cuenca (Del Valle; Fonseca, 2024).

Consideraciones finales

En sus análisis de la realidad social y la crisis ambiental, el desarrollo sostenible promovido por las Naciones Unidas abstrae las relaciones de producción y poder vigentes, lo que lo lleva a concluir que la grave problemática socioambiental no es estructural sino técnica. Se puede advertir de esta conclusión que dicha estrategia internacional no puede resolver los problemas profundamente cualitativos planteados como ODS. En su lugar, promueve la sostenibilidad de los mercados, fomentando la creación de mercados e industrias verdes, tecnologías, arquitectura e infraestructura sostenible, políticas ambientales que incentivan conductas ecológicas en el sector público, privado y doméstico, créditos internacionales avocados a financiar proyectos y agendas verdes, y la competitividad en la ciudad, atractiva para los inversionistas nacionales e internacionales, entre otros.

El desarrollo sostenible va permeando en diversas esferas de la realidad social: sector público, privado, la cultura y los imaginarios, como en el caso de la valoración ambiental, en la que se exportan los valores del mercado a la esfera ambiental resignificando funciones socioambientales y haciéndolas pasar por servicios ambientales o ecosistémicos. Como parte de los 17 ODS, en su concepción epistemológica, la ciudad sostenible es una ciudad que procuraría ser espacio de derechos y justicia para los diversos sectores sociales, así como espacio de la conservación y restauración socioambiental. Sin embargo, la misma termina con frecuencia, realizándose en soluciones de mercado, cuantitativas, fragmentadas y limitadas porque ofrece respuestas que se compran y se venden, generalmente técnicas o tecnológicas enfocadas en resolver un problema en particular y cuya esfera de acción se ciñe a atender dicha problemática. Los estilos de vida sostenibles que ofertan bienes y servicios, así como valores e imaginaciones ecológicos asociados al estatus para el consumo individual de las



clases acomodadas, de tal manera que el grueso de la población no puede acceder al consumo de estos, son un ejemplo de las formas en la que se construye y consume la ciudad sostenible.

Asimismo, para contribuir a la conformación de la ciudad sostenible y posibilitar la resiliencia de esta ante los efectos del cambio climático, se ejecutan agendas de infraestructura verde que buscan desarrollar o restaurar a lo largo de las zonas urbanas obras como parques, bosques urbanos, canales, glorietas, entre otros, o bien declarar determinadas zonas áreas de conservación. Sin embargo, estas acciones, además de los beneficios que traen a los ciudadanos en términos de salud y esparcimiento, también están provocando, incentivando o acelerando los procesos de gentrificación. Así, la valorización del suelo y el desplazamiento de sectores sociales vulnerables provocados por el desarrollo de infraestructura verde se le conoce como “gentrificación verde” o “ambiental”. Ello es indicativo que la puesta en marcha de programas ambientales de este tipo, que no estén acompañados de políticas anti-desplazamiento y equidad socioespacial, en realidad aceitan el mercado inmobiliario e impiden el acceso equitativo a la naturaleza en las zonas urbanas.

En la última década, la ZMVM ha sido testigo de la proliferación de infraestructura verde, sin embargo, desconocemos si estas obras están teniendo un papel y, además, qué tipo de papel, dentro de la gentrificación generalizada de la megalópolis. Debido a ello, se estudian tres casos emblemáticos de estos procesos: Canal Nacional, Parque Bicentenario y Parque Ecológico Lago de Texcoco (PELT). Los tres casos son importantes porque parten de políticas públicas que buscan mejorar ambientalmente el entorno y dotar de beneficios de esparcimiento y salud a la población de la ZMVM en las últimas dos décadas. De igual manera, sus ubicaciones permitirán analizar y conocer no solo si las mismas contribuyen a la gentrificación de la región sino conocer de qué manera a partir de su contexto socioambiental e histórico y las formas en las que se insertan y cambian la dinámica, morfología, sentido y significado, dando la oportunidad de conocer con mayor detalle qué significado está adquiriendo la ciudad sostenible en México.

Bibliografía

AGUAYO AYALA, Adriana. Nuevo Polanco: renovación urbana, segregación y gentrificación en la Ciudad de México. **Iztalapala: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, Ciudad de México, v. 37, n. 80, p. 101-123, ene.-jun. 2016. Disponible en: <<https://doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/802016/atc4/aguayoayalaa>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

ALARCÓN ZAMBRANO, Jaime Alfredo. Modelo teórico para la ciudad sostenible. **Revista San Gregorio**, Portoviejo, v. 1, n. 55, p. 139-157, sep. 2023. Disponible en: <<https://doi.org/10.36097/rsan.v1i55.2522>>. Acceso en: 4 jun. 2026.

ANGUELOVSKI, Isabelle. From toxic sites to parks as (Green) LULUs? New challenges of inequity, privilege, gentrification, and exclusion for urban environmental justice. **Journal of Planning Literature**, v. 31, n. 1, p. 23-36, feb. 2016. Disponible en: <<https://doi.org/10.1177/0885412215610491>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

ANGUELOVSKI, Isabelle; CONNOLLY, Jaimes John Timothy; MASIP, Laia; PEARSALL, Hamil. Assessing green gentrification in historically disenfranchised neighborhoods: a longitudinal and spatial analysis of Barcelona. **Urban Geography**, Londres, v. 39, n. 3, p. 458-491, 2018. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/02723638.2017.1349987>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

ANGUELOVSKI, Isabelle; CONNOLLY, Jaimes John Timothy; COLE, Helen; GARCIA-LAMARCA, Melissa; TRIGUERO-MAS, Margarita; BARÓ, Francesc; MARTIN, Nicholas; CONESA, David; SHOKRY, Galia; PÉREZ DEL PULGAR, Carmen; ARGÜELLES RAMOS, Lucia; MATHENEY, Austin; GALLEZ, Elsa; OSCILOWICZ, Emilia; LÓPEZ MÁÑEZ, Jésua; SARZO, Blanca; BELTRÁN, Miguel Angel; MARTINEZ MINAYA, Joaquin. Green gentrification in European and North American cities. **Nature Communications**, v. 13, p. 3816, jul. 2022. Disponible en: <<https://doi.org/10.1038/s41467-022-31572-1>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

ARCADIS. **The Arcadis Sustainable Cities Index 2024**: 2,000 days to deliver a sustainable future. 2024. Disponible en: <bit.ly/4md9N2R>. Acceso en: 4 jun. 2025.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID). **Housing and urban development sector framework document**. Washington: BID, oct. 2020. Disponible en: <<https://www.iadb.org/en/who-we-are/topics/urban-development-and-housing/sector-framework-urban-development-and-housing>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

BAUMGARTNER, Wendel Henrique. La gentrificación verde y el derecho a la naturaleza en la ciudad. Apropiación de la naturaleza en la producción capitalista del espacio urbano. **Revista Ciudades, Estados y Política**, Bogotá, v. 8, n. 2, p. 17-32, 2021. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2462-91032021000200017>. Acceso en: 4 jun. 2025.

BRAVO, Elizabeth. De cómo los sapos cuidan a las ranas: Los nuevos mercaderes de la biodiversidad. **Biodiversidad, Sustento y Culturas**, n. 48, p. 9-12, 26 abr. 2006. Disponible en: <<https://grain.org/es/article/1096>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

BOLUND, Per; HUNHAMMAR, Sven. Ecosystem services in urban areas. **Ecological Economics**, v. 29, n. 2, p. 293-301, mayo 1999. Disponible en: <[https://doi.org/10.1016/S0921-8009\(99\)00013-0](https://doi.org/10.1016/S0921-8009(99)00013-0)>. Acceso en: 4 jun. 2025.

BONFIL JIMÉNEZ, Úrsula; RIBEIRO PALACIOS, Mónica. Gentrificación verde y metropolización en ciudades latinoamericanas. **Ciencia Latina: Revista Multidisciplinaria**, Ciudad de México, v. 7, n. 1, p. 644-660, ene.-feb. 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4419>. Acceso en: 4 jun. 2025.

CERVANTES ZUBIRÍAS, Gabriela; MORALES RODRÍGUEZ, Mario Aalberto; ALVA ROCHA, Lisset Anel; CAMACHO SÁNCHEZ, Fátima Yedith; DÍAZ MARTÍNEZ, Marco Antonio. Ciudades y comunidades sostenibles, una visión estratégica social: objetivo de desarrollo sostenible. **Equilibrio Económico: Revista de Economía, Política y Sociedad**, v. 19, n. 56, p. 46-65, jul.-dic. 2023. Disponible en: <<https://revistas.uadec.mx/index.php/equilibrioeconomico/article/view/90>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

COMISIÓN MUNDIAL SOBRE MEDIO AMBIENTE Y DESARROLLO (CMMAD). **Nuestro futuro común**. Madrid: Alianza Editorial, 1988.

COMISIÓN NACIONAL DE ÁREAS NATURALES PROTEGIDAS (CONANP). **Estudio previo justificativo para la declaratoria del Área de Protección de Recursos Naturales Lago de Texcoco, México**. Ciudad de México: Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2021.

CONTRERAS JUÁREZ, Yadira; GUERRERO PEÑUELAS, Adriana; GONZÁLEZ YÑIGO, Mónica. Políticas urbanas neoliberales y su relación con la gentrificación en espacios públicos verdes: el caso del Parque Urbano La Mexicana, CDMX. **Revista de Geografía Norte Grande**, Santiago de Chile, n. 89, p. 1-19, dic. 2024. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022024000300010>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

CUERDO MIR, Miguel; RAMOS GOROSTIZA, José Luis. **Economía y naturaleza**: una historia de las ideas. Madrid: Síntesis Editorial, 2012.

DAILY, Gretchen C.; ALEXANDER, Susan; EHRLICH, Paul Ralph; GOULDER, Larry; LUBCHENCO, Jane; MATSON, Pamela Anne; MOONEY, Harold A.; POSTEL, Sandra; SCHNEIDER, Stephen H.; TILMAN, David; WOODWELL, George M. Servicios de los ecosistemas: beneficios que la sociedad recibe de los ecosistemas naturales. Traducción de María Laura Yahdjian. **Tópicos en Ecología**, Buenos Aires, n. 2, p. 1-16, 1997. Disponible en: <<https://esa.org/wp-content/uploads/2013/03/numero2.pdf>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

DE FRUTOS, Pablo; ESTEBAN, Sonia. Estimación de los beneficios generados por los parques y jardines urbanos a través del método de valoración contingente. **Revista de Economía Pública Urbana**, Santiago de Compostela, n. 10, p. 13-51, 2009. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/269695820_Estimacion_de_los_beneficios_generados_por_los_parques_y_jardines_urbanos_a_traves_del_metodo_de_valoracion_contingente>. Acceso en: 4 jun. 2025.

DE LA MORA DE LA MORA, Gabriela. **Servicios ambientales y propiedad**: análisis sociológico de los procesos de apropiación de la tierra, el agua y el bosque en una comunidad agraria. Ciudad de México: Plaza y Valdés, 2013. Disponible en: <https://www.academia.edu/42308242/Servicios_ambientales_y_propiedad_An%C3%A1lisis_Sociol%C3%B3gico_de_los_Procesos_de_Apropiaci%C3%BCn_de_la_Tierra_el_Agua_y_el_Bosque_en_una_Comunidad_Agraria>. Acceso en: 4 jun. 2025.

DEL VALLE RAMÍREZ, César; FONSECA CANDO, Jorge Daniel. Lago de Texcoco, una esperanza hídrica. **Revista Ciencias y Humanidades**, Ciudad de México n. 10, p. 62-77, mar. 2024. Disponible en: <https://www.academia.edu/122848507/Socioecolog%C3%ADA_para_la_transformaci%C3%B3n_de_M%C3%A9xico>. Acceso en: 4 jun. 2025.

DELGADILLO, Victor. Ciudad de México, quince años de desarrollo urbano intensivo: la gentrificación percibida. **Revista INVI**, Santiago de Chile, v. 31, n. 88, p. 101-129, nov. 2016. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582016000300004>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

DELGADO RAMOS, Gian Carlo; ROMANO, Silvina María. **Medio ambiente, fundaciones privadas y asistencia para el desarrollo en América Latina**. Ciudad de México: UNAM, 2013. Disponible en: <<https://ru.ceiich.unam.mx/handle/123456789/2853>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

DI FILIPPO, Armando. **Poder, capitalismo y democracia**: una visión sistémica desde América Latina. Santiago: RIL Editores, 2013.

ECHEVERRÍA, Iñaki; LESTRADE, Jorge. Parque Ecológico de Texcoco, una obra monumental para los siguientes 100 años. **La Jornada**: Estado de México, San Sebastian Toluca, 12 ago. 2024. Disponible en: <<https://lajornadaestadodemexico.com/parque-ecologico-lago-de-texcoco/>>. Acceso en: 25 mayo 2025.

FIELD, Barry C. **Economía Ambiental**: una introducción. Bogotá: McGraw-Hill, 1995.

FOLADORI, Guilhermo. **Controversias sobre sustentabilidad**. Ciudad de México: UAZ / Miguel Ángel Porrúa, 2001.

FOLADORI, Guilhermo; PIERRI ESTADES, Naína (coord.) **¿Sustentabilidad?** Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable. Ciudad de México: UAZ / Miguel Ángel Porrúa, 2005. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/304783779_Sustentabilidad_Desacuerdos_sobre_el_desarrollo_sustentable>. Acceso en: 4 jun. 2025

FONDO MONETARIO INTERNACIONAL (FMI). El FMI y los Objetivos del Desarrollo Sostenible. **International Monetary Fund Factsheet**, Washington, sep. 2016. Disponible en: <<https://www.imf.org/-/media/files/factsheets/spanish/sustainable-development-goals-sp.pdf>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

GILPIN, Alan. **Economía Ambiental**: un análisis crítico. Ciudad de México: Alfaomega, 2003.

GONZÁLEZ BEJARANO, Diego Abelardo; HOLGUÍN GARCÍA, Margarita Josefina. Población y desarrollo sostenible en México. **Papeles de Población**, Toluca, v. 26, n. 106, p. 131-152, oct.-dic. 2020. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.22185/24487147.2020.106.33>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

GRUPO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO AMERICA LATINA Y EL CARIBE (GNUDS). **Desafíos y estrategias para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe**. Ciudad de Panamá: ONU, 2018. Disponible en: <<https://unsdg.un.org/es/resources/desafios-y-estrategias-para-el-desarrollo-sostenible-en-america-latina-y-el-caribe>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

HARVEY, David. **Breve historia del neoliberalismo**. Madrid: Akal, 2007.

HERNÁNDEZ CAMACHO, Genaro; CANTÚ CHAPA, Rubén. Tendencias urbanas en Azcapotzalco. **Taller Servicio 24 Horas**, v. 10, n. 19, p. 17-28, mar.-ago. 2014. Disponible en: <<https://tallerservicio24horas.azc.uam.mx/?journal=AP&page=article&op=view&path%5B%5D=76>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

ICON DESIGN. El 'ranking' de las ciudades más sostenibles del mundo demuestra que las personas son tan importantes como la economía. **El País**, Ciudad de México, 19 sep. 2019. Disponible en: <<https://elpais.com/especiales-branded/somos-lo-que-hacemos/2019/ranking-de-ciudades-mas-sostenibles-del-mundo/>>. Acceso en: 30 ene. 2020.

INSTITUTO MEXICANO DE TECNOLOGÍA DEL AGUA (IMTA). **Programa hídrico Lago de Texcoco, fase 1:** estudio para la implementación de medidas para la recuperación hídrica. Ciudad de México: IMTA, dic. 2023. Disponible en: <<http://repositorio.imta.mx/handle/20.500.12013/2344>>. Acceso en: 4 jun. 2026.

LIÉVANOS DÍAZ, Jocelyn Elizabeth. Gentrificación verde en los barrios de Ciudad de México. In: VARGAS CASTRO, José Alejandro; OGURI CAMPOS, Linda Emi (coord.). **Diseño y prospectiva para un urbanismo incluyente y sostenible**. Ciudad de México: UAEMEX, 2025. p. 45-59. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/390320968_DISENO_Y_PROSPECTIVA PARA_UN_URBANISMO_INCLUYENTE_Y_SOSTENIBLE>. Acceso en: 4 jun. 2025.

LLAVERO PASQUINA, Marcel; NAVAS, Grettel; CANTONI, Roberto; MARTÍNEZ ALIER, Joan. The political ecology of oil and gas corporations: TotalEnergies and post-colonial exploitation to concentrate energy in industrial economies. **Energy Research & Social Science**, v. 109, p. 103434, mar. 2024. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.erss.2024.103434>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

MAGAÑA RODRÍGUEZ, Diego; TUDELA RIVADENEYRA, Elena; MEZA PÉREZ, Mónica; SUÁREZ, Bonilla. **Infraestructura verde en ciudades mexicanas**. Ciudad de México: UNAM, 2021. Disponible en: <https://repositorio.fa.unam.mx/bitstream/123456789/19063/1/Infraestructura_verde_en_ciudades_mexicanas.pdf>. Acceso en: 4 jun. 2025.

MAGDALENO MAS, Fernando; CORTÉS SÁNCHEZ, Francisco Miguel; MOLINA MARTÍN, Beatriz. Infraestructuras verdes y azules: estrategias de adaptación y mitigación ante el cambio climático. **Ingeniería Civil**: Revista Digital del Cedex, Madrid, n. 191, p. 105-112, 2018. Disponible en: <<https://ingenieriacivil.cedex.es/index.php/ingenieria-civil/article/view/2350>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

MEZA RODRÍGUEZ, Elizabeth. 8 de cada 10 consumidores prefieren productos sustentables, pero los altos precios detienen la intención de compra. **El Economista**, Ciudad de México, 9 jun. 2022. Disponible en: <<https://www.eleconomista.com.mx/el-empresario/8-de-cada-10-consumidores-prefiere-productos-sustentables-pero-los-altos-precios-detienen-la-intencion-de-compra-20220905-0112.htm>>

I>. Acceso en: 12 jul. 2025.

MEADOWS, Donella Hager; MEADOWS, Dennis Lynn; RANDERS, Jorgen; BEHRENS III, William W. **Los límites del crecimiento:** informe al Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad. Traducción de María Soledad Loaeza de Graue. Ciudad de México: FCE, 1972.

MCNEIL, John R. **Algo nuevo bajo el Sol:** historia medioambiental del mundo en el siglo XX. Madrid: Alianza, 2003.

NÁJERA RODRÍGUEZ, Martín. ¿Privatización o gestión social de los recursos hídricos? **El Cotidiano:** Revista de la Realidad Mexicana Actual, Ciudad de México n. 155, p. 103-114, 2009. Disponible en: <<https://elcotidianoenlinea.azc.uam.mx/index.php/numeros-por-articulos/no-155-medios-masivos-de-comunicacion-y-reforma-electoral/privatizacion-o-gestion-social-de-los-recursos-hidricos>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

NAVA, Diana. La refinería de Pemex que cerró, hoy es parque y fue un cementerio de tanques. **Expansión**, 26 mar. 2024. Disponible en: <<https://expansion.mx/empresas/2024/03/26/refineria-18-de-marzo-pemex-cdmx>>. Acceso en: 19 jun. 2025.

O'CONNOR, James. **Causas naturales.** Ensayos de marxismo ecológico. Ciudad de México: Siglo XXI, 2001.

OCHOA, Andrea. Parque Bicentenario, el segundo pulmón de la Ciudad de México. **Architectural Digest México y Latinoamérica**, 13 jul. 2020. Disponible en: <<https://www.admagazine.com/arquitectura/parque-bicentenario-el-segundo-pulmon-de-la-ciudad-de-mexico-20200713-7110-articulos>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

OLIVERA MARTÍNEZ, Patricia Eugenia. Neoliberalismo en la Ciudad de México: polarización y gentrificación. In: HIDALGO, Rodrigo; JANOSCHKA, Michael (ed.). **La ciudad neoliberal:** gentrificación y exclusión en Santiago de Chile, Buenos Aires, Ciudad de México y Madrid. Santiago de Chile: PUC, 2014. p. 151-177. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Rodrigo-Dattwyler/publication/273059639_La_ciudad_neoliberal_Gentrificacion_y_exclusion_en_Santiago_de_Chile_Buenos_Aires_Ciudad_de_Mexico_y_Madrid/links/54f5d4160cf27d8ed71cc919/La-ciudad-neoliberal-Gentrificacion-y-exclusion-en-Santiago-de-Chile-Buenos-Aires-Ciudad-de-Mexico-y-Madrid.pdf#page=151>. Acceso en: 4 jun. 2025.

OLIVERA MARTÍNEZ, Patricia Eugenia; SALINAS ARREORTUA, Luis Alberto. Desplazamientos y gentrificación extendida. **Revista de Geografía Norte Grande**, Santiago de Chile, n. 71, p. 167-187, 2018. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000300167>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Transformar nuestro mundo:** la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Nueva York: ONU, 21 oct. 2015. Disponible en: <<https://docs.un.org/es/a/res/70/1>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019.** Nueva York: ONU, abr. 2020. Disponible en: <<https://doi.org/10.18356/e8a6070e-es>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023;** edición especial. Nueva York: ONU, oct, 2023a. Disponible en: <<https://doi.org/10.18356/9789210024938>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **¿En qué consiste el desarrollo sostenible?** Nueva York: ONU 8 ago. 2023b. Disponible en: <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2023/08/what-is-sustainable-development/>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Compromiso de Sevilla:** documento final de la Cuarta Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo. Sevilla: ONU, 2025. Disponible en: <https://financing.desa.un.org/sites/default/files/2025-08/FFD4%20Outcome%20Booklet%20Final_SP%20-%20spread.pdf>. Acceso en: 4 ago. 2025.

PASQUIER MERINO, Ayari Genevieve; BURATTI, Simone. Mercados de producción agroecológica y artesanal: sustentabilidad y gentrificación en la Ciudad de México. **Íconos:** Revista de Ciencias Sociales, v. 28, n. 79, p. 79-97, mayo-ago. 2024. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.17141/iconos.79.2024.6026>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

PEREVOCHTCHIKOVA, María (coord.) **Pago por servicios ambientales en México:** un acercamiento para su estudio. Ciudad de México: COLMEX, 2014. Disponible en: <<https://hdl.handle.net/20.500.11986/COLMEX/10031227>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

PÉREZ MAGAÑA, Cristóbal. Los límites del urbanismo sostenible: del discurso cualitativo a propuestas cuantitativas. **GeoGraphos:** Revista Digital para Estudiantes de Geografía y Ciencias

Sociales, Alicante, v. 13, n. 143, p. 29-55, 2022. Disponible en: <<https://geographos.ua.es/article/view/25886>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

PÉREZ MAGAÑA, Cristóbal. Prevalencia económica y del mercado en las políticas de sostenibilidad de la Ciudad de México. **Revista de Geografía Norte Grande**, Santiago de Chile, n. 85, p. 1-21, 2023. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.4067/s0718-34022023000200109>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL MEDIO AMBIENTE (PNUMA). **Nature-Based Infrastructure: how natural infrastructure solutions can address sustainable development challenges and the triple planetary crisis**. Nairobi: PNUMA, 2023. Disponible en: <<https://doi.org/10.59117/20.500.11822/44022>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS ASENTAMIENTOS HUMANOS (ONU-HABITAT). Nueva Agenda Urbana. Quito: ONU-HABITAT, 2017. Disponible en: <<https://habitat3.org/wp-content/uploads/NUA-Spanish.pdf>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS ASENTAMIENTOS HUMANOS (ONU-HABITAT). **La Nueva Agenda Urbana**. Nairobi: Centro Urbano / ONU-HABITAT, 2020. Disponible en: <<https://unhabitat.org/sites/default/files/2021/10/nueva-agenda-urbana-ilustrada.pdf>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

RODRÍGUEZ PANQUEVA, Diego. **Capitalismo verde: una mirada a la estrategia de BID en cambio climático**. Bogotá: Amigos de la Tierra, 2011. Disponible en: <https://earthgemonic.org/biblioteca/2011_Capitalismo_Verde.pdf>. Acceso en: 4 jun. 2025.

RODRÍGUEZ, Josep. Cuidar el medio ambiente es un lujo para los consumidores mexicanos. **Expansión ESG**, Ciudad de México, 13 jun. 2025. Disponible en: <<https://esg.expansion.mx/finanzas-sostenibles/2025/06/13/productos-ecologicos-son-mas-caros>>. Acceso en: 5 ago. 2025.

SALDIVAR, Américo. Fundamentos económicos y sociales para el Pago por Servicios Ambientales hídricos (PSAh). **Ecología Política**, Barcelona, n. 30, p. 121-134, 2005. Disponible en: <<https://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=1421024>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

SANTIAGO, David. Canal Nacional, un espacio que pasó de basurero a parque natural de la CDMX. **Expansión Política**, Ciudad de México, 22 ene. 2023. Disponible en: <<https://politica.expansion.mx/cdmx/2023/01/22/canal-nacional-paso-de-basurero-a-parque-orgullo-cdmx>>. Acceso en: 11 mayo 2025.

SECRETARÍA DEL MEDIO AMBIENTE (SEDEMA). **Informa SEDEMA publicación del Programa de Manejo del Área de Valor Ambiental Canal Nacional.** Ciudad de México: SEDEMA, 23 ene. 2025. Disponible en: <<https://www.sedema.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/programa-de-manejo-canal-nacional>>. Acceso en: 3 jun. 2025.

ORTIZ SERRANO, Patricio. **Canal Nacional, rehabilitación de la imagen urbana:** caso de estudio: Carlota Armero - Santa Ana, Canal Nacional, Ciudad de México. 2020. Tesis (Licenciatura en Arquitectura) – Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, 2020. Disponible en: <<https://ru.dgb.unam.mx/items/2b221977-9be5-4fed-86c1-d964adf60704>>. Acceso en: 5 jun. 2025.

SOBRINO, Jaime; GARROCHO, Carlos; GRAIZBORD, Boris; BRAMBILA, Carlos; AGUILAR, Adrián Guillermo. **Ciudades sostenibles en México:** una propuesta conceptual y operativa. Ciudad de México: ALAP, CONAPO, IG, UNFPA, COLMEX, 2015. Disponible en: <<https://mexico.unfpa.org/es/publicaciones/ciudades-sostenibles-en-m%C3%A9xico-una-propuesta-conceptual-y-operativa>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

SOTO COLOBALLES, Natalia Verónica. Un vuelo sin destino: el Nuevo Aeropuerto Internacional de la Ciudad de México. **Estudios Demográficos y Urbanos**, Ciudad de México, v. 38, n. 1 (112), p. 131-161, 2023. Disponible en: <<https://doi.org/10.24201/edu.v38i1.2103>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

TROCHE, María Belén. Las externalidades ambientales. **Investigaciones Jurídicas, Humanas y Sociales**, Encarnación, v. 4, n. 1, p. 1-22, 2018. Disponible en: <<https://www.unae.edu.py/ojs/index.php/invjuridica/article/view/96>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

VILLANUEVA, Dora. Cambio completo a la dinámica de la ciudad: el proyecto avanza en la restauración ambiental y la creación de zonas de reserva biocultural. **La Jornada**: Lago de Texcoco, la obra ecológica más importante en el valle de México 27 feb. 2024. Disponible en: <<https://issuu.com/lajornadaonline/docs/texcoco27022024>>. Acceso en: 15 mayo 2025.

ZAPATA GARESCHÉ, Eugene; MELÉNDEZ YÚDICO, Jordy (ed.) **Ciudad de México, ciudad global:** acciones locales, compromiso internacional. Ciudad de México: GDF / UNAM / Secretaría de Turismo CDMX, 2011. Disponible en: <<https://www.puec.unam.mx/index.php/component/content/article/149-ciudad-de-mexico-ciudad-global-acciones-locales-compromiso-internacional.html>>. Acceso en: 4 jun. 2025.

EL TURISMO INTERNO COMO ALTERNATIVA AL COLAPSO DE LOS MERCADOS GLOBALES: el caso del Tren Maya y la reconfiguración del turismo doméstico en América Latina¹

Fernanda César Arnaiz*

Stella Maris Arnaiz Burne**

Resumen

Este artículo analiza el papel del turismo doméstico como estrategia de resiliencia y reactivación económica ante el colapso parcial de los flujos internacionales tras crisis sanitarias y económicas. A partir del caso emblemático del Tren Maya en México y su articulación con procesos similares en India, China, Costa Rica y Perú, se explora la relación entre movilidad interna, planificación territorial, sostenibilidad y desarrollo regional. Se argumenta que el fortalecimiento del turismo interno no solo contribuye a la estabilidad económica, sino también a la cohesión territorial y a la transición hacia modelos más sostenibles e inclusivos. Desde una perspectiva latinoamericana, el estudio propone lineamientos para un nuevo paradigma de turismo posglobalizado basado en la autosuficiencia territorial y la revalorización del patrimonio cultural y natural.

Palabras-clave: Turismo Interno; Tren Maya; Desarrollo Sostenible; Movilidad Territorial; América Latina.

Abstract

Domestic tourism has become one of the most stable pillars of global tourism development,

¹ Artículo elaborado a partir de ponencia presentada en el Panel “El turismo y la Actual Conjuntura em América Latina” del XXVII Encuentro Internacional Humboldt, realizado de 15 al 19 de septiembre de 2025, en Córdoba, capital, Argentina.

* Universidad de Guadalajara, CUC. Profesora Investigadora Doctora. Correo electrónico: fernanda.cesar@academicos.udg.mx

** Universidad de Guadalajara, CUC. Profesora Investigadora Doctora. Correo electrónico: stella.arnaiz@academicos.udg.mx



especially in light of the fragility of international markets. This paper analyzes the role of domestic tourism as a strategy for resilience and economic recovery following the partial collapse of international travel flows after health and financial crises. Drawing on the emblematic case of the Maya Train in Mexico and comparable experiences in India, China, Costa Rica, and Peru, it explores the relationship between internal mobility, territorial planning, sustainability, and regional development. The study argues that strengthening domestic tourism not only contributes to economic stability but also to territorial cohesion and the transition towards more sustainable and inclusive models. From a Latin American perspective, it proposes guidelines for a post-globalized tourism paradigm based on territorial self-sufficiency and the revaluation of cultural and natural heritage.

Keywords: Domestic Tourism; Maya Train; Sustainable Development; Territorial Mobility; Latin America.

Introducción

El turismo contemporáneo es un reflejo del mundo globalizado: interdependiente, vulnerable y profundamente desigual. Su auge durante las últimas décadas estuvo asociado a la expansión del transporte aéreo, la liberalización de los mercados y el crecimiento de las clases medias emergentes. Sin embargo, la crisis sanitaria de 2020 marcó un punto de inflexión: el turismo internacional se contrajo casi un 75% (ONU Turismo, 2021), revelando la fragilidad de un sistema basado en la movilidad global masiva.

En ese contexto, el turismo interno emergió como un instrumento de resiliencia, capaz de sostener la actividad económica y la cohesión social cuando los flujos internacionales se paralizaron. Lejos de ser un fenómeno marginal, el turismo doméstico se consolidó como la columna vertebral de la industria: según ONU Turismo (2024), por cada viaje internacional se realizan entre seis y siete viajes nacionales. En países como China, India y Estados Unidos, este tipo de turismo representa más del 80 % del gasto total del sector.

En América Latina, México se posiciona como el quinto país del mundo con mayor volumen de turismo nacional (SECTUR, 2025). La fortaleza del mercado interno mexicano, sustentado por la amplitud territorial, la diversidad cultural y el desarrollo de la infraestructura, convierte al turismo doméstico en un actor clave del desarrollo sostenible. En este marco, el Tren Maya se erige como un proyecto emblemático que simboliza la



reconfiguración del turismo interno bajo una nueva lógica de conectividad, inclusión y sostenibilidad.

En el presente artículo analizamos este fenómeno desde una perspectiva comparativa. En primer lugar, se examinan los fundamentos del turismo interno en el contexto del capitalismo global y las crisis recientes. Posteriormente, se aborda el caso mexicano del Tren Maya, haciendo paralelismos con experiencias internacionales en India, China, Costa Rica y Perú a manera de contraste.

Finalmente, se reflexiona sobre el turismo interno como eje estratégico para un modelo posglobalizado y resiliente de desarrollo territorial.

1. Turismo interno y reconfiguración del capitalismo global

Hay un proceso de tránsito de la globalización turística a la crisis de los flujos internacionales. La expansión del turismo internacional fue uno de los símbolos del neoliberalismo global. Según el *World Travel & Tourism Council*, la actividad llegó a representar el 10,0% del PIB mundial, generando más de 300 millones de empleos (WTTC, 2025). No obstante, este modelo mostró una alta dependencia del transporte aéreo, la estabilidad geopolítica y el poder adquisitivo de las clases medias globales.

El colapso temporal de estos flujos evidenció una contradicción estructural: mientras la movilidad internacional se paralizaba, la demanda de experiencias locales y regionales se multiplicaba. El turismo interno se reveló entonces no solo como una alternativa coyuntural, sino como una estrategia estructural de adaptación económica. En América Latina, los desplazamientos domésticos permitieron mantener empleos, sostener cadenas de valor y reactivar microeconomías regionales (CEPAL, 2024).

El turismo interno se caracteriza por su anclaje territorial. A diferencia del turismo receptivo, que concentra beneficios en pocos destinos internacionales, el turismo nacional distribuye el gasto de manera más equilibrada. De acuerdo con INEGI (2024), el 78,8% de las llegadas hoteleras en México corresponde a residentes del país, y los principales rubros de gasto son el transporte terrestre, los alimentos y bebidas y el alojamiento.

Esta configuración refuerza su efecto multiplicador en la economía local y reduce la fuga de divisas. Además, al promover la movilidad interna, el turismo doméstico actúa como un catalizador del desarrollo regional y de la cohesión social, generando identidad y

apropiación del territorio.

2. El caso del Tren Maya en México: un proyecto de conectividad y desarrollo regional

Figura 1. Tren Maya



Fuente: México (2023, p. 10).

El Tren Maya, inaugurado parcialmente en 2024, constituye uno de los proyectos de infraestructura más ambiciosos de América Latina. Con una longitud de 1.554 km, atraviesa cinco estados del sureste mexicano: Chiapas, Tabasco, Campeche, Yucatán y Quintana Roo, e integra 22 estaciones y 16 paradas. Su trazado, como se observa en la imagen siguiente, vincula sitios arqueológicos como Palenque y Chichén Itzá, ciudades históricas, reservas naturales y 23 Pueblos Mágicos (FONATUR, 2025).



Más que un sistema de transporte, el Tren Maya busca convertirse en un corredor de desarrollo territorial, promoviendo el turismo interno, la inclusión regional y la conservación ambiental. Su ruta conecta zonas marginadas históricamente y articula circuitos de movilidad cultural, turística y productiva.

El proyecto ha impulsado la construcción de seis hoteles ecológicos, la electrificación de casi el 50,0% de la vía y la generación de más de 100.000 empleos directos e indirectos (SECTUR, 2025). La mayor parte de sus pasajeros hasta la fecha son nacionales, lo que confirma su papel como plataforma de turismo interno.

3. Entre el progreso y la conservación

El Tren Maya representa una dualidad: símbolo de modernidad y, al mismo tiempo, desafío ambiental y social. Sus críticos advierten sobre riesgos de deforestación, presión sobre ecosistemas frágiles y tensiones con comunidades locales (César Arnaiz y Arnaiz Burne, 2025). Sin embargo, el proyecto también ha impulsado un debate necesario sobre cómo conciliar desarrollo y sostenibilidad en un país megadiverso.

Si logra consolidarse como una red de turismo doméstico sostenible, articulada con la economía social y las comunidades mayas, el Tren Maya tiene el potencial de sentar las bases de un nuevo paradigma de conectividad responsable en América Latina; sin embargo, no es el único caso. Ya en el mundo hay algunos ejemplos y aprendizajes que sirven como referencia y como comparativa.

4. Comparaciones internacionales: India, China, Costa Rica y Perú

4.1. India: turismo ferroviario y diversidad cultural

India es el país con mayor volumen de desplazamientos internos del mundo. Más de 1,300 millones de viajes domésticos se registraron en 2023 (ONU Turismo, 2024). La infraestructura ferroviaria desempeña un papel central: los trenes turísticos como el *Palace on Wheels* o el *Maharaja's Express* no solo promueven la movilidad nacional, sino que revalorizan el patrimonio histórico y cultural.

El modelo hindú combina transporte público y turismo experiencial, generando



empleo rural y fortaleciendo economías locales. Su éxito radica en integrar identidad, conectividad y planificación territorial, una lección aplicable a América Latina.

4.2. China: turismo interno como política de Estado

En China, el turismo doméstico se consolidó como política nacional desde la década de 1990. Con más de 3 millones de viajes internos anuales, representa el 90,0% del gasto total del sector (WTTC, 2025). La estrategia china se basa en la descentralización del turismo hacia ciudades medianas y áreas rurales, promoviendo infraestructura ferroviaria de alta velocidad y parques temáticos culturales.

El turismo interno se articula con los objetivos de bienestar, cohesión social y reducción de desigualdades regionales, mostrando cómo un Estado puede orientar la movilidad interna hacia la prosperidad inclusiva.

4.3. Costa Rica: ecoturismo doméstico y sostenibilidad

Costa Rica, pionera en políticas ambientales, ha logrado integrar su turismo interno a un modelo de “economía verde”. Los parques nacionales y reservas forestales son visitados mayoritariamente por costarricenses, lo que ha fortalecido la conciencia ambiental y la apropiación del patrimonio natural (Honey, 2008).

El país demuestra que el turismo doméstico puede ser un vehículo de educación ambiental y bienestar social, evitando la dependencia del turismo internacional sin sacrificar competitividad.

4.4. Perú: los trenes turísticos y el turismo cultural interno

Perú ofrece un ejemplo paradigmático de cómo el transporte ferroviario puede fortalecer el turismo nacional. Trenes como el *Andean Explorer* (Cusco-Puno-Arequipa) o el Tren Machu Picchu (Cusco-Aguas Calientes) integran paisajes, comunidades y patrimonio cultural. Aunque son conocidos internacionalmente, en los últimos años han impulsado también el turismo interno, conectando regiones históricamente aisladas (PromPerú, 2024).

El fortalecimiento de la red ferroviaria peruana demuestra cómo la movilidad sostenible puede reactivar economías locales y diversificar los flujos turísticos. En conjunto con la descentralización de los circuitos turísticos hacia destinos como el Valle del Colca o la Ruta del Qhapaq Ñan, Perú avanza hacia un modelo de turismo doméstico cultural y territorialmente inclusivo.



5. Sostenibilidad, cohesión territorial y políticas públicas

El turismo interno, cuando se planifica con criterios de sostenibilidad, puede convertirse en un instrumento de desarrollo integral. A diferencia del turismo internacional, que depende de divisas y mercados volátiles, el turismo doméstico fortalece el consumo interno, dinamiza regiones intermedias y reduce la huella ecológica de los viajes (CEPAL, 2024).

México, Costa Rica y Perú comparten la necesidad de vincular el turismo interno con políticas de transporte sostenible, educación ambiental y desarrollo regional. Las experiencias del Tren Maya y de los trenes andinos demuestran que la infraestructura ferroviaria puede actuar como columna vertebral del turismo sostenible, siempre que se acompañe de planificación territorial participativa.

Para ello, el papel del Estado resulta central. En México, se han identificado tres prioridades:

1. Fomentar la movilidad sostenible a través de trenes regionales.
2. Descentralizar la inversión turística hacia destinos rurales y culturales.
3. Promover la participación comunitaria en la gestión de proyectos.

Estas líneas convergen con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 8, 12 y 15), orientando el turismo interno hacia un modelo de responsabilidad y justicia territorial. SECTUR (2025).

6. Hacia un nuevo paradigma posglobalizado

La crisis del turismo global abrió la oportunidad de redefinir la movilidad humana. El turismo interno ofrece un marco alternativo basado en la proximidad, la sostenibilidad y la resiliencia. Más que una forma de sustitución temporal constituye una transformación estructural del modelo turístico.

En la era posglobal, la competitividad no se medirá solo por la cantidad de turistas recibidos, sino por la capacidad de los territorios de generar bienestar local y preservar su identidad. La soberanía turística, entendida como la capacidad de los pueblos para decidir el tipo de turismo que desean, se convierte en el nuevo horizonte político del desarrollo.

El turismo interno, en este sentido, es también un proyecto cultural: promueve el orgullo nacional, el conocimiento del territorio y la integración de las comunidades. Al viajar dentro del propio país, el turista se convierte en ciudadano activo, reconociendo la diversidad que lo constituye.

Consideraciones finales

El análisis de los casos de México, India, China, Costa Rica y Perú demuestra que el turismo interno no es solo un fenómeno económico, sino una estrategia geopolítica y cultural. Frente a la inestabilidad de los mercados globales, el turismo doméstico emerge como base de un nuevo paradigma: descentralizado, sostenible y territorialmente inclusivo.

El Tren Maya sintetiza este cambio: un proyecto que combina movilidad, identidad y desarrollo, aunque aún enfrenta retos de gobernanza ambiental y participación social. Su potencial radica en consolidar una red nacional de conectividad sustentable, capaz de integrar a las comunidades del sureste en la economía turística sin erosionar su cultura.

El futuro del turismo en América Latina dependerá de la capacidad de sus países para fortalecer sus mercados internos, invertir en infraestructura sostenible y promover una visión de desarrollo endógeno. La revalorización del viaje doméstico no solo significa reactivar economías, sino también reconstruir el vínculo entre ciudadanía, territorio y patrimonio.

El turismo interno, en su dimensión más profunda, es una forma de reapropiación del espacio nacional y de redefinición de la modernidad desde los márgenes. En la medida en que logre integrar sostenibilidad, equidad y orgullo identitario, podrá convertirse en el motor de una verdadera transformación poscapitalista del turismo global.

Referências bibliográficas

CÉSAR ARNAIZ, Fernanda; ARNAIZ BURNE, Stella Maris (2025). El turismo interno como alternativa a la caída de los mercados turísticos. In: XXVII ENCUENTRO INTERNACIONAL HUMBOLDT, 27., 2025, Córdoba. **Actas** [...]. Córdoba: CeHu, 2025.

COMISIÓN DE PROMOCIÓN DEL PERÚ PARA LA EXPORTACIÓN Y EL TURISMO (PROMPERÚ). **Informe sobre la red de trenes turísticos del Perú**. Lima: PromPerú, 2024.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). **Panorama del turismo en América Latina y el Caribe 2024**. Santiago de Chile: CEPAL, 2024.

FONDO NACIONAL DE FOMENTO AL TURISMO (FONATUR). **Informe de avance del Proyecto Tren Maya**. Ciudad de México: FONATUR, 2025.

HONEY, Martha. **Ecotourism and sustainable development: who owns paradise?** Washington / Covelo: Island Press, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI). **Estadísticas del sector turismo en México 2024**. Ciudad de México: INEGI, 2024.

MÉXICO. Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). **Gran guía Tren Maya**. Ciudad de México: dec. 2023. Disponible en: <<https://www.trenmaya.gob.mx/images/granguainah.pdf>>. Acceso en: 31 ago. 2025.

MÉXICO. Secretaría de Turismo (SECTUR). **Diagnóstico del turismo interno en México**. Ciudad de México: SECTUR, 2025

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL TURISMO (ONU Turismo). **Tourism Recovery Tracker**. Madrid: ONU Turismo, 2021.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL TURISMO (ONU Turismo). **World Tourism Barometer 2024**. Madrid: ONU Turismo, 2024.

WORLD TRAVEL AND TOURISM COUNCIL (WTTC). **Economic Impact Report 2025**. Londres: WTTC, 2025.

A SALA DE AULA ENQUANTO ESPAÇO DE DISPUTAS

Tatiane Karine Matos da Silva*

Uilmer Rodrigues Xavier da Cruz**

Resumo

Este trabalho tem por objetivo discutir e aproximar a prática do docente designado com a prática do estágio supervisionado, refletindo, assim, sobre a experiência da autora Tatiane Karine Matos Silva e do coautor Uilmer Rodrigues Xavier da Cruz. A autora traz para o debate sua experiência de estágio, realizada no ano de 2013, no Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, Ensino Fundamental e Médio, localizado no Município de Marechal Cândido Rondon, Paraná, e Uilmer discute sua vivência em sala de aula, na Escola Estadual Laura das Chagas Ferreira (MG), no ano de 2019. Nesse contexto, nossa reflexão se delimita às realidades experimentadas nesses dois espaços escolares. Nossa hipótese é a de que, por vezes, as experiências de professores efetivos, designados e estagiários são tratadas de forma dissociadas. Logo, queremos demonstrar o quanto tais práticas e disciplinas se aproximam. Para isso, refletiremos sobre os materiais produzidos por alunos(as) que vivenciam os cotidianos escolares distintos e dialogaremos com autores que abordam tal problemática. Nosso método de escrita e pesquisa está pautado na crítica histórica e social, dialogando com vivências/experiências dos autores em sala de aula.

Palavras-chave: História; Geografia; Matemática; Ensino.

Abstract

This work aims to discuss and compare the practice of the designated teacher with the practice of supervised internship, reflecting on the experience of the author Tatiane Karine Matos

* Doutora em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Correio eletrônico: tatianekmms@hotmail.com

** Pós-doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Correio eletrônico: uilmer@ufmg.br

Silva and the co-author Uilmer Rodrigues Xavier da Cruz. The author brings to the debate her internship experience, carried out in 2013 at the Antônio Maximiliano Ceretta State School, elementary and high school, located in the Municipality of Marechal Cândido Rondon, Paraná, and Uilmer discusses his classroom experience at the Laura das Chagas Ferreira State School (MG), in 2019. In this context, our reflection is limited to the realities experienced in these two school spaces. Our hypothesis is that, at times, the experiences of tenured, designated, and intern teachers are treated in a dissociated way. Therefore, we want to demonstrate how much these practices and disciplines are similar. To this end, we will reflect on the materials produced by students who experience different school routines and engage in dialogue with authors who address this issue. Our writing and research method is based on historical and social critique, engaging with the authors' experiences in the classroom.

Keywords: History; Geography; Mathematics; Education.

Introdução

A autora Tatiane Karine Matos da Silva desenvolveu a atividade de estágio supervisionado no Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta (Ensino Fundamental e Médio). O colégio está localizado na Rua Presidente Costa e Silva, 1350, no Município de Marechal Cândido Rondon (Paraná) e, durante essa atividade, pôde perceber as relações entre a prática do estágio e a do docente designado, prática essa vivenciada por Uilmer, na Escola Estadual Laura das Chagas Ferreira (Minas Gerais).

As estruturas de ambos os espaços de ensino oferecem um espaço físico amplo, permitindo que os alunos exerçam diversas atividades fora da sala de aula, contando, por exemplo, com laboratórios de informática. Entretanto, nem todos os computadores funcionam, o que dificulta o trabalho de alunos e professores.

Ambos os colégios contam com bibliotecas e estas são bem-organizadas, sendo que todos os exemplares estão organizados de acordo com as disciplinas em que são mais utilizados. Na área de História, por exemplo, é possível encontrar obras de autores como Antônio Gramsci, Caio Prado Júnior, Boris Fausto, Raimundo Faoro e Sérgio Buarque de Holanda, sendo estes recorrentes. Além destes, livros didáticos e revistas compõem as fontes de pesquisa em História e Geografia em ambos os espaços de leitura, pesquisa e estudo.



1. Materiais e métodos

Nosso método de escrita e pesquisa está pautado na crítica histórica e social, dialogando com vivências/experiências dos autores em sala de aula.

2. Fundamentação teórica e desenvolvimento

Segundo Foucault (1995), o conceito de poder refere-se a um agrupado de práticas e ações que são correspondentes umas às outras. Para o autor, o “poder” não se trata da compreensão de “poder” de alguém sobre algo ou outro alguém, porém enquanto um conjunto de ações que partem de diferentes polos. Ou seja, não ocorrem de maneira unidirecional e dependem da aceitação e/ou resistência dos diferentes sujeitos que constituem as relações sociais.

A noção sobre redes de educação que se estabelece na confluência direta com o conceito de “poder” já demonstrado anteriormente em diálogo com Foucault (1995) e, tal compreensão, apresenta-se enquanto um mecanismo pelo qual podemos analisar a rede de educação como uma prática corriqueira seja qual espacialidade for.

É importante afirmar que, os espaços escolares até aqui demonstradas, embora se configurem de maneira vertical, constituem-se de relações de poder que fortalecem determinadas práticas em detrimento de outras. Isso significa que o controle destas organizações por determinados sujeitos visa corresponder aos interesses destes mesmos sujeitos em uma relação de tensão (embora muitas vezes mascarada) entre estes e outros trabalhadores que constituem de maneira não hegemônica estas organizações. O que se comprehende aqui por “poder” e, por suposto, relações de poder, parte da noção de Foucault (1995), que afirma que o poder não deve ser compreendido de uma ação de um sobre outro ou algo, porém de uma relação que parte de diferentes polos e que se estabelece na tensão ou na aliança entre os polos. Assim, embora haja uma desigualdade na tomada de decisões e, deste modo, pontos resultantes destas decisões, as organizações são formadas em favor de determinada camada em relação à outra.

Um ponto importante a respeito dos sujeitos que compõem as relações atreladas à rede de conhecimento escolar constitui-se da discussão a respeito do conceito de poder. Segundo Foucault (1995), este conceito refere-se a um determinado número de práticas e ações que se correspondem entre si. Para além do que se comprehende popularmente acerca de “poder” de

alguém sobre o outro ou sobre alguma coisa, ou seja, de maneira unilateral, porém, segundo o autor o conceito compreende uma força ou um conjunto de forças (práticas e/ou ações) que se constituem dos mais diferentes polos, dependendo do ato de exercer poder e da resistência de outrem que instituem determinada relação de poder.

Em decorrência disso, é válido afirmar que a rede escolar consiste em relações sociais intrínsecas ao fato de que, para a existência dessa rede e das relações, é necessário a existência de uma ou mais escalas espaciais. É composta por relações de poder que estratificam os sujeitos conforme seus papéis (ligados, como já destacamos anteriormente, às suas apreensões identitárias e, por sua vez, às suas vivências cotidianas e trajetórias de vida) e, em decorrências destas relações, os sujeitos assumem posturas políticas de mediador e mediado na rede escolar.

Ao compreendermos o espaço geográfico, as redes, os sujeitos e o funcionamento das relações sociais segundo os fenômenos em consonância com a literatura específica demonstrada ao longo desta reflexão, é inevitável voltarmos olhares para aqueles sujeitos que, de certo modo, se instituem na posição de resistentes a um poder heterônomo (Foucault, 1995) e, que neste caso, são alcunhados enquanto os professores, que vivenciam suas realidades nas entranhas dos espaços urbanos e rurais brasileiros. Por se tratar de um artigo que é justificado pela compreensão de como os sujeitos que compõem a rede escolar significam suas vivências cotidianas através dessa rede, é válido o destaque para os quatro agentes que compõem a rede, porém com inevitável protagonismo para os principais sujeitos, pela vivência, porém também pela importância deles na instituição e, para além, na existência desta rede.

Na rede são produzidas novas subjetividades, de acordo com a ausência do Estado e seus modos de controle social homogeneizadores, em que os trabalhadores designados são empurrados para a marginalização da subalternidade. Tais trabalhadores acabam por aplicar “pequenos golpes”, como táticas subversivas de sobrevivência impostas pelo Estado, como nos ensina Certeau (2017), em um território marcado por embates e interesses, em que se modifica a paisagem, ações a todo o instante, por meio da força de trabalho negligenciada (sendo, porém, feita de forma maquinial), dos professores que encontram na atividade uma nova maneira de existência e de ocupação do espaço.

Quando Tatiane Karine Matos da Silva teve seu primeiro contato com o tema com o qual trabalharia durante o período da atividade de estágio supervisionado – Hebreus e Gregos – foi quase que inevitável seu questionamento sobre como seria e de que maneira ela, enquanto professora, trabalharia ambos os conteúdos em sala de aula.



Sua principal dúvida esteve pautada em como aproximar conteúdos aparentemente tão distantes da realidade dos alunos, tendo em vista que trabalhariámos com problemáticas relacionadas com a História Antiga. Silva acompanhou 10 aulas de História e duas aulas de Matemática, buscando observar se os comportamentos/attitudes dos alunos teriam algumas mudanças. Para isso, conversou com os professores responsáveis pelas disciplinas e, nesse sentido, as mudanças foram consideráveis.

Se nas aulas de História a professora insistia em chamar a atenção dos alunos a todo o momento e as atividades que ela deixava como “tema de casa” eram respondidas por poucos alunos e, na maioria das vezes, isso se remetia a cinco dos 30 que compunham a turma, o desinteresse e as conversas paralelas eram constantes. Na aula de Matemática, porém, a turma não parecia a mesma.

O “tema de casa” indicado pelo professor de Matemática na aula anterior foi feito por quase todos os alunos e grande parte deles se propuseram a participar e ajudar o professor na correção. Acreditamos que a metodologia de aula adotada pelos professores fez toda a diferença para que os alunos tivessem se posicionado de diferentes maneiras. Silva observou que a professora de História, apesar de tentar constantemente conseguir a atenção dos estudantes, fazia isso procurando intimidá-los. Entretanto, o professor da outra disciplina conseguia a atenção dos alunos, aproximando o conteúdo, a partir das atividades do dia a dia dos estudantes.

A Matemática, vista por muitos como alheia a nossas vidas, por seus números e fórmulas, era facilmente discutida. É claro que também houve dificuldades, porém estas eram superadas pela participação dos alunos nas discussões. Havia duas dinâmicas diferentes e, talvez, por isso, os resultados alcançados tenham sido diferentes. Assim, entendemos que a escola “se faz” dentro das relações sociais. Logo, torna-se relevante relacionar os temas trabalhados com as relações sociais experimentadas por nós na sociedade atual.

Nesse sentido, Thompson (1981, p. 182) esclarece que:

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo - não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos e, em seguida, “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e, em seguida, agem, por sua vez, sobre uma situação determinada.

Thompson (1981), motivado pela concepção histórica materialista, possibilita-nos entender os homens como “o objeto” de estudo da História. A partir dos apontamentos de

Thompson (1981), temos a possibilidade de problematizarmos as diferentes experiências humanas. Logo, é por meio destas diferentes experiências que cada sujeito se posiciona frente às diferentes situações que experimentam ao longo de diferentes processos históricos.

2.1. Do passado ao presente

Frente a isso, Silva buscou dialogar com os estudantes do 1º Ano C, de maneira a problematizar as relações sociais construídas pela sociedade Hebraica e Grega, não como dinâmicas que ficaram presas em um passado inatingível, mas como relações construídas e reconstruídas historicamente cujas articulações são vividas na sociedade atual.

Foi sob esta perspectiva histórica que o período de estágio foi dinamizado. Assim, em uma das provas escritas realizadas pelos estudantes, uma resposta dada por um aluno pode nos ajudar a dimensionar a importância de relacionarmos passado e presente, não como duas faces que se anulam, mas sim que mesmo com suas especificidades se complementam. Nessa perspectiva, analisemos as duas passagens a seguir:

Os gregos acreditavam em vários deuses, eram (politeístas), como Héstio, Haeles, Demiter, Zeus, Poséidon, Ares, Atenas, Afrodite, Dionisio, Apolo, Ártemis, Hefesto, Hermes e Hiebra. Algumas sociedades gregas se reuniram em Pólis, que quer dizer cidade-estado e eram cidades independentes com governo próprio, e existiam vários conflitos entre elas. Além disso, quando a Grécia guerreou contra outros povos, era difícil utilizar o poder militar. Mas também vários pontos eram comuns, como a religião e as olimpíadas¹.

Hoje a intenção dos jogos olímpicos é bem diferente: eles (os governantes) dizem que vão trazer mais empregos, gerar mais lucros e desenvolvimentos para o país. Mas não é o que acontece. Muitas pessoas ficam sem suas casas, o governo deixa de investir em coisas básicas para arremeter-se às olimpíadas, e os trabalhadores não ganham salários dignos e nem são lembrados no final².

A primeira resposta foi obtida por Silva, em uma das provas aplicadas, durante o estágio supervisionado. A segunda foi obtida por Uilmer, em uma de suas turmas, no ano de 2019, ao trabalhar com a dinâmica dos jogos olímpicos. Eram dois alunos, dois sujeitos históricos diferentes, cujos posicionamentos se aproximam.

O aluno que expressou seu posicionamento diante das dinâmicas da sociedade grega, iniciou sua reflexão apontando para alguns elementos da organização social da Grécia Antiga, como a religião, e as Cidades-Estados. Por fim, apontou para as contradições experimentadas

¹ Resposta de aluno em avaliação durante a atividade de estágio supervisionado, exercida no Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta.

² Resposta dada por um aluno frente à pergunta “Elabore um texto de no máximo 15 linhas sobre o que entendeu sobre a sociedade grega e sobre a dinâmica dos jogos olímpicos Rio 2016”, na Escola Estadual Laura das Chagas Ferreira.



frente à dinâmica dos jogos olímpicos. Se em um determinado momento histórico os Deuses eram homenageados através da prática das olimpíadas, na atualidade somente um Deus é exaltado e beneficiado com tal dinâmica. Este Deus chama-se capitalismo.

Uilmer, professor designado, também acredita que a aproximação da realidade vivida pelos alunos com o conteúdo trabalhado em sala de aula é essencial. Foi nesse sentido que trabalhou com uma matéria que denunciava a desapropriação de uma comunidade do Rio de Janeiro para a construção da vila olímpica e obteve de seu aluno a resposta citada, possivelmente motivada por essa discussão e cujo desenvolvimento da argumentação foi usado como justificativa para esta prática, que acentua ainda mais as desigualdades sociais. Para ele, o governo deixa de investir em coisas básicas, o que pode ser entendido como a falta de investimentos em saúde, educação, moradia, saneamento, dentre outros, sendo que os trabalhadores, além de não ganharem um salário digno, não são lembrados no final.

O final ao qual se refere o estudante possivelmente é o das Olimpíadas, em que quem são lembrados são os atletas, chamados por muitos de heróis. Nossa intenção não se pauta em desmerecer os sujeitos que participam de diversos eventos esportivos, mesmo porque muitos destes têm uma trajetória de vida marcada por dificuldades/necessidades.

Nossa crítica é estabelecida no sentido de problematizarmos a dimensão que estes eventos tomaram em todo o mundo, afinal em que medida as dificuldades enfrentadas por estes atletas são utilizadas para melhorar ou amenizar as desigualdades/necessidades vividas por muitos em nossa sociedade? Será que estas dificuldades não são apenas apresentadas no sentido de incentivar o individualismo, construído a partir da imagem de um sujeito que, mesmo vivendo situações difíceis, conseguiu ascender socialmente através de seu esforço, apagando o campo conflituoso e desigual construído na sociedade capitalista?

Avaliamos que o aluno que elaborou essa problemática compreendeu essas articulações e conseguiu relacionar passado e presente, como foi dito acima, não como faces que se anulam, mas que se complementam, mostrando-nos que nós, professores, devemos estar dispostos e abertos ao diálogo, à problematização em sala de aula, pois, a partir do diálogo, professor e alunos conhecem e reconhecem seu objeto de estudo. Afinal, a História e a Geografia estão mais presentes do que muitos imaginam.

Durante as comemorações frente à “Independência do Brasil”, Uilmer, ao trabalhar o tema com seus alunos em sala, também procurou instigar o posicionamento crítico de seus alunos, não somente diante à temática da aula, mas diante à sociedade como um todo.

Temos em mente que nossa atuação enquanto professores da disciplina de História está intimamente ligada às relações sociais vivenciadas no presente, e constituídas no decorrer

de um movimento histórico.

Nesse sentido, Uilmer, ao trabalhar com o tema “Independências políticas e a ideia de nação”, buscou problematizar a historicidade e suscitar uma discussão em torno do processo indicado como Independência do Brasil. Sabemos que este processo foi vivenciado de maneiras desiguais diante dos diferentes interesses dos sujeitos que nele estiveram envolvidos. Esses diferentes posicionamentos merecem ser questionados e problematizados, pois se fazem de extrema importância na construção do conhecimento histórico.

O tema “Independências políticas e a ideia de nação”, já nos aponta para um processo contraditório e desigual. A indicação – “Independências políticas” – nos dá a possibilidade de problematizar junto com os alunos qual é o sentido desta – Independência política. Este apontamento nos motiva a discutir quais foram os sujeitos que se beneficiaram com esta Independência, tendo em mente que o principal objetivo dos grandes proprietários de terra e dos grandes comerciantes, principais envolvidos e beneficiados com a Independência, esteve pautado em organizar o Estado de forma a não prejudicar seus interesses (Costa, 1982).

Diante disso, Uilmer buscou levantar discussões em torno do modo pelo qual os sujeitos que não faziam parte desta classe dominante, como, por exemplo, os escravos e os trabalhadores ditos livres, vivenciaram este processo de - Independência-, afinal será que esta Independência política trouxe os mesmos benefícios para todos estes sujeitos, em suas diferentes condições de classe? E hoje, o Brasil já “independente” há muitos anos oferece as mesmas condições sociais para todos os sujeitos?

Do mesmo modo, o complemento do tema proposto pelo livro didático – “a ideia de nação”, instiga-nos a uma reflexão em torno do modo pelo qual esta ideia – de nação brasileira – é forjada após o processo de Independência. Diante disso, levantou discussões que buscaram problematizar os diferentes elementos que contribuíram e contribuem para esta construção de uma “identidade nacional”.

O que Uilmer fez foi aproximar processo histórico da realidade de nossos alunos, pois acreditamos que a História não se faz somente através de relações sociais constituídas no passado, mas sim por relações sociais que se fazem e se refazem dentro de um movimento histórico em que passado e presente não se anulam, mas se complementam. Nesse sentido, buscaremos compreender como esta “prática de independência e a ideia de nação” está inserida no nosso cotidiano, mas, que nem por isso, é aceita, interpretada e vivenciada da mesma maneira.

Salientamos a necessidade de trabalharmos com os diferentes sentidos atribuídos a esse conceito – nação – tendo em vista que atualmente convivemos com variadas práticas que



buscam fortalecer a unidade, liberdade, e a igualdade, como sendo algumas das conquistas adquiridas por meio da “Independência do Brasil”, exemplo disso é a comemoração frente à própria “Independência do Brasil”. Durante a semana da Pátria, muitas escolas elaboram atividades que visam estimular os alunos a se orgulharem de serem brasileiros. Como se fosse possível mudar as diferentes experiências de vida desses sujeitos em uma semana.

Assim, problematizaremos a intencionalidade, não apenas da semana da pátria, mas também de outros mecanismos que corroboram com esta perspectiva, como a mídia, o IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), buscando compreender de que maneira esses e outros mecanismos buscam construir uma memória dita oficial sobre Brasil. Porém, se são necessários tantos mecanismos para que os sujeitos se identifiquem com esta nação, que em um primeiro olhar se apresenta como igualitária e justa, isso se dá justamente porque os sujeitos que vivenciam a sociedade brasileira não se reconhecem como membros desta suposta nação igualitária, pois suas próprias experiências contradizem essa suposta “perfeição”.

Afinal, será que temos realmente o que comemorar na dita semana da pátria? Como comemorar e se orgulhar de uma “nação” onde as desigualdades sociais se fazem a cada dia mais evidentes? Qual é o sentido de nossos alunos cantarem o hino nacional ou da Independência durante toda a dita semana da pátria, se ao voltarem para suas casas não encontrarão seus pais, que se submetem a longas jornadas de trabalho e, ao final do mês, ganham um salário que mal lhes permitem manter as mínimas condições de vida? Que “nação” é essa?

A partir destes apontamentos, nosso objetivo é o de construir aulas que contribuam para a formação do posicionamento crítico dos alunos, não apenas frente ao tema que problematizaremos ao longo das aulas, mas também frente às suas próprias experiências de vida.

Entendemos que a atividade de estágio supervisionado visa uma aproximação dos futuros professores com a realidade que futuramente por eles será vivenciada. Nesse sentido, durante este período, nós, estagiários/professores, temos a oportunidade de perceber as diversas práticas dinamizadas em uma escola, mesmo que o colégio no qual tenhamos atuado não seja um exemplo fiel da realidade escolar e social de todas as escolas ou de toda a sociedade. Tendo em mente que ser professores é também lidar com diferentes experiências de classe, acreditamos que seja significativo estar em contato com o ambiente escolar.

No entanto, sabemos que isso nem sempre é possível. O que percebemos é que quase a totalidade dos professores possuem 40 horas aulas semanais, que são totalizadas a partir do

trabalho em diferentes escolas, sendo que o cansaço e o desânimo motivados pelo baixo salário superam a vontade de construir aulas mais atrativas/diversificadas.

Diante desses apontamentos, a atividade de regência, durante o estágio supervisionado, mostra-nos os limites, não apenas de nosso trabalho, mas também os vivenciados em uma sociedade capitalista que pouco ou nada se importa com a educação dos sujeitos que a compõe. Talvez a problemática do aluno que fez sua reflexão sobre as mudanças de sentido dos jogos olímpicos, ajude-nos a compreender esta sociedade que busca a todo o custo demonstrar seu desenvolvimento e união através de momentos, como, por exemplo, as olimpíadas, mas que só é igualitária e desenvolvida sob a maquiagem criada pelos que se dizem governar pelo bem de toda a sociedade e seus aliados, provenientes de diferentes setores da burguesia.

Mesmo frente a estes apontamentos, que revelam em partes a frustração de alguém que futuramente estará vivendo esta realidade, o que levamos desta experiência é a vontade de questionar com nossos futuros alunos as dinâmicas desiguais de nossa sociedade, pois acreditamos que somente juntos construiremos um mundo melhor e verdadeiramente igualitário, e, quem sabe, a semente para isso já tenha sido plantada, quem sabe o aluno que articulou sua percepção social seja um, dentre os muitos que questionaram e mudaram nossa realidade.

Considerações finais

Ao finalizar este trabalho, que aborda alguns elementos vividos/discutidos durante o período de regência e da prática de professor designado, avaliamos que, enquanto professores, sempre estaremos lidando com trajetórias e posicionamentos diferentes. Assim, consideramos que:

Os valores, tanto quanto as necessidades materiais, serão sempre um terreno de contradição, de luta entre valores e visões-de-vida alternativos. Se dissermos que os valores são aprendidos na experiência vivida e estão sujeitos às suas determinações, não precisamos, por isso, render-nos a um relativismo moral ou cultural (Thompson, 1981, p. 194).

Como nos indica Thompson (1981), vivemos em uma sociedade em que a luta frente a valores e necessidades diferentes se fazem constantes. Esses diferentes posicionamentos são construídos a partir de nossas desiguais experiências na sociedade. Temos sim que lidar com



normas, regras que nos são impostas ou às quais aderimos. No entanto, cada um de nós, a partir de nossas experiências, agimos sobre essas determinações, de acordo com nossa própria consciência, construindo vínculos de classe, pautados por valores e expectativas.

Frente a isso, entendemos que nós, professores, devemos estar atentos a essas diferentes possibilidades e articulações sociais, observando que nós e nossos alunos vivemos estas relações classistas. Logo, cada um se posicionará, dentro da sala de aula, a partir desse repertório. Porém, isso não quer dizer que queiramos solidificar a ideia de desigualdades sociais, mas que, somente discutindo/questionando essas desigualdades juntos, conseguiremos enfrentá-las e colocá-las como questões para a produção do conhecimento e viver em sociedade.

Assim, avaliamos que lidar com essas diferentes experiências, tentando sempre adequar teoria e metodologia, objetivando estimular o posicionamento crítico dos alunos diante das discussões, não foi uma tarefa fácil. Acertos e erros compuseram esse processo.

Salientamos que as relações de poder ultrapassam a sala de aula, os professores estão expostos as contradições do “jogo político”, dos jogos de interesses que compõem a estrutura educacional brasileira, oriunda dos poderes políticos vigentes, sejam eles qual partido for.

Determinado momento os professores são sujeitos ativos no contexto das relações educacionais, ao final do ano ele passa a ser mais um funcionário público a cumprir dinâmicas burocráticas e administrativas. O professor, seja no Paraná ou em Minas Gerais, passa o ano todo desenvolvendo atividades, plano pedagógico, que visam o aprendizado de seus alunos, entretanto, ao final do ano os professores se veem em um “conselho de classe” organizado pela coordenação pedagógica articulando formas para que aqueles alunos que não atingiram um nível considerável para passar de ano, sejam também aprovados.

A prática corriqueira em ambos os Estados, cumpre a função de não deixar que os índices de desenvolvimento da educação caiam nos Estados, o comprometimento nesse momento passa a não ser mais o ensino, o poder circula e perpassa das mãos dos professores e equipe pedagógica para o Estado que mascara a realidade do ensino público brasileiro através de dados que não expressam a realidade. Afinal, os alunos são “empurrados” para a próxima série sem ter as mínimas condições para acompanhar os novos conteúdos. A educação brasileira passa a não demonstrar sua verdadeira realidade, porém, por meio de “pequenos golpes” no diário eletrônico digital, pois os professores são obrigados a cometer, ela se torna estatisticamente mais palatável e assim, o governo gera o seu marketing para campanhas políticas futuras, como nos ensina Certeau (2007).

Referências bibliográficas

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CABRINI, Conceição. CATELLI JUNIOR, Roberto; MONTELLATO, Andrea. **História temática: terra e propriedade**. 8º Ano. 4. ed, São Paulo: Scipione, 2010.

COLÉGIO ESTADUAL ANTÔNIO MAXIMILIANO CERETTA. **Projeto Político-Pedagógico**. Marechal Cândido Rondon, 2012. Disponível em: <http://www.mrhantonioceretta.seed.pr.gov.br/rede_escola/escolas/27/1470/170/arquivos/File/PPP2012.pdf>. Acesso em: 27 out. 2012.

COSTA, Emilia Viotti da. Introdução ao estudo da emancipação política. In: MOTA, Carlos Guilherme Santos Seroa da (org.). **Brasil em perspectiva**. 13. ed. São Paulo: Difel, 1982. p. 64-125.

FENELON, Déa Ribeiro. Reflexões sobre vivências de um profissional da História. **Cadernos de História**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 11-23, dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. Sujeito e Poder. In: DREYFUS, Hubert Lederer; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Universitária, 1995. p. 231-249.

REGO, Teresa Cristina. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio Roberto Groppa (org). **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Susmmus, 1996. p. 83-103.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução de Waltemir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.



MERIDIANO – Revista de Geografía. número 6. 2025 – versión digital

ISSN 2304-1506 | <http://www.revistameridiano.org/>

CONHECIMENTOS METODOLÓGICOS CURRICULARES DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Uilmer Rodrigues Xavier da Cruz*

Resumo

Este material aborda os fundamentos e as práticas do ensino de Geografia, articulando conhecimentos metodológicos e curriculares essenciais à formação docente. Ao longo dos capítulos, são discutidas as dimensões epistemológicas da disciplina e as abordagens pedagógicas que favorecem uma compreensão crítica do espaço geográfico. A obra destaca a importância da cartografia como linguagem, o caráter polissêmico da escala e a integração entre o espaço vivido pelos alunos e o conhecimento científico. Mais do que um manual, propõe-se como guia teórico e prático para professores e estudantes, incentivando a reflexão e o debate sobre o ensino da Geografia. Cada capítulo busca apresentar conteúdos de forma clara e acessível, facilitando a aplicação das metodologias propostas. O objetivo central é contribuir para a qualificação da prática docente, promovendo o pensamento crítico, a cidadania e o reconhecimento das diferentes realidades socioespaciais.

Palavras-chave: Conhecimentos Metodológicos; Geografia; Ensino de Geografia.

Abstract

This material addresses the foundations and practices of Geography teaching, articulating methodological and curricular knowledge essential for teacher training. Throughout the chapters, the epistemological dimensions of the discipline and the pedagogical approaches that foster a critical understanding of geographic space are discussed. The work highlights the

* Discente de Residência Pós-Doutoral em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG – 2024) e Universidad Nacional de La Matanza (UNLM – 2025). Bolsista Programa Institucional de Pós-Doutorado (PIP-D) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG – 2024). Mestre em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ – 2019). Graduação em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG – 2008). Correio eletrônico: uilmer@ufmg.br

importance of cartography as a language, the polysemic nature of scale, and the integration between the lived space of students and scientific knowledge. More than a handbook, it is proposed as a theoretical and practical guide for teachers and students, encouraging reflection and debate on Geography teaching. Each chapter aims to present content clearly and accessibly, facilitating the application of the proposed methodologies. The central objective is to contribute to the qualification of teaching practice, promoting critical thinking, citizenship, and the recognition of different socio-spatial realities.

Keywords: Methodological Knowledge; Geography; Geography Education.

Introdução

Este material foi concebido com o propósito de oferecer uma base sólida para a compreensão dos fundamentos e das práticas do ensino de Geografia. A obra busca integrar os conhecimentos metodológicos e curriculares indispensáveis à formação de educadores, destacando-se pela preocupação em articular teoria e prática em um mesmo percurso de aprendizagem.

Ao longo das partes, o leitor encontrará reflexões sobre as diferentes dimensões da disciplina, desde sua concepção enquanto campo de conhecimento até as possibilidades pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de uma leitura crítica do espaço geográfico. Nesse sentido, são exploradas questões que atravessam o ensino de Geografia na contemporaneidade, como o papel da Cartografia enquanto linguagem fundamental, a polissemia do conceito de escala e a importância de relacionar o espaço vivido pelos alunos com o conhecimento científico.

Mais do que um manual técnico, esta obra se propõe a ser um guia de apoio tanto para professores em exercício quanto para estudantes em formação inicial. Por meio de subsídios teóricos e práticos, busca contribuir para a construção de um ensino dinâmico, relevante e conectado com a realidade dos sujeitos que aprendem.

Cada parte foi elaborada de modo a oferecer uma abordagem clara e acessível, estimulando a reflexão crítica e o debate sobre os desafios e as oportunidades que atravessam a educação geográfica. A organização dos conteúdos procura favorecer a assimilação progressiva dos conceitos, bem como a aplicação das metodologias apresentadas no cotidiano escolar.

Em síntese, este material pretende colaborar para a qualificação do ensino de Geografia, apoiando os profissionais da educação na elaboração de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de promover a cidadania, o pensamento crítico e a valorização das diversas realidades socioespaciais que compõem a sociedade contemporânea.

1. Caracterização da área de Geografia

A caracterização da área de Geografia nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), elaborada pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, oferece um exame aprofundado sobre o papel do ensino de Geografia na formação crítica e cidadã dos estudantes brasileiros, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. O texto parte da premissa de que o ensino de Geografia é vital para que o indivíduo compreenda o mundo em que vive, pois propicia instrumentos teóricos e metodológicos para interpretar fenômenos sociais, econômicos, políticos e naturais que estruturam a vida cotidiana. Dessa forma, a Geografia escolar é entendida como um campo essencial para o desenvolvimento de capacidades de análise, representação e intervenção sobre o espaço, enfatizando o caráter socialmente construído dos territórios, das paisagens e das identidades em escalas local, regional, nacional e global.

No início do documento, observa-se a defesa da Geografia como um saber que ultrapassa a função meramente informativa ou descritiva. Segundo os PCN (Brasil, 1998), a disciplina deve mobilizar o estudante ao raciocínio crítico e à problematização do espaço vivido, estimulando a construção de conhecimentos que auxiliem na compreensão das múltiplas relações sociais e ambientais que conformam os territórios. Esta perspectiva orienta-se pela ideia de que o espaço geográfico é resultado tanto dos processos naturais quanto das ações humanas, sendo permanentemente produzido, reproduzido e transformado. Portanto, a Geografia escolar deve oferecer instrumentos para que o aluno perceba as continuidades e descontinuidades históricas, apropriações e conflitos, desigualdades e potencialidades que marcam o espaço brasileiro e mundial, sempre sob a ótica de uma cidadania ativa, autônoma e ética.

O texto enfatiza a centralidade da alfabetização cartográfica como competência primordial para o letramento geográfico contemporâneo. Essa alfabetização vai além da capacidade de ler e interpretar mapas; ela envolve, de forma mais ampla, a apropriação de

linguagens gráficas, visuais e simbólicas que permitem a representação e a análise dos fenômenos espaciais. No contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, a cartografia escolar é apresentada como uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento das habilidades cognitivas superiores, como a observação, comparação, argumentação e síntese, além de fomentar a capacidade de intervir no mundo de forma planejada e ética. O domínio das técnicas cartográficas – leitura, produção e análise de mapas, croquis, cartas, gráficos – permite ao aluno confrontar e manipular diferentes fontes de informação, tornando-se um sujeito ativo no processo de produção do conhecimento.

Outro ponto fundamental abordado na seção consiste na valorização do princípio da interdisciplinaridade. O ensino de Geografia, segundo os PCN (Brasil, 1998), fortalece-se na interlocução com outras áreas do conhecimento, especialmente História, Ciências Naturais, Matemática e Língua Portuguesa. Essa articulação curricular visa garantir que a compreensão dos fenômenos espaciais seja contextualizada, multifacetada e conectada às experiências concretas dos alunos. Assim, a Geografia deve ser vivenciada de maneira dinâmica, agregando conteúdos, metodologias e práticas que extrapolam o ensino tradicional centrado na exposição do professor e na memorização de conteúdo. Atividades investigativas, projetos integradores, trabalhos de campo, uso de tecnologias da informação e análise de problemas do cotidiano são apontados como estratégias didáticas de grande relevância.

Além disso, o texto dos PCN (Brasil, 1998) enfatiza que a formação geográfica escolar precisa estar atenta à valorização da diversidade cultural, social e regional do Brasil. O ensino da disciplina deve contemplar as diferenças presentes nos modos de vida, nas paisagens, nas tradições e nas relações de trabalho, promovendo o respeito mútuo, o reconhecimento das identidades e a denúncia das desigualdades. Nesse sentido, o currículo de Geografia assume uma perspectiva inclusiva e emancipadora, afirmindo o direito de todos os sujeitos à compreensão crítica do espaço em que vivem e à participação ativa nas decisões sobre o uso, a gestão e a transformação de seus territórios.

Enfim, o ensino de Geografia, conforme delineado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), destaca-se como um campo fundamental para a promoção de uma postura questionadora diante da realidade e para a construção do pensamento espacial crítico. Nesse contexto, a disciplina não se limita à transmissão de conteúdos, mas visa possibilitar o desenvolvimento de competências para a leitura, interpretação e intervenção consciente no espaço vivido. O estudante é incentivado a refletir sobre as múltiplas escalas que compõem o território – desde o cotidiano do bairro e da cidade até os grandes fenômenos globais –, compreendendo as articulações e especificidades de cada contexto. O documento ressalta,



ainda, que o conhecimento geográfico deve ser apropriado de maneira ativa pelos alunos, promovendo o protagonismo na investigação dos problemas socioambientais e o engajamento em ações coletivas, solidárias e transformadoras.

A abordagem ética permeia todo o texto, pois se entende que o ensino de Geografia é, antes de tudo, um exercício de cidadania. Ao proporcionar instrumentos para a análise das desigualdades sociais, das questões ambientais e dos conflitos por terra e território, a disciplina estimula o reconhecimento dos direitos e deveres dos sujeitos, promovendo a consciência crítica, a participação política e o respeito à diversidade. O documento enfatiza que, em uma sociedade marcada por intensas desigualdades regionais, é imprescindível à escola desenvolver práticas pedagógicas sensíveis à pluralidade cultural, às heranças históricas e às dinâmicas econômicas que caracterizam o Brasil. O espaço escolar, nesse sentido, constitui-se em arena privilegiada para o debate e a problematização dos desafios enfrentados cotidianamente pelos estudantes e suas comunidades.

A Cartografia, como linguagem fundamental da Geografia, adquire um papel de destaque na formação do pensamento espacial e na construção de habilidades operatórias. O domínio dos diferentes instrumentos de representação – mapas, plantas, croquis – favorece não apenas a compreensão dos fenômenos espaciais, mas também a capacidade de situar, relacionar, comparar e analisar criticamente territórios e lugares. A alfabetização cartográfica, segundo a proposta dos PCN (Brasil, 1998), deve ser trabalhada de modo progressivo e contextualizado, respeitando as fases de desenvolvimento cognitivo dos alunos e promovendo atividades práticas e desafiadoras. Ao mapear o entorno da escola, representar trajetos cotidianos ou analisar cartas topográficas, o estudante aprende mais do que técnicas: desenvolve competências de observação, abstração, síntese, argumentação e comunicação, ampliando seus horizontes cognitivos e sua inserção no mundo.

O texto ainda aponta para a importância estratégica do trabalho interdisciplinar e contextualizado no ensino de Geografia. Essa orientação se concretiza em projetos pedagógicos integradores, no uso de recursos multimídia, nas saídas de campo e na articulação com temas contemporâneos – tais como globalização, migrações, urbanização, mudanças climáticas e sustentabilidade. Experiências interdisciplinares enriquecem o currículo, promovendo a aproximação do conhecimento acadêmico à vida cotidiana dos estudantes, estimulando a curiosidade, a autonomia intelectual e a responsabilidade coletiva. Nesse sentido, o papel do professor é mediador e facilitador de aprendizagens significativas, detectando interesses, desafios e possibilidades de seu grupo, promovendo espaço para o diálogo, a investigação e a colaboração.

Finalmente, a avaliação é tratada como parte integrante do processo formativo, superando a lógica classificatória tradicional. Segundo os PCN (Brasil, 1998), a avaliação deve ser diagnóstica, contínua e diversificada, articulada aos objetivos da aprendizagem e capaz de captar o percurso e o desenvolvimento pleno do aluno. O foco recai sobre a progressiva apropriação dos conceitos geográficos, das capacidades de análise, síntese e intervenção, assegurando assim a promoção de saberes relevantes para a vida em sociedade. A avaliação, portanto, não se esgota em provas ou exercícios padronizados, mas abarca diferentes linguagens, formas de expressão e registros, permitindo ao estudante demonstrar seus avanços e dificuldades ao longo do tempo.

Ademais, o documento ressalta que o ensino de Geografia, ao contemplar as dinâmicas do espaço vivido e das relações sociais, deve ser sensível às necessidades e especificidades dos diferentes públicos escolares. Isso inclui a atenção à diversidade sociocultural, às experiências dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), às realidades do campo e da cidade, assim como aos desafios inerentes à inclusão escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) propõem que o currículo de Geografia seja suficientemente flexível para dialogar com esses diferentes contextos, reconhecendo e valorizando os saberes prévios, as trajetórias de vida e os vínculos territoriais de cada estudante. A perspectiva de educação emancipada se revela, assim, no reconhecimento do educando como sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem, protagonista da leitura, interpretação e reconfiguração de seu espaço.

O texto também orienta a seleção e organização dos conteúdos de Geografia, recomendando que sejam pautados por temas e problemáticas significativas para a vida dos estudantes. O ensino deve partir das experiências concretas, das vivências cotidianas e das questões regionais, para então articular saberes mais amplos e sistematizados. Nesse movimento, a contextualização dos conteúdos é fundamental, pois possibilita relações entre o local e o global, entre passado e presente, entre diferentes formas de pensar e utilizar o espaço. Ao desenvolver projetos pedagógicos que envolvam o estudo das dinâmicas urbanas, dos conflitos socioambientais, da diversidade cultural e das dimensões econômicas e políticas, o professor de Geografia contribui para a formação integral dos alunos, ampliando sua compreensão crítica das realidades que os cercam e fortalecendo sua condição de sujeitos históricos e sociais.

Outro elemento de destaque é o compromisso ético e político do ensino de Geografia, conforme proposto pelos PCN (Brasil, 1998). Nessa perspectiva, a disciplina se orienta pelo combate a todas as formas de discriminação, intolerância e preconceito, promovendo uma educação pautada na dignidade humana, no respeito às diferenças e na valorização dos

direitos fundamentais. O estímulo à participação social, ao debate construtivo e à responsabilidade ambiental aparecem como dimensões centrais da prática pedagógica, reafirmando a missão da escola como espaço de desenvolvimento pleno e de práticas democráticas. A consolidação da cidadania ativa, alicerçada pelo conhecimento geográfico, se dá justamente pelo acesso qualificado à informação, pela reflexão crítica e pela atuação consciente na sociedade – princípios constitutivos da área conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

Assim, ao considerar a Geografia tanto como área de conhecimento quanto campo de formação da cidadania, o documento contribui grandemente para a elaboração de propostas pedagógicas comprometidas com a transformação da realidade. O papel do professor é, portanto, articular teoria e prática, dialogando de maneira contínua com os desafios do cotidiano escolar e social, favorecendo a integração de metodologias inovadoras, recursos tecnológicos, práticas investigativas e atividades colaborativas. Essa postura docente ativa e engajada é reconhecida no texto como fundamental para a promoção do saber geográfico eficaz, significativo e alinhado às demandas contemporâneas.

2. Cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo

O Eixo 4 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) de Geografia, intitulado “A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo”, oferece um panorama substancial das potencialidades e desafios do ensino da cartografia na escola básica, valorizando o papel central da linguagem cartográfica na formação do pensamento geográfico e no desenvolvimento de competências fundamentais para a cidadania contemporânea. A cartografia, concebida no texto como uma linguagem com códigos, símbolos e regras próprias, é apresentada como parte constitutiva da cultura escolar e do processo de letramento espacial dos estudantes.

O documento parte da premissa de que a linguagem cartográfica, historicamente restrita a setores técnicos especializados, necessita ser democratizada no contexto educacional. Para tanto, os Parâmetros defendem a ideia de que é preciso garantir o acesso, a compreensão e o domínio dos instrumentos de representação gráfica – mapas, plantas, croquis, cartas temáticas, gráficos e imagens diversas – por parte de todos os estudantes, desde as séries iniciais até os anos finais do Ensino Fundamental. Essa democratização da

cartografia visa não apenas ampliar o repertório cognitivo dos alunos, mas também fomentar sua autonomia intelectual e sua capacidade de leitura e intervenção no mundo.

Central na proposta curricular, o entendimento é que a cartografia escolar opera para além da simples transposição técnica do saber. Ao ser inserida como eixo estruturante do ensino de Geografia, a cartografia proporciona uma mediação privilegiada entre o sujeito e o espaço geográfico, aproximando diferentes escalas espaciais – o local, o regional, o nacional e o global – e facilitando a compreensão das inter-relações existentes entre lugares, territórios e paisagens. O domínio dos códigos cartográficos fortalece o raciocínio abstrato, a percepção simbólica, a análise crítica das informações e a construção de uma atitude investigativa em relação à realidade.

Além disso, o texto enfatiza que a aprendizagem da linguagem cartográfica constitui um processo progressivo, devendo ser respeitadas as etapas de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Os PCN (Brasil, 1998) alertam para a necessidade de seleção criteriosa das atividades didáticas, sugerindo que, inicialmente, as experiências de representação do espaço partam dos referenciais cotidianos do estudante – trajetos diários, espaços familiares, mapeamento do entorno da escola – para, então, ampliar a complexidade dos conteúdos e das técnicas de representação. Essa proposta metodológica valoriza a produção de mapas mentais, esboços e desenhos livres nas fases iniciais, evoluindo para práticas mais sistematizadas de leitura, análise e elaboração de mapas convencionais nas séries seguintes. O respeito à progressividade do aprendizado cartográfico é condição fundamental para evitar abordagens descontextualizadas, fragmentadas ou excessivamente técnicas, que tendem a desestimular ou excluir parte dos alunos do processo de apropriação desse conhecimento.

O documento lembra que toda representação cartográfica é uma construção cultural e seletiva, sujeita a escolhas, recortes e interpretações. Por isso, a alfabetização cartográfica não deve restringir-se à decodificação de símbolos, convenções e escalas, mas precisa incluir a problematização das intenções e limites de cada representação. A leitura crítica de mapas e imagens deve envolver a análise dos objetivos de quem os produziu, das informações que privilegiam ou ocultam, das implicações sociais, políticas e econômicas dessas escolhas. Ao dominar a linguagem cartográfica, o estudante é capaz não apenas de localizar, identificar e representar fenômenos, mas também de questionar, interpretar e intervir no espaço de modo qualificado.

Outro aspecto relevante destacado pelo texto reside na compreensão de que a cartografia, para além de ferramenta didática, constitui um instrumento de cidadania e participação social. Ao possibilitar que o estudante produza e interprete representações



gráficas do espaço, a escola contribui para sua autonomia na circulação, no reconhecimento e na apropriação dos diversos territórios que compõem o cotidiano brasileiro. Essa perspectiva reforça o papel emancipador do ensino cartográfico, conferindo ao sujeito condições de compreender sua posição social, seus direitos e deveres, bem como sua capacidade de inserir-se criticamente nos debates sobre o uso, a gestão e a transformação dos espaços urbanos, rurais e naturais.

No contexto do Ensino Fundamental, os PCN (Brasil, 1998) sugerem que o ensino de cartografia seja permeado por atividades vivenciais, lúdicas e investigativas, de forma a mobilizar o interesse e a participação dos alunos nos processos de observação, descrição e modelagem do espaço. A criação de mapas afetivos, o mapeamento coletivo do entorno escolar, a análise de trajetos diários, o uso de fotografias e imagens de satélite são exemplos de práticas pedagógicas defendidas pelo documento. Tais experiências promovem o desenvolvimento de competências importantes, como orientação espacial, percepção de escalas, leitura crítica de símbolos e legendas, além de estimular o trabalho colaborativo e o respeito à diversidade de olhares e trajetórias.

Nesse sentido, a cartografia apresenta-se também como linguagem permeada de possibilidades interdisciplinares. O texto enfatiza a necessidade da articulação da Geografia com áreas como História, Ciências Naturais, Matemática e Artes, propondo a inserção de atividades que envolvam a construção e análise de gráficos, tabelas, maquetes, e a interpretação de imagens e infográficos. Ao integrar diferentes linguagens e saberes, o ensino cartográfico potencializa a compreensão da complexidade dos espaços e dos fenômenos neles inseridos, tornando a aprendizagem mais significativa e conectada aos desafios do mundo contemporâneo.

A dimensão ética e política do ensino cartográfico é igualmente ressaltada no documento. Os Parâmetros orientam para a formação de estudantes críticos, capazes de identificar manipulações, distorções e discursos presentes em representações cartográficas, frequentemente utilizados para sustentar interesses econômicos, políticos ou ideológicos. A percepção de que nenhum mapa é neutro torna-se um eixo central para a análise de temas como geopolítica, conflitos por território, reivindicações de grupos sociais e dinâmicas ambientais. Assim, a alfabetização cartográfica, conforme os PCN (Brasil, 1998), deve favorecer a construção de sujeitos atentos às ambiguidades e aos usos estratégicos das representações do espaço, promovendo o posicionamento ético e a participação ativa na vida social.

Além disso, o documento chama a atenção para o potencial transformador das

tecnologias digitais e da geoinformação, recomendando que o ensino de cartografia incorpore, sempre que possível, o uso de softwares, aplicativos, sistemas de informação geográfica (SIG), GPS e outros recursos multimídia. Essas ferramentas ampliam as possibilidades de coleta, organização, representação e análise das informações geoespaciais, aproximando o ensino escolar da realidade tecnológica do século XXI. O desafio colocado aos professores é o de selecionar e adaptar essas inovações às condições concretas das escolas brasileiras, respeitando os limites e valorizando as potencialidades de cada contexto.

Por fim, ressalta-se no documento que a consolidação da alfabetização cartográfica é um processo necessariamente amplo e contínuo, no qual cada ciclo da escolarização deve buscar aprofundar e ampliar os conceitos, habilidades e atitudes já desenvolvidos nas etapas anteriores. Para tanto, o planejamento pedagógico deve considerar a progressão dos conteúdos, a diversidade de experiências e repertórios dos alunos e a articulação entre teoria e prática. O ensino de cartografia, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), deve envolver tanto o domínio dos procedimentos operatórios – como identificação de coordenadas, uso da escala, leitura de legendas e orientação por pontos cardinais – quanto a promoção de reflexões acerca das finalidades, limitações e intencionalidades de cada representação.

O exercício sistemático de leitura, produção e análise de mapas permite que o estudante alcance uma compreensão mais autônoma da dinâmica espacial da sociedade, possibilitando-lhe não apenas situar fenômenos no território, mas também pensar sobre eles de forma crítica e criativa. O texto orienta o professor a propor desafios progressivos, que estimulem a formulação de hipóteses, a busca de fontes diversificadas, a comparação entre diferentes representações e o debate coletivo sobre problemas reais do cotidiano. A produção de mapas temáticos, a análise de mapas históricos, a interpretação de imagens de satélite e o desenvolvimento de projetos de mapeamento participativo apresentam-se, assim, como estratégias potentes para a aprendizagem significativa e contextualizada.

Outro elemento relevante presente no eixo analisado é a necessidade de o ensino de cartografia estar integrado à avaliação processual e formativa dos alunos. O documento recomenda que a avaliação vá além da simples verificação do acúmulo de informações técnicas, priorizando a observação do percurso cognitivo, do desenvolvimento das competências espaciais, da participação em atividades coletivas e da capacidade de argumentação e problematização. Enfatiza-se que os erros e dificuldades devem ser compreendidos como parte do processo de construção do pensamento cartográfico e que a avaliação deve orientar intervenções pedagógicas voltadas à superação dos obstáculos

encontrados.

Finalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) reforçam que a presença efetiva da linguagem cartográfica na escola básica é condição indispensável para a formação de cidadãos autônomos, críticos e aptos a interagir com a complexidade do mundo contemporâneo. Ao instrumentalizar os estudantes para a leitura e representação das diversas dimensões do espaço geográfico, a cartografia escolar contribui para a democratização do conhecimento, a valorização da pluralidade, a ampliação do horizonte cultural e a qualificação da participação social no planejamento, na gestão e na defesa dos territórios de vida.

3. O problema da escala

O capítulo “O problema da escala”, de Castro (2000), configura-se como uma das análises mais contundentes acerca dos fundamentos, desafios e repercussões do conceito de escala na produção do conhecimento geográfico. A autora inicia sua reflexão situando a escala como um dos conceitos estruturantes da ciência geográfica, apesar de ainda frequentemente reduzida a uma noção estritamente cartográfica ou matemática, questão essa que repercute tanto nas práticas de ensino quanto nas pesquisas acadêmicas e nos materiais didáticos. Castro (2000) argumenta que tratar a escala somente como uma proporção numérica capaz de expressar a redução do espaço real para sua representação gráfica é insuficiente para dar conta das múltiplas dimensões do fenômeno espacial. Segundo a autora, essa visão limitada está historicamente enraizada no hábito disciplinar, em virtude da centralidade da cartografia no ensino da geografia escolar e universitária brasileira, tornando imperativo problematizar tal herança para qualificar o exercício analítico e interpretativo sobre o território.

Nestes termos, Castro (2000) destaca que a escala geográfica transcende o caráter técnico-operacional atribuído à escala cartográfica, tornando-se questão epistemológica, metodológica e, sobretudo, ontológica para a Geografia. Não se trata meramente da relação de proporcionalidade entre o espaço mapeado e o espaço real: a escala, enquanto estratégia de apreensão do real, impõe-se como um elemento organizador da observação e do pensamento geográfico, mediando o acesso do pesquisador ao fenômeno e influenciando decisivamente as abordagens e resultados obtidos. O recorte de escala, ressalta a autora, é sempre seletivo e implica decisões teóricas quanto àquilo que será incluído ou excluído do campo de

observação, quais serão as relações privilegiadas, os níveis de agregação adotados e as explicações possíveis acerca dos processos espaciais.

Na sequência, Castro (2000) aprofunda a discussão tratando do uso múltiplo, muitas vezes confuso, do conceito de escala nos textos acadêmicos, projetos de pesquisa e práticas pedagógicas. É recorrente, por exemplo, que a “escala” seja empregada tanto para se referir ao nível de análise (local, regional, global), quanto à extensão física ou ao grau de generalização dos fenômenos estudados. Essa polissemia evidencia a necessidade de maior rigor conceitual, pois as escolhas de escala determinam, entre outros aspectos, a visibilidade dos fenômenos, o tipo de informação acessada e a possibilidade de identificação de regularidades e singularidades no território. É nesse ponto que a autora destaca a contribuição de Yves Lacoste, para quem “a escala determina a visibilidade dos fenômenos”, aparentemente reforçando o vínculo entre escala e poder de observação. Contudo, Castro (2000) ressalta que tal perspectiva não esgota as potencialidades do conceito, já que a escala não confere somente visibilidade, mas também significado e contexto para a análise das relações sociais no espaço.

Ao aprofundar o debate, Castro (2000) enfatiza que o problema da escala não pode ser dissociado das questões epistemológicas da Geografia, pois envolve escolhas interpretativas acerca do que é relevante observar, como definir os limites do fenômeno e de que modo a análise se articula com diferentes recortes do real. A autora faz um balanço crítico das contribuições de autores como Grataloup, Racine, Raffestin e Ruffy, utilizando sua produção intelectual para evidenciar a necessidade de distinguir claramente entre “escala cartográfica” – ligada à operacionalidade do mapa e à proporção fixa entre representação e representado – e “escala geográfica”, relacionada ao nível de apropriação da realidade pelos sujeitos sociais e ao modo como se dão as relações espaciais. Nesse contexto, o conceito de escala passa a ser entendido como mediador entre a objetividade dos fenômenos e a subjetividade inerente à seleção, construção e recorte das informações.

Castro (2000) avança analisando que na tradição geográfica francesa e anglo-saxã, esforços vêm sendo realizados para desconstruir a rigidez do conceito e ampliar suas abordagens. Na geografia crítica, por exemplo, repensa-se a própria relação entre escala e poder, abordando a escala como categoria relacional, construída social e politicamente, e não como dado a priori da análise. Tal perspectiva conduz à percepção de que a definição da escala é uma escolha estratégica, inseparável dos interesses e finalidades do observador, dos objetivos da pesquisa e da natureza dos próprios objetos de estudo. Assim, ao definir a escala, delimita-se também a pertinência das explicações e dos resultados possíveis, conduzindo a análises diferenciadas de acordo com as categorias mobilizadas (lugar, região, território,

paisagem).

No que tange ao processo de ensino-aprendizagem, a autora alerta para o risco de reproduzir, na escola, a concepção reducionista de escala, restrita à memorização de proporções numéricas ou de técnicas gráficas desvinculadas do sentido e da função explicativa do conceito. Para superar tal limitação, Castro (2000) propõe que a escala seja abordada na sala de aula tanto como ferramenta técnica – fundamental para a leitura e construção de mapas – quanto como operador conceitual imprescindível à compreensão das dinâmicas espaciais e das diversas formas de organização do território. Isso implica instigar os alunos a reconhecerem, compararem e problematizarem, em diferentes escalas, os fenômenos investigados, a exemplo da urbanização, da distribuição populacional, dos fluxos econômicos, dos conflitos fundiários e ambientais.

Outro ponto central destacado pela autora é a articulação entre escala, recorte espacial e processo de generalização/particularização. Ao selecionar determinado recorte de escala, estabelecem-se os limites do que será tratado, modificando a relação entre o particular e o geral e influenciando o grau de abstração teórica e de detalhamento empírico da análise. Nessa linha, Castro (2000) evidencia a importância de dotar o estudante, seja ele do Ensino Fundamental, Médio ou Superior, de instrumentos intelectuais e metodológicos para transitar entre escalas distintas, reconhecendo as especificidades e interconexões dos fenômenos em cada nível de abordagem. A construção do pensamento geográfico crítico, nesse sentido, depende tanto do domínio das operações cartográficas quanto da compreensão profunda das consequências epistemológicas das escolhas de escala realizadas em cada trabalho.

Para finalizar, Castro (2000) aprofunda a análise do conceito de escala como estratégia fundamental de apreensão do real, enfatizando o seu papel como mediadora entre a intencionalidade do sujeito observador e a complexidade dos processos sociais e naturais que conformam o espaço geográfico. A perspectiva adotada pela autora recusa tanto a ideia de uma escala “natural” quanto a de uma escala “neutra”: toda escala é resultado de decisões teóricas, metodológicas e políticas, e implica escolhas sobre o que privilegiar, silenciar ou evidenciar na análise dos fenômenos espaciais. Ela ressalta que a seleção da escala se configura como verdadeiro ato de poder intelectual – orienta os rumos da investigação, condiciona estratégias de representação e, não raro, interfere nas possibilidades de transformação da realidade local, regional ou global.

Nesse contexto, a autora destaca a necessidade de o pesquisador – e, por extensão, o professor de Geografia – ser capaz de articular criticamente diferentes escalas, reconhecendo que fenômenos globais repercutem no cotidiano local e vice-versa. Temas como a

globalização, a descentralização política, os fluxos de mercadorias, pessoas e informações, as disputas territoriais, bem como as dinâmicas ambientais, demandam abordagens que cruzem fronteiras escalares e permitam a compreensão das múltiplas interdependências e contradições existentes. Para tanto, Castro (2000) recomenda o desenvolvimento de uma pedagogia e de uma pesquisa atentas à multiplicidade de recortes possíveis, que promova o trânsito analítico do micro ao macro – e vice-versa – sem hierarquizar ou absolutizar níveis arbitrariamente, mas reconhecendo a organicidade e a complementaridade dos diferentes planos de análise.

No terreno metodológico, a autora reforça a importância de que a escala não seja tratada como mera condição prévia da leitura do território, mas como elemento dinâmico que pode (e deve) ser problematizado e reformulado ao longo do processo investigativo ou pedagógico. Assim, ao construir mapas, gráficos, croquis ou modelos virtuais, o professor incentiva os alunos a refletirem sobre o que muda quando se altera a escala: que informações se tornam visíveis ou invisíveis, que relações emergem ou desaparecem, que fenômenos ganham sentido ou perdem pertinência. Tal postura dialoga diretamente com o letramento cartográfico crítico e com a formação de habilidades operatórias para a leitura e intervenção no espaço – aspectos, ambos, nucleares às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da ementa da disciplina de metodologia do ensino de Geografia.

O texto encerra enfatizando o potencial inovador do conceito de escala para o ensino e a pesquisa em Geografia. Castro (2000) propõe que a superação da tradicional dicotomia entre escala cartográfica e geográfica amplia as possibilidades interpretativas, permitindo abordagens mais integradas e complexas do mundo contemporâneo. Ao reconhecer a pluralidade de escalas na análise – e ao explicitar o caráter seletivo, abstrato e construtivo dessas escolhas –, promove-se a formação de docentes e discentes aptos a navegar pelas múltiplas dimensões do espaço, conscientes de que toda representação, seja ela cartográfica, textual ou iconográfica, é sempre recorte, síntese e projeto.

Ao final, resta o convite permanente à reflexão sobre a própria prática: qual escala utilizamos para enxergar, ensinar ou transformar o mundo? Que horizontes teóricos, epistemológicos e sociais estão implicados nessas operações? É nessa articulação crítica, conceitual e operacional que reside a contribuição singular do capítulo de Castro (2000) para a compreensão contemporânea do ensino de Geografia, da cartografia escolar e da formação da cidadania crítica.

4. Encontros e desencontros entre conceitos cotidianos e conceitos científicos na linguagem geográfica

O capítulo “Encontros e desencontros entre conceitos cotidianos e conceitos científicos na linguagem geográfica”, de Cavalcanti (1998), é uma das mais densas discussões da Geografia brasileira sobre as relações entre o saber científico e o saber cotidiano, especialmente no contexto escolar. A autora parte da premissa de que a aprendizagem ativa dos alunos depende do reconhecimento, valorização e articulação dos significados cotidianos que os estudantes trazem para a sala de aula. O texto discute, assim, o diálogo entre as representações sociais dos conceitos de Geografia presentes entre alunos e professores – denominados conceitos cotidianos – e suas formulações acadêmico-científicas, que constituem o núcleo duro do conhecimento escolar a ser sistematizado.

Cavalcanti (1998) defende que o processo de ensino-aprendizagem da Geografia deve ser concebido numa perspectiva dinâmica, em que o saber dos alunos não é secundarizado nem ignorado, mas tomado como ponto de partida para a construção dos conceitos científicos. A autora dialoga diretamente com autores como Vygotsky e Lefebvre, fundamentando-se na ideia de que o conceito cotidiano é uma expressão da maneira como os sujeitos compreendem, vivem e significam a realidade a partir de suas experiências imediatas e práticas sociais, enquanto o conceito científico resulta de um processo histórico de sistematização, mediação e abstração do conhecimento. Ao tratar desses dois polos, Cavalcanti (1998) demonstra que o encontro (ou desencontro) entre eles revela tanto a riqueza quanto a complexidade do processo educativo.

No início de sua abordagem, Cavalcanti (1998) explicita que o núcleo conceitual da Geografia – paisagem, região, espaço, lugar e território – não pertence exclusivamente ao escopo da ciência geográfica, estando presente igualmente no senso comum, ainda que com acepções, usos e valorações múltiplas. Tal fato exige do professor uma postura investigativa e dialógica sobre os significados atribuídos a esses termos pelos alunos, antes de sistematizar as interpretações científicas. É nesse sentido que a análise das linguagens, tanto a falada e vivida em sala de aula quanto a científica, mostra-se crucial para compreender e superar as dificuldades históricas do ensino da disciplina.

A autora exemplifica de forma primorosa essa articulação ao discutir os modos pelos quais os conceitos-categoria de “lugar” e “paisagem” emergem no cotidiano dos estudantes. O lugar, por exemplo, é visto como o espaço vivido, carregado de experiências afetivas,

memórias e identidades, indo além de mera localização espacial. A análise do material empírico revela que os alunos tendem a associar “lugar” ao cotidiano, ao familiar e ao afetivo, o que aproxima tal conceito da tradição fenomenológica e da Geografia Humanística. Cavalcanti (1998), por sua vez, alerta que, sem o tensionamento com a teoria, esses conteúdos permanecem fragmentados e pouco instrumentalizadores do raciocínio geográfico, naturalizando perspectivas individualistas ou descontextualizadas da totalidade social.

Ao dar sequência à análise, Cavalcanti (1998) expande seu olhar para os conceitos de “espaço” e “região”, evidenciando como estas categorias, apesar de presentes na fala comum, adquirem sentidos e funções muito diversos na ciência geográfica. O espaço, por exemplo, aparece no cotidiano como algo indistinto, muitas vezes confundido com “local” ou “lugar”, enquanto para a Geografia trata-se de uma categoria relacional, produto de dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais, sempre em permanente transformação. É nesse ponto que a autora destaca a importância de o professor de Geografia atuar como mediador da passagem dos sentidos espontâneos para as elaborações conceituais complexas, promovendo a reflexão crítica, o debate, a comparação de exemplos e a problematização das experiências individuais e coletivas.

Ao analisar o conceito de “região”, Cavalcanti (1998) revela que os alunos frequentemente o associam a recortes administrativos, divisões estaduais ou características naturais marcantes, tal como veiculado por materiais didáticos ou meios de comunicação. No entanto, a ciência geográfica trabalha o conceito de região como construção teórica, fundada em critérios múltiplos e fluidos – sejam eles naturais, sociais, econômicos ou culturais – e, por isso, sempre sujeitos a revisão e problematização. Esta compreensão desestabiliza a visão fixa e acrítica de região, incentivando no aluno a ideia de que os recortes e as identidades regionais são historicamente produzidos, disputados e redefinidos, refletindo relações de poder e interesses sociais diversos.

Cavalcanti (1998) enfatiza que o confronto entre o conhecimento cotidiano e o científico exige do professor um olhar atento ao chamado “déficit de comunicação” frequentemente presente na sala de aula. O simples emprego de termos científicos, sem considerar os significados prévios dos alunos, pode reforçar a distância entre o saber escolar e o vivido, gerando incompreensão ou mesmo rejeição ao conteúdo ensinado. Por isso, a autora propõe uma perspectiva construtivista e dialógica do ensino de Geografia, inspirando-se na psicologia histórico-cultural, segundo a qual a aprendizagem de conceitos científicos só se completa quando consegue dialogar e transformar as estruturas cognitivas dos sujeitos, ampliando suas capacidades de análise do mundo.

No plano metodológico, o texto de Cavalcanti (1998) apresenta sugestões práticas robustas, como o levantamento prévio das concepções dos alunos sobre os conceitos mais usuais, a promoção de projetos de investigação do entorno da escola, a análise crítica de textos, imagens, músicas e mapas, além do incentivo à produção oral e escrita sobre experiências vividas. Tais estratégias visam valorizar as dimensões subjetivas, emocionais e sociais envolvidas no processo de significação, mostrando que o ensino da Geografia não se dá apenas pela via da transmissão, mas sobretudo pelo exercício da escuta, da problematização e do diálogo.

Nas considerações finais do capítulo, Cavalcanti (1998) oferece uma leitura sofisticada das implicações éticas, epistemológicas e políticas que envolvem o encontro – e, por vezes, o desencontro – entre conceitos cotidianos e científicos na linguagem e no ensino de Geografia. Ela ressalta que a mediação pedagógica, nesse contexto, é uma atividade complexa, que exige sensibilidade, domínio conceitual e abertura ao diálogo. O professor de Geografia, segundo a autora, deve assumir o papel de tradutor e articulador de sentidos, capaz de criar pontes entre as formas espontâneas de apreensão do espaço e as elaborações teóricas da ciência, sem desprezar nenhuma dessas dimensões. Trata-se de estimular o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento, valorizando suas experiências, mas também as tensionando à luz dos debates acadêmicos, das múltiplas linguagens e das diferentes escalas de análise.

Cavalcanti (1998) ressalta o desafio de promover a passagem dos conceitos cotidianos aos científicos sem incorrer em reducionismos didáticos ou em rupturas artificiais na experiência educativa. Para tanto, destaca a necessidade de práticas pedagógicas alicerçadas na problematização do vivido, na análise crítica das representações culturais, midiáticas e institucionais do espaço, bem como na valorização da diversidade das trajetórias juvenis. O ensino inclusivo e reflexivo, defendido no texto, exige do docente tanto o domínio dos conteúdos específicos quanto o desenvolvimento de estratégias contextualizadas, capazes de despertar o interesse, o engajamento e o pensamento autônomo de seus estudantes.

Outro ponto relevante é a concepção de construção de conhecimento geográfico como um processo espiralado, contínuo e dinâmico. Cavalcanti (1998) enfatiza que o avanço do nível de complexidade conceitual não se dá por substituição linear do saber cotidiano pelo científico, mas sim pela integração e retomada constante dos dois polos. Assim, o conceito de lugar, por exemplo, pode ser revisitado em diferentes etapas da escolarização, ora a partir de experiências concretas, ora à luz das discussões teóricas sobre identidade, memória, redes e globalização. Essa abordagem processual contribui para a formação de um pensamento espacial multifacetado, sensível à pluralidade de sentidos, escalas e vivências que compõem o

mundo contemporâneo.

No campo da formação docente, Cavalcanti (1998) aponta que é preciso preparar o futuro professor de Geografia para lidar com as ambiguidades, tensões e desafios postos pela linguagem escolar e pelos diferentes repertórios dos alunos. Isso implica, entre outros aspectos, a capacidade de pensar os conteúdos em diálogo com as práticas do cotidiano, de fomentar debates críticos sobre processos sociais e territoriais e de utilizar recursos metodológicos variados, tais como mapas mentais, registros autobiográficos, análise de paisagens e realização de projetos interdisciplinares. O olhar investigativo deve ser constante, permitindo identificar as barreiras comunicacionais e atuar proativamente para superá-las, sem esvaziar a riqueza reflexiva e afetiva que permeia a experiência espacial dos estudantes.

Em síntese, o texto de Cavalcanti (1998) traz contribuições decisivas para a didática da Geografia, enfatizando a importância de reconhecer os saberes prévios dos alunos, instrumentalizá-los com os aportes científicos da disciplina e promover a emancipação intelectual e cidadã por meio do diálogo entre diferentes linguagens e formas de compreender o espaço. Ao desafiar soluções simplificadoras ou normativas, a autora reafirma a centralidade do mediador, que é o professor, na construção do conhecimento. Esse mediador deve constantemente buscar estratégias para articular teoria e prática, vivência e reflexão, ciência e vida – dimensões que fundamentam, em última instância, um ensino de Geografia crítico, inclusivo, socialmente referenciado e comprometido com a formação de sujeitos autônomos.

5. Proposições metodológicas para a construção de conceitos geográficos no ensino escolar

O capítulo “Proposições metodológicas para a construção de conceitos geográficos no ensino escolar”, de Cavalcanti (1998), apresenta uma fundamentação teórico-metodológica robusta para a didática da Geografia, ancorada nos princípios do socioconstrutivismo e nas contribuições de Vygotsky, Libâneo, Wallon, Piaget e outros expoentes da psicologia da educação. Cavalcanti (1998) propõe que o ensino de Geografia ultrapasse o modelo transmissivo para assumir um caráter eminentemente interativo, dialógico, ativo e dinâmico, compreendendo professor e alunos como coautores do processo de aprendizagem, cujos papéis se definem, de modo relacional, no ato educativo.

A autora inicia sua análise situando o ensino escolar como um espaço de intervenção intencional nos processos intelectuais e afetivos do aluno, o que implica compreender a aprendizagem como conhecimento mediado, constituído em interação. O professor, nesse contexto, é agente de direção, cuja tarefa é articular finalidades, conteúdos e métodos, atentos às condições concretas do ensino: planejamento, realização das aulas e avaliação são compreendidos como dimensões coadunadas do processo didático. Cavalcanti (1998), ecoando Libâneo, ressalta que o ensino é uma relação bilateral, exigindo do docente sensibilidade para interagir e dialogar com as intenções e sentidos atribuídos pelos estudantes: trata-se, portanto, de um processo de permanente confronto e negociação entre experiência sociocultural do aluno e saber sistematizado.

No âmbito das bases teóricas, Cavalcanti (1998) reafirma a potencialidade do socioconstrutivismo para o desenvolvimento intelectual, destacando o entrelaçamento entre sujeitos e objetos do conhecimento no ato educativo. Isso significa reconhecer o aluno como sujeito ativo – detentor de experiências, representações e hipóteses sobre o mundo – e o professor como protagonista na mediação entre o sujeito e o saber elaborado. A referência à psicologia histórico-cultural, especialmente a Vygotsky, permite aprofundar o entendimento dos processos de internalização do conhecimento, valorizando a Zona de Desenvolvimento Proximal como espaço privilegiado de intervenção pedagógica: é na distância entre o que o aluno já sabe fazer sozinho e aquilo que pode realizar com o auxílio do professor ou de colegas mais experientes que se produz o salto qualitativo do desenvolvimento.

A autora identifica duas dimensões essenciais na formação da consciência: a construção individual, marcada pela transformação ativa das representações e conhecimentos do sujeito, e a mediação social, evidenciando o papel constitutivo do coletivo, do outro, dos instrumentos simbólicos e da linguagem no desenvolvimento das funções cognitivas superiores. Transpondo essas reflexões para o contexto escolar, Cavalcanti (1998) enfatiza que a aprendizagem se enriquece quando os instrumentos mediadores – sobretudo a linguagem – são qualificadamente mobilizados pelo docente, destacando-se o papel da palavra na organização do pensamento, na abstração, na generalização e na comunicação de experiências históricas e culturais.

Em suas proposições metodológicas, a autora advoga por uma prática pedagógica pautada pela confrontação entre o conhecimento cotidiano do aluno e os conceitos científicos a serem ensinados. Isso exige, do professor, uma vigilância constante ao universo de representações dos estudantes, utilizando tais dados como ponto de partida para o planejamento e desenvolvimento das aulas. Ao invés de simplesmente transmitir o conceito

científico, a didática deve provocar o encontro entre saberes distintos, estimulando a problematização, o questionamento, o confronto, a ressignificação e a reelaboração de sentidos. Assim, a construção de conceitos se efetiva como um processo dialógico, colaborativo, social e historicamente situado.

No desenvolvimento de suas proposições, Cavalcanti (1998) sistematiza um conjunto de orientações concretas para a mediação didática na construção de conceitos geográficos. Ela ressalta a centralidade do diagnóstico prévio dos conhecimentos dos alunos: o professor deve investigar quais representações, ideias e imagens do mundo estão em circulação entre sua turma a respeito dos conceitos-chave da Geografia, como paisagem, lugar, região, território e espaço. Essa escuta atenta, feita por meio de conversas, relatos, desenhos, produções orais e escritas, favorece o planejamento de sequências didáticas mais afinadas com o universo dos estudantes.

A autora defende a organização do ensino por meio de situações-problema, projetos pedagógicos, estudos de caso e atividades investigativas, nas quais os alunos sejam instigados a explorar, comparar, analisar e explicar fenômenos do próprio cotidiano. Trabalhos de campo, análise de mapas, interpretação de imagens e produção de croquis do entorno da escola são destacados como métodos valiosos para aguçar o olhar geográfico e promover o desenvolvimento de habilidades operatórias, como classificação, comparação, abstração, síntese e argumentação. A escola e seu entorno, a cidade, os fluxos diários, as paisagens familiares e as vivências dos próprios estudantes são valorizadas como disparadores de aprendizagens relevantes e contextualizadas.

Outro elemento fortemente presente na abordagem metodológica é a valorização da linguagem como instrumento e objeto do saber geográfico. Cavalcanti (1998) reforça que, para avançar na construção de conceitos científicos, é preciso diversificar e qualificar as formas de expressão presentes no fazer pedagógico: leitura e produção de textos, debates, relatos orais, seminários, interpretação e elaboração de mapas, produção de imagens e dramatizações são todas potencialidades a serem mobilizadas pelo professor. Esse investimento em múltiplas linguagens enriquece o processo de aprendizagem e amplia a condição de os estudantes acessarem distintas formas de compreensão e comunicação do espaço.

Cavalcanti (1998) também destaca a importância do trabalho com projetos interdisciplinares, experimentando a articulação entre Geografia e outras áreas, como História, Ciências, Arte, Literatura e Matemática. Essa perspectiva amplia o horizonte analítico dos alunos, favorecendo leituras integradas do mundo, capazes de explicitar a complexidade dos

fenômenos socioespaciais. Ela enfatiza ainda que o trabalho de ensino não deve ser pautado pelo acúmulo enciclopédico de informações, mas pela formação de competências para analisar, explicar e intervir criticamente na realidade.

Entre as estratégias sugeridas, a autora recomenda que o processo de avaliação assuma uma dimensão contínua, diagnóstica e formativa: mais do que aferir resultados, busca-se compreender trajetórias de aprendizagem, dificuldades e avanços dos estudantes, de modo a ajustar intervenções pedagógicas e favorecer a progressiva autonomia intelectual. A proposição é de uma avaliação plural, que combine instrumentos quantitativos e qualitativos, como portfólios, registros reflexivos, autoavaliações, apresentação de projetos e debates.

Na conclusão de sua análise, Cavalcanti (1998) aprofunda o debate sobre a formação do pensamento crítico e autônomo dos estudantes, ressaltando que o trabalho metodológico na Geografia precisa se comprometer, primordialmente, com a capacidade dos alunos de interpretar, explicar e intervir em seu próprio contexto socioterritorial. Ela sublinha que essa construção não se dá por mera transmissão de conteúdos ou procedimentos técnicos, mas sim por meio do confronto articulado entre conhecimentos cotidianos, saber científico e prática social, em um processo permanente de ressignificação. O professor, nessa perspectiva, é chamado a assumir um papel investigativo, criador e reflexivo: cabe-lhe planejar situações que coloquem o estudante diante de desafios reais, que exijam mobilização de diferentes saberes, análise de múltiplos pontos de vista e ativação de estratégias cognitivas superiores.

A autora enfatiza que a formação conceitual deve estar sempre vinculada à problematização do vivido – seja a partir do bairro, da cidade, da mídia, da família ou das experiências pessoais dos alunos. A Geografia, desse modo, mostra-se como ciência dotada tanto de rigor acadêmico quanto de pertinência social, capaz de superar dicotomias entre teoria e prática, macro e microescala, global e local. Para tanto, o ensino precisa ser sensível às dinâmicas culturais, às trajetórias de vida e aos contextos plurais dos sujeitos, promovendo uma apropriação crítica e significativa dos conceitos, técnicas, categorias e valores da ciência geográfica.

Cavalcanti (1998) também ressalta o papel estruturante da mediação docente para romper com rotinas didáticas reproduzivistas. Um ensino ativo e investigativo demanda professores dispostos a realizar contínuas leituras de sua prática, a experimentar metodologias variadas e a dialogar constantemente com os avanços da pesquisa em educação geográfica. A autora destaca que a formação continuada é imprescindível para esse perfil profissional – o professor deve ser, ele próprio, sujeito de aprendizagem, atento às mudanças nas realidades escolares e aos desafios postos por novos paradigmas curriculares, como os oriundos da

BNCC.

Outra dimensão apontada como central é a avaliação, que não pode se restringir a testes classificatórios ou saberes acumulados, mas deve favorecer o acompanhamento processual da aprendizagem, o reconhecimento dos avanços e a identificação de obstáculos. Cavalcanti (1998) propõe atividades avaliativas ricas em significado, que integrem múltiplas linguagens (oral, escrita, cartográfica, visual), fomentem a autoavaliação e a avaliação entre pares, incentivem a autonomia e a reflexão coletiva sobre o aprender, o ensinar e o viver em sociedade. Com isso, a avaliação passa a sustentar um ciclo permanente de aperfeiçoamento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos estudantes enquanto cidadãos críticos e participantes.

Em síntese, o texto de Cavalcanti (1998) propõe que a construção de conceitos geográficos na escola deve ser guiada por metodologias participativas, dialógicas e investigativas, ancoradas na escuta ativa, na valorização das experiências dos alunos e no compromisso com a transformação social. Sua proposta metodológica se alinha às tendências mais inovadoras das discussões sobre a didática da Geografia e da educação contemporânea — superando dualismos reducionistas, aproximando docência e pesquisa e promovendo, em última instância, uma formação que prepara para a leitura crítica, a intervenção ética e a participação ativa no espaço vivido.

6. O objeto e a renovação da Geografia

Esta parte se dedica a explorar as discussões fundamentais sobre o objeto de estudo da Geografia e o processo de renovação teórica e metodológica que a disciplina vivenciou ao longo do século XX. Serão abordadas as múltiplas definições do campo geográfico, as origens e pressupostos que moldaram seu desenvolvimento, e as principais correntes que impulsionaram sua renovação, como a Geografia Quantitativa e a Geografia Crítica. O objetivo é fornecer uma compreensão aprofundada das tensões e transformações que caracterizam a Geografia como uma ciência em constante redefinição.

6.1. O objeto da Geografia

No capítulo “O objeto da Geografia”, Moraes (2000) conduz o leitor a um exame rigoroso e problematizador sobre as múltiplas definições do campo geográfico ao longo da

tradição disciplinar. O autor esclarece, desde as primeiras linhas, que responder à indagação acerca do que é Geografia não se mostra tarefa singela: embora “Geografia” seja termo corrente no vocabulário social, sua conceituação científica está longe de qualquer consenso, marcada por profundas polêmicas e intensos debates, resultando em um itinerário de indefinição e multiplicidade.

Moraes (2000) destaca que a indagação sobre o objeto da Geografia percorre, historicamente, diferentes correntes e propostas explicativas. Entre as visões mais propagadas, figura a que comprehende a Geografia como “estudo da superfície terrestre”, de caráter eminentemente descritivo e apoiado na etimologia do termo (descrever a Terra). Esta perspectiva, fortemente influenciada por Kant e denominada corológica, associa a Geografia ao papel de ciência sintética e descritiva, incumbida de abarcar a totalidade do planeta. A grande fragilidade, segundo Moraes (2000), está na vaguidade do termo “superfície terrestre”, que é tratado de maneira imprecisa e, não raro, como sinônimo de biosfera ou crosta terrestre, denotando a insuficiência dessa definição para delimitar um objeto científico próprio.

Em uma variação dessa abordagem, alguns autores elegem como objeto da Geografia a “paisagem”, restringindo o campo à análise dos elementos visíveis e apostando em dois vieses: o morfológico, de matriz descritiva e estética; e o fisiológico, mais preocupado com as dinâmicas e inter-relações pautadas pela Ecologia. Moraes (2000) mostra que, tanto na leitura da paisagem como na ênfase sobre a individualidade dos lugares (perspectiva regionalista), está presente a marca da ciência de síntese, comprometida ora com a simples enumeração de elementos, ora com a busca do caráter singular das diferentes partes do planeta.

Outra definição apresenta a Geografia como “estudo da diferenciação de áreas”, salientando o viés comparativo e analítico do saber geográfico. Essa proposta tensiona o campo em direção à generalização e explicação sistemática, associando-se à busca de regularidades e padrões espaciais. Alternativamente, há quem compreenda a Geografia como “ciência do espaço”, privilegiando a dimensão da localização e da lógica distributiva dos fenômenos. Moraes (2000) ressalta, contudo, as ambiguidades que permeiam tal perspectiva, já que a noção de espaço apresenta múltiplos sentidos – seja como categoria do entendimento, atributo dos seres, ou como ente real dotado de dinâmica própria –, sendo um tema debatido tanto na Filosofia quanto nas Ciências Humanas.

Por fim, o autor discorre sobre a clássica definição da Geografia enquanto disciplina do “estudo das relações entre homem e meio”, reivindicando para si o papel de interface entre as ciências naturais e humanas. Nessa abordagem, identifica-se a subdivisão em três tendências: o determinismo natural (enfatizando a influência da natureza sobre o ser humano),

o possibilismo (valorizando a ação do homem sobre o meio) e a visão relacional-equilibrada (equilíbrio entre sociedade e natureza sob a perspectiva ecológica).

6.2. Origens e pressupostos da Geografia

No capítulo “Origens e Pressupostos da Geografia”, Moraes (2000) aprofunda o exame das condições históricas, sociais e científicas que contribuíram para a conformação da Geografia como campo disciplinar. De início, o autor situa o nascimento da Geografia moderna no bojo das grandes transformações da sociedade europeia dos séculos XVIII e XIX, destacando a centralidade do Iluminismo, da Revolução Industrial, da ascensão do nacionalismo e da consolidação da ciência como fundamento da organização do conhecimento.

Moraes (2000) enfatiza que a institucionalização da Geografia enquanto disciplina ensinada nas escolas e formalmente reconhecida nas universidades foi fruto das demandas dos Estados nacionais em organização. O saber geográfico surgiu como uma “ciência aplicada” às políticas de exploração territorial, à administração das fronteiras, ao planejamento urbano, à educação cívica e militar, revelando, desde as origens, uma íntima conexão com os interesses de poder e de controle do espaço. Ele ressalta que o processo de escolarização da Geografia serviu, inicialmente, para a naturalização das fronteiras, a consolidação da ideia de nação e o desenvolvimento do sentimento patriótico, atuando tanto na inteligência militar quanto na concepção do “espírito nacional”.

Ao abordar os pressupostos epistemológicos da Geografia, Moraes (2000) mostra que grande parte da tradição disciplinar repousou sobre o paradigma da ciência da Terra, herdeiro direto do naturalismo oitocentista e das filosofias positivistas. Nesse contexto, a análise da relação homem-meio assume papel central, a partir da noção de que a natureza exerce influência determinante sobre a organização das sociedades humanas, explicando, assim, diferenças culturais, econômicas e civilizacionais a partir das condições naturais. O determinismo geográfico, representado nos escritos de Friedrich Ratzel, Paul Vidal de La Blache e outros, exercia uma força paradigmática na explicação do mundo e na justificativa das desigualdades regionais.

Por outro lado, Moraes (2000) ressalta que, com o tempo, distintas correntes buscaram relativizar a influência do meio, valorizando o papel ativo das sociedades, despontando a corrente possibilista e, posteriormente, as abordagens integradoras e críticas. O autor evidencia que as categorias básicas do pensamento geográfico – espaço, território, região, lugar, paisagem – foram historicamente construídas no cruzamento entre tradição naturalista,

experiências empíricas produzidas pela colonização e pelo expansionismo europeu, e a própria emergência da modernidade.

Moraes (2000) destaca ainda que a Geografia moderna foi marcada pela busca de identidade e autonomia frente às ciências naturais clássicas, como a Geologia e a Biologia, e frente às ciências humanas emergentes, como Sociologia, Economia e História. Essa busca motivou o desenvolvimento de abordagens metodológicas próprias, ampliou o debate sobre métodos de regionalização, classificação e tipificação das paisagens, e fomentou a criação de uma linguagem científica interna, muitas vezes rejeitando termos e categorias consagrados em outros campos.

Ao final do capítulo, Moraes (2000) observa que compreender as origens e pressupostos da Geografia é imprescindível para situar as tensões e desafios contemporâneos da disciplina, ressaltando que seu percurso é marcado tanto por permanências quanto por rupturas: a Geografia se configura, assim, como campo de fronteira e de incessante redefinição, seja em função das exigências históricas dos contextos sociais, seja em razão das reinvenções teóricas e metodológicas produzidas em seu próprio interior.

6.3. O movimento da renovação da Geografia

No capítulo “O movimento de renovação da Geografia”, Moraes (2000) apresenta uma análise crítica do processo de transformação vivenciado pela disciplina ao longo do século XX, conhecido como movimento de renovação da Geografia. O autor inicia contextualizando o desencadeamento do processo de crise da Geografia Tradicional nas décadas de 1950 e 1960, relacionando-o à insatisfação crescente com os limites metodológicos, explicativos e sociais do paradigma vigente.

Segundo Moraes (2000), a Geografia Tradicional, ancorada ora na descrição das paisagens ora na análise das regiões singulares, mostrava-se incapaz de responder aos desafios postos pela expansão urbana, industrialização acelerada, globalização e novas demandas de compreensão dos processos espaciais. A partir dessa crise, emergem movimentos renovadores com enfoques, estratégias e motivações diversas, que, ao mesmo tempo em que questionam os fundamentos do tradicionalismo, propõem novos caminhos, agendas e linguagens para o campo geográfico.

Moraes (2000) destaca que o movimento de renovação não configurou uma ruptura abrupta, mas resultou de disputas internas, assimilação de contribuições externas e da reinterpretar dos próprios fundamentos da ciência geográfica à luz das necessidades históricas, sociais e políticas. No início, ganha espaço o que Moraes (2000) denomina de

“Geografia Quantitativa”, marcada especialmente pela influência do neopositivismo anglo-saxão. Essa renovação privilegia a quantificação de dados, a modelização matemática, o rigor metodológico e a busca de leis gerais para o comportamento espacial dos fenômenos.

Os geógrafos quantitativos procuraram dotar a disciplina de maior precisão analítica e de capacidade preditiva, apoiando-se em métodos estatísticos, análise de correlações e construção de modelos. No entanto, Moraes (2000) ressalta que esse enfoque, apesar de avanços técnicos, foi criticado por subestimar as dimensões sociais, históricas e políticas dos processos territoriais, recaindo muitas vezes no tecnicismo e no reducionismo metodológico. Como resposta às limitações da Geografia Quantitativa, surge um movimento de crítica social e epistemológica, fortemente influenciado pelo marxismo e pelas ciências sociais críticas.

A chamada Geografia Crítica, encabeçada por autores como Milton Santos no Brasil e David Harvey internacionalmente, recusa o reducionismo quantitativo, defendendo que a análise geográfica deve priorizar as contradições do modo de produção, as relações de poder, a luta de classes e os processos de produção e apropriação do espaço. Nessa perspectiva, a renovação passa pela reinterpretação das categorias – espaço, território, região – sob lentes dialéticas, interrogando não apenas as formas, mas, fundamentalmente, os conteúdos sociais, ideológicos e históricos que as constituem.

Moraes (2000) enfatiza que o movimento de renovação resultou numa pluralização de paradigmas, métodos e objetos da Geografia. Além das vertentes quantitativas e críticas, ganharam destaque abordagens humanistas, fenomenológicas, culturais e pós-modernas, que buscam compreender a construção subjetiva dos espaços, a diversidade das territorialidades, as experiências afetivas dos lugares e as identidades múltiplas constituídas no mundo contemporâneo. Esse pluralismo, observa o autor, apresenta riscos e desafios: por um lado, enriquece o campo com novas perguntas, objetos e referenciais teóricos; por outro, põe em questão a unidade disciplinar e a possibilidade de diálogo interno, exigindo esforço permanente de síntese e crítica.

Ao encerrar o capítulo, Moraes (2000) aponta que a renovação da Geografia é fenômeno inacabado, constantemente atravessado por novas demandas sociais, técnicas e intelectuais. A vitalidade do campo reside justamente em sua capacidade de dialogar criticamente com outras disciplinas, renovar suas categorias analíticas e manter-se sensível aos problemas concretos do mundo, sem perder de vista suas tradições e fundamentos científicos. Assim, o movimento de renovação, mais do que ruptura, expressa o dinamismo de uma ciência em contínuo processo de autocritica, recontextualização e reinvenção.

7. O ensino de Geografia e a realidade do aluno trabalhador

Esta parte explora as reflexões de Márcia Spyer Resende (2009) sobre os desafios e as possibilidades do ensino de Geografia, com foco na realidade do aluno trabalhador. Serão abordadas as problemáticas gerais que permeiam a disciplina, a importância de integrar o "espaço real" do aluno ao espaço geográfico científico, e as propostas metodológicas para uma prática pedagógica mais significativa e transformadora. O objetivo é aprofundar a compreensão sobre como o ensino de Geografia pode se tornar uma ferramenta de emancipação e cidadania, valorizando as experiências e os saberes dos estudantes.

7.1. Dos problemas gerais ao problema central do ensino de Geografia

O capítulo inicial da obra “A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino”, escrito por Márcia Spyer Resende (2009), lança um olhar minucioso sobre os impasses estruturais, epistemológicos e históricos que marcam o ensino de Geografia nas escolas básicas brasileiras, principalmente na rede pública voltada à população trabalhadora. A autora parte da constatação da presença persistente de uma crise no ensino da disciplina, identificando causas complexas que extrapolam o âmbito pedagógico e perpassam questões sociais, culturais, institucionais e políticas.

Resende (2009) inicia seu argumento demarcando o status de marginalidade frequentemente atribuído à Geografia no interior do currículo escolar. Tal fato se manifesta, de um lado, pelo olhar dos próprios estudantes – que tendem a considerar a disciplina como mera repetição de conteúdos a serem memorizados para provas, sem vínculo direto com suas vidas reais – e, de outro, pelo modo como professores, gestores e políticas públicas tratam o ensino desse campo do conhecimento. A autora destaca o quanto esse rebaixamento epistemológico é retroalimentado pela disputa desigual entre áreas disciplinares, em que as ciências humanas, como um todo, enfrentam desvalorização diante das ciências exatas e biológicas, consideradas prioritárias pelo imaginário social e por políticas educacionais.

Problemas específicos da organização curricular agravam essa situação: Resende (2009) observa a ausência de continuidade entre os ciclos iniciais (que valorizam o contexto e a experiência imediata dos alunos) e as séries seguintes do ensino fundamental, nas quais conteúdos geográficos se tornam abstraídos, distanciados e, muitas vezes, fragmentados. Esse hiato produz desorientação e desmotivação, pois impede a construção de vínculos significativos entre o saber formal e o cotidiano vivido. Soma-se a tal fragmentação um

problema não menor de conteúdo: os manuais didáticos e os programas escolares transmitem listagens infundáveis de nomes, mapas e definições, exigindo da memória do estudante, mas encerrando possibilidades de crítica, diálogo com a vida e leitura de mundo.

Nas palavras de Resende (2009), o ensino de Geografia opera, em grande parte das escolas, orientado pelo formalismo e pelo distanciamento dos conteúdos em relação à experiência concreta, convertendo o conhecimento escolar em abstração desprovida de sentido para as classes trabalhadoras. O parâmetro avaliativo predominante – quantidades de informações memorizadas – reforça o ciclo de desengajamento e marginalização. Com efeito, a disciplina se mantém desconectada de seu potencial formativo, de desenvolver estratégias de leitura crítica dos espaços de vida e das articulações entre trabalho, território, sociedade e natureza.

Outro fator crítico explorado no texto refere-se à formação precária dos professores para a prática efetiva do ensino de Geografia nas séries fundamentais. A autora ressalta como predominam, nos cursos de licenciatura, enfoques conteudistas e distantes da realidade escolar, voltados mais à preparação de pesquisadores do que de educadores comprometidos com a transformação social e com as demandas reais de seus futuros alunos. A distância entre teoria universitária e prática cotidiana alimenta rotinas didáticas artificiais, nas quais o aluno é visto como sujeito “universal”, desprovido de contexto histórico e social, e as particularidades de sua trajetória são desconsideradas pela escola.

Ao final desta primeira parte, Resende (2009) propõe que o verdadeiro nó da crise da disciplina reside não (apenas) em fatores “externos” – como carga horária reduzida, materiais insuficientes, falta de recursos didáticos –, mas, fundamentalmente, na desconexão entre o objeto do ensino e o sujeito real da aprendizagem. A autora defende, assim, a necessidade de uma ressignificação radical do lugar do aluno, reconhecendo-o como ser histórico e trabalhador, sujeito de sua existência, cujas experiências, expectativas, aspirações e modos de viver o espaço devem ser integrados ao processo educativo.

Essa recomposição exige posturas investigativas, abertura ao diálogo e compromisso com a historicidade dos sujeitos, sem o que não é possível construir práticas emancipadoras e comprometidas com a transformação social. Dando sequência ao exame rigoroso dos impasses que atravessam o ensino de Geografia, Resende (2009) aprofunda a análise relacionando a crise experienciada nas escolas – com todos os seus indícios de marginalização disciplinar, fragmentação dos conteúdos e afastamento do cotidiano dos estudantes – ao que denomina de “ruptura epistemológica” no núcleo do saber escolar. Ela argumenta que, ao tratar os alunos, especialmente das classes populares, como sujeitos desprovidos de

identidade, cultura e história, a escola perpetua uma prática didática que naturaliza desigualdades sociais, invisibiliza memórias coletivas e reforça a alienação entre conhecimento científico e experiências de vida.

A autora discute a centralidade do que chama de “espaço real do aluno”, isto é, aquele espaço compreendido, vivido e apropriado cotidianamente pelo estudante trabalhador. Esse espaço, que é simultaneamente físico, social e afetivo, constitui o universo de referência mais imediato e poderoso para dar sentido ao conhecimento escolar. Resende (2009) identifica, porém, uma sistemática negação do valor pedagógico desse espaço pelos currículos tradicionais da Geografia: o discurso escolar, preso ao formalismo e à lógica do conhecimento abstrato negligencia as práticas cotidianas dos sujeitos, o que acaba por marginalizá-los dentro do próprio espaço escolar.

Para evidenciar suas teses, a autora apresenta exemplos empíricos retirados de conversas, relatos e observações do ambiente escolar, demonstrando como, muitas vezes, a escola ignora o saber que os alunos já construíram a partir de suas experiências de trabalho, mobilidade urbana, vida familiar, circulação pela cidade e inserção em territórios periféricos. Ao não reconhecer os alunos como sujeitos de saber, a escola compromete não só o acesso ao conhecimento científico, mas também a constituição da cidadania, da consciência política e da autonomia intelectual.

Resende (2009) aponta que o grande desafio para o ensino de Geografia reside, assim, em rearticular o vínculo entre o espaço vivido e o espaço sistematizado pelo conhecimento científico. Essa integração não é imediata, tampouco se dá de forma ingênuas; exige uma postura ativa de investigação sobre o universo social do estudante, além de uma revisão profunda dos objetivos, dos métodos e das práticas avaliativas adotadas em sala de aula. Apenas reconhecendo o espaço real dos alunos como ponto de partida, será possível desenvolver práticas pedagógicas que promovam aprendizagem significativa, emancipadora e socialmente referenciada.

A autora propõe então que o papel do professor de Geografia seja reinventado: em vez de mero transmissor de conteúdos prontos, deve atuar como mediador do diálogo entre os saberes sociais dos alunos e os conhecimentos científicos, promovendo práticas de escuta, debate e problematização do vivido. Essa mediação é marcada, segundo ela, pela necessidade de investigação constante – conhecer de fato o espaço concreto do aluno, mapear suas trajetórias, compreender sua relação com o trabalho, a economia local, os serviços públicos, a saúde, o lazer e a cultura. Só assim a escola pode deixar de ser espaço de imposição e tornar-se espaço de produção compartilhada de saberes, com ampliação da consciência cidadã e

reforço das identidades coletivas dos grupos sociais historicamente excluídos.

Nessa perspectiva, Resende (2009) destaca que não basta incorporar temas ligados ao cotidiano dos alunos de maneira superficial ou meramente ilustrativa nos conteúdos de Geografia. O ensino verdadeiramente transformador depende de um projeto pedagógico consequente, orientado pela práxis – onde teoria e prática educativa estejam articuladas –, e que reconheça a historicidade do espaço, as lutas sociais pela apropriação do território e a pluralidade das experiências que compõem o ambiente vivido. Abordar o espaço real nas aulas de Geografia é, para autora, indissociável do compromisso com uma educação libertadora, fundada na valorização dos saberes populares e no enfrentamento crítico das desigualdades. Sustentada nessa abordagem, Resende (2009) antecipa as bases do capítulo subsequente (“Integração do ‘espaço real’ ao espaço geográfico no ensino de geografia”), defendendo que apenas uma didática comprometida com a escuta, diálogo e valorização das experiências do estudante pode construir conexões sólidas entre o conhecimento escolar e os desafios da vida concreta.

7.2. Integração do “espaço real” ao espaço geográfico no ensino de Geografia

No capítulo “Integração do ‘espaço real’ ao espaço geográfico no ensino de geografia”, Márcia Spyer Resende (2009) aprofunda a reflexão sobre os caminhos metodológicos e políticos para promover a reconciliação necessária entre a experiência vivida dos alunos e os conteúdos científicos sistematizados pela Geografia escolar. A autora parte de uma crítica contundente à fragmentação que ainda domina o ensino da disciplina, atuando como se os alunos fossem pontos abstratos sem historicidade, vivências, identidades ou vínculos socioespaciais. Tal atitude, além de reforçar desigualdades históricas, priva a escola de seu papel central como espaço de produção do conhecimento significativo, diluindo sua função socializadora e emancipatória.

Resende (2009) propõe, assim, uma metodologia dialética para o ensino da Geografia, baseada no princípio de que o ponto de partida do processo educativo deve ser sempre o “espaço real” – aquele que alunos concretamente experienciam, conhecem e transformam. A valorização deste universo singular permite que o ensino se torne mais do que mera transmissão de saberes descontextualizados: passa a ser prática reflexiva, criativa e politicamente comprometida. A autora sublinha que o espaço real não deve ser visto como antagonista do espaço geográfico científico, mas, antes, como substrato fundamental sobre o qual deve se enraizar a construção conceitual e crítica do saber escolar.

Um dos fundamentos didáticos defendidos por Resende (2009) é o levantamento



sistemático do saber dos alunos sobre seu entorno, suas trajetórias de vida, seu cotidiano de trabalho e mobilidade, suas percepções sobre bairro, cidade, natureza e sociedade. Essa investigação inicial, que pode ser realizada por meio de entrevistas, rodas de conversa, desenhos, mapas mentais e relatos autobiográficos, tem duplo papel: ao mesmo tempo em que atribui centralidade à voz do aluno, também revela a multiplicidade de experiências, condições sociais e projetos de vida presentes em uma mesma sala de aula.

O reconhecimento dessas diversidades é condição essencial para que o ensino da Geografia escape da homogeneização e da invisibilidade dos sujeitos reais. A autora detalha, ainda, os modos de operacionalizar a integração entre espaço real e espaço geográfico, sugerindo sequências didáticas articuladas por meio de questionamentos, investigações e análises dirigidas à compreensão ativa do território. Propõe que temas clássicos da Geografia – recursos naturais, urbanização, clima, bacias hidrográficas, redes de transporte, produção do espaço rural e urbano – sejam abordados não como “conteúdos prontos”, mas a partir dos problemas e questões emergentes do cotidiano dos estudantes.

Por exemplo, a análise de um curso de rio próximo da escola pode transitar de elementos empíricos da paisagem (poluição, uso, lazer, riscos) para questões globais sobre recursos hídricos, apropriação social e políticas públicas, sempre retornando ao ponto de vista dos alunos-trabalhadores. Essa abordagem investigativa valoriza não só o saber prévio dos estudantes, mas também potencializa o ensino dialógico, tornando-o capaz de construir pontes entre experiências pessoais e estruturas sociais mais amplas.

Segundo Resende (2009), é a partir dessa dinâmica que o ensino de Geografia pode assumir papel ativo na formação da cidadania, preparando o aluno para ser agente de leitura e transformação crítica do espaço em que vive. Ao integrar vivências individuais ao processo de ensino-aprendizagem, a Geografia escolar adquire um sentido político renovado, promovendo o reconhecimento de direitos, a compreensão da história do território e o enfrentamento das desigualdades socioespaciais.

No campo da avaliação, a autora sugere que os instrumentos também sejam reelaborados em consonância com a metodologia proposta. Critica modelos avaliativos baseados só em testes, listas e reprodução do conteúdo, propondo, em seu lugar, acompanhamentos processuais, portfólios, registros reflexivos, produção de mapas coletivos, apresentações de projetos de pesquisa sobre o bairro e debates acerca de problemas do cotidiano. Essa reorientação pedagógica amplia o compromisso ético do professor, exigindo contínua escuta, flexibilidade e disposição para o diálogo.

Ao final do capítulo, Resende (2009) reconhece os obstáculos enfrentados para a

adoção desse tipo de abordagem em um sistema escolar marcado por precariedades materiais, rotinas burocráticas e políticas curriculares conservadoras. No entanto, reafirma que o professor, ao resgatar o valor educativo do espaço real, potencializa os sentidos da escola pública enquanto instância de democratização do conhecimento e de valorização dos sujeitos historicamente excluídos. O ensino de Geografia, nesta perspectiva, não se reduz a um saber sobre o “mundo do outro”, mas torna-se espaço de produção coletiva de sentido, munição para a cidadania ativa e campo fértil para práticas pedagógicas emancipatórias.

8. A cidade nas aulas de Geografia

O artigo “A cidade nas aulas de Geografia”, de Neiva Otero Schäffer, publicado no Boletim Gaúcho de Geografia (1992), lança um olhar crítico e histórico sobre o modo como o tema da cidade é tratado no ensino de Geografia no Brasil, em especial no Ensino Fundamental. Utilizando-se de rigor metodológico e de análise curricular comparada, a autora discute os distintos paradigmas presentes nos livros didáticos, explicita rupturas e permanências teóricas e destaca os desafios implicados na renovação do tratamento da questão urbana nas salas de aula, dialogando com propostas curriculares e movimentos sociais da década de 1980.

Inicialmente, Schäffer (1992) aponta a juventude da universalização do ensino formal na história brasileira, destacando seu vínculo direto com o modelo de produção capitalista e os valores a ele associados, como pátria, trabalho e honestidade. Nesse contexto, a produção do conhecimento geográfico escolar depende fortemente dos cursos de formação superior, das publicações especializadas e, de modo central, dos livros didáticos, que atuam como mediadores entre o saber acadêmico e a prática cotidiana do professor.

A autora problematiza que, quando o professor de Geografia aborda qualquer temática – e, em particular, a cidade –, a seleção dos conteúdos, procedimentos e objetivos reflete tanto sua trajetória como sujeito quanto sua formação teórica. Passa, assim, a ser fundamental compreender como o conhecimento sobre cidades se constituiu historicamente e por quais razões determinadas abordagens persistem ou são substituídas nas práticas de ensino. Ao analisar a unidade temática “cidade” nas propostas curriculares e nos livros didáticos, Schäffer organiza sua exposição em torno de três questões nevrálgicas: como a cidade é apresentada nos estudos e livros de Geografia; por que sua abordagem se justifica nas aulas; e

como é orientada nas propostas curriculares contemporâneas.

A análise histórica revela que, nas obras clássicas da tradição francesa e nas primeiras formulações curriculares do país, o estudo da cidade era relegado a segundo plano em relação à ênfase nos fenômenos naturais e nos estudos agrários, perpetuando uma visão da Geografia como “ciência dos lugares”, mais preocupada com elementos naturais, gênese da paisagem e modos de vida rurais do que com os processos urbanos e humanos. Nas poucas ocasiões em que a cidade merecia destaque, sua abordagem era restrita a tópicos como origem, povoamento, posição, sítio e funções básicas, desprovida de qualquer problematização de ordem social, política ou econômica.

As transformações do mundo no pós-Segunda Guerra Mundial, com a consolidação do capitalismo global, a intensificação da urbanização e a reforma dos sistemas produtivos, deslocaram o olhar acadêmico e institucional para uma abordagem sistêmica das cidades. A cidade passou a ser vista como sistema, cujos “desequilíbrios” e “disfunções” deveriam ser corrigidos por meio do planejamento estatal – abordagem fortemente marcada pela crença na intervenção técnica e quantificadora. Contudo, mesmo nesse contexto, o ensino fundamental absorveu de modo restrito esse avanço teórico, limitando-se à inclusão de novos temas (como rede urbana, uso do solo e funções urbanas) sem romper radicalmente com os pressupostos naturalistas e universalistas das décadas anteriores – ainda entendendo a sociedade como homogênea e seus fenômenos como determinados, ora pela natureza, ora pela cultura.

Prosseguindo na análise de Neiva Otero Schäffer (1992) sobre o ensino da cidade em Geografia, a autora evidencia como as mudanças econômicas, sociais e políticas da segunda metade do século XX impuseram a necessidade de reavaliar as bases do ensino da disciplina no Brasil. A intensa urbanização, o crescimento das periferias metropolitanas, a crise do modelo desenvolvimentista e, sobretudo, o protagonismo dos movimentos sociais urbanos da década de 1980 exigiram novas formas de pensar e trabalhar o fenômeno da cidade nas escolas – tarefa, no entanto, marcada por resistências e desafios estruturais.

Nesse contexto, Schäffer (1992) destaca que as propostas de renovação curricular começaram a romper com modelos tradicionais, superando a mera descrição das formas urbanas ou a explicação das cidades como “fruto do meio natural” ou do “trabalho humano em abstrato”. A crítica central dirigida aos conteúdos clássicos remete à despolitização do espaço urbano e à ausência de leitura da cidade como território de luta, contradições, desigualdades e produção coletiva da vida. A autora enfatiza que, pela primeira vez, surgem diretrizes que buscam compreender a cidade sob múltiplos pontos de vista: espaço de concentração de capital, moradia, circulação, consumo, exclusão e resistência.

Essas preocupações aparecem nas propostas curriculares estaduais dos anos 1980 – como nos programas de São Paulo e do Rio Grande do Sul –, que orientam o ensino da cidade para além da classificação ponto por ponto (funções, estrutura, hierarquia), sugerindo temas como produção e apropriação do espaço urbano, moradia popular, transporte, relação campo-cidade e movimentos sociais urbanos. Schäffer (1992) salienta, entretanto, que essas iniciativas nem sempre foram plenamente compreendidas ou efetivamente implementadas, seja por formação precária dos professores, carências didáticas, falta de materiais ou inércia dos sistemas escolares.

No exame dos livros didáticos, a autora observa que, na passagem para os anos 1990, muitos ainda reproduziam abordagens funcionalistas, naturalistas ou neutralizantes, apresentando a cidade como “ambiente” a ser explicado, ignorando suas tensões estruturais e históricas. A noção de cidadania, quando surge, aparece associada a generalidades (consumo, trânsito, participação), sem considerar as dinâmicas políticas e as desigualdades profundas da vida urbana contemporânea. Para Schäffer (1992), essa tendência reitera a fragmentação dos conteúdos e a ideia de uma cidade linear e homogênea – visão distante da experiência concreta da maioria dos estudantes, particularmente dos que vivem nas periferias urbanas.

A autora indica que a efetivação da cidade como tema problematizado em Geografia escolar demanda a valorização das vivências dos alunos, a leitura crítica de seus bairros, circulação diária, serviços públicos, moradia, lazer, violência, trabalho, saúde, mobilidade e sua relação com os processos históricos de urbanização. Apenas a partir da compreensão do estudante como sujeito urbano, dotado de experiências múltiplas, é possível construir um ensino que escape ao formalismo e à alienação típicos de abordagens convencionais.

No campo metodológico, Schäffer (1992) enfatiza a necessidade de procedimentos didáticos que promovam a pesquisa, o levantamento de dados, o mapeamento participativo, os trabalhos de campo e o uso crítico de imagens, mapas, jornais e registros orais. O ensino sobre a cidade, propõe a autora, deve adotar uma postura ativa e investigativa, que ultrapasse o manual didático e incorpore perguntas contemporâneas: Como são produzidas as desigualdades urbanas? Quem tem acesso a serviços? Que grupos sociais definem e transformam a cidade? Que relações existem entre cultura, território, política e economia na vida das cidades brasileiras?

Na última parte de sua análise, Neiva Otero Schäffer (1992) aprofunda a discussão sobre o papel do ensino da cidade enquanto campo de formação crítica e cidadã, realçando que a cidade precisa ser compreendida, nas aulas de Geografia, como espaço multifacetado: território de produção da vida social, arena de conflitos, inovação, desigualdades e resistência



cotidiana. Tal perspectiva é central para dar relevância ao ensino, aproximando o saber escolar das vivências dos próprios estudantes e de sua inserção no urbano.

A autora ressalta que a formação docente é elemento-chave nesse processo. O avanço para uma abordagem investigativa, crítica e contextualizada sobre a cidade exige que o professor esteja atento ao seu próprio percurso formativo, dialogando com novas produções teóricas – especialmente as que articulam Geografia urbana, Ciências Sociais e Educação – e se apropriando de práticas pedagógicas inovadoras. A capacitação contínua e o intercâmbio entre experiências docentes, segundo Schäffer (1992), possibilitam rupturas com rotinas didáticas mecanizadas, favorecendo projetos capazes de problematizar tanto o bairro do aluno quanto a cidade “global”. O ensino da cidade, portanto, deve se construir através da circulação de saberes: do vivido ao científico, do local ao universal, desafiando hierarquizações entre cidade e campo e evitando simplificações reducionistas da questão urbana.

Outro aspecto relevante envolve a articulação com os movimentos sociais urbanos e as organizações comunitárias. Schäffer (1992) indica que a cidade contemporânea – marcada por informalidade, lutas por moradia, transporte, saúde, saneamento e direito à cidade – só pode ser bem compreendida quando o cotidiano dos estudantes é valorizado como fonte de conhecimento. Projetos escolares vinculados à investigação e ao debate de questões urbanas reais fomentam o protagonismo juvenil, a leitura crítica dos espaços e a constituição de sujeitos capazes de reivindicar direitos, apontando para uma educação emancipadora. O encontro entre escola e movimentos sociais fortalece o currículo, ressignifica o papel do professor e impulsiona práticas educativas voltadas à transformação concreta do lugar em que se vive.

Schäffer (1992) destaca, ainda, que uma didática da cidade deve se abrir a múltiplas linguagens: mapas, imagens, relatos pessoais, literatura, narrativas orais, representação gráfica e audiovisual, construção de jornais, análise de dados do IBGE, trabalho com mídias locais e experiências de campo urbano. O mapeamento participativo, quando associado à cartografia social, permite aos alunos perceberem dinâmicas do entorno da escola, origens das periferias, trajetórias migratórias, transformações do bairro e redefinições de identidades territoriais. Tais práticas possibilitam, por exemplo, a abordagem de temas como segregação urbana, moradia popular, transporte coletivo, violência, cultura, festas, religião e mercados de trabalho – tornando a Geografia escolar um campo vivo, dinâmico e conectado ao tempo presente.

Na conclusão de seu artigo, a autora afirma que o ensino da cidade em Geografia só alcançará pleno sentido se for capaz de romper com modelos universais e despolitizados, assumindo a cidade como espaço de múltiplas escalas, tempos e vozes. Reafirma a

necessidade de um currículo aberto ao diálogo com as demandas reais da comunidade escolar, sensível às diferenças internas e atento às transformações sociais. Tal postura se ancora na convicção de que o conhecimento geográfico, para produzir emancipação e cidadania, deve ser construído na interseção entre ciências, experiências, coletivos e sujeitos singulares – tornando a sala de aula um espaço de leitura, intervenção e participação ativa no mundo urbano.

9. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio

No capítulo “Cartografia no Ensino Fundamental e Médio”, Maria Elena Ramos Simielli (2008) apresenta uma abordagem profunda e crítica sobre o processo de transposição do saber cartográfico universitário para o contexto da educação básica, enfatizando os desafios da reconstrução didática e da adaptação curricular. O texto destaca que a passagem do conhecimento produzido na universidade para o espaço escolar não ocorre de forma linear ou simplificadora, mas exige um redimensionamento conceitual e metodológico que respeite as especificidades cognitivas, contextuais e afetivas dos alunos de diferentes faixas etárias.

Simielli (2008) inicia sua análise sublinhando que o saber universitário em cartografia é fragmentado, múltiplo e dependente de elaboração teórica avançada, carecendo, portanto, de mecanismos que permitam sua apropriação significativa pelo público escolar. Não é suficiente, argumenta a autora, limitar-se à mera simplificação dos conteúdos: elaborar um currículo de Cartografia eficaz demanda reconstrução dos objetivos formativos, adaptação de procedimentos e linguagem e consideração dos sujeitos e realidades concretas das escolas brasileiras. Trata-se de uma reconstrução “em vários níveis”, tal como detalhado no texto.

No primeiro nível, Simielli (2008) aponta a necessidade de reconstrução no âmbito dos programas oficiais, em que apenas uma parte restrita do saber acadêmico é selecionada para compor o currículo, tendo como critério central a formação geral do educando. Assim, não se trata de miniaturizar o saber universitário, mas de operar escolhas conscientes, privilegiando conteúdos pertinentes à idade, à complexidade cognitiva, à função social da escola e à formação cidadã.

No segundo nível, a reconstrução ocorre na prática pedagógica dos professores. Mesmo diante de programas padronizados, cada docente interpreta e executa suas aulas de acordo com seu repertório, experiência, motivações e reconhecimento das necessidades,

dificuldades e expectativas dos alunos. O saber ensinado, portanto, é resultado de constantes seleções, adaptações e ajustes que conferem dinamismo e, ao mesmo tempo, singularidade ao ensino da Cartografia.

No terceiro nível, a reconstrução se dá nas próprias aulas: a condução do ensino é continuamente reelaborada, ora para atender à diversidade de reações e ritmos de aprendizagem dos alunos, ora para sanar lacunas, superar obstáculos e potencializar experiências significativas. Simielli (2008) evidencia o quanto a construção coletiva do conhecimento depende do diálogo constante entre professor, estudantes e conteúdos, orientando-se sempre por práticas participativas e investigativas.

O quarto nível destacado é a reconstrução operada pelo próprio aluno. O estudante, diante do universo complexo dos conteúdos cartográficos, mobiliza estratégias próprias de seleção, retenção, integração e ressignificação daquilo que lhe é ensinado. Assim, o resultado do processo formativo é sempre singular, condicionado por elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que extrapolam a planificação docente ou curricular.

A autora explicita que o objetivo primordial do ensino de cartografia no fundamental e médio não é formar especialistas, mas dotar os alunos de capacidades para ler, interpretar, representar e questionar o espaço – habilidades indispensáveis à formação de sujeitos críticos e autônomos. Para tanto, estrutura sua proposta em consonância com as possibilidades cognitivas de cada faixa etária, enfatizando que o Ensino Fundamental de 1º a 5º Ano deve priorizar a alfabetização cartográfica.

Prosseguindo com a análise de Simielli (2008) sobre a Cartografia no ensino fundamental e médio, a autora discorre sobre as progressivas etapas do processo de alfabetização cartográfica e sua adaptação às diferentes faixas etárias e contextos escolares. Segundo Simielli (2008), a ênfase inicial, nas séries primeiras do Ensino Fundamental, deve ser voltada para o desenvolvimento das noções espaciais básicas, valorizando experiências concretas, vivências do entorno da escola e do lar, construção de figuras, desenhos livres, croquis e mapas mentais. Nessa etapa, a assimilação dos códigos, símbolos e convenções cartográficas ocorre de maneira fundamentalmente lúdica e experencial, inserindo o aluno na linguagem espacial sem exigir, prematuramente, a assimilação rigorosa de proporção, escala ou técnicas formais.

A autora propõe que a alfabetização cartográfica seja concebida como uma prática gradativa, em que os conteúdos sejam apresentados em espiral, permitindo sucessivos retornos e aprofundamentos das noções já exploradas. O ensino de plantas baixas, por exemplo, pode partir do desenho do próprio quarto ou da escola, avançando, conforme o

amadurecimento dos estudantes, para mapas do bairro, da cidade ou representações esquemáticas dos trajetos diários. Simielli (2008) ressalta que a produção de croquis do entorno, a discussão de trajetos e distâncias, o trabalho com jogos, o uso de maquetes e construções manuais são estratégias que despertam a percepção espacial, conferindo significado à aprendizagem e favorecendo o raciocínio indutivo.

À medida que o aluno avança no ciclo escolar, o ensino da Cartografia pode (e deve) incorporar novos conteúdos e linguagens, combinando leitura, interpretação e produção de material gráfico. Nas séries finais do Ensino Fundamental e, especialmente, no Ensino Médio, Simielli (2008) argumenta que é preciso investir na consolidação de competências como leitura de mapas de diferentes tipos (físicos, políticos, econômicos, temáticos), análise de representações gráficas variadas (cartogramas, gráficos, imagens de satélite, ortofotos), compreensão de escalas, coordenadas geográficas, localização relativa e absoluta, interpretação e cálculo de distâncias, orientação pelos pontos cardeais e uso crítico das legendas.

A autora chama a atenção para a necessidade de desenvolver não apenas habilidades técnicas, mas também competências críticas e reflexivas. O ensino da Cartografia deve incentivar questionamentos sobre como os mapas são produzidos, por quem, com que intenção e quais elementos são enfatizados ou omitidos nas representações. Essa postura crítica contribui para desconstruir o mito de neutralidade das linguagens cartográficas, possibilitando ao aluno perceber o mapa como uma construção social situada, muitas vezes permeada por interesses políticos, econômicos e culturais.

No que concerne à prática didática, Simielli (2008) enfatiza o papel do professor enquanto mediador da construção do saber, responsável por identificar os conhecimentos prévios do aluno, considerar suas dificuldades e propor desafios que levem ao enfrentamento de obstáculos conceituais. Ela recomenda o uso frequente de debates, trabalhos em grupo, observação direta do entorno, levantamento de hipóteses, construção coletiva de mapas murais, análise de reportagens, uso de tecnologias digitais e comparação entre diferentes tipos de mapas e fontes.

A autora reitera a importância de não dissociar a cartografia do universo social e cultural dos estudantes: quanto maior a articulação com o cotidiano, maior a apropriação efetiva da linguagem cartográfica. Um ensino ancorado apenas na técnica, alerta Simielli (2008), esvazia o potencial formativo da disciplina, afastando o aluno do raciocínio geográfico crítico e autônomo.

No desfecho de sua análise, Maria Elena Ramos Simielli (2008) aprofunda a discussão

sobre o papel estratégico da avaliação, as exigências do ensino crítico da Cartografia e os desafios impostos pela conjuntura contemporânea, especialmente diante do avanço das tecnologias da informação.

A autora enfatiza que a avaliação no ensino de cartografia deve ser processual, diagnóstica e formativa, superando práticas puramente classificatórias e centradas na memorização ou reprodução automática de símbolos e procedimentos. Avaliar aprendizagens cartográficas demanda acompanhamento contínuo do percurso dos alunos: atenção às suas dúvidas e avanços, análise de suas produções gráficas, interpretação dos mapas realizados em diferentes etapas, observação da participação em debates, relatos sobre trajetos cotidianos e solução de pequenos problemas espaciais. O objetivo central, conforme Simielli (2008), é captar o desenvolvimento das operações mentais – localização, orientação, percepção de relações espaciais, leitura crítica das representações – e não apenas aferir domínio técnico.

Nesse sentido, os instrumentos avaliativos sugeridos incluem desde a produção de mapas mentais e croquis do bairro até a elaboração de mapas temáticos, relatórios de saídas de campo, autoavaliações e portfólios de atividades cartográficas. A proposta é que a avaliação integre múltiplas linguagens: registro escrito, produção gráfica, exposição oral, diálogo coletivo. Isso estimula autonomia e reflexão, favorecendo a autopercepção do estudante como sujeito capaz de construir e questionar representações do espaço.

Simielli (2008) também ressalta as exigências da formação docente em Cartografia. Ela adverte que o domínio técnico do professor, embora fundamental, não é suficiente: é preciso compreender a complexidade teórica do campo, suas articulações com a história do pensamento geográfico e as peculiaridades cognitivas do processo de aprendizagem cartográfica. A autora recomenda a busca constante por atualização pedagógica, intercâmbio de experiências entre profissionais, análise crítica de materiais didáticos e disposição para a experimentação metodológica.

Outro ponto relevante diz respeito ao impacto das tecnologias digitais. O acesso a mapas interativos, softwares de elaboração cartográfica, imagens de satélite, GPS, aplicativos de localização e ambientes digitais amplia potencialmente as possibilidades do ensino. No entanto, Simielli (2008) faz um alerta: a introdução das TICs deve ser criteriosa e contextualizada, para não se converter apenas em atualização cosmética ou aprofundar desigualdades de acesso. A reflexão sobre as fontes, a autoria, a intencionalidade, a escala e o recorte das imagens e mapas oferecidos em plataformas digitais é imprescindível ao letramento cartográfico contemporâneo.

Ao finalizar o texto, Simielli (2008) atribui sentido social à Cartografia escolar: seu

ensino, para além do domínio técnico, visa formar sujeitos aptos a compreender, ler criticamente, representar e intervir conscientemente nos diferentes espaços de sua vida familiar, escolar, urbana, regional, nacional e global. Tal formação é essencial à cidadania, ao fortalecimento da autonomia e ao desenvolvimento do pensamento crítico.

A autora convida, assim, professores e alunos a trilhar o caminho da Cartografia como linguagem viva e investigativa, sempre articulada à prática social e à complexidade do mundo, reafirmando que, em tempos de fluxos múltiplos e espaços cada vez mais mediados por tecnologias, o desafio maior do ensino é “ensinar a ler mapas sem deixar de ler a vida”.

10. O ensino da Geografia na escola do século XXI

No capítulo “O ensino da Geografia na escola do século XXI”, José William Vesentini (2016) realiza uma leitura crítica, densa e historicizada sobre o papel da disciplina no contexto contemporâneo, destacando os desafios, contradições e perspectivas que marcam a Geografia escolar em face da globalização, da terceira revolução industrial e do avanço das tecnologias da informação.

Logo no início do texto, Vesentini (2016) resgata a trajetória da disciplina no cenário internacional, evidenciando seu processo de marginalização, especialmente ao longo da segunda revolução industrial. O autor enfatiza que, nesse período, a Geografia foi frequentemente rebaixada a uma posição secundária nos currículos escolares, seja pela redução da carga horária, seja pela sua dissolução em disciplinas genéricas como “Estudos Sociais”, tanto nos Estados Unidos e no Brasil quanto em países europeus. Tal marginalização esteve associada à centralidade das ciências exatas e à valorização de conteúdos considerados úteis na ótica do mercado de trabalho técnico-industrial do período fordista.

A partir da década de 1990, no entanto, Vesentini (2016) registra o retorno do interesse pela Geografia, impulsionado por transformações estruturais do sistema mundial: a intensificação da globalização econômica e cultural, a emergência da terceira revolução industrial e a constatação, por autoridades educacionais, da necessidade de formar cidadãos aptos a interpretar criticamente o mundo. O autor exemplifica com o caso norte-americano, onde, após décadas de redução da disciplina, houve um movimento de revalorização; destaca o aumento da carga horária de Geografia em vários estados, a realização de eventos nacionais, como a “Semana de Conscientização Geográfica”, e o reconhecimento, por setores políticos e



empresariais, do chamado “analfabetismo geográfico” como um entrave à competitividade nacional e à qualidade da democracia.

Vesentini (2016) sublinha que esse movimento não se restringiu aos Estados Unidos, mas incluiu outras potências, como Japão, Coreia e, mais recentemente, a China, onde intensos programas de intercâmbio e renovação curricular buscaram modernizar o ensino geográfico, conectando-o às demandas das sociedades complexas do século XXI. O autor expõe, ainda, a polêmica francesa, na qual a suposta redução da Geografia em favor de disciplinas “novas” – como Geologia e Economia – reflete tensões políticas e corporativas, além do embate entre diferentes grupos de geógrafos sobre o estatuto da disciplina como ciência humana, natural ou técnica.

Como resultado das inflexões geopolíticas, econômicas e culturais globais, a Geografia escolar ressurgiu como instrumento central para decifrar temas da atualidade – globalização, migrações, problemas ambientais, cidadania, desigualdades regionais –, tornando-se imprescindível para a compreensão das múltiplas escalas e relações que compõem o mundo contemporâneo. Vesentini (2016) defende que a Geografia, ao articular dimensões naturais e sociais do espaço, propicia a leitura crítica de fenômenos como urbanização, crise ambiental, reorganização produtiva, multiculturalismo e conflitos globais, destacando que a compreensão do mundo, em suas diferentes escalas, é condição da cidadania ativa e da democracia qualificada.

O autor aprofunda o debate sobre a natureza e as finalidades da Geografia escolar na contemporaneidade, sublinhando que a disciplina assume papel central na formação de alunos capazes de ler criticamente o mundo, interpretar deslocamentos, fluxos, redes e conflitos, além de compreender o funcionamento e as contradições das sociedades locais e planetárias. Vesentini (2016) afirma que a especificidade do raciocínio geográfico reside justamente na articulação entre múltiplas escalas e na análise do espaço como totalidade dinâmica, construída historicamente por relações sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais.

A crítica ao ensino tradicional e enciclopédico emerge como um dos pontos fulcrais do capítulo. O autor ressalta que, durante décadas, a Geografia escolar brasileira esteve dominada por uma abordagem baseada na memorização de nomes de países, capitais, rios e montanhas, bem como pela repetição mecânica de listas completas de divisões regionais e unidades territoriais. Esse modelo, herdado dos manuais franceses do século XIX, manteve-se por força da tradição pedagógica, mas tornou-se absolutamente insuficiente frente à complexidade do mundo globalizado e da nova ordem informacional. Vesentini (2016) reforça que essa Geografia fragmentada, descontextualizada e desprovida de discussão sobre os processos, as

relações de poder e os fundamentos sociais e ambientais do espaço acabou por alimentar o desinteresse dos estudantes e consolidar a imagem da disciplina como secundária e “decoreba”.

Como alternativa, Vesentini (2016) defende uma ruptura com a tradição puramente descritiva, propondo que a Geografia trabalhe com categorias analíticas centrais – região, território, paisagem, redes, escala, lugar –, ativando o raciocínio relacional e investigativo dos alunos. O ensino, enfatiza o autor, deve partir da problematização do cotidiano, das experiências concretas dos estudantes, aproveitando sua inserção nos fluxos e conflitos do espaço vivido e articulando-os a processos de escala regional, nacional e global. O autor aponta que essa perspectiva exige, do professor, reestruturação curricular, prática docente reflexiva, diversificação de fontes e metodologias, além do cuidado constante com a seleção de temas relevantes e de estratégias ativas de ensino.

Vesentini (2016) discute também o impacto das tecnologias informacionais e midiáticas na vida escolar e na construção do conhecimento geográfico. Ele alerta para o desafio de enfrentar a proliferação de informações superficiais, a fragmentação de saberes e a rápida circulação de “certezas instantâneas” proporcionadas pela internet, pelas mídias sociais e pelos recursos digitais. O ensino de Geografia, segundo o autor, deve ajudar o estudante a filtrar, contextualizar e problematizar as informações, situando-as em seus marcos históricos, políticos e territoriais – tarefa que demanda a incorporação crítica das novas tecnologias ao cotidiano da sala de aula, sem perder de vista o papel insubstituível da análise e do debate presencial guiados pelo educador.

No campo dos conteúdos, Vesentini (2016) propõe uma Geografia conectada à realidade socioespacial dos alunos, aberta às questões contemporâneas e animada pela problematização de temas como desigualdades territoriais, urbanização, movimentos migratórios, conflitos ambientais, questões indígenas e quilombolas, dinâmicas das grandes cidades, acesso a direitos básicos, papel do consumo, transformações produtivas e impacto das políticas globais. O autor salienta que o currículo deve ser enxuto, flexível e criterioso, privilegiando a profundidade analítica em detrimento do acúmulo enciclopédico, de modo a permitir que o estudante compreenda a lógica do espaço e se torne capaz de agir sobre a realidade.

Além disso, Vesentini (2016) reitera a importância da abordagem interdisciplinar. Se a Geografia é ciência de articulação e síntese, deve dialogar com a História, a Sociologia, as Ciências Naturais, as Artes e outras áreas afins, favorecendo a formação de um pensamento crítico e sistêmico sobre as relações entre sociedade e natureza, entre o local e o global, entre

o passado, o presente e o futuro.

No fechamento de sua reflexão, José William Vesentini (2016) aprofunda os desafios e proposições voltados à formação docente e à consolidação de uma Geografia escolar que seja, de fato, promotora de autonomia intelectual, cidadania crítica e leitura transformadora do mundo. O autor destaca que o professor de Geografia do século XXI precisa ser muito mais do que um transmissor de conteúdos prontos: seu papel é o de mediador e articulador de saberes, atento à pluralidade de fontes de informação, capaz de extrair do cotidiano dos alunos questões relevantes, fomentar debates, estimular o pensamento investigativo e criar pontes entre o espaço vivido e os grandes processos globais.

Vesentini (2016) observa que a formação inicial e continuada de professores ainda enfrenta obstáculos estruturais: tanto nas licenciaturas quanto nas jornadas cotidianas das escolas, prevalecem currículos engessados, falta de estímulo à pesquisa e pouca ênfase na articulação entre teoria didática e experiência do estudante. O autor defende, assim, uma formação docente em Geografia que valorize metodologias ativas, práticas investigativas em campo, análise crítica de materiais didáticos, trabalho interdisciplinar e, sobretudo, o incentivo à autonomia intelectual do próprio professor. Ressalta que os educadores devem buscar atualização permanente e manter-se abertos à inovação, ao diálogo com as novas gerações e à apropriação crítica de tecnologias digitais e audiovisuais.

No que diz respeito à pesquisa e à investigação escolar, Vesentini (2016) propõe que toda prática educativa em Geografia seja animada pelo diálogo entre conceito e experiência, entre global e local, entre fenômenos planetários e a realidade concreta do entorno escolar. O autor recomenda que o professor incentive a realização de projetos coletivos, trabalhos de campo, produção de mapas mentais e croquis do bairro, estudos de caso, análise de notícias, visitas a territórios indígenas, quilombolas ou assentamentos urbanos e pesquisas sobre as transformações no espaço do aluno – sempre relacionando tais vivências às grandes temáticas do conhecimento geográfico.

Num horizonte mais amplo, Vesentini (2016) reitera que a Geografia é disciplina fundamental para a formação de sujeitos sociais que não apenas compreendam seu lugar no mundo, mas que sejam capazes de intervir nele de modo consciente, ético e solidário. Ele reafirma que a Geografia escolar do século XXI deve assumir, como missão, a construção de uma consciência planetária, a luta pela democratização do acesso ao conhecimento e a formação de uma cidadania ativa, sensível aos dilemas ambientais, sociais e políticos contemporâneos.

Como desafio final, Vesentini (2016) aponta a necessidade permanente de lutar contra

a reprodução de modelos tradicionais, conservadores e alienantes, que reduzem o ensino à simples repetição de listas ou ao culto à “informação”. Em seu lugar, defende uma didática ancorada no pensamento crítico, na capacidade de problematização, no olhar relacional e no poder de síntese sobre os distintos processos que organizam e desorganizam o mundo moderno. O ensino de Geografia, para Vesentini (2016), deve ser espaço de resistência, criatividade, inovação e produção coletiva de sentido.

De modo sintético, o autor conclui que, na escola do século XXI, a Geografia será socialmente necessária enquanto for capaz de ajudar o estudante a “ler” e atuar sobre o mundo, praticando o exercício permanente de articular as escalas (do local ao global), os sujeitos (indivíduo/família/comunidade/sociedade) e as temporalidades (história/passado, presente e projeção do futuro). Apenas assim, a disciplina deixará de ocupar posição marginal e assumirá sua função estratégica na formação de cidadãos reflexivos, críticos e participantes.

Considerações finais

A jornada através dos conhecimentos metodológicos e curriculares do ensino de Geografia, apresentada neste material, reforça a complexidade e a riqueza da disciplina. Ao longo dos capítulos, foi possível aprofundar a compreensão sobre a importância de uma abordagem pedagógica que transcendia a mera transmissão de conteúdos, buscando a formação de cidadãos críticos e engajados com as realidades socioespaciais.

Os temas abordados, desde a relevância da cartografia até a integração do espaço vivido pelos alunos, sublinham a necessidade de um ensino de Geografia que dialogue com o cotidiano e as experiências dos estudantes. Essa perspectiva não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também capacita os alunos a interpretarem e transformarem o mundo ao seu redor.

Em síntese, este material oferece um arcabouço sólido para educadores que buscam aprimorar suas práticas no ensino de Geografia. Acreditamos que as reflexões e propostas aqui apresentadas contribuirão significativamente para a construção de uma educação geográfica mais significativa, inclusiva e transformadora, capaz de formar indivíduos conscientes de seu papel no mundo.

Agradecimento

Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Geociências, Departamento de Geografia, Departamento de Geografia Econômica. Este artigo foi apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 - 88881.083131/2024-01. Bolsa de Pós-Doutorado - (PIPD).

Referências bibliográficas

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 1ª Parte: Caracterização da área de geografia. In: BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Geografia: MEC/SEF, 1998. p. 19-36.
- CASTRO, Iná Elias de. O Problema da escala. In: CASTRO, Iná Elias de; CORREA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo César da Costa (org.) **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 117-140.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Encontros e desencontros entre conceitos cotidianos e conceitos científicos na linguagem geográfica. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998. p. 87-120.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Proposições metodológicas para a construção de conceitos geográficos no ensino escolar. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998. p. 137-166.
- RESENDE, Márcia Spyer. Dos problemas gerais ao problema central do ensino de geografia. In: RESENDE, Márcia Spyer. **A Geografia do aluno trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1986. p. 15-22.
- RESENDE, Márcia Spyer. Integração do “espaço real” ao espaço geográfico no ensino de geografia. In: RESENDE, Márcia Spyer. **A Geografia do aluno trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1986. p. 163-175.
- SCHÄFFER, Neiva Otero. A cidade nas aulas de geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 19, p. 48-56, maio 1992.
- VESENTINI, José William. O ensino da geografia na escola do século XXI. In: VESENTINI, José William. **Repensando a Geografia Escolar para o século XXI**. 2. ed. São Paulo: Plêiade, 2016. p. 44-70.
- SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 92-108.

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE O USO DA DIDÁTICA FÍLMICA NO ENSINO DA GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES DO ESPECTRO AUTISTA: relacionando bibliografias disponíveis¹

Michelly Lorranne Benicio de Carvalho Belcavello*

Geovana Sampaio Batista**

Resumo

O presente trabalho, tem como objetivo compreender como o uso da linguagem filmica na geografia auxilia no processo de aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tendo em vista as variáveis características do transtorno, é preciso realizar adaptações para que o ensino ocorra de maneira acessível e inclusiva. Dentre as características supracitadas destaca-se os hiperfocos, estudantes com TEA que apresentam hiperfocos podem demonstrar resistência em estudar assuntos que não se relacionam com seus interesses específicos. No entanto, os educadores podem se valer das particularidades apresentadas por tais estudantes como elemento atrativo, com o propósito de lhes despertar interesse por meio de objetos ou temáticas que lhes chamem atenção. Através de uma análise bibliográfica qualitativa, busca-se entender como as ferramentas audiovisuais podem ser positivas para efetivar uma aprendizagem significativa, e buscar na teoria de Henri Wallon a afetividade como importante instrumento de desenvolvimento. É perceptível que escolhendo intencionalmente um filme existe a possibilidade de promover uma aprendizagem lúdica e literal de assuntos que antes poderiam parecer complexos e abstratos, mostrando que recursos audiovisuais podem ser mediadores afetivos no ensino da geografia para crianças TEA. Portanto, a bibliografia demonstra a grande importância de os profissionais da educação

¹ Artigo elaborado a partir de trabalho apresentado no Simpósio Geografia e Educação do XXVII Encontro Internacional Humboldt, realizado de 15 a 19 de setembro de 2025, em Córdoba, capital, Argentina.

* Graduanda de Geografia da Universidade de Brasília (UnB). Técnica em Meio Ambiente pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Bolsista do Programa de Iniciação à Docência. Associada do Centro de Estudos Alexander von Humboldt. Correio eletrônico: michellylorrane5@gmail.com

** Graduanda de Geografia da Universidade de Brasília (UnB). Bolsista do Programa de Iniciação à Docência. Correio eletrônico: geosampaio@gmail.com

adaptarem seu ensino utilizando de linguagens diversas, em especial a filmica.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva; Geografia; Linguagem Fílmica; Afetividade.

Abstract

The present work intends to comprehend how film productions in Geography teaching could help the learning process for students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Considering the variable features in that disorder, it is fundamental to make adaptations so the teaching could happen in a way that improves accessibility and inclusion. ASD learners may present hyperfocus that impose resistance on learning subjects that are not aligned to their specific's interests. Although, the hyperfocus could be used as an attractive point to catch the learner's attention. Through a qualitative literature analysis in order to understand how film productions could provide high quality education, finding at Henri Wallon's theory the affection as an essential aspect in human development. Therefore, the literature under discussion shows the importance of education adjustment using different approaches, especially the filmic one.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusive Education; Geography; Film Productions; Affection.

Introdução:

Vivemos em uma sociedade diversa, em que cada vez mais tem se discutido a necessidade de se promover e garantir a inclusão dos indivíduos em diversos contextos, especialmente nos educacionais. Sob esse prisma, considera-se que cabe ao sistema educacional se adequar às necessidades de todos os estudantes, de modo a lhes garantir um ensino de qualidade, nas mais diversas realidades socioespaciais. Neste sentido, vem ganhando destaque o olhar social para se compreender e lidar com as especificidades escolares apresentadas por estudantes que se enquadram no espectro autista. Por meio de uma revisão bibliográfica qualitativa, o presente estudo se dispõe a analisar a utilização da linguagem filmica como instrumento eficiente de ensino da Geografia para aqueles que cursam a Educação Básica brasileira e que estão inseridos no espectro autista.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio neurológico de



desenvolvimento, que afeta significativamente a comunicação e as interações sociais, podendo apresentar alterações na cognição e estereotipias diversas, como movimentos repetitivos, bem como atrasos ou ausência de fala (Gaiato; Teixeira, 2018). As teorias mais recentes apontam que o TEA pode estar associado a fatores genéticos e ambientais.

Como o próprio nome deixa explícito, o autismo se trata de um “espectro”, e, desse modo, ele abrange uma série de variabilidades quanto às suas características. Com o objetivo de abranger as peculiaridades que envolvem o TEA, ele foi classificado e dividido em 3 grupos, de acordo com o grau de dificuldade que cada indivíduo demonstra diante dos principais aspectos do transtorno, ou o nível de necessidade de suporte (Jesus; Carvalho; Silva, 2023).

Dentre as características do Transtorno do Espectro Autista, destacam-se, ainda, os interesses específicos e hiperfocos, que se definem pelo gosto restrito ou apego exagerado por objetos ou assuntos (Silva, 2021).

Pelas características do transtorno, estudantes com TEA que apresentam hiperfocos podem demonstrar resistência em estudar assuntos que não se relacionam com seus interesses específicos. No entanto, os educadores podem se valer das particularidades apresentadas por tais estudantes como elemento atrativo, com o propósito de lhes despertar interesse por meio de objetos ou temáticas que lhes chamem atenção, usando os interesses específicos dos alunos dentro do espectro para pensar em diferentes ferramentas pedagógicas.

Ademais, cabe observar que, nos últimos anos, com o avanço dos estudos, houve um significativo aumento de diagnósticos de pessoas enquadradas no espectro (Gaiato; Teixeira, 2018). Os fatores anteriormente citados geraram um alerta para as demandas de adaptação no que diz respeito ao ensino de crianças e adolescentes autistas, de modo a lhes possibilitar melhorias significativas em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, notadamente no contexto educacional.

Deste modo, é de suma importância a adaptação do ensino básico para atender as necessidades desses educandos. No presente estudo, o enfoque será no ensino da Geografia, utilizando da didática filmica como recurso didático de inclusão de autistas.

1. Metodologia

A chamada geodidática filmica caracteriza-se pela utilização de ferramentas audiovisuais, sobretudo filmes, como recurso didático no ensino da Geografia (Moreira,

2012). Segundo Silva (2021), as pessoas com TEA, em sua maioria, respondem bem a estímulos visuais. Enquanto nos livros e demais materiais tradicionalmente didáticos os processos são apresentados de maneira abstrata, o cinema promove uma aprendizagem lúdica e literal. Ademais, esse recurso didático é um possibilitador de circunstâncias nas quais a aprendizagem ganha contrastes reflexivos, emotivos e promove debates ativos entre os estudantes, além de instigar o senso crítico.

Os filmes podem ser usados para introduzir os conteúdos, bem como realizar uma avaliação diagnóstica e entender os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado assunto. Nesse caso, o professor deve fazer uma breve introdução sobre o tema e estimular que os alunos compartilhem o que sabem, assim como suas expectativas para o assunto. Durante esse momento o filme ajuda a criar um ambiente seguro, pelo qual o professor consegue ouvir o conhecimento que os alunos carregam consigo como senso comum, e relacioná-lo com o conhecimento científico que será desenvolvido posteriormente.

De maneira distinta, o uso do filme para estimular o debate crítico por sua vez, deve ser orientado pelo professor. Nesse caso, o professor instiga os alunos a questionarem o conteúdo audiovisual apresentado anteriormente e suas próprias opiniões, promovendo uma compreensão mais estruturada e reflexões mais amplas (Moreira, 2012). Os filmes são instrumentos potencializadores de reflexões sociais, culturais e até mesmo reflexões pessoais, portanto são importantes veículos fomentadores de crítica, auxiliando na formação de cidadãos críticos e responsáveis. Os estudantes, especial aqueles dentro do Transtorno do Espectro Autista podem usar a linguagem cinematográfica como mediação para o desenvolvimento de suas percepções críticas acerca de imbróglios políticos, sociais e econômicos.

Recursos audiovisuais geram estímulos naturais aos estudantes TEA, através do uso de repetições de conceitos se constrói um ambiente facilitador do desenvolvimento intelectual e posterior avanço teórico para a construção da criticidade. As produções audiovisuais também podem ser muito bem aproveitadas se usadas para revisar conteúdo previamente compartilhado. Para os estudantes TEA, o estímulo visual ajuda a lembrar e se aprofundar em conceitos abstratos, superando as barreiras dos materiais didáticos tradicionais.

Em concordância aos demais pontos apresentados, é mister destacar que pessoas com TEA, geralmente, possuem dificuldades de interações sociais (Jesus; Carvalho; Silva, 2023). De tal modo, comprehende-se que a Teoria da Afetividade, de Henri Wallon (*apud* Silva; Bastos, 2022), recebe importância nesse prisma.

Segundo essa teoria, os elementos afetivos agem como facilitadores da relação



“aprendizagem-desenvolvimento”, assim pode-se considerar que, ao proporcionar um ambiente emotivo, os filmes atuam como mediadores afetivos dos processos de aprendizagem.

A teoria de Henri Wallon destaca a relação interpessoal entre professor e aluno como fator determinante para o processo de desenvolvimento (Silva; Bastos, 2022). Diante dessa perspectiva, para o profissional da educação, é essencial o conhecimento e a observação de quem é esse aluno, suas características, áreas de afeição e hiperfocos, o que possibilita uma escolha intencional do filme, de acordo com o conteúdo ministrado em sala de aula, ativando o interesse do aluno com TEA e favorecendo seu processo de aprendizagem.

É preciso identificar as características e potencialidades do aluno com TEA, para então selecionar as metodologias que serão utilizadas para desenvolver sua aprendizagem, socialização e inclusão. É importante também, compreender os diversos tipos de linguagens utilizados pelo aluno para entender, dentro de suas inteligências múltiplas, sua área de hiperfoco que posteriormente pode tornar-se uma ferramenta pedagógica a ser manuseada pelo professor (Jesus; Carvalho; Silva, 2023, p. 16).

2. Resultados e discussão

Como demonstra a bibliografia apresentada, o uso de recursos audiovisuais para o ensino de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) proporciona um ensino que supre parte das necessidades específicas de aprendizagem, estas que surgem a partir do transtorno, através da visualização e concretização do conteúdo apresentado, possibilitando um entendimento literal, superando a dificuldade com abstrações.

Entretanto, é mister tornar destaque o papel do professor como um intermediador do processo de aprendizagem levantado pela produção audiovisual. Como previamente citado, é de suma importância que o professor entenda as necessidades individuais de cada estudante (Silva; Bastos, 2022). Através da relação interpessoal entre professor e aluno, que é possível entender suas habilidades e usar recursos audiovisuais que sejam proveitosos para todas os estudantes, em especial os estudantes TEA. A compreensão das necessidades individuais de cada aluno vem a partir de uma relação horizontal entre o professor e o educando.

O professor é que irá escolher o filme com intencionalidade compreendendo as necessidades e interesses dos estudantes, usando da afetividade para escolher aquele que

melhor aborde o conteúdo e gere vontade de consumo nos estudantes. Os processos de aprendizagem que acontecem no desenvolvimento humano, estão ligados a fatores socioambientais, cognitivos e afetivos, e entender todas as facetas desses movimentos contribui diretamente para uma aprendizagem significativa (Silva; Bastos, 2022).

Nesse enfoque, é fundamental que o docente conheça e entenda os seus alunos, especialmente quando pensamos nos alunos dentro do espectro, uma vez que estes podem apresentar certa rigidez ao serem conduzidos ao estudo de assuntos distantes da sua realidade. É de extrema necessidade que o professor mostre para o aluno como o conteúdo estudado é relevante para o seu cotidiano, sobretudo no ensino da geografia. Segundo Jesus; Carvalho; Silva 2023, os hiperfocos ou interesses específicos, como já conceituados anteriormente, podem usados de base para se construir o processo de aprendizagem dos conteúdos programados, desde que haja um interesse da parte do professor em entender o aluno.

Para falar de Educação Inclusiva, é preciso falar também do Plano Educacional Individualizado (PEI), que como destacado por Cavalcanti e Salvador (2023), é um recurso de planejamento fundamental nesse contexto. O PEI é um documento pedagógico colaborativo que descreve as necessidades e a jornada acadêmica de estudantes com necessidades educacionais específicas, sendo assim compreende-se que se trata de um documento de suma importância para a adaptação dos planejamentos de aula, de maneira a contemplar todas as necessidades do estudante. Se trata de um documento que provém de uma relação professor-aluno afetiva, e quando bem elaborado mostra para os professores todas as necessidades escolares do educando, podendo assim proporcionar maior suporte técnico e pedagógico para o estudante.

Apesar de não ser amplamente usado, por consequência do que muitos professores identificam como carência de formação adequada ainda na graduação, o PEI é um documento de extrema utilidade, excepcionalmente na hora de pensar em ferramentas pedagógicas inclusivas.

Para além, é preciso pontuar que nenhum filme é capaz de retratar a complexidade da realidade de modo pleno, portanto também é dever do docente complementar a exibição do filme com outros recursos didáticos, bem como com a extensão do conhecimento técnico (Moreira, 2012).

A Geografia é uma disciplina escolar que desenvolve nos sujeitos noções importantes para que possam compreender o mundo em que vivem por meio das transformações da natureza pelo homem, tendo como objetivo o entendimento e a análise do espaço geográfico e seus elementos (lugar, região, território e paisagem). Sob esse viés, essa disciplina recebe



destaque ao estimular o desenvolvimento da capacidade do aluno com TEA a adquirir noções de espaço, localização e orientação, favorecendo o aluno a compreender os ambientes físicos e sociais, o que auxilia na promoção de sua autonomia (Cavalcanti; Salvador, 2023).

Com essa percepção é possível observar que a Geografia, a ciência da complexidade, trata de assuntos por vezes abstratos, que podem ser desafiadores quando apresentados por meio de metodologias tradicionais e demasiado teóricas. Sendo assim, o uso de recursos audiovisuais proporciona uma prática pedagógica reflexiva através de um conhecimento literal e imagético, uma vez que expõe as temáticas dentro de um roteiro atrativo.

Sendo assim, ao buscar acessibilidade para o estudante que está dentro do Transtorno do Espectro Autista, o professor atua como mediador do processo de aprendizagem daquele estudante, para que ele chegue a plena compreensão dos conceitos geográficos a serem estudados, alcançando o domínio das categorias de análise da cênica geográfica. Consequentemente, esse processo não se restringe a potencializar o sucesso acadêmico do estudante, mas se faz crucial para o desenvolvimento de cidadãos autônomos e independentes, que sejam capazes de realizar análises críticas acerca dos aspectos sociais, físicos, políticos e culturais do espaço geográfico ao qual está inserido.

Em suma, as obras relacionadas demonstram que os filmes têm a capacidade de transformar conteúdos geográficos complexos em experiências envolventes, construindo raciocínio geográfico. Como esclarece Thiago Moreira, na sua obra intitulada “Ensino de Geografia com o uso de filmes no Brasil” de 2012:

O uso de filmes possibilita ter contato com representações de períodos históricos e contextos socioespaciais diversos, que nos livros aparecem apenas através de fotos e reprodução de documentos históricos; por fim, e não menos importante, muitos dos assuntos tratados em alguns filmes são interdisciplinares e transversais, possibilitando que professores de diferentes áreas possam trabalhar em conjunto (Moreira, 2012, p. 64).

Considerações finais

Dessa forma, a linguagem filmica como ferramenta de ensino da Geografia facilita a compreensão de assuntos complexos e ora abstratos para alunos TEA, pois o filme por si só é um potencializador de emoções, o que fomenta o engajamento afetivo do aluno trazendo para a realidade, mesmo que de modo ficcional, os conteúdos aprendidos em sala de aula, o que promove uma aprendizagem efetiva e concreta.

De igual modo, a afetividade também toma destaque ao favorecer o vínculo professor-aluno, buscando com que o educador tenha um olhar mais atento aos seus alunos TEA, de modo a entender suas habilidades, gostos e formas de aprendizagem. Uma vez que se entende que cada pessoa é atravessada de forma diferente pelo transtorno, cabe ao profissional da educação garantir a efetividade do direito de inclusão desses estudantes, por meio de adaptações para suas características do espectro, sejam elas características compartilhadas entre diversos indivíduos mesmo particulares.

No entanto, as obras analisadas alertam para uma grande lacuna no processo de formação docente, que acaba por se tornar uma barreira na busca por um ensino verdadeiramente inclusivo. Infelizmente, muitos professores não se sentem preparados para adaptar suas metodologias tradicionalmente usadas e pensar nas necessidades específicas de seus alunos dentro do transtorno do espectro autista, alegando que não foram devidamente instruídos em seus processos de formação durante a graduação (Cavalcanti; Salvador, 2023).

É necessário solucionar essa questão na base, e buscar capacitar os professores ainda na graduação, a fim de formar docentes que possuam conhecimento técnico e possam atender da melhor forma todos os estudantes, inclusive aqueles que têm direito às modificações nos modelos de ensino. Uma vez que os professores reconheçam a importância de alinharem as ferramentas pedagógicas utilizadas com as necessidades de seus estudantes dentro do espectro, é que é possível trabalhar de forma eficiente com a didática filmica dentro de uma perspectiva inclusiva, e não somente enquanto ferramenta imagética.

Portanto, a bibliografia demonstra a grande importância de os profissionais da educação adaptarem seu ensino utilizando de linguagens diversas, em especial a filmica, a fim de promoverem um ensino inclusivo, afetivo e significativo.

Agradecimentos

O desenvolvimento do presente artigo é uma caminhada conjunta com o auxílio de diversos atores.

Portanto, gostaríamos de agradecer em especial à Professora Doutora Agnes Serrano, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, por despertar em nós o anseio por uma educação em geografia que abrange todos os tipos de estudantes, percebendo suas mais diversas necessidades e especificidades.



Agradecemos a CAPES pelo apoio através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a partir do qual foi possível que nossa atenção fosse voltada para a necessidade de alternativas educacionais para a aprendizagem dos estudantes do Transtorno do Espectro Autista.

Por fim, aos revisores técnicos deste trabalho.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 249, p. 1-2, 28 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CAVALCANTI, Nayane Camila Silva; SALVADOR, Natália Karoline Cândido. O ensino de Geografia e o Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma análise comparativa sobre a prática docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2023, [João Pessoa]. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/99949>>. Acesso em: 8 jul. 2025.

JESUS, Vitória de; CARVALHO, Luan Francisco de; SILVA, Rita de Fátima da. Flexibilização das metodologias para o ensino de Geografia para alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 2, n. 12, p. 7-18, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.55028/gepfip.v2i12.19602>>. Acesso em: 8 jul. 2025.

MOREIRA, Tiago de Almeida. Ensino de Geografia com o uso de filmes no Brasil. **Revista do Departamento de Geografia – USP**, São Paulo, v. 23, p. 55-82, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.7154/RDG.2012.0023.0003>>. Acesso em: 8 jul. 2025.

SILVA, Dineuza Neves da; BASTOS, Luciete. A afetividade no processo de ensino aprendizagem: contributos da teoria de Henri Wallon. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. especial, p. 605-620, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEspp605-620>>. Acesso em: 8 jul. 2025.

SILVA, Jhennifer Natiely Lemos Veira da. **O ensino da Geografia na perspectiva inclusiva para alunos autistas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Cacoal, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ifro.edu.br/items/24231a1a-5be1-41d6-9479-376777d5c152>>. Acesso em: 8 jul. 2025.



MERIDIANO – Revista de Geografía. número 6. 2025 – versión digital

ISSN 2304-1506 | <http://www.revistameridiano.org/>

POR UNA ANDRAGOGÍA CRÍTICA GEOGRÁFICA: perspectivas y retos de la enseñanza de Geografía para adultos¹

Nathan Belcavello de Oliveira*

Resumen

La Andragogía es una metodología de enseñanza-aprendizaje que reconoce las particularidades del adulto, distinguiéndose de la Pedagogía, orientada a la enseñanza infanto-juvenil. A partir de una lectura crítica, puede transformar la educación de adultos al priorizar su autonomía, experiencias y necesidades inmediatas, ofreciendo un camino efectivo para el trabajo docente, en especial en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), promoviendo un proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado y participativo. En este sentido, la Geografía, al estudiar las relaciones entre sociedad y ambiente en la constitución del espacio geográfico, ofrece aportes esenciales a la Andragogía Crítica. Su enfoque en temas como el trabajo y las dinámicas espaciales permite conectar la enseñanza-aprendizaje con la realidad de los estudiantes, haciéndolo más significativo. Al trabajar con habilidades prácticas – como la lectura de mapas y el análisis de datos espaciales – puede aplicarse al cotidiano, desde la navegación hasta la comprensión de políticas públicas, también estimulando el debate sobre ciudadanía y emancipación. Esto valora el bagaje de los estudiantes y los empodera como agentes de transformación social. Reflexiones que deben profundizarse para optimizar la enseñanza-aprendizaje de los adultos en la EJA, integrando teoría y práctica, promoviendo la autonomía intelectual y fomentando una educación crítica y emancipadora.

¹ Artículo elaborado a partir de ponencia presentada en el Panel “Geografía y Educación” del XXVII Encuentro Internacional Humboldt, realizado de 15 al 19 de septiembre de 2025, en Córdoba, capital, Argentina.

* Estudiante de Maestría Profesional en Enseñanza de Geografía en Red Nacional (PROFGEO) en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Brasília, Campus Riacho Fundo (IFB Riacho Fundo). Profesor de Educación Básica en Geografía del Magisterio Público del Distrito Federal, actuando em el Centro de Educación de Jóvenes y Adultos de la Asa Sul (CESAS), en Brasília, Distrito Federal. Analista de Infraestructura, actuando en el Ministerio de las Ciudades, del Gobierno Federal brasileño. Vicepresidente del Centro de Estudios Alexander von Humboldt. Correo electrónico: nathan58593@estudante.ifb.edu.br | nathan.belcavello@edu.se.df.gov.br | belcavello@hotmail.com

Palabras-clave: Andragogía Crítica; Enseñanza-Aprendizaje de Adultos; Geografía; Educación de Jóvenes y Adultos.

Abstract

Andragogy is a teaching-learning methodology that recognizes the particularities of adult learners, distinguishing itself from Pedagogy, which is oriented towards child and youth education. Through a critical reading, it can transform adult education by prioritizing their autonomy, experiences, and immediate needs, offering an effective pathway for teaching work, particularly in Youth and Adult Education (YAE), promoting a contextualized and participatory teaching-learning process. In this sense, Geography, by studying the relationships between society and environment in the constitution of geographic space, offers essential contributions to Critical Andragogy. Its focus on themes such as work and spatial dynamics allows the teaching-learning process to be connected with students' reality, making it more meaningful. By working with practical skills – such as map reading and spatial data analysis – it can be applied to daily life, from navigation to understanding public policies, also stimulating debate on citizenship and emancipation. This values students' background knowledge and empowers them as agents of social transformation. These reflections must be deepened to optimize the teaching-learning process for adults in YAE, integrating theory and practice, promoting intellectual autonomy, and fostering a critical and emancipatory education.

Keywords: Critical Andragogy; Teaching-Learning Process for Adults; Geography; Youth and Adult Education.

Introducción

La Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) – sin olvidar, además, a los adultos mayores – representa un campo privilegiado para reflexiones innovadoras y con desafíos en el escenario educativo brasileño, ya que demanda abordajes específicos de enseñanza-aprendizaje, capaces de contemplar las particularidades cognitivas, sociales y culturales de sus estudiantes que, en conjunto, presentan una diversidad mucho más amplia que aquella existente entre niños y adolescentes que, en promedio, poseen edades similares.



Desafios provenientes de la propia formación docente que, en muchos cursos de Pedagogía y en casi la totalidad de las licenciaturas plenas específicas, desatiende las peculiaridades del proceso de enseñanza-aprendizaje de franjas etarias que superan el transcurso formativo de las "edades propias" de la Educación Inicial (en el caso de la Pedagogía), de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria (especialmente en las demás licenciaturas plenas), las cuales ofrecen el instrumental conceptual y práctico que considera el proceso de enseñanza-aprendizaje y las didácticas para niños, adolescentes y jóvenes, desde el nacimiento hasta los 17 años de edad, insertos en las etapas secuenciales de la Educación Básica [...] (Oliveira, 2025, p. 56)².

Mientras que la Pedagogía se orienta, predominantemente, hacia la enseñanza-aprendizaje de niños y adolescentes, la Andragogía, propuesta por Malcolm Shepherd Knowles (1980) y desarrollada por Knowles, Elwood Frank Holton III y Richard Alan Swanson (2005), surge como una alternativa teórico-metodológica que valora la autonomía, las experiencias previas y las motivaciones internas de los adultos. Sin embargo, aunque la Andragogía ofrece un marco teórico relevante, carece de un abordaje más crítico y contextualizado, especialmente cuando se aplica a realidades espaciales diversas, como las que frecuentemente caracterizan aquellas vividas por los estudiantes de la EJA en Brasil.

Estos aspectos pueden ser ponderados por la Pedagogía propuesta por Paulo Freire (2025), desarrollada desde la perspectiva de la Educación como un acto político y dialógico, en el cual educador y educando colaboran en la transformación de la realidad, ya que, como afirma el autor, “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire, 2025, p. 95)³.

En este contexto, la Andragogía, conforme la propuesta de Knowles, y la pedagogía freireana se destacan como referenciales teóricos esenciales para la construcción de una práctica educativa más significativa y comprometida.

Asimismo, la Geografía, en tanto ciencia que estudia las relaciones dialécticas entre sociedad y ambiente, totalizadas en el concepto de espacio geográfico, puede contribuir significativamente a la construcción de una Andragogía Geográfica – un abordaje que integra los principios andragógicos a las discusiones espaciales, promoviendo una Educación más significativa y emancipadora. A su vez, el espacio geográfico sería:

² Traducción libre de: “Desafios oriundos da própria formação docente que, em muitos cursos de Pedagogia e na quase totalidade das licenciaturas plenas específicas, negligencia as peculiaridades do processo de ensino-aprendizagem de faixas etárias que superam o transcurso formativo das “idades próprias” do Ensino Infantil (no caso da Pedagogia), do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (em especial nas demais licenciaturas plenas), que ofertam o instrumental conceitual e prático que considera o processo da ensino-aprendizagem e as didáticas para crianças, adolescentes e jovens, do nascimento aos 17 anos de idade, inseridos nas etapas sequenciais da Educação Básica [...]” (Oliveira, 2025, p. 56).

³ Traducción libre de: ““ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2025b, p. 95).



[...] la conjunción indisoluble y dialéctica de tres elementos básicos: la materialidad (lo físico, lo concreto, la naturaleza, la superficie terrestre, los objetos, las formas o, como aquí queremos destacar, el territorio), los tiempos (geológico, cronológico, sincrónico, diacrónico, entre otros) y la sociedad (en sus instancias económica, social, política, cultural y espacial) (Oliveira; Araújo Sobrinho, 2012, p. 5)⁴.

Esta revisión bibliográfica busca, por lo tanto, analizar críticamente los aportes de la *Andragogía* de Knowles y de la *Pedagogía* de Paulo Freire, proponiendo una articulación teórica que incorpore la dimensión geográfica en la EJA para la propuesta de una *Andragogía Crítica Geográfica*.

1. Metodología

El presente estudio, de naturaleza cualitativa y exploratoria, se estructura metodológicamente como una revisión bibliográfica crítica y analítica, con el propósito de establecer los fundamentos teóricos iniciales para la propuesta de una Andragogía Crítica Geográfica. Este abordaje busca sintetizar y problematizar conceptos clave de dos propuestas educativas: la Andragogía, como teoría específica para la educación de adultos; y la Pedagogía freireana (Freire, 2025), como referencial ético-político y dialógico. Además, la Geografía, en tanto ciencia que ofrece herramientas críticas para la comprensión y transformación del espacio vivido.

La recolección de material bibliográfico fue orientada por la búsqueda de fuentes teóricas primarias y secundarias que abordaran directamente los pilares del estudio. Para la Andragogía, se partió de la obra seminal de Malcolm Knowles (1980; Knowles; Holton III; Swanson, 2005), investigando sus principios fundantes y sus críticas contemporáneas. En lo que respecta a la Pedagogía freireana (Freire, 2025), el análisis se enfocó en los conceptos de diálogo, problematización, concientización y educación como práctica de la libertad, entendidos como elementos estructurantes para cualquier propuesta educativa en la EJA. Por último, en el campo de la Geografía, se privilegiaron autores que discuten su rol social, su enseñanza crítica y sus categorías analíticas (como espacio, territorio, paisaje y lugar), con énfasis en aquellas que permiten una conexión directa con la realidad cotidiana de los educandos adultos.

⁴ Traducción libre de: “[...] a conjunção indissolúvel e dialética de três elementos básicos: a materialidade (o físico, o concreto, a natureza, a superfície terrestre, os objetos, as formas ou, como aqui queremos salientar, o território), os tempos (geológico, cronológico, sincrônico, diacrônico, entre outros) e a sociedade (nas suas instâncias econômica, social, política, cultural e espacial)” (Oliveira; Araújo Sobrinho, 2012, p. 5).

El proceso analítico fue conducido mediante una lectura crítica y reflexiva, seguida de una categorización temática de los contenidos. Esta etapa consistió en identificar, comparar y contrastar los núcleos conceptuales de cada área, mapeando tanto convergencias – por ejemplo, la valorización de la experiencia del educando, presente en la Andragogía y en la Pedagogía del Oprimido (Freire, 2025), y el énfasis en la contextualización, común a la propuesta de Freire y a la Geografía crítica – como divergencias o tensiones teóricas – como el enfoque individualizante de la Andragogía en contrapunto al enfoque colectivo y político de la Pedagogía freireana.

El objetivo central de este análisis triangulado no fue solo yuxtaponer teorías, sino promover un diálogo teórico provechoso y constructivo entre ellas. Se buscó, a partir de este diálogo, identificar interfaces y potencialidades de síntesis que puedan sustentar reflexiones sólidas acerca de cómo la Geografía, en tanto disciplina y práctica educativa, puede contribuir y recibir aportes de los principios andragógicos, dentro del horizonte emancipatorio de la EJA. De este modo, la metodología empleada busca construir las bases para una fundamentación teórica inicial coherente, que reconoce la complejidad del proceso educativo de adultos y apunta a la necesidad de un abordaje interdisciplinario, crítico y contextualizado, materializado en la propuesta de una Andragogía Crítica Geográfica.

2. Referencial teórico

2.1. Andragogía: los principios de Knowles

La Andragogía, término acuñado por Alexander Kapp en el siglo XIX y popularizado por Malcolm Knowles en la década de 1970 (Knowles; Holton; Swanson, 2005), fue originalmente definida como el “arte y ciencia de enseñar a adultos” (Knowles, 1980, p. 43)⁵. A diferencia de la Pedagogía, que se concentra en la enseñanza de niños y adolescentes, la Andragogía parte del supuesto de que los adultos poseen características específicas que influyen en su proceso de aprendizaje. Knowles (1980; Knowles; Holton III; Swanson, 2005) estableció seis principios fundamentales para este abordaje.

El primer principio es la necesidad de saber (“*the learner's need to know*”), que postula que los adultos aprenden mejor cuando comprenden la utilidad práctica del conocimiento. Como afirman Knowles, Holton III y Swanson (2005, p. 64), “los adultos

⁵ Traducción libre de: “[...] the art and science of helping adults learn [...]” (Knowles, 1980, p. 43).

necesitan saber por qué necesitan aprender algo antes de comprometerse a aprenderlo”⁶. El segundo principio es el autoconcepto del aprendiz (“*self-concept of the learner*”), que enfatiza que los adultos son autodirigidos y responsables de su propio aprendizaje. El tercer principio, la experiencia previa (“*prior experience of the learner*”), reconoce que las vivencias de los estudiantes deben integrarse al proceso educativo, sirviendo como base para nuevos aprendizajes. Además, Knowles destaca la predisposición para aprender (“*readiness to learn*”), indicando que los adultos buscan conocimientos relacionados con sus roles sociales y profesionales. El quinto principio, la orientación para el aprendizaje (“*orientation to learning*”), refuerza que el aprendizaje debe tener una utilidad práctica inmediata. Por último, la motivación para aprender (“*motivation to learn*”) es señalada como el principal motor del aprendizaje adulto, siendo más efectiva que las recompensas externas.

A pesar de su relevancia, la Andragogía recibe críticas por suponer que todos los adultos poseen una autonomía plena, ignorando desigualdades sociales y culturales, como señala Merriam (2001). Además, su aplicación frecuentemente se restringe a contextos corporativos, dejando de lado discusiones críticas sobre poder y emancipación.

2.2. Pedagogía Crítica de Paulo Freire: la Educación como práctica de la libertad

En contraste con la visión más individualista de la Andragogía, Paulo Freire (2025) propone una Educación liberadora, centrada en el diálogo y la concientización. Su Pedagogía, desarrollada a partir de experiencias con poblaciones marginadas, parte del supuesto de que la Educación no es neutra, sino un acto político.

Uno de los pilares de la pedagogía freireana es la Educación problematizadora, que entiende el conocimiento como fruto de la reflexión crítica sobre la realidad. Freire (2025, p. 95-96) afirma que “el educador ya no es aquel que solo educa, sino aquel que, mientras educa, es educado, en diálogo con el educando que, al ser educado, también educa”⁷. Otro concepto fundamental es la lectura del mundo antes de la palabra, que valora las experiencias de los estudiantes como punto de partida para la construcción del saber.

El patrono de la Educación brasileña también enfatiza el rol político de la Educación, defendiendo que la escuela debe ser un lugar de transformación social, promoviendo la autonomía. Su perspectiva de la lucha de los oprimidos “por la recuperación de su humanidad

⁶ Traducción libre de: “Adults need to know why they need to learn something before undertaking to learn it” (Knowles; Holton III; Swanson, 2005, p. 64).

⁷ Traducción libre de: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 2025, p. 95-96).

robada” (Freire, 2025, p. 40)⁸ ofrece posibilidades de diálogos prometedores en la EJA. Mientras que la Andragogía enfatiza la individualidad, Freire (2025) destaca la colectividad y la crítica a las estructuras opresoras, elementos esenciales para la EJA, que frecuentemente atiende a poblaciones marginadas, apuntando a la autonomía.

3. Resultados y discusión: por una Andragogía Crítica Geográfica

La integración entre Andragogía, pedagogía freireana y Geografía permite construir una Andragogía Crítica Geográfica, que valora las experiencias espaciales de los estudiantes, promueve autonomía con conciencia crítica y utiliza metodologías activas.

La Geografía, especialmente considerando al ser humano y su sociedad como elemento constitutivo del espacio geográfico, conforme señalan Oliveira y Araújo Sobrinho (2012), posibilita abordajes innovadores en el aula.

En la EJA, la Geografía asume un rol transformador al establecer puentes entre el conocimiento académico y las experiencias cotidianas de los estudiantes. Como ciencia que estudia las relaciones entre sociedad y ambiente, ofrece herramientas fundamentales para un aprendizaje significativo y emancipador. Tres principios básicos de actuación pueden ser considerados.

- **Contextualización del conocimiento:** la Geografía posibilita vincular los contenidos curriculares con la realidad espacial vivida por los estudiantes. Al trabajar temas como organización del territorio, dinámicas urbanas y rurales, o procesos migratorios, el educador puede partir de las vivencias concretas de los estudiantes. Un habitante de la periferia, por ejemplo, comprenderá mejor los conceptos de segregación espacial cuando estos sean relacionados con sus propias observaciones sobre la distribución desigual de equipamientos urbanos en su barrio. Explorar en la EJA la dimensión constitutiva de la sociedad en el espacio geográfico permite que los estudiantes se reconozcan como sujetos activos en la producción del espacio.
- **Desarrollo de habilidades prácticas:** la Geografía en la EJA debe ir más allá de la teoría, capacitando a los alumnos con herramientas útiles para su cotidianidad. La lectura e interpretación de mapas, por ejemplo, es una

⁸ Traducción libre de: “pela recuperação de sua humanidade roubada” (Freire, 2025b, p. 40).

competencia que puede aplicarse desde la orientación en la ciudad hasta la comprensión de conflictos territoriales. De igual modo, el análisis de datos espaciales –como índices de desarrollo humano o mapas de vulnerabilidad social– permite a los estudiantes interpretar críticamente información que afecta directamente sus vidas. Estas habilidades se alinean perfectamente con el principio andragógico de la “aplicación inmediata del conocimiento” (Knowles, 1980; Knowles, Holton III; Swanson, 2005), tornando el aprendizaje relevante y concreto.

- **Estímulo a la ciudadanía activa:** mediante la Geografía, la EJA puede fomentar debates cruciales sobre derechos territoriales, políticas urbanas y cuestiones ambientales. Discutir problemas como la falta de vivienda digna, la privatización de espacios públicos o los impactos de la contaminación en la comunidad local transforma el aula en un espacio de reflexión y acción política. Como propone Freire (1987), la Educación debe conducir a la concientización y a la transformación de la realidad. Al analizar críticamente el espacio donde viven, los estudiantes de la EJA pueden identificar mecanismos de exclusión y movilizarse por mejoras, ejerciendo plenamente su ciudadanía.

Este abordaje geográfico en la EJA, que se propone denominar Andragogía Crítica Geográfica, no solo torna la enseñanza más atractiva y significativa, sino que también empodera a los educandos, permitiendo que comprendan e intervengan en el espacio donde viven, transformándose de meros espectadores en agentes activos de la producción del territorio.

Consideraciones finales

La Andragogía Crítica Geográfica surge como una propuesta teórico-metodológica innovadora para la EJA, integrando la autonomía defendida por Knowles (1980; Knowles; Holton III; Swanson, 2005), la criticidad de Freire (2025) y el enfoque espacial de la Geografía. Su elaboración exige superar visiones fragmentadas de la enseñanza, integrando la necesidad de observación de los intereses individuales señalados por la Andragogía de Knowles (1980; Knowles; Holton III; Swanson, 2005) con la criticidad política de la pedagogía freireana (Freire, 2025) y las posibilidades de interacción de la Geografía. Este

abordaje no solo puede tornar la Educación más significativa, sino que fortalece la actuación ciudadana de los estudiantes, vinculándola directamente a sus realidades espaciales.

Sin embargo, lejos de conclusiones, aquí se plantearon reflexiones iniciales que, necesariamente, deben ser profundizadas, sistematizadas y mejor desarrolladas, a fin de delinear la propuesta de la Andragogía Crítica Geográfica para la EJA. Futuras investigaciones pueden, además, explorar aplicaciones empíricas de esta propuesta, evaluando su impacto en el compromiso y la emancipación de los educandos.

Bibliografía

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 91. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

KNOWLES, Malcolm Shepherd. **The modern practice of adult education**: Andragogy versus Pedagogy. New York: Cambridge, 1980. Disponible en: <https://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a_The_%20Modern_Practice_of_Adult_Education.pdf>. Acceso en: 12 mayo 2025.

KNOWLES, Malcolm Shepherd; HOLTON III, Elwood Frank; SWANSON, Richard Alan. **The adult learner**: the definitive classic in adult education and human resource development. 6. ed. San Diego: Elsevier, 2005. Disponible en: <<https://lib-pasca.unpak.ac.id/index.php?p=fstream-pdf&fid=3533&bid=15496>>. Acceso en: 12 mayo 2025.

MERRIAM, Sharan Beth. Andragogy and self-directed learning: pillars of Adult Learning Theory. In: MERRIAM, Sharan Beth (ed.). **The new update on Adult Learning Theory**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. p. 3-13. Disponible en: <<https://edu1040.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2017/01/Merriam.pdf>>. Acceso en: 12 mayo 2025.

OLIVEIRA, Nathan Belcavello de; ARAÚJO SOBRINHO, Fernando Luiz. Aportes para a análise espacial do atual pacto federativo brasileiro: estabelecendo relações entre espaço urbano, cidade e exercício do poder. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 17., 2012, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: AGB / UFMG, 2012. Disponible en: <www.belcavello.com.br/2012/07/oliveiraaraujosobrinhoengxvii.html>. Acceso en: 12 mayo 2025.

OLIVEIRA, Nathan Belcavello de. Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA): análise das relações pretéritas para aportes à inovação futura - estudo de caso no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS), em Brasília, Distrito Federal. In: CAVALCANTE, Márcio Balbino; BASQUEROTE, Adilson Tadeu; SANTOS, Irecer Portela Figueirêdo (org.). **Educação em debate**: abordagens, práticas metodológicas e reflexões sobre temas atuais. Santa Maria: Arco Editores, 2025. Disponible em: <<https://biblioteca.geografia.blog.br/2025/08/eda2025.html>>. Acceso en: 30 ago. 2025.

NORMAS DE PUBLICACIÓN EN MERIDIANO – REVISTA DE GEOGRAFÍA

Se aceptan para publicación en la Revista Meridiano artículos originales en español, portugués, francés o inglés.

La extensión mínima será de 10 y la máxima de 30 hojas por artículo, considerando figuras, cuadros y bibliografía, en archivo con extensión *.doc, preferencialmente hecho en Word Microsoft.

Las páginas deben ser en formato A4 (21 x 29,7 cm); con márgenes superior e izquierdo de 3 cm; inferior y derecho de 2 cm; con espacio interlineado de 1,5.

Todo artículo se escribe con Times New Roman.

Títulos

El título principal es en tamaño 14 puntos; en Negrita; Mayúsculas; y centralizado en la página. El subtítulo principal debe ser escrito después del título principal y de dos puntos, en tamaño 14; en Negrita; Mayúsculas y Minúsculas; y centralizado en la página.

Los títulos de las partes del artículo se escriben en tamaño 14 puntos; en Negrita; Mayúsculas y Minúsculas; alineado a izquierda. La “Introducción” y “Consideraciones finales” no son numeradas, pero los títulos de desarrollo del texto deben ser numerados en algarismo arábigos seguidos de punto (1.; 2.; 3.; etc.). Los subtítulos de las partes se escriben en tamaño 12 puntos; en Negrita; Mayúsculas y Minúsculas; y alineado a izquierda. Deben seguir la numeración de la parte, seguido de su propio número y punto (ejemplo: 1.1.; 1.2.; etc.). No se indica la subdivisión mayor de las partes de desarrollo del texto, más habiendo la necesidad, escribir el subtítulo en tamaño 12; en Cursiva; Mayúscula y Minúscula; alineado a izquierda y no numerado.

Sobre los títulos de Figuras y Cuadros ver ítem *Figuras y Cuadros*.

Nombre de autor y coautor(es)

El nombre del autor y coautor(es) deben ser escritos después del título (y subtítulo, se existir) principal separado por dos líneas, en tamaño 14 puntos; Normal; Mayúsculas y Minúsculas; y alineado a derecha. Cada nombre en una línea. Hacer una nota de roda pie con un breve curriculum vitae del autor y coautor(es), escribiendo nombre de la institución, cargo o actividad de ejercicio, dirección postal y electrónica, en tamaño 10 puntos; Normal;

Mayúsculas y Minúsculas; justificado. La nota del autor debe ser llamada con un “*”, sumando cuantos más fueren los coautores (“**”; “***”; etc.).

Resumen

A dos líneas después del nombre del autor o de coautor(es) (se existir), escribir un resumen en la lengua del artículo del mínimo de 100 y máximo de 200 palabras, en tamaño 12 puntos; Normal; Mayúsculas y Minúsculas; y justificado, seguido, en línea abajo, del mínimo de 3 y máximo de 5 palabras claves.

Escribir un *abstract* en inglés, a dos líneas después de las palabras clave del resumen en la lengua del artículo, con mínimo de 100 y máximo de 200 palabras, en tamaño 12 puntos; Normal; Mayúsculas y Minúsculas; y justificado, seguido, en línea abajo, del mínimo de 3 y máximo de 5 *keywords*.

Texto del artículo

El texto debe ser escrito en tamaño 12 puntos; primera línea empezando a 1,25 cm de la margen izquierda; justificado; sin quiebras de palabras. Debe ser escrito en la norma culta de la lengua elegida para desarrollo del texto, de forma clara y objetiva.

Empeza a dos líneas después de las *keywords* del *abstract*.

Las partes principales del texto empiezan a dos líneas de la anterior. Las subdivisiones inician a una línea.

Figuras y Cuadros

Más allá del texto, sólo existirán cuadros y figuras.

Figuras

Con la denominación de *Figuras* se incluyen los gráficos, mapas, fotografías, dibujos y similares. Su inclusión en el artículo debe responder a verdaderas exigencias del contenido y en ningún caso a meras razones estéticas. Deberá remitirse a ellas explícitamente en el texto del artículo. Las figuras se enumerarán correlativamente con algarismos arábigos y se situarán en el texto, en el lugar que les corresponda. Asimismo, se enviarán en archivo a parte en uno de las extensiones habituales (*.jpg, *.gif, *.png, *.bmp, etc.), con resolución mínima de 100 y máxima de 300 dpi.

Cada figura llevará al pie la indicación Figura con su número y punto en tamaño 10 puntos; Normal, seguida del título en Negrita; Mayúscula y Minúscula, justificado (ejemplo: Figura 4. **Mapa del estudio de caso**). A continuación, puede añadirse alguna breve explicación y la indicación de la fuente, con letra de 10 puntos; Normal; y justificado.

Cuadros

Como *Cuadros* incluyen información que no puede ir en el texto, o que amplía o complementa lo que se dice en él: cuadros, tablas estadísticas y resúmenes sintéticos, entre otros. Se enumerarán correlativamente con algarismos arábigos y se situarán en el texto, en el lugar que les corresponda. Siempre habrá que aludir a ellos explícitamente en el texto.

Cada cuadro debe encabezarse con la expresión Cuadro con su número y punto en tamaño 10; Normal, seguida de su título en Negrita (ejemplo: Cuadro 3. **Cuadro sintético conceptual**). Al final, en tamaño de 10 puntos; Normal, se indicará la fuente de información. Cuando proceda se indicará “Fuente: Elaboración propia”.

Los cuadros de cierta complejidad se enviarán en archivo aparte.

Notas

Las notas serán de roda pié en la página de su llamada, de manera numerada y vinculada, en tamaño 10 puntos; normal; y justificada. Se utilizarán para aportar datos u observaciones complementarios al contenido del texto y para citar de forma abreviada. En este último caso, la nota incluirá el apellido del autor en Mayúscula, el año de publicación de la obra y la(s) página(s) donde se encuentre la referencia obtenida (ejemplo: Oliveira, 2006, p. 8 o Oliveira, 2008).

En caso de que haya más de tres autores se podrá incluir únicamente el primero de ellos seguido de la expresión “et al.”. Las citas abreviadas siempre se harán en las notas, y jamás en el texto.

Bibliografía

Como sugerencia, la bibliografía deberá aparecer completa al final del artículo, ordenada alfabéticamente y, para cada autor, en orden cronológico, de más antiguo a más reciente. Serán escritas en tamaño 12 puntos; justificado y separadas con una línea.

La bibliografía disponibles en internet, deben seguir las normas a seguir, acrecido de la dirección donde está disponible y fecha de acceso.

Libros completos

Apellido(s) en Mayúscula con una goma y el nombre(s) o su(s) inicial(es), terminado con punto (separar coautor con punto y goma – se fuera organizador(es) del libro, acrecentar “org.” entre paréntesis); título del libro en Cursiva (se hay subtítulo, separar con dos puntos, escrito Normal), terminado con punto; edición (cuando se tratar de la segunda o más ediciones) terminado con punto; local de publicación, terminado con dos puntos; editora(s), terminado con goma; año de la edición, terminado con punto.

Cuando un mismo autor tiene más de un libro con el mismo año de publicación, ordenar con letras minúsculas después del año.

Ejemplo:

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Planejamento e Orçamento do Distrito Federal. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Distrito Federal: síntese de informações socioeconômicas. Brasília: CODEPLAN, 2010. Disponible en: <<http://www.codeplan.df.gov.br/sites/200/216/00000749.pdf>>. Acceso en: 2 mayo 2012.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova: da crítica a Geografia a uma Geografia Crítica*. São Paulo: USP, 2002a.

_____. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: USP, 2002b.

VELÁZQUEZ, Guillermo Angel; GARCÍA, María Celia (org.). *Calidad de Vida Urbana: aportes para su estudio en Latinoamerica*. Tandil: CIG, 1999.

Capítulos de libro

Apellido(s) en Mayúscula con una goma y el nombre(s) o su(s) inicial(es), terminado con punto (separar coautor con punto y goma); título del capítulo en Normal, terminado con punto; término “In”, terminado con dos puntos; Apellido(s) en Mayúscula con una goma y el nombre(s) o su(s) inicial(es), terminado con punto (separar coautor con punto y goma – se

fuerza organizador(es) del libro, acrecentar “org.” entre paréntesis); título del libro en Cursiva (se hay subtítulo, separar con dos puntos, escrito Normal), terminado con punto; edición (cuando se tratar de la segunda o más ediciones) terminado con punto; local de publicación, terminado con dos puntos; editora(s), terminado con goma; año de la edición, terminado con punto; páginas del capítulo.

Cuando un mismo autor tiene más de un libro con el mismo año de publicación, ordenar con letras minúsculas después del año.

Ejemplo:

MUNILLA, Diana Gabriela. Pobreza y condiciones de vida de los inmigrantes limítrofes en la Plata. In: VELÁZQUEZ, Guillermo Angel; GARCÍA, María Celia. *Calidad de Vida Urbana: aportes para su estudio en Latinoamerica*. Tandil: CIG, 1999.

STEINBERGER, Marília; AMADO, Theodelina Moreira. O espaço urbano no Zoneamento Ecológico-Econômico: esboço metodológico. In: STEINBERGER, Marília (org.). *Território, ambiente e políticas públicas espaciais*. Brasília: Paralelo 15 / LGE, 2006. p. 151-185.

STEINBERGER, Marília. Território, ambiente e políticas públicas espaciais. In: _____ (org.). *Território, ambiente e políticas públicas espaciais*. Brasília: Paralelo 15 / LGE, 2006. p. 29-82.

Artículo en periódico

Apellido(s) en Mayúscula con una goma y el nombre(s) o su(s) inicial(es), terminado con punto (separar coautor con punto y goma); título del artículo en Normal, terminado con punto; título del periódico en Cursiva (se hay subtítulo, separar con dos puntos, escrito Normal), terminado con goma; local de publicación, terminado con dos puntos; editora, terminado con goma; volumen y número de la edición, separados por gomas; páginas del artículo; periodo de la edición (meses y año), terminado con punto.

Ejemplo:

OLIVEIRA, Nathan Belcavello de. Discutindo parâmetros urbanos para o Estudo de Viabilidade Municipal. *Bahia Análise & Dados*, Salvador: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, v.19, n. 3, p. 693-706, oct.-dec. 2009.

SCHNEIDER, Sergio; TARTARUGA, Iván G. Peyré. Território e abordagem territorial: das referências cognitivas aos aportes aplicados à análise dos processos sociais rurais. *Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas*, Campina Grande: UFCG, vol. 23, n. 1 e 2, p. 99-116, 2004. Disponible en: <http://www.ufcg.edu.br/~raizes/artigos/Artigo_4.pdf>. Acceso en: 10 dec. 2009.

Leyes y normas

Nombre, en Mayúscula, del país o de la entidad político-administrativa y el órgano responsable por la publicación (cuando se tratar de acto administrativo), separado por punto, terminado con punto; tipo y número de la norma (ley, decreto, etc.) en Cursiva, terminado con goma; fecha de publicación de la norma; epígrafe (cuando existir), terminado con punto; local de publicación, terminado con dos puntos; editora, terminado con goma; año de publicación, terminado con punto.

Ejemplo:

DISTRITO FEDERAL. *Lei Distrital nº. 385*, de 16 de dezembro de 1992. Autoriza a implantação do Bairro Águas Claras, na Região Administrativa de Taguatinga – RA III, e aprova o respectivo Plano de Ocupação. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 1992. Disponible en: <<http://www.cl.df.gov.br/portal/legislacao/leis-distritais-1>>. Acceso en: 8 jun. 2008.

_____. *Lei Complementar nº. 90*, de 11 de março de 1998. Aprova o Plano Diretor Local da Região Administrativa de Taguatinga – RA III, conforme o disposto no art. 316 da Lei Orgânica do Distrito Federal. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 1998. Disponible en: <<http://www.cl.df.gov.br/portal/legislacao/leis-distritais-1>>. Acceso en: 8 jun. 2008.

Para elaboración de otras bibliografías no citadas aquí, seguir las orientaciones de la NBR 6023/2002 de la ABNT. Se puede consultar la norma en <http://www.tse.jus.br/hotSites/eje/arquivos/concurso_monografia/ABNT_6023.pdf>.