



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



Trabalho de Graduação
Curso de Graduação em Geografia

CONTRIBUIÇÕES ANARQUISTAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Tatiane Monteiro da Silva

Prof. Dr. Diego Correa Maia

Rio Claro (SP)

2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

TATIANE MONTEIRO DA SILVA

CONTRIBUIÇÕES ANARQUISTAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do grau de Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Diego Correa Maia

Rio Claro - SP
2021

S586c Silva, Tatiane Monteiro da
 Contribuições anarquistas para o ensino de geografia /
Tatiane Monteiro da Silva. -- Rio Claro, 2021
 40 f.

 Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura -
Geografia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
 Orientador: Prof. Dr. Diego Correa Maia

 1. Educação anarquista. 2. Anarquismo. 3. Geografia
 escolar. 4. Ensino brasileiro. 5. Educação liberal. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

TATIANE MONTEIRO DA SILVA

CONTRIBUIÇÕES ANARQUISTAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do grau de Licenciado em Geografia.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Diego Correa Maia (orientador)

Prof. Ms. Nivea Massareto Verges (doutoranda em Geografia)

Prof. Dr. Paulo Roberto Teixeira de Godoy

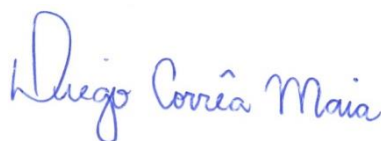
Rio Claro, 08 de novembro de 2021.

Assinatura do(a) aluno(a)



Tatiane Monteiro da Silva

Assinatura do(a) orientador(a)



Diego Correa Maia

[...]

Quem nos deu asas para andar de rastros?

Quem nos deu olhos para ver os astros

– Sem nos dar braços para os alcançar?!...

ESPANCA, Flor Bela. Alma a sangrar.

Resumo

A geografia escolar brasileira é uma das áreas que mais vem sofrendo com a educação tendenciosamente neoliberal. Dessa forma é de extrema relevância que se olhe para outros caminhos educacionais, como o da educação anarquista. Portanto, essa pesquisa tem como objetivo geral caracterizar e analisar as contribuições anarquistas dentro do ensino libertário da geografia, para posteriormente proporcionar uma comparação do ensino libertário com o atual ensino, e demonstrar a possibilidade de um novo referencial para a educação básica brasileira. Para tanto, foi necessário utilizar de uma pesquisa qualitativa, já que aqui pode-se considerar que as relações existentes não são quantificáveis, e sim dignas de uma análise indutiva das referências bibliográficas. Quando se compreende a geografia dentro da sua criticidade e dentro dos princípios anarquistas, deixando de lado o tradicionalismo, tem-se uma geografia prazerosa para os educandos, auxiliando-os no encontro consigo mesmos; proporcionando escolhas próprias; o desejo de liberdade e a noção de coletivismo.

Palavras-chave: Educação anarquista. Anarquismo. Geografia escolar. Ensino brasileiro. Educação Liberal.

Abstract

Brazilian geography education is one of the areas that has suffered the most with the education that is tendentiously neoliberal. Because of that, it is extremely important to consider other educational paths, such as anarchist education. Therefore, the present research's objectives are to characterize and analyze the anarchist contributions for the geography libertarian approach of teaching, to later compare the libertarian teaching and the current teaching format, and by this way, to demonstrate the possibility of a new framework for Brazilian basic education. For that, it was necessary to use qualitative research methods, as in this case the existing relationships were not considered quantifiable, although they deserved inductive bibliographic references analysis. When geography is criticality understood according to the anarchist principles, without the traditionalism, there is a pleasurable geography for students that can help them to meet themselves; affording their own choices; the desire for freedom and the collectivism notion.

Keywords: Anarchist education. Anarchism. Geography education. Brazilian education. Liberal Education.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	7
2. AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERAL E LIBERTÁRIA E A FUNÇÃO DA ESCOLA.....	9
2.1. As tendências pedagógicas liberal e libertária: principais características....	9
2.2. A função da escola na educação brasileira.....	12
3. A ESCOLA MODERNA, O ANARQUISMO E O ENSINO ANARQUISTA...15	
3.1. A filosofia política do anarquismo.....	15
3.2. A educação anarquista.....	18
3.2.1. O princípio da autoridade na educação anarquista.....	22
3.3. A escola moderna e seus precursores.....	24
4. O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL E A GEOGRAFIA ANARQUISTA.....	27
4.1. O ensino de geografia no Brasil.....	28
4.2. Contribuições anarquistas para o ensino de geografia.....	31
4.2.1. Éliseé Reclus.....	31
4.2.2. Piotr Kropotkin.....	33
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	38

1. INTRODUÇÃO

O anarquismo é a rejeição de todo e qualquer autoritarismo que venha a frear o caminho que o ser humano pode trilhar em busca da liberdade. Portanto, a educação anarquista ou libertária, vem a ser a manifestação de práticas educativas com os princípios político-filosóficos anarquistas. Quando pensado esse viés educacional numa sociedade anarquista é muito simples a ver como uma grande utopia - já que se vive numa sociedade capitalista - por isso é necessário enxergá-la e adaptá-la dentro do atual sistema brasileiro.

Um dos princípios mais básicos dentro do anarquismo é a ausência de Estado, sendo assim, dentro de uma sociedade capitalista, a educação libertária deve se manifestar como um enfrentamento cooperativo ao sistema vigente (GALLO, 2007), já que este, de acordo com Woodcock (1998), é a barreira para a construção de uma sociedade sem a divisão de classes.

Dentro disso, como poderia a educação anarquista contribuir no ensino de geografia, dentro de uma sociedade capitalista? A situação precária em que se encontra a educação brasileira se tornou ainda mais evidente em tempos de pandemia, onde se pode observar escancaradamente o acesso desigual, como por exemplo as tecnologias da educação durante as aulas remotas que contemplaram um mínimo de estudantes. Portanto não se pode aguardar para assistir ainda mais às consequências de um Estado neoliberal que preconiza a desigualdade.

As privatizações aqui citadas não são apenas aquelas relacionadas a mudanças de instituições estatais para o setor privado, mas também o ato de privar a população do pensamento crítico. Privar é aprisionar o educando de uma educação que o permita, antes de qualquer coisa, pensar por si só sem um “cabresto” o conduzindo a caminhos de benefícios desconhecidos. E a geografia escolar brasileira, por sua vez, é uma das áreas que mais vem sendo atacada com esse cenário; uma vez que sofreu e vem sofrendo diversas tentativas de reestruturação e conta com um corpo docente negligenciado (VESENTINE, 2015). Dessa forma, é de extrema relevância que se dirija mais o olhar para a educação anarquista como um caminho de libertação, e para isso é necessário ultrapassar as paredes da escola, virando-se contra todo autoritarismo e prisão intelectual.

Esse trabalho tem como objetivo geral caracterizar e analisar as contribuições anarquistas dentro do ensino libertário da geografia, para posteriormente proporcionar uma comparação do ensino libertário com o atual ensino, e por sua vez demonstrar a possibilidade de um novo referencial para a educação dentro do ensino de geografia na educação básica brasileira. Para tanto, será necessária uma análise das distintas posições sobre um mesmo tema, no caso as tendências pedagógicas, buscando suas diferenças e/ou semelhanças. Em seguida analisar as principais características do movimento anarquista, da educação libertária e de autores contribuintes dentro desse tema. E então comparar o ensino de geografia nos pressupostos anarquistas e as contribuições dos anarquistas e geógrafos, Éliseé Reclus e Piotr Kropotkin, para esse ensino.

Para comparar o ensino da geografia libertária com o ensino atual, utilizou-se uma pesquisa qualitativa, já que aqui pode-se considerar que as relações existentes não são quantificáveis, e sim dignas de uma análise indutiva das referências bibliográficas. Para tanto, optou-se por uma pesquisa exploratória e bibliográfica, já que aqui buscou-se dados qualitativos e comparativos dignos de uma análise bibliográfica (GIL,2002). Partiu-se de materiais já publicados para a análise proposta e buscou-se uma exploração dos que já contribuíram para esse pensamento, para dessa forma torná-los mais visíveis por meio desse trabalho.

O segundo capítulo se inicia com a caracterização e diferenciação das tendências pedagógicas liberal e libertária; logo depois é exposta uma discussão acerca de qual tem sido a função da escola no ensino brasileiro. No terceiro capítulo se abre um panorama mais extenso do que é de fato o movimento anarquista e o que o ensino anarquista tem a oferecer de mais rico para a educação; logo em seguida é contado um pouco sobre a história da escola moderna e seus precursores, em especial Ferrer y Guardia. No quarto capítulo são recapituladas as informações até então expostas para se adentrar em especificidades do que seria então o ensino de geografia no Brasil e como ele se deu; logo em seguida traz-se as contribuições dos geógrafos e anarquistas Éliseé Reclus e Piotr Kropotkin para a geografia escolar. Para finalizar, tem-se as considerações finais com reflexões e possibilidades de ensino para a geografia.

2. AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERAL E LIBERTÁRIA E A FUNÇÃO DA ESCOLA

2.1. As tendências pedagógicas liberal e libertária: principais características

É de suma importância entender as características centrais que diferenciam a escola tradicional da libertária, com a finalidade de contextualizar-se melhor a escola libertária, porém é de se considerar ainda mais importante compreender as concepções dentro dessas escolas. Por isso este trabalho irá caminhar dentro das concepções e não propriamente das escolas, já que estas muitas vezes levam características semelhantes, dificultando a diferenciação.

A pedagogia, enquanto teoria da educação, acontece de forma funcional quando alinhada a prática pedagógica. Sendo assim, uma tendência pedagógica que não tem como finalidade conduzir a prática educativa, não se caracteriza como pedagogia (SAVIANI, 2005): “*A relação entre teoria e prática é a mais fundamental da pedagogia*” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983 apud SAVIANI, 2005, p.1)

Saviani (2005), estabelece duas concepções de educação, são elas: a primeira, onde a prioridade é a teoria; a segunda, onde a prioridade é a prática. Basicamente, a primeira se pauta em como ensinar, já a segunda em como aprender. No entanto, essas divisões não abarcam a educação libertária, tornando a exposição de ideias escassa para o objetivo deste trabalho, mas não sendo menos importante.

Luckesi (1994) agrupa as tendências pedagógicas utilizando como critério os propósitos sociais das escolas. São elas: pedagogia liberal, que pode se manifestar como tradicional, renovada-progressivista, renova não-diretiva ou tecnicista; pedagogia progressista, que pode se manifestar como libertadora, libertária ou crítico-social dos conteúdos. Os dois grupos serão tratados de forma geral, já que em vários momentos as características de cada manifestação podem acabar se assemelhando, o que gera normalmente uma confusão, mas que na verdade faz parte da construção da história da educação, que muitas vezes se mostra um tanto contraditória.

A pedagogia liberal, advém do liberalismo, que é uma doutrina que busca justificar e apoiar o sistema capitalista dentro de suas clássicas considerações,

como a defesa pela propriedade privada dos meios de produção, a liberdade, o individualismo e a divisão da sociedade em classes (LUCKESI, 1994). Sendo assim, a doutrina liberal caminha junto ao capitalismo, e a pedagogia liberal por sua vez é a mais pura expressão desses interesses dentro da educação (LUCKESI, 1994).

Portanto, a escola liberal cria um ambiente onde os alunos são tidos como iguais e livres e, logo possuem as mesmas oportunidades. Por trás desse emblema de igualdade e liberdade se esconde a diferenciação de classes, afinal ter oportunidades não é o mesmo que ter acesso. Oportunidade sem acesso de nada vale para se chegar onde almeja. Os estudantes são incentivados a cultivar aptidões individuais de acordo com as suas devidas atribuições a serem executadas dentro de uma sociedade - com normas e valores pré-estabelecidos - criando-se uma cultura individualista e classista (LUCKESI, 1994).

Ainda na pedagogia liberal, tem-se a tendência tradicional, onde o protagonismo é do professor que tem como papel passar adiante conhecimentos - estes sem qualquer relação com a realidade social-, enquanto os alunos têm que absorver tais conteúdos (SAVIANI, 2005). Aqui o aluno é visto como um diamante, que precisa ser lapidado para tomar forma e receber um valor pelo seu esforço exclusivamente intelectual. Na tendência liberal renovada tem-se uma mudança apesar de manter ainda a essência da tradicional: o protagonismo passa a ser do aluno, porém a educação é trabalhada dentro dos interesses e necessidades individuais para que a criança se adapte ao meio (LUCKESI, 1994). Na tendência tecnicista tem-se a produção de mão-de-obra para o mercado, ou seja, a educação é completamente técnica e sem vínculo algum com o conhecimento crítico da realidade social (LUCKESI, 1994).

Na pedagogia progressista, o termo “progressista/progressismo” não é aplicado como no movimento filosófico iluminista, e sim para apontar uma tendência pedagógica que tem como pressuposto primordial a análise crítica e real da sociedade. Sendo assim, é entendido que essa tendência vai contra o capitalismo, como aponta Luckesi:

Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais. (LUCKESI, 1994, p. 63)

Dentro da pedagogia progressista encontra-se a tendência libertadora e libertária, que em muito se assemelham. Ambas visam o antiautoritarismo, a autogestão pedagógica, a aprendizagem em grupo, o não conteudismo e a educação popular (LUCKESI, 1994). Enquanto a libertadora visa uma transformação social a partir de temas geradores resultantes da realidade do educando, a libertária visa uma transformação da personalidade. Esta coloca o educando como ser político, que levará adiante os conhecimentos adquiridos para os grupos que promoverão a mudança no seio do sistema (LUCKESI, 1994).

Ainda na pedagogia progressista, tem-se a tendência crítico social dos conteúdos, onde há a mediação entre o indivíduo e o social. A transmissão dos conteúdos e assimilação do estudante resultará num saber crítico. De forma geral, essa tendência visa a apropriação dos conteúdos para se adequar e ser útil aos interesses populares (LUCKESI, 1994).

Na escola progressista, a crítica às classes sociais é de extrema relevância, acreditando que é possível, mesmo dentro da lógica estatal, introduzir ações transformadoras, porém, é de se saber que o Estado suportará essas ações apenas ao ponto de não prejudicar o seu poder. Dentre as escolas progressistas, a única que se opõe a uma educação administrada pelo Estado é a escola libertária, ancorada no princípio de autogestão, como coloca Gallo (2007):

A proposta é que a própria sociedade organize seu sistema de ensino, à margem do Estado e sem a sua ingerência, definindo ele mesmo como aplicar seus recursos e fazendo a gestão direta deles, construindo um sistema de ensino que seja o reflexo de seus interesses e desejos. É o que os anarquistas chamam de autogestão. (GALLO, 2007, p. 27)

Neste sentido, esta pesquisa abordará nossas arguições sempre dentro de uma concepção de enfrentamento, no caso, dentro da educação libertária de cunho anarquista.

2.2. A função da escola na educação brasileira

O artigo 205 do capítulo III da Constituição Federal, deixa explícito que educação é um “direito de todos e dever do Estado”, esta atribuição está descrita no artigo 206, no qual enfatiza que o ensino será ministrado com base em princípios, dentre eles são citados: “liberdade de aprender e ensinar”, “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (BRASIL, s/d), entre outras ideias, que se leva a pensar que de fato nasce-se livre, como considerou Rousseau na frase “*O homem nasceu livre mas em toda a parte eu o vejo acorrentado*” (ROUSSEAU, s/d apud WOODCOCK, 1998, p.18). Não só se leva a pensar que se nasce livre, como também que o Estado tem dado conta, ao longo da história, de arcar com seus deveres. No entanto, é sabido que o Estado trata a educação como um empreendimento para alastrar perspectivas sociopolíticas que lhes sejam convenientes (GALLO, 2007).

A escola nada mais é que a materialização da educação, e assim uma instituição social de grande peso na nossa sociedade atual, sendo abrigo tanto da manutenção do sistema capitalista como também da possibilidade de luta contra as opressões desse sistema (SANTOS, 2019). Como aponta Santos, a escola, em síntese é:

(...) um meio de produção e manutenção de uma ‘massa humana inerte’, que sustenta sistemas de dependência econômica e política. Em geral, as motivações de funcionamento de uma escola são de fundo econômico, político e ideológico, raramente de caráter filosófico e humanizador, por meio da cultura. (SANTOS, 2019, p.14)

Sendo assim, a escola não é romanticamente um espaço para promover a educação, e sim onde se esconde objetivos puramente econômicos, políticos e de ideários liberais. A educação é tida como um meio de moldar os seres humanos desde a infância (GOLDMAN, 2019), perdurando o privilégio de classe e raça e ainda impedindo que o pensamento crítico lhe chegue a partir do entendimento da nossa verdadeira história. Essa escola que diz promover a educação de qualidade, quando promove pessoas que feito máquinas reproduzem os valores impostos pela sociedade e suas regras de “boa convivência”, na qual o indivíduo fica impossibilitado de pensar por si só e

procura por pensamentos pré-moldados. Goldman (s/d), é muito sábia em suas palavras quando traz uma comparação da escola com uma prisão e um quartel:

É para as crianças o que a prisão é para o condenado e o quartel para o soldado – um lugar onde tudo é utilizado a fim de quebrar seu arbítrio e então triturar, amassar e moldá-lo em um ser completamente estranho a si mesmo. (GOLDMAN, s/d, p.71)

“*Disciplina e uniformidade*”, como diz Goldman (s/d, p.71) é a verdadeira perversidade que o sistema escolar comete aos indivíduos, e estes recebem tais danos de forma inconsciente e involuntária.

Um dos problemas mais atuais que demonstram essa uniformidade são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), criados em 1995, onde através desse documento o governo impõe as bases para a educação, ou seja, o que se deve ensinar em sala de aula de acordo com cada disciplina (MIRANDA, 2014).

Essas reformas inserem-se em um processo cujas características permitem afirmar estar ocorrendo uma colonização da educação e, mais especificamente, do currículo, pelos imperativos da economia. Esse processo de colonização tem sido responsável pela submissão da educação, do currículo e, em consequência, de todo o sistema de ensino às regras do mercado. (ROCHA, 2010, p. 8 apud MIRANDA, 2014, p. 57 – 58)

“*Colonização da educação*” (ROCHA, 2010, p. 8 apud MIRANDA, 2014, p. 57 – 58) é um termo muito conveniente para explicar o que aconteceu no cenário da educação quando surgiu os PCN'S, assim como também explicar o atual cenário no Brasil. O que é a colonização se não meios de mudar um determinado grupo sem que de fato seja a vontade deste. Logo, a colonização da educação seria uma forma de impor que o meio educacional seria regido por algo pré-determinado, que não haveria escolhas, e que todo o corpo pedagógico estaria a partir de então sujeito a seguir um parâmetro, no qual o governo acharia conveniente segundo as suas políticas neoliberais, e as quais tem trabalhado para que os indivíduos se tornem menos críticos e mais submissos.

Em 1988, surge então a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), alcançando o ensino médio em 2008, onde ocorreu a sua última atualização (BRASIL, 2018). A BNCC vem de modo a complementar os PCNs, trazendo de

forma mais específica os conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina em sala de aula.

É necessário deixar claro que não é a pretensão deste trabalho deslegitimar a importância do espaço escolar atualmente. A discussão de qual seria a função da escola trata, entre muitos pontos, sobre os paradigmas e uniformização dos currículos escolares no Brasil (GALLO, 2016). É citado o Brasil, porque é o que faz aproximar, e este trabalho não tem espaço suficiente para ir além das fronteiras, no máximo pode-se utilizar alguns exemplos de outras nações.

Pode-se perceber que, apesar das precariedades no ensino brasileiro, a escola tem tido uma importância fundamental na formação de indivíduos críticos, e um grande exemplo disso foi o episódio que ocorreu no final de 2015 no Estado de São Paulo, que Gallo (2016) descreve como um acontecimento em que o governo do Estado anunciou uma reestruturação nas escolas estaduais, o que implicaria no fechamento de cerca de 70 escolas; promovendo uma reação nos estudantes que prontamente ocuparam boa parte das escolas que seriam fechadas e foi esse ato de combate que fez com que o governo adiasse sua decisão.

Então por que se diria que a escola é um ambiente apenas de formação de corpos que serão entregues à manutenção do capitalismo? De forma alguma, a instituição escolar capitalista pode até ter tal intenção, mas a educação é composta também de um corpo docente capaz de preparar seus educandos para o enfrentamento e reivindicação por direitos mínimos (GALLO, 2015). E o resultado desse trabalho pode ser provado em atos como esse de 2015, com o resgate do senso comunitário e o reconhecimento de que a escola pública pertence a sociedade e por isso é dever estar comprometido em mudar o seu processo de ensino e a irrelevância com que é tratada pelo governo (GALLO, 2016).

O grande problema é: a uniformização do ensino e a precariedade material. “[...] o peso do comum esmaga as diferenças”, diz, sabiamente, Gallo (2016, p.995). Por que a necessidade de ações que promovem a uniformização de tudo, se vivemos em um país de uma diversidade gigantesca, tanto cultural quanto social e econômica? O que se quer dizer é: a escola é um campo fértil

para a mudança, mesmo no seu modelo atual, o que não significa que não deva haver forças para a mudança de modelo, como coloca Gallo:

[...] o projeto que mais que chama não é o de transformar as instituições, porque elas sempre serão instituições; mas o aquele de poder agir nelas provocando transformações em nós mesmos. As instituições continuam e nós também, mas já não somos os mesmos. Isso é o que importa. (GALLO, 2016, p.1003)

3. A ESCOLA MODERNA, O ANARQUISMO O ENSINO ANARQUISTA

3.1. A filosofia política do Anarquismo

Anarquia é uma palavra de grande peso dentro deste trabalho, a qual é importante conceituar de forma didática para que não seja interpretada de maneira jocosa, tal termo, sendo muitas vezes confundido como sinônimo de “caos”, comumente descritos na linguagem popular (WOODCOCK, 2007).

Do grego *archon* (governante) e prefixo *an* (sem), significa estar ou viver sem governo (WOODCOCK, 1998). Portanto, o anarquismo preconiza a rejeição ao Estado, entendendo que este é o grande empecilho da sociedade; e que as relações de poder só podem ser superadas quando a sociedade se basear em relações de cooperação voluntária (WOODCOCK, 1998). O que diferencia, de forma indubitável, uma sociedade anarquista de uma sociedade estatal é: enquanto a sociedade anarquista prevê uma rede de relações naturais, fundamentado em autodisciplina e cooperação; a sociedade estatal institui a disciplina e cria uma rede de relações artificiais, as quais impõe as classes dos subordinados e dos subordinadores (WOODCOCK, 1998).

Segundo Woodcock (1998), Joseph Proudhon foi o primeiro a agrupar pessoas que fizeram surgir o primeiro movimento anarquista, e o primeiro a se assumir anarquista, afirmando que “*Ser governado é ser cuidado, inspecionado, doutrinado, aconselhado, controlado, avaliado, pesado, censurado, e mandado por homens que não têm nem o direito, nem os conhecimentos, nem valor para fazê-lo*” (PROUDHON, s/d apud WOODCOCK, 1998, p.13).

O surgimento do anarquismo é de fonte mutualista e coletivista e completamente ligado à AIT (Associação Internacional dos Trabalhadores),

também conhecida como Primeira Internacional, que surgiu 1864 em Londres, com o objetivo de reunir o proletariado para debater propósitos em comum (CORRÊA, 2013).

Para iniciarmos uma conceituação mais detalhada, Corrêa conceitua de forma sintética o Anarquismo como:

(...) uma ideologia socialista e revolucionária que se fundamenta em princípios determinados, cujas bases se definem a partir de uma crítica da dominação e de uma defesa da autogestão; em termos estruturais, o anarquismo defende uma transformação social fundamentada em estratégias, que devem permitir a substituição de um sistema de dominação por um sistema de autogestão. (CORRÊA, 2013, p. 12)

Errico Malatesta, um escritor revolucionário e ativista anarquista, escreveu em meados de 1920 o “Programa Anarquista”, onde colocou pontos primordiais que constroem o Anarquismo na qualidade de visão e movimento de transformação social (GALLO, 2000). Baseado nesse programa, Gallo (2000) traz um resumo em seis princípios básicos.

Os três primeiros princípios partem da teoria, são: autonomia individual, autogestão social e internacionalismo. A autonomia individual é um princípio fundamental, pois numa sociedade onde o ser humano não tenha liberdade, a sociedade nunca realizará a liberdade (GALLO, 2000). Trata-se basicamente de uma relação dialética entre indivíduo e sociedade:

A relação indivíduo/sociedade, no Anarquismo, é essencialmente dialética: o indivíduo, enquanto pessoa humana, só existe se pertencente a um grupo social – a ideia de um homem isolado da sociedade é impossível, metafísica -; a sociedade, por sua vez, só existe enquanto agrupamento de indivíduos que, ao constitui-la, não perdem sua condição de indivíduos autônomos, mas a constroem. (GALLO, 2000, p. 33 - 34.)

Logo, o anarquismo busca pela formação de uma sociedade onde haja a garantia da liberdade de cada pessoa humana (GALLO, 2000).

O segundo princípio, autogestão social, é uma consequência do princípio de liberdade; indo contra os poderes institucionalizados que visam, por meio do autoritarismo, acabar com qualquer forma de liberdade (GALLO, 2000). Sendo assim, deve ser de autonomia do ser humano gerir a sociedade em que está

inserido, como coloca Gallo: *“Os operários devem gerir sua fábrica, os moradores devem gerir seu bairro, os cidadãos sua cidade, assim por diante”* (GALLO, 2000, p. 35).

O terceiro princípio chama-se internacionalismo. Aqui trata-se de uma revolução globalizada, onde é necessário que a emancipação dos indivíduos – e logo, uma sociedade libertária – ocorra de forma internacional, ou seja, ultrapasse as fronteiras e atinja todas as unidades geopolíticas, indo contra o sentimento nacionalista de exploração e dominação (GALLO, 2007).

Foram citados os três princípios ligados à teoria, agora será exposto os três princípios ligados à prática. O primeiro é o da ação direta, a prática de luta do movimento anarquista; já que o movimento pressupõe uma sociedade livre e autogerida, então a revolução deve ocorrer por feito dos próprios indivíduos que constituem esse coletivo (Gallo, 2000). A ação direta é constituída, principalmente, pelas táticas de propaganda e educação; de forma a gerar uma consciência de todos os males que a sociedade é submetida enquanto numa sociedade gerida pelo Estado, e assim aguçar um sentimento de mudança e revolução (Gallo, 200). A partir da ideia de utilizar a propaganda como tática de luta; surgiram jornais e revistas que visavam difundir os ideais anarquistas/libertários; e na educação surgem, dentre vários centros que visavam uma educação popular, as escolas modernas – as quais serão citadas mais à frente (Gallo, 2000).

Pode-se perceber que esse princípio se encontra, hoje, presente em vários espaços, que por mais que não se declarem libertários, carregam consigo esse sentimento de liberdade, e acabam por muitas vezes optando por essas táticas de luta:

Para maior parte dos anarquistas, entretanto, a ação direta ainda conserva o seu significado original, embora, a par de formas tradicionais, tenha adquirido outras – tais como a invasão a bases militares, ocupação de universidades, casas particulares ou fábricas. O que a torna tão atraente aos olhos dos anarquistas é a sua coerência com os princípios libertários e consigo própria. (WALTER, p.155-6 apud GALLO, 2000, p. 37)

O segundo princípio prático são as associações operárias. O movimento anarquista não coopta com partidos políticos, exatamente por estes fazerem

parte da maquinaria do sistema capitalista instaurado (Gallo, 2000). Deste modo precisam se organizar de alguma forma, dessa forma que surgem as associações operárias, baseadas na cooperação e solidariedade, e sem qualquer tipo de autoridade ou hierarquização (GALLO, 2000).

O terceiro e último princípio prático é a greve geral, considerada como principal forma de combate dos oprimidos contra os opressores (GALLO, 2000). O número de oprimidos é bem maior que de opressores, e esse número é um dos principais aspectos para levar a vitória ao proletariado; sendo assim a greve geral deve ser levada como ação primária e de precisão (MÁRMOL, s/d apud GALLO, 2000). Sobre a relevância de enfatizar a tática de greve no movimento anarquista:

[...] uma arma sólida e bem temperada que, quando bem manejada, pode atingir o coração do capitalismo. É por meio da greve que as massas recebem sua educação revolucionária e começam a entender a sua própria força e o poder do inimigo, adquirindo confiança em si e no valor das ações audaciosas. (MONATTE, 1907 apud GALLO, 2000, p. 38)

“O Estado é um mal que não traz a ordem, mas o caos” (WOODCOCK, 1998, p.14), ou seja, o caos na verdade é instaurado pelo Estado e não pelo anarquismo, como foi citado no início desse capítulo sobre a visão equivocada em relação ao termo anarquia.

Outro ponto importante a ser destacado é a desconstrução da ideia de que o anarquismo é utópico. Longe disso, o anarquismo busca a aniquilação das injustiças no presente; diferentemente das utopias que procuram por algo ideal, e que perduraria no tempo (WOODCOCK, 1998). O anarquista enxerga que as necessidades mudam no decorrer do tempo, a história está sempre a se desenvolver, logo os motivos de luta podem vir a ser outros no amanhã, o que faz necessário que as táticas de lutas estejam sempre sendo repensadas e adaptadas ao agora (WOODCOCK, 1998).

3.2. A educação anarquista

Educação anarquista ou educação libertária? Os dois termos são válidos, porém aqui será priorizado enfatizar a “anarquia”, exatamente para desmistificar

a ideia errônea que tentam incumbir nessa palavra, assim como foi citado no subcapítulo anterior.

Há três importantes aspectos políticos- filosóficos que perpassam a educação anarquista, e aqui se buscará descrevê-los e discuti-los. Primeiro, a educação integral, que é a base da pedagogia libertária; e só é sustentada a partir do conceito de homem dentro do processo educacional (GALLO, 1996). A educação pode caminhar por dois objetivos: se engajar com a gerência da sociedade, e para isso seria necessário educar seres humanos aptos a esse feito; ou se engajar com a transformação da sociedade, e para isso seria necessário educar para a mudança (GALLO, 1996):

Na história da filosofia e da educação, podemos identificar duas concepções fundamentais acerca do conceito de homem: a concepção essencialista, segundo a qual aquilo que é o homem é definido por uma essência anterior e exterior a ele e a concepção existencialista, segundo a qual o homem define-se apenas a posteriori, através de seus atos, construindo paulatinamente a essência do que é ser homem de dentro para fora. (GALLO, 1996, s/p)

Por tanto, de acordo com os princípios anarquistas, a educação precisa estar comprometida em educar para a transformação da sociedade e para a construção de uma sociedade livre (GALLO, 1996).

A partir do entendimento de qual é a conceituação de homem dentro da educação anarquista, pode-se entender o que seria a educação integral. Para isso, traz-se aqui uma breve definição de educação integral para se dar início a discussão:

A ideia moderna – de educação integral – nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias de seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais. Estas últimas palavras definem a Educação Integral. (ROBIN, s/d apud GALLO, 1996, s/p)

A liberdade da sociedade, ou melhor, a emancipação da massa, só poderá ocorrer dentro de um ambiente onde a educação seja de qualidade e para todos, e não só para aqueles que possuem poder aquisitivo – os chamados burgueses, dentro da divisão da sociedade em classes (BAKUNIN, 1979).

“Aquele que sabe mais dominará naturalmente aquele que sabe menos” (BAKUNIN, 1979, p. 32). E exatamente por meio dessa dominação que se tem controlado a massa. Daí a importância que o movimento anarquista dá à educação, tanto a formal, realizada dentro das escolas; quanto a informal, realizada por meio de cultura, informação e até mesmo sindicatos (GALLO, 2007).

É notável como certos fatos são atemporais, ou talvez apenas tenham permanecido na sociedade: em 1869, Bakunin escrevia que *“tanto os progressos intelectuais como materiais contribuiram, pois, para aumentar a sua escravidão”* (BAKUNIN, 1979, p. 37). Ou seja, a ciência produz para a burguesia, porque a massa não tem educação suficiente para utilizar das produções intelectuais; e a indústria só produz capital para os que já tem (BAKUNIN, 1979). Por isso se faz necessária uma educação integral, onde a classe dominada possa progredir de forma plena e contínua, para posteriormente poder ter o mesmo potencial que a classe dominante tem para mutação da sociedade (GALLO, 1996).

E como seria essa instrução integral? O ensino científico deverá ocorrer concomitante ao ensino prático, fazendo com que o educando esteja preparado não só para o trabalho como também para o seu autoconhecimento (BAKUNIN, 1979). Como disse Bakunin, *“só assim será possível formar um homem completo: o trabalhador que compreende e que sabe”* (BAKUNIN, 1979, p.44).

É importante diferenciar o princípio de instrução ou educação integral e as atuais escolas de tempo integral do Programa Mais Educação. As escolas de tempo integral que se têm hoje não pressupõem a mesma prática da educação anarquista. O próprio nome “tempo integral”, demonstra que se dá mais importância para o tempo em que o educando permanecerá na escola do que a qualidade de ensino que lhe será proporcionado.

Como um segundo aspecto da educação anarquista, tem-se o homem como produto social, indo contra a crença de que os seres humanos são diferentes por natureza e por isso atingem certo grau social; porque não se tem inclinação para tal, logo a sociedade dá oportunidades iguais, porém alguns conseguem e outros não por questões de aptidões e esforços pré-determinados pela natureza (GALLO, 1996). A educação anarquista irá pressupor exatamente o contrário dessa ideia. Ideia tal que pode ser considerada até mesmo vulgar,

por resumir toda a disparidade econômica, social e cultural existente na sociedade a meras diferenças naturais.

Bakunin é quem virá defender que os seres humanos são resultados sociais e levados a serem afeiçoados conforme os interesses do capitalismo; logo se os resultados dos povos oprimidos serão sempre menores que os dos opressores, isso é culpa da falta de acessibilidade que o Estado dá aos que não detém capital (GALLO, 1996). E exatamente por a sociedade ser em grande parte frutos sociais é que eles estão aptos a mudar as atitudes (GALLO, 1996).

É necessário compreender que os seres humanos são frutos do que vivem e vivenciam, e assim são moldados (GALLO, 1996), como aponta Bakunin:

[...] enquanto houver heranças, e desenvolvimento das crianças não será nunca o resultado das suas energias e das suas capacidades individuais; estará dependendo da fortuna, da riqueza ou da miséria das suas famílias. (BAKUNIN, 1979, p. 40)

Para que o ser humano seja digno e completo, é necessário que nasça num seio familiar adequado e instruído, que tenha uma educação integral, e que tal educação seja sustentada pela liberdade da sociedade e que estejam a pé de igualdade social, econômica e cultural entre todos (BAKUNIN, 1979).

A autogestão é um dos pilares do movimento anarquista, e por consequência um princípio dentro da educação libertária. Autogestão pode permear por diferentes ambientes, mas na escola que se faz mais eficaz e distribuída ao povo (GALLO, 1996). Na prática educacional a autogestão acontece em duas etapas: primeiro é necessário a auto-organização, que envolve educandos, educadores e toda a comunidade escolar; depois a formação social e político conjuntamente da formação básica (GALLO, 1996).

Não há como falar de autogestão sem falar da liberdade propriamente dita, afinal a autogestão é a liberdade. O estado de liberdade é construído coletivamente, não há como se atingir a liberdade sozinho e sem solidariedade com o todo (BAKUNIN, 1975), como já foi dito ao abordar os princípios do movimento anarquista no capítulo anterior.

A atitude coletiva que muitos autores acreditam, principalmente o próprio P.J. Proudhon, é de que para a ascensão à liberdade é necessária a educação; pois é esta que promoverá a emancipação da sociedade (LENOIR, 2007). Com exceção de Bakunin, que pressupõe que a emancipação econômica deva se dar como um primeiro passo, pois é esta que trará a emancipação dos outros

aspectos (BAKUNIN, 1979). Apesar do trabalho caminhar numa ideia de que a emancipação se dá por meio da educação, essa reflexão que Bakunin trás é de grande importância para compreender que a educação não se basta sozinha, apesar de ser indispensável (LENOIR, 2007).

Porém, dentro disso permeia uma discussão acerca dessa tal liberdade: a liberdade seria um meio pelo qual se educada ou seria o objetivo a se atingir na educação? (GALLO, 2007). Se a liberdade é tida como um meio, então é necessário assumir que já se nasce livre, que a liberdade é uma característica natural; já se a liberdade é tida como um fim, entende-se que a liberdade é um produto social, ou seja, não se nasce naturalmente livre, mas pode vir a tornar-se (GALLO, 2007).

[...] se a educação é uma panacéia como já pensava Bakunin, ela permanece um poderoso instrumento de emancipação e compreensão dos mecanismos de alienação econômicos, políticos e sociais (LENOIR, 2007, p.13). Logo, se for possível autogerir o sistema de ensino, será possível colocar como prioridade as inclinações de um coletivo (GALLO, 2007).

3.2.1. O princípio da autoridade na educação anarquista

Se na educação anarquista a liberdade é o fim a ser atingido, como ela deve se iniciar? A educação anarquista inicia-se com a autoridade (GALLO, 2007). Essa ideia de autoridade pode assustar um pouco a quem de súbito lê dentro de um texto de cunho libertário, por isso torna-se necessário elucidar com esse trecho de Hanna Arendt em “Entre o passado e o futuro” onde disserta sobre autoridade:

Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. (ARENDRT, 2019, p.129)

Aqui é falado em autoridade; e não em autoritarismo, coerção, superioridade, entre outros termos que na prática pressupõe a violência. A educação tem uma função de preparar o educando para o mundo, portanto a

ideia de autoridade colocada aqui é a da responsabilidade que o educador tem com o educando ao iniciá-lo a outro mundo (ARENDR, 2019):

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. (ARENDR, 1979, p. 239 apud GALLO, 1993, p. 68)

É de suma importância deixar claro que a discussão aqui acerca de uma educação anarquista não se trata de aplicá-la numa sociedade anarquista, pois isso fugiria da atual realidade; mas sim de uma educação anarquista num contexto de sociedade capitalista (GALLO, 1993). Numa sociedade anarquista, a educação seria voltada para que os jovens se preparassem para gerir o seu coletivo; já dentro de uma sociedade capitalista, a educação anarquista entra como uma forma de enfrentar o sistema vigente, ou seja, buscar numa autogestão a luta por uma transformação da sociedade rumo à liberdade de todos (GALLO, 2007).

Pois bem, voltando ao uso da autoridade, tem-se que *“um professor que se sacrifica por aqueles que estão a ele subordinados por seu privilégio divino e humano, é um ser contraditório e absolutamente impossível”* (BAKUNIN, 1979, p.74 apud GALLO, 1993, p.136). Sendo assim, o que Bakunin expressa é que dentro de uma sociedade gerida pelo sistema capitalista, ao educar uma criança nos seus primórdios da idade de forma livre, está a confirmar o sistema que a que está inserido e a ensinar o educando ao conformismo; já que aqui trata-se de uma dialética: o fim é afirmado a partir da negação do princípio (GALLO, 1993). Assim retorna-se ao que foi dito no início dessa abordagem: *“a liberdade é o fim e não o meio da educação anarquista”* (GALLO, 1993, p.136).

Conforme se faz o uso da autoridade nas primeiras idades, o senso de liberdade e a sabedoria de autogestão vai ganhando espaço, e se torna desnecessário o uso da autoridade (GALLO, 1993). Como aponta Carlos Díaz:

“Com efeito, nas primeiras etapas da vida infantil, é preciso que a manipulação seja muito forte, e essa manipulação deverá ir progressiva e paulatinamente diminuindo” (DÍAZ, 1978, p. 15 apud GALLO, 1993, p. 137).

Outro ponto importante dentro da educação anarquista é o trabalho contra ideológico, já que dentro de uma educação ideológica o educando assumiria uma característica muitas vezes fictícia, uma vez que ele deixa de ter o direito de escolher o que quer ser; é aí então que entra de forma mais concreta o papel do educador como uma autoridade, onde indo contra qualquer ideologia, mostrará aos seus educandos como de fato é o mundo lá fora e aos poucos como pode-se ir moldando a própria personalidade sem sucumbir a identidades pré-estabelecidas (GALLO, 1993). É o que Gallo (1993, p.142) chama de *“educador como ‘autor de si mesmo’”*.

Para finalizar essa breve discussão sobre autoridade na educação, propõem-se uma conclusão de que o uso da autoridade se faz necessário para que aos poucos a criança vá negando essa autoridade e se reconhecendo; ao se reconhecer e reconhecer o que há lá fora – sociedade capitalista – que ela desenvolva de forma mais ampla a sua liberdade, porém, não de forma egocêntrica, e sim uma liberdade que vise a liberdade do outro – a solidariedade -, ou seja, uma emancipação coletiva (GALLO, 1993).

3.3. A escola moderna e seus precursores

A escola moderna é a expressão prática do anarquismo dentro da educação. Será tratado nesse subcapítulo de como surgiu a ideia da escola moderna, alguns princípios e quais foram os seus principais fundadores e praticantes.

Um professor: Francisco Ferrer y Guardia, morto em setembro de 1909 pelo governo Espanhol a mando da Igreja Católica, deixou um legado importantíssimo para o ensino libertário (GOLDMAN, 2019). O legado de Ferrer dentro da escola moderna não só desempenhou um papel importantíssimo pra educação popular anarquista, como também pra instrução da classe trabalhadora, para os direitos trabalhistas e ainda na luta por direitos igualitários às mulheres (PRADO DA SILVA, 2016).

A escola moderna de Barcelona foi o ambiente em que Ferrer fez campo para as suas ideias educacionais. Fundada em 1901, na Espanha, tinha alguns princípios básicos como: educação de ambos os sexos, educação das classes sociais e o laicismo (RIBEIRO, 2017).

A “*coeducação de ambos os sexos*”, como o próprio Ferrer y Guardia (2010, p. 12) intitulou, era baseada na necessidade de que a mulher fosse tão reconhecida como o homem, assim sendo, é necessário que tenham direitos e crescimento iguais (FERRER y GUARDIA, 2010). A construção do patriarcado é o mal que tem colocado a mulher abaixo do homem, e por isso a necessidade de uma educação que desconstrua essa ideia e que contemple o homem e a mulher como iguais (FERRER Y GUARDIA, 2010). Ferrer y Guardia aponta a importância dessa desconstrução:

A natureza, a filosofia e a história ensinam, contra todas as preocupações e todos os atavismos, que a mulher e o homem completam o ser humano, e o desconhecimento da verdade tão essencial e transcendental tem sido a causa de males gravíssimos (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 12).

O princípio da “*coeducação das classes sociais*”, trata-se de educar as diferentes classes sociais num mesmo ambiente e parte da mesma necessidade da coeducação de ambos os sexos, prevendo que dessa forma se evitaria que possivelmente no futuro as crianças não criassem diferenças; e proporcionasse uma reflexão a divisão de classes e o poder que uma impõe a outra (FERRER Y GUARDIA, 2010). Ferrer y Guardia (2010) destaca que a escola de Barcelona não era gratuita a todos, havendo um levantamento de quem podia pagar e quem não: “*Para esta ideia eu procurei conseguir ter alunos de todas as classes sociais para refundi-los na classe única [...] praticando uma espécie de nivelação que ia desde a gratuidade, as mensalidades mínimas, as medianas até as máximas*” (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 16).

É importante também destacarmos o princípio do laicismo, e para isso é necessário compreender-se a ideia de ensino racional, a qual Ferrer adotou em sua escola. Com o ensino racional, Ferrer colocava a importância das ciências da natureza aliada a prática, porém tal ensino racional não se resumia apenas a razão, como pressupõe o conceito, mas também colocava como necessário que

a educação recebida se transformasse em ser sensível ao mundo (FERRER Y GUARDIA, 2010).

O ensino laicista, portanto, esteia-se em utilizar da ciência e não da religião como método de ensino; uma vez que a ciência irá produzir conhecimento úteis a sociedade no sentido de manter sua sobrevivência, enquanto o ensino religioso se restringe a tornar os indivíduos submissos a ideia de um deus que tudo faz (FERRER Y GUARDIA, 2010). Dessa forma, o ensino político também não é tomado aqui como pauta, já que a ideia é exatamente não educar para acreditar em discursos incumbidos de palavras que ludibriam o povo, que no caso também seria uma característica atribuída aos que governam (FERRER Y GUARDIA, 2010).

Outra característica importante a ser destacada na escola de Ferrer é a anulação de castigos ou até mesmo recompensas, até mesmo porque se tratava de uma coeducação onde o resultado principal deveria ser a igualdade e o sentimento de solidariedade; e de forma alguma propagar atos de violência (FERRER Y GUARDIA, 2010). Com isso as provas também não faziam parte do ensino, já que segundo Ferrer y Guardia (2010), as provas só transmitiam sequelas negativas na vida do educando, como aponta:

Estes atos, que se vestem de solenidades ridículas, parecem ser instituídos para satisfazer o amor próprio doentio dos pais, a supina vaidade e o interesse egoísta de muitos professores e para causar sendas torturas às crianças antes da prova, e, depois, as doenças consequentes mais ou menos prematuras. (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 34)

Ferrer também traz um apontamento muito interessante acerca do que é o ensino, trazendo uma reflexão sobre a quantidade de atribuições que se coloca ao aprendizado, quando na verdade ele se trata de uma transmissão de conhecimentos adquiridos ao longo da história e que devem ser utilizados de forma a transformar a sociedade:

A ideia *ensino* não deveria ser seguida de nenhum adjetivo; responde unicamente à necessidade e ao dever que a geração que vive em plenitude de suas faculdades sente de preparar a geração nascente, entregando-lhe o patrimônio da sabedoria humana (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 39).

Apesar de Ferrer ser um grande nome e inspiração dentro da criação das escolas modernas, não foi ele que iniciou tal ideia (GOLDMAN, 2019). De acordo com Goldman (2019), Ferrer se inspirou na escola moderna da França – escola moderna de Montmartre - cuja fundadora foi Louise Michel (1830 – 1905), uma educadora de posicionamento anarquista. Louise era uma forte militante, e assim teve sua ideia rapidamente contida, no entanto, foi o que inspirou muitas outras escolas modernas (GOLDMAN, 2019).

Outra importante escola fundada foi a de Paul Robin, em Cempuis – França, trazendo em sua concepção uma forte discussão do quão problemático é justificar a divisão de classes na alegação de que as crianças são frutos do que o seio familiar representa, e, portanto, isso não pode ser mudado (GOLDMAN, 2019). De fato, as crianças carregam a herança de uma educação negligenciada e um seio familiar desestabilizado, porém isso não é justificativa para a permanência da divisão de classes, mas sim um fato que deve ser erradicado de alguma forma. A educação de ambos os sexos era proibida na França – a chamada coeducação – o que fez com que a Escola Moderna de Cempuis fosse fechada pelo governo (GOLDMAN, 2019).

De acordo com Ribeiro (2017), no Brasil, as escolas anarquistas começaram a ser fundadas no século XX, algumas delas: Escola Moderna de São Paulo (1912); Escola Moderna de Porto Alegre (Rio Grande do Sul, 1917); Escola Eliseu Réclus (Porto Alegre, 1906); Escola Racional Francisco Ferrer (Belém-PA, 1919) e a Escola para Operárias do Centro Feminino Jovens Idealistas (São Paulo, 1920). Essas escolas não permaneceram devido à forte represália dos governos brasileiros de Artur Bernardes e Getúlio Vargas e, principalmente da ditadura militar (RIBEIRO, 2017).

Pode-se notar que todas essas escolas de educação anarquista vieram a ser interrompidas através da perseguição do governo e em alguns casos pela Igreja. A educação anarquista se pauta principalmente em não reproduzir os valores impostos pelo Estado e pela Igreja, e são exatamente eles que exercem um extremo poder na sociedade.

4. O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL E A GEOGRAFIA ANARQUISTA

4.1. O ensino de geografia no Brasil

Desde o século XIX pode-se notar como o ensino de geografia no Brasil tinha uma relação extremamente política e de interesse estatal dentro da educação, notando-se que tanto a geografia quanto a história só faziam parte do currículo escolar de forma a complementar e/ou nas abordagens de assunto que pressupunham a utilização da geografia e da história (VLACH, 2015). O que fica muito evidente com a Lei de 15 de outubro de 1827, que como afirma Vlach (2015, p. 189) em relação a presença do ensino de geografia no currículo escolar: “[...] sua presença ocorria por meio da história do Brasil e da língua nacional, cujos textos enfatizavam a descrição do território, sua dimensão, suas belezas naturais”.

De acordo com Vlach (2015), a geografia escolar da época era demasiada da descrição de termos técnicos; e só com Manuel Said Ali Ida, em 1887, a geografia passou a ser tratada de forma a ir um pouco além da descrição e buscar relacionar o território com a presença do ser humano. Porém, vale ressaltar, que em 1882 houve um acontecimento de grande importância na história educacional brasileira: alguns pareceres legislativos sobre a educação - decretados por Leôncio Carvalho e relatados por Ruy Barbosa – os quais só foram aprovados aqueles referentes ao ensino superior, deixando a desejar o ensino básico (REGO DA ROCHA, 2009).

O papel relevante aqui dado à Ruy Barbosa, que trouxe à tona uma discussão - apesar de não ter sido aprovado - veio a apoiar os pensamentos de muitos dentro do que se entende por geografia moderna (REGO DA ROCHA, 2009). Barbosa criticou o ensino brasileiro no referente a uma geografia extremamente clássica, que só se preocupava com a descrição técnica de termos; e defendendo uma educação que proporcionasse a criticidade e desse espaço ao estudo prático alinhado ao teórico (REGO DA ROCHA, 2009). Apesar de tais proposições, as quais infelizmente não foram pra frente, Ruy Barbosa se baseou em ideias aos quais fez comparações infelizes do Brasil com outras países “intelectualmente mais avançados”, como descreve Rego da Rocha (2009):

Ele, de forma incessante, preocupava-se em fazer comparações entre o Brasil e o “mundo civilizado”, refletindo uma postura entre os “letrados” brasileiros da época que desejavam ver o país ao nível do século, igualado principalmente aos países europeus, que deveriam ter seus modelos de sociedade por nós copiados. (REGO DA ROCHA, 2009, p. 80)

Já em 1913, Carlos Miguel Delgado de Carvalho surge como uma figura que vem para criticar a geografia brasileira como tradicional e levantar a necessidade de se estudar uma geografia científica; entretanto tal posicionamento de Carvalho era de origem patriótica e nacionalista, dado que na época formava-se a ideia de construir uma nação brasileira (VLACH, 2015). É importante destacar que essas figuras, dentro da constituição da geografia no Brasil, eram de extrema importância, pois influenciaram em congressos de educação e no currículo do Colégio Dom Pedro II, o qual era tomado como parâmetro para as outras escolas de ensino secundário (VLACH, 2015).

A geografia só veio a ser reconhecida de forma institucional em 1930, ou seja, todo o reconhecimento se deu primeiro no ensino básico para então chegar às universidades (REGO DA ROCHA, 2009).

Miranda (2014) aponta que uma das primeiras problemáticas que surge após um reconhecimento mais significativo da geografia no meio educacional foi a lei de integração das ciências sociais, na resolução número 96/68, onde “*as ciências Sociais eram compostas por Geografia, História e a Organização Histórica e Política do Brasil*” (MIRANDA, 2014, p.57), o que fez com que tanto a geografia quanto a história fossem passadas de forma muito rasa e ainda admitisse que professores sem a formação específica de cada uma dessas disciplinas pudesse ministrar as ciências sociais, demonstrando a negligência com o cenário educacional.

Esse período complicado da geografia no Brasil teve seu fim se é que se pode dizer isso no final da década de 1970 quando acabou com a lei de integração das ciências sociais e não se admitiu mais a formação bi disciplinar em Geografia e História em 24 meses (MIRANDA, 2014, p. 57).

Entre as décadas de 1970 e 1980 o Brasil presenciou uma mudança radical nas formas de pensar e repassar a geografia escolar, de modo que foi deixado um pouco de lado a geografia tradicional, a qual enfatizada conceitos

extremamente descritivos da terra e do homem, como conceitos geomorfológicos e populacionais que só se baseavam na descrição; e foi-se abraçando a geografia crítica, que traz uma visão mais embasada desses conceitos, fazendo uma ligação entre o conceito e o real, caracterizando o espaço de acordo com suas discriminações, e não só permanecendo na memorização de fundamentos, mas os levando pra ser entendidos fora da escola, como os trabalhos de campo (VESENTINE, 2015).

“Uma coisa é certa: o ensino tradicional da geografia - mnemônico e descritivo, alicerçado no esquema “a Terra e o homem” – não tem lugar na escola do século XXI. Ou a geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadão ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajudá-lo a entender as relações problemáticas entre sociedade e natureza e entre todas as escalas geográficas, ou ela vai acabar virando uma peça de museu” (VESENTINE, ANO, P.220)

Vesentine (2015) deixa claro que não significa que a geografia dentro do estudo da terra, em suas características naturais, deva ser deixada de lado; as geografias física e humana são complementares, e a necessidade de se estudar alguns conceitos que não necessariamente serão acompanhados de alguma crítica também são importantes, uma vez que aqui se dá ênfase pra um ensino que forme o educando em sua integridade para compreender o mundo em que vive e em todas as suas dimensões.

A geografia crítica não se pauta apenas em novas abordagens de conteúdo, mas também em como levar a prática e habilidades (VESENTINE, 2015). Exemplo: quando os(as) educadores(as) abordam a inclusão dos estudantes com deficiência, não só estão explicando tal preconceito, mas também ensinando os educandos a não reproduzirem o pensamento capacitista e a terem habilidades em promover uma mudança no seu grupo. A geografia escolar nunca acompanhou simultaneamente os estudos de geografia nas universidades, o que faz uma necessidade de ser vista com outros olhos; o que se é aplicado dentro da produção universitária está longe de ser o mesmo dentro da escola, e por isso “*o fundamental é levar em conta a realidade dos alunos e os problemas de sua época e lugar*” (VESENTINE, 2015, p.227)

A geografia escolar brasileira é a disciplina que mais vem sofrendo mudanças e tentativas de ser reestruturada, isso porque envolve visões desde a mais tradicional à mais moderna, sem contar que o corpo docente da geografia nas escolas públicas brasileiras enfrenta dificuldades sem tamanho, como salários; infraestrutura precária da escola; quantidade de educandos por sala; entre outros tantos empecilhos para uma dedicação a educação (VESENTINE, 2015).

Portanto, fala-se de uma ciência extremamente ameaçada pelo neoliberalismo, uma vez que traça – ou deveria traçar - caminhos pra formar educandos socialmente críticos, mas nunca ocorrerá isso de fato enquanto não for a intenção. Como disse Isnard (1978), a aventura humana no decorrer da história nos mostra que o ser humano reformulou o espaço onde substituiu a necessidade pela intencionalidade: *“A geografia não é, pois, como se diz frequentemente, o estudo das relações entre o homem e o meio. É o homem quem tem a iniciativa.”* (ISNARD, 1978, p. 6).

4.2. Contribuições anarquistas para o ensino de geografia

O pensamento anarquista vai além dos muros acadêmicos, ele permeia movimentos que estão na rua em prol da mudança da sociedade; logo, as figuras de maior peso para a evolução desse pensamento, dentro da geografia, não poderia ser nada mais nada menos que pessoas que estiveram presentes na luta da classe trabalhadora para produzirem conhecimento em benefício do povo: Reclus e Kropotkin (SOUZA, 2017).

4.2.1. Élisée Reclus

Jean Jacques Élisée Reclus (1830 – 1905), nascido na França e num seio familiar pobre e religioso, se desvencilhou da religião ao iniciar leituras como as de Proudhon, e inclusive chegou a ter aulas de geografia com Karl Ritter (ANDRADE, 1985). Reclus teve uma militância muito ativa, chegando a lutar na guerra franco-prussiana e a se juntar à Comuna francesa; e foi com essa carreira extremamente ativa que Reclus agregou conhecimento suficiente sobre diversos países e suas geografias, se tornando futuramente um grande nome para a

geografia (ANDRADE, 1985), e mais, grande contribuinte para o pensamento libertário e educacional (SOUZA, 2017).

Reclus, como grande geógrafo anarquista e preocupado com o caminho que a educação tomava, trouxe contribuições importantíssimas que hoje podem ser aproximadas para refazer as perspectivas educacionais. Reclus (2011) demonstra em sua obra “L’Enseignement de la Géographie”, a importância da geografia como uma ciência que mostra o que a Terra tem fornecido para a sobrevivência dos seres humanos e quem a compõe; e que todos esses fatores podem ser analisados a olho nu, uma vez que se trata da própria realidade vivida. O próprio disse: *“Para aprender, tratemos antes de compreender. Ao invés de raciocinar sobre o inconcebível, comecemos por ver, por observar e estudar o que se acha à nossa vista, ao alcance de nossos sentidos e de nossa experimentação (RECLUS, 2011, p. 15).”*

Reclus (2011) sempre se colocou contra o ensino tradicional da geografia, propondo que o educando necessitava ser acolhido dentro de sua realidade, e a geografia por sua vez, só poderia ser apresentada ao educando quando ela fosse finalmente reconhecida como uma ciência que está no nosso cotidiano, e não com meras memorizações de termos e conceitos complexos.

Em relação ao uso de materiais para auxiliar nas aulas de geografia, Reclus (2011) se coloca determinado que sua utilização deve ser feita apenas se o objeto cumprir com a demonstração da realidade, caso contrário se faz completamente inútil e confuso para o aprendizado do educando. Com esse posicionamento foi que Reclus negou o pedido de Ferrer para que escrevesse um livro didático com a finalidade de ser usado pelos educandos da Escola Moderna de Barcelona (FERRER, 2010). Reclus (2011), se opondo ao pedido, escreveu uma carta destinada a Ferrer, colocando que acreditava que os livros didáticos vinham sempre repletos de informações de cunho religioso e de interesses estatais; as quais faziam desses livros inoportunos e desnecessários ao aprendizado do educando, porém, em certa medida, úteis ao educador. Nas palavras de Reclus: *“Em meu conceito não há texto para o ensino da geografia nas escolas primárias. Não conheço um só que não esteja infectado do veneno religioso, patriótico ou, o que é ainda pior, da mentalidade burocrática (RECLUS, 2011, p. 27).”*

O trabalho de campo, ou qualquer que seja as saídas do ambiente escolar para apreender a geografia, é importante de ser realizada, porém com cautela para que não se torne uma atividade cansativa e enfadonha; sendo necessário que o educador saiba identificar o momento certo e o caminho para conseguir provocar no educando a curiosidade (RECLUS, 2011). E ainda como enfatiza Reclus (2011) várias vezes, é de extrema importância conhecer a realidade do educando, e utilizar disso para se aproximar do mesmo:

Em um bloco de mármore se encerra a mais bela das estátuas (...). Mas é necessário que o escultor talhe a pedra e revele a efígie oculta; da mesma maneira é preciso que o aluno descubra o pensamento que palpita na obra sob a vestidura das palavras. É assim como surgirá a figura do monumento que irradiará a verdade laboriosamente buscada (RECLUS, 2011, p. 29)

A partir dessa citação pode-se entender que o despertar do interesse no educando deve estar atrelado a prática pedagógica, de forma que essa prática seja utilizada para buscar o educando dentro de suas vontades, sem impor com violência conteúdos em sua cabeça, mas sim saber ensinar dentro das limitações e desejos dos estudantes (RECLUS, 2011).

Dentro de um dos objetivos da educação anarquista, é importante destacar a visão que Reclus tinha em relação a função da geografia escolar: “[...] a geografia é a Ciência que demonstra a unidade perfeita do grande domínio terrestre e o absurdo das fronteiras (RECLUS, 2011, p.32)”. Sendo assim, a geografia escolar serve para demonstrar o mundo em que se vive, relembrar os caminhos traçados pela humanidade em outras épocas e como certos fatos se repetem, e mais que tudo, entendermos o porquê e como libertar-se (RECLUS, 2011).

4.2.2. Piotr Kropotkin

Piotr Alexeyevich Kropotkin (1842 – 1921), nasceu na Rússia, e diferente de Élisée Reclus, veio de uma família rica, da qual abdicou dos seus privilégios de príncipe e se tornou um grande nome para a geografia e o anarquismo; publicando obras importantíssimas pra geografia física e famosas teorias como a da ajuda mútua e o anarco-comunismo (MORAES, 2015).

Kropotkin (2011), dentro da geografia escolar, vai abordar a necessidade de uma mudança no sistema escolar, de forma que a geografia deixe de ser vista como algo enfadonho, assim como também as demais disciplinas; trazendo também a ideia da necessidade dos trabalhos de campo e da necessidade de trazer a geografia para dentro da realidade cotidiana, assim como Reclus também abordava.

O despertar do interesse no educando, que é abordado por Reclus (2011), é por Kropotkin (2011) colocado algumas estratégias ligadas com a criatividade, onde contando-lhes histórias de como as coisas surgiram ou como se desenvolveram através de lugares distintos pelos quais a humanidade caminhou, torna muito mais interessante a compreensão da geografia; e dessa forma também faz com que o educando sinta-se mais próximo quando compreende que faz parte dessa natureza, e os indivíduos citados nas histórias são seus antepassados.

Kropotkin (2011) também coloca princípios importantíssimos que devem ser levados em consideração no ensino de geografia, como por exemplo a quebra dos preconceitos, onde o autor coloca a importância de conhecer diversas regiões e culturas desde pequeno para que assim evite-se o olhar de superioridade que causou tantos danos à sociedade. Como o próprio autor coloca:

Em uma época como a nossa, de guerras, de sentimentos nacionalistas, de indolência nacionalista e ódio habilmente alimentado por gente que persegue seus próprios interesses de classe, egoístas ou pessoais, a geografia deve ser – na medida em que a escola possa fazer algo para contrabalançar as influências hostis – um meio para dissipar esses preconceitos e para criar outros sentimentos mais dignos da humanidade (KROPOTKIN, 2011, p. 28)

Uma das formas que Kropotkin (2011) coloca para superar esses preconceitos, ou melhor, para que eles nem cheguem a surgir, é trabalhar o que são as fronteiras e porque surgiram; e a partir disso compreender como se deu e se dá a xenofobia: “[...] *as fronteiras políticas são relíquias de um bárbaro passado [...] (Kropotkin, 2011, p. 39)*”. A xenofobia é fruto da necessidade dos interesses geopolíticos de impor fronteiras, as quais cultivaram um ódio entre os povos.

E para finalizar essa breve abordagem dos preceitos de Kropotkin dentro da educação geográfica, é relevante citar sobre a liberdade que o autor tanto clamou em seus textos e essa tal liberdade que tanto se busca dentro do movimento anarquista:

Mais liberdade para o desenvolvimento intelectual da criança! Mais espaço para o trabalho independente, sem ajuda por parte do professor senão a estritamente necessária! Menos livros de texto e mais livros de viagens; mais descrições de países escritos em todos os idiomas pelos nossos melhores autores, passados e presentes nas mãos dos nossos estudantes: estes pontos chave não se devem nunca perder de vista (KROPOTKIN, 2011, p. 57).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O anarquismo pode contribuir para o ensino de geografia a partir da compreensão e uso de uma geografia crítica, que deixa de lado o tradicionalismo que faz com que os educandos a julguem uma disciplina enfadonha; e passa-se a fazer uso de uma geografia prazerosa e que auxilia ao encontro consigo mesmo, contemplando o princípio educacional anarquista de que a educação necessita ser um autoconhecimento e não uma perda de identidade, e mais: a educação necessita integralizar o ser humano, sem distinções de classes, gênero ou raça. A convivência deve se dar de forma a compreender as especificidades de cada ser, porém sem cultivar o preconceito e o autoritarismo sobre o outro.

Dentro da teoria a visão de um ensino anarquista dentro das escolas públicas - em uma sociedade capitalista - parece um tanto distante e improvável, no entanto as atitudes que venham a tornar a escola um ambiente mais saudável para os educandos não é algo tão distante assim.

Em relação a perda de identidade, foi verificado diversas vezes durante esse trabalho, o quanto a escola – enquanto instituição comandada por uma sociedade capitalista – procura fazer com que os estudantes se tornem desconhecidos de si mesmos, buscando identidades pré-estabelecidas, sem valor algum, porém, identidades as quais vão beneficiar o status quo do Estado.

Essa é a função de levar princípios educacionais libertários para dentro da sala de aula, como forma de tentar romper com a massificação da população.

Claro que se encontram diversos empecilhos no caminho da educação, como a uniformização do ensino por meio dos programas do governo afim de pré-determinar o que será ensinado nas aulas, e muitas vezes esses programas são elaborados por pessoas acadêmicas, as quais não têm experiência em sala de aula e estão distantes de como o ensino básico se diferencia do ensino acadêmico. Outro empecilho é a precariedade material, ou seja, os professores não têm sequer materiais a sua disposição e uma boa infraestrutura escolar para dar continuidade a um ensino de qualidade. Outro ponto é a questão salarial e a negligência com que o governo trata o professor no Brasil.

Dentro dos princípios anarquistas seria levado para a escola, e não apenas sala de aula, atitudes como as de autogestão, para que os educandos aprendam a se organizar e gerir suas próprias vontades; adquirirão o desejo pela liberdade, para que entendam que não se nasce livre, mas pode-se exercer em partes esse princípio quando vir a se reconhecer enquanto coletivo.

O educando necessita de uma educação que o integralize como ser humano, e que forneça mais que tudo a emancipação. Além da necessidade de trabalhar outros pontos, como uma educação igualitária tanto para o sexo feminino quanto para o masculino, de forma que se rompa com a ideia patriarcal; uma educação de classes, onde saiba-se entender os privilégios de classe e lute contra isso; o laicismo, para que os indivíduos compreendam a importância da ciência, e que as diferenças entre crenças não se tornem limitantes; e por último a luta contra o autoritarismo, onde os educadores sejam meios de repassar conhecimentos, e não uma figura que cause o medo e utilize da violência, como os castigos e as avaliações rigorosas que só promovem uma falsa educação.

A escola não tem sido de todo mal, não é esse o ponto que se tenta alcançar aqui, mas sim de que há muito trabalho pela frente e que não se pode retroceder. Tratando mais especificamente dentro da geografia, conta-se com muitos professores engajados, que se preocupam de fato com a formação dos indivíduos críticos e trabalham para o rompimento de uma geografia tradicionalista em busca de levar seus educandos a entender que a geografia é mais que uma simples disciplina, mas também um meio importantíssimo de

entendermos como a Terra se transforma por meio da natureza e do ser humano.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Manuel Correia de (org.). **Éliseé Reclus**. São Paulo: Ática, 1985.
- ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- BAKUNIN, Mikhail. **Conceito de Liberdade**. Porto/Portugal: RÉS, 1975.
- BAKUNIN, Mikhail. **O Socialismo Libertário**. São Paulo: Global, 1979.
- BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I: Da Educação. p. 1- 4. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf>. Acesso em: 5 de dezembro de 2020
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em: 5 de junho de 2021
- CORRÊA, Felipe. **Surgimento e breve perspectiva histórica do anarquismo (1868-2012)**. Faísca Publicações Libertárias, 2013.
- FERRER y GUARDIA, Francisco. **A escola moderna**. Piracicaba: Ateneu Diego Giménez, 2010.
- GALLO, Sílvio. **Pedagogia Libertária: Anarquistas, Anarquismo e Educação**. Editora Imaginário, 2007.
- GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Possibilidades e linhas de fuga: a invenção de escolas outras no dia a dia. [Entrevista concedida a] Dóris Maria Luzzardi Fiss. **REP's – Revista Even. Pedagóg.**, v.7, n.2, p. 994 – 1003, jun./jul. 2016.
- GALLO, Sílvio. **Anarquismo – uma introdução filosófica e política**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.
- GALLO, Sílvio. **Autoridade e a construção da liberdade: o paradigma anarquista em educação**. Orientador: Prof. Dr. Newton Aquiles Von Zuben. 1993. 377 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas/SP, 1993. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253763>>. Acesso em: 11 de junho de 2021
- GALLO, Sílvio. **Pedagogia libertária: princípios políticos-filosóficos**. In: PEY, Maria Oly (org.). **Educação libertária: textos de um seminário**. Rio de Janeiro/Florianópolis: Achiamé/Movimento, 1996. Disponível em: <<http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0137.html>>. Acesso em: 10 de março de 2021

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDMAN, Emma; BRANCAGLION, Gabriela (org). **Educação/ Emma Goldman**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre; Projeto Emma Goldman, 2019.

ISNARD, Hildebert. O Espaço do Geógrafo. Rio de Janeiro: Boletim Geográfico, 1978. p. 5 -16.

LENOIR, Hugues. **Educar para emancipar**. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MIRANDA, Ricardo Ferreira. O ensino de Geografia: perspectivas atuais. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO, CULTURA E MUNDO RURAL - EDURURAL, 5: Pesquisa em Educação: Diálogos Interdisciplinares na Trajetória Histórica da Pedagogia e da Geografia, 2014. Miracema do Tocantins. **Anais**. Miracema do Tocantins: EDURURAL. p. 08- 347. ISBN: 9788563526618.p. 53-64.

MORAES, Wallace dos Santos de. Kropotkin – história intelectual de um anarquista revolucionário. **Em debate**, Rio de Janeiro, n.12, p. 65 - 86, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-3532.2014n12p64>

PRADO DA SILVA, Pedro Henrique. Francisco Ferrer y Guardia: um nome para a educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v.15, n.1, p. 10-16, 30 ago. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/REP-v15n12016-art01>>. Acesso em: 11 jun. 2021

RECLUS, Élisée. O ensino da geografia. In: RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre Educação e Geografia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2011, p. 15 – 26.

RECLUS, Élisée. Carta a Francisco Ferrer i Guardia. In: RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre Educação e Geografia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2011, p. 27 - 28.

RECLUS, Élisée. Prefácio a “Noções de Geografia Física”. In: RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre Educação e Geografia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2011, p. 29 - 32.

KROPOTKIN, Piotr. O que a geografia deveria ser. In: RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre Educação e Geografia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2011, p. 33 - 72.

REGO DA ROCHA, Genylton Odilon. Por uma geografia moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de Geografia no Brasil. **Mercator**, Fortaleza, v. 8, n. 15, p. 75 a 94, junho 2009. ISSN 1984-

2201. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/270>>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

RIBEIRO, Juliana Silva. A escola moderna de Barcelona e a sua influência na educação anarquista no Brasil durante a primeira república. *In: Fórum de Pesquisa Científica e Tecnológica*, XVII., 2017, Canoas. **Projeto de Pesquisa**, Canoas: ULBRA, 2017. Disponível em: <<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/fpu/xviiiforum/paper/view/8161/0>>. Acesso em 10 jun. 2021.

SANTOS, Luciana Eliza dos. Emma Goldman e o pensamento educacional anarquista. *In: GOLDMAN, Emma; BRANCAGLION, Gabriela (org.). Educação/Emma Goldman*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre; Projeto Emma Goldman, 2019. p. 13- 23.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: CNPq, 2005.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Por uma geografia libertária**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. *In: VESENTINI, José William (org.). O ensino de geografia no século XXI [livro eletrônico]*. Campinas. SP: Papirus, 2015. p. 219 – 248.

VLACH, Vânia Rubia Farias. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. *In: VESENTINI, José William (org.). O ensino de geografia no século XXI [livro eletrônico]*. Campinas. SP: Papirus, 2015. p. 187 – 218.

WOODCOCK, George. **História das ideias e movimentos anarquistas**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

WOODCOCK, George (org.). **Os grandes escritos anarquistas**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

