

Trabalho de Graduação
Curso de Graduação em Geografia

EDUCAÇÃO ANARQUISTA:
Saberes libertários para o ensino de geografia

Lívia de Oliveira Martins

Prof. Dr. Diego Corrêa Maia

Rio Claro (SP)

2025

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

LÍVIA DE OLIVEIRA MARTINS

EDUCAÇÃO ANARQUISTA:
Saberes libertários 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
Licenciatura Plena em Geografia.

Rio Claro - SP

2025

M386e

Martins, Livia de Oliveira

Educação anarquista : saberes libertários para o ensino de geografia / Livia de Oliveira Martins. -- Rio Claro, 2025
43 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Geografia) -
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de
Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
Orientador: Diego Corrêa Maia

1. Educação libertária. 2. Ensino de geografia. 3.
Anarquismo. I. Título.

LÍVIA DE OLIVEIRA MARTINS

Educação Anarquista:
Saberes libertários 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
Licenciatura Plena em Geografia.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Diego Correa Maia (orientador)
Prof. Dr. Paula Roberto Teixeira de Godoy
Prof. Dr. João Pedro Pezzato
Prof. Dra. Flávia Medeiros Sarti

Rio Claro, 16 de outubro de 2025.

Assinatura do(a) aluno(a)

assinatura do(a) orientador(a)

“Só serei verdadeiramente livre quando todos os seres humanos que me cercam, homens e mulheres, forem igualmente livres, de modo que quanto mais numerosos forem os homens livres que me rodeiam e quanto mais profunda e maior for a sua liberdade, tanto mais vasta, mais profunda e maior será a minha liberdade.” – (*BAKUNIN, 1871*)

RESUMO

A presente pesquisa tem como principal objetivo analisar as contribuições dos estudos relacionados à Geografia Anarquista. Inicialmente, busca-se explorar essa área de estudo para compreender sua interação com a tendência pedagógica libertária, estabelecendo um diálogo entre essas duas vertentes de pesquisa. O intuito é promover uma abordagem educacional na Geografia que enfatize a autogestão e a liberdade como fundamentos para a transformação social. Optou-se por uma metodologia qualitativa para analisar o corpo de literatura existente sobre Geografia Anarquista e suas implicações educacionais, com o intuito de identificar os princípios e ideias-chave que norteiam essa perspectiva geográfica. Ao final, a pesquisa visa contribuir para a compreensão da relação entre Geografia Anarquista e a pedagogia libertária, oferecendo novas percepções para o desenvolvimento de estratégias de ensino que fomentem a transformação social, por meio da autogestão e da liberdade.

Palavras-chaves: Geografia Anarquista; Pedagogia Libertária; Ensino de Geografia.

ABSTRACT

This research aims to analyze the contributions of studies related to Anarchist Geography. Initially, the objective was to explore this field of study to comprehend its interaction with the libertarian pedagogical trend, establishing a dialogue between these two research perspectives. The intention was to promote an educational approach in Geography that emphasizes self-management and freedom as foundations for social transformation. A qualitative methodology was chosen to analyze the existing body of literature on Anarchist Geography and its educational implications, aiming to identify the key principles and ideas that guide this geographical perspective. In conclusion, the research aim contributes to the understanding of relationship between Anarchist Geography and libertarian pedagogy, providing new perspectives for the development of teaching strategies that foster social transformation through self-management and freedom.

Keywords: Anarchist Geography; Libertarian Pedagogy; Geography Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. CONTRIBUIÇÕES ANARQUISTAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	14
2.1 O ensino de geografia no Brasil	15
2.2 Contribuições anarquistas para a geografia	19
3. AS CORRENTES PEDAGÓGICAS	23
3.1 Pedagogia Liberal	23
3.2 Pedagogia Progressista	31
4. PEDAGOGIA LIBERTÁRIA	37
4.1 Anarquismo e os princípios políticos	37
4.2 Saberes libertários.....	39
5. CONCLUSÃO	42
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

1. INTRODUÇÃO

Diante de um projeto de sucateamento da educação, nos quais os reflexos desencadeados por um sistema de ensino neoliberal geram impactos na educação brasileira, cujo objetivo é transformar a educação em mercadoria, através de uma precarização, sucateamento e desmonte do ensino público, é primordial procurar novos caminhos para a educação no Brasil. A tendência que se ramifica pelo mundo implanta, de forma ordenada, reformas de seu projeto neoliberal, onde a educação é disposta como uma maneira de atender as necessidades do mercado.

A reforma educacional que vem sendo realizada no Brasil, e mais especificamente a reforma curricular, que através dela vem sendo levada a cabo, inserem-se neste processo. A implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como de Parâmetros Curriculares também nacionais, deriva das agendas acordadas pelo governo brasileiro junto a organismos internacionais, através das quais o Estado compromete-se promover um novo ordenamento para o conhecimento que se quer produzido/ensinado nas escolas. (ROCHA, 2010, apud. JUNIOR, 2022, p. 296)

É praticamente impossível não relacionar o neoliberalismo com a política educacional já que “[...] ambos foram e são criados para fins semelhantes e juntas têm contribuído significativamente para aumentar as desigualdades sociais e a marginalização da grande massa da população, que vive desempregada, à mercê de uma política assistencialista que pouco contribui para o desenvolvimento da sociedade, mas apenas serve de conformismo instantâneo para quem sequer tem o que comer.” (SOUZA, [s.d.]).

Ainda segundo Souza ([s.d.]), esse assistencialismo, que vislumbra o bem-estar social, nada mais é que uma forma de oferecer o mínimo de satisfação à classe dominada, evitando com isso problemas políticos.

É certo que a globalização modificou diversos parâmetros internacional e nacionalmente, a nova configuração de ensino afetou diretamente a Geografia escolar, onde um mundo cada vez mais digital pede por um componente curricular que

corresponda cada vez mais as necessidades advindas desse processo desenfreado imposto pelo sistema neoliberal. A Geografia como ciência que estuda a relação do homem com a natureza e seus desdobramentos no espaço geográfico está sendo marginalizada e, neste sentido, perdendo seu espaço nos bancos escolares, sobretudo pela maneira que vem sendo conduzida, se ausentando de sua criticidade social e perdendo seu caráter emancipador.

Segundo Toledo e Carvalho (2023) é necessário dispor de uma Geografia crítica atualmente, exercendo um papel fundamental para dinamizar espaços de aprendizagem, proporcionando uma educação libertária que induza o aluno à reflexão do seu lugar no espaço social.

Rocha (2010), considera a Geografia atualmente imposta pelo Estado brasileiro que vem sendo ensinada nas escolas como a nova geografia dos (as) professores (as), e acrescenta ainda que esta geografia tem caráter fenomenológico e construtivista, moldando cidadãos que não são capazes de se enxergar como classe. Essa geografia apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), pauta uma individualização do ser, afastando a ideia de uma sociedade desigual, no qual devemos combater e lutar pelo acesso igualitário do cidadão, seja qual classe for. Esse ensino ofertado inviabiliza a construção de um pensamento de luta por igualdade social, já que ao passar a se enxergar como indivíduo isolado - e não como parte de um organismo social - o homem deixa de se entender como fator condicionante ao meio do qual está inserido e passa a se conformar com as imposições que lhe são feitas.

A presente pesquisa propõe analisar pensadores como Élisée Reclus e Piotr Kropotkin para abordar a geografia anarquista como linha de pensamento em oposição ao desmonte e desestruturação do ensino de natureza neoliberal, abordando uma geografia de caráter libertário em que se possa despertar um senso crítico, emancipatório e de luta coletiva já que “[...] 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).

Desviando da ação dominadora do Estado, a educação anarquista se apresenta como uma corrente pedagógica que deve se comprometer, segundo Gallo (2007), por

vias de uma educação libertária e autogestionária, no qual o ato de educar é responsável pela transformação social e construção de uma sociedade livre. Um ensino de geografia com práticas pedagógicas libertárias deve estimular a busca pelo conhecimento e autonomia do aluno, e através da realidade social formar seres críticos, coletivos e capazes de compreender os processos de dominação do Estado e procurar, diante disso, formas de libertação social.

Dado o exposto, a pesquisa se estrutura em três capítulos (além da introdução), no qual o primeiro apresenta a constituição do ensino de geografia no Brasil para então, abarcar uma análise de contribuições para a construção de um pensamento geográfico de caráter anarquista. O segundo capítulo segue com o intuito de analisar as correntes pedagógicas existentes para que, por fim, no terceiro capítulo, se introduza contribuições dos saberes em torno da pedagogia libertária, tornando palpável a ideia de que, com práticas libertárias dentro do ensino de geografia, se torne possível construir um pensamento crítico, onde o homem se entenda como pertencente ao meio que está inserido e entenda as implicações que ações coletivas libertárias podem desempenhar em uma transformação social.

O cenário educacional contemporâneo enfrenta desafios no ensino de Geografia, que reflete a necessidade de uma abordagem diferente da atual nas salas de aula. O cenário educacional brasileiro é marcado por um sistema que, muitas vezes, não consegue promover uma compreensão crítica e aprofundada das relações que se perpetuam no espaço geográfico.

A abordagem tradicional, centrada na memorização de informações e na transmissão de conteúdo, demonstra-se insuficiente para atender às necessidades de uma sociedade em constante transformação. Sendo assim, o ensino de Geografia precisa evoluir para acompanhar as mudanças sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo, estimulando os alunos a terem uma visão crítica sobre o espaço geográfico.

Conforme explicita Guerra (2020), a Geografia Escolar e o professor no contexto contemporâneo assumiriam novos formatos de se relacionarem com o fazer pedagógico, novas atribuições e novos paradigmas. Considera-se de extrema importância caminharmos para mudança de postura nos bancos escolares, no qual a

Geografia Escolar lance mão de práticas pedagógicas correntes e em consonância com as demandas atuais, o que pressupõe uma revisão das políticas de formação docente e das relações de ensino e aprendizagem, para construção de um processo educativo produtor.

Nesse contexto, urge a necessidade de transformações no ensino de Geografia. É possível adotar abordagens mais participativas, críticas e engajadas, que possibilitem aos estudantes uma compreensão mais abrangente e interconectada do mundo em que vivem. Tais abordagens devem estimular o pensamento crítico, a autonomia intelectual e o senso de responsabilidade social, aspectos essenciais para a formação cidadã.

As abordagens tradicionais de ensino têm suas limitações, uma vez que se concentram na memorização de fatos e dados geográficos, superando a compreensão crítica do espaço geográfico e das questões sociais e ambientais que o envolvem. Essa abordagem não permite que os alunos desenvolvam habilidades analíticas, de resolução de problemas e de pensamento crítico, que são essenciais para a formação de cidadãos conscientes e atuantes.

A pedagogia libertária surge como uma alternativa capaz de oferecer uma abordagem educacional que promova a autonomia dos alunos, estimule a participação ativa e fomente a transformação social. Ela se alinha com a ideia de que a educação não deve ser um processo de mera adaptação ao status quo, mas sim um meio de empoderamento e de capacitação para uma ação transformadora.

Além disso, a integração da Geografia anarquista pode complementar a pedagogia libertária ao oferecer uma visão crítica e descentralizada do espaço geográfico. A Geografia anarquista desafia as percepções tradicionais e propõe uma compreensão do espaço baseado na liberdade, igualdade e cooperação. Ao incorporar esses princípios na educação geográfica, é possível promover uma visão mais abrangente e crítica do espaço, estimulando o pensamento inovador e a participação ativa dos estudantes.

A integração das abordagens da pedagogia libertária e da Geografia anarquista pode contribuir significativamente para a formação de alunos críticos, conscientes e engajados com a sociedade. Essa abordagem pedagógica incentiva a questionar as estruturas de poder, a reflexão sobre questões sociais, ambientais e a buscar alternativas para a construção de mundo.

Dessa forma, a pesquisa visa contribuir para a renovação do ensino de Geografia, alinhando-o com os princípios da pedagogia libertária e da Geografia anarquista e, assim, capacitando os alunos para se tornarem agentes de mudança em um mundo complexo e dinâmico.

Como objetivo geral almejou-se responder à pergunta norteadora desta pesquisa, que é: “Como aplicar os princípios da pedagogia libertária e da Geografia anarquista no ensino de Geografia de forma que promova a autogestão, a participação ativa dos alunos e contribuir para uma transformação social coletiva, mesmo dentro das limitações do sistema capitalista?” a partir de alguns objetivos específicos, tais como, analisar as contribuições da Pedagogia Libertária e explorar suas interconexões com uma abordagem da Geografia Anarquista, considerando os princípios de autogestão, participação ativa e transformação social no contexto Educacional, além de realizar uma análise aprofundada das contribuições da Pedagogia Libertária, com foco na sua aplicabilidade no domínio do Ensino de Geografia, por meio de revisão bibliográfica.

A metodologia utilizada nesta investigação foi a pesquisa qualitativa, empregando um método de que se concentra na compreensão aprofundada e na interpretação das características do estudo. A pesquisa qualitativa, segundo (GIL, 2002), busca examinar as respostas para problemas de pesquisa, começando por 'quantos', 'quais' e 'em que medida'. Esse método auxilia a captar a complexidade das relações sociais, culturais e educacionais no contexto da aplicação dos princípios da Pedagogia Libertária e da Geografia Anarquista no Ensino de Geografia.

Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma revisão bibliográfica extensa. O método de revisão bibliográfica sistemática, que se trata de um instrumento que visa reunir produção bibliográfica de determinado tema em quantidade significativa para a área em questão de forma a realizar uma análise sobre o assunto (BARDIN, 2016). Esta abordagem foi uma estratégia eficaz para analisar as contribuições da Pedagogia Libertária, suas interconexões com a Geografia Anarquista e sua aplicabilidade no ensino de Geografia. Fontes acadêmicas variadas, como livros, artigos científicos e outras publicações relevantes que abordam a temática em questão, foram utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa, assim como as palavras chaves “Pedagogia Libertária”, “ensino de geografia” e “anarquismo” para busca de referências.

A análise dos dados coletados foi realizada por meio da compilação e interpretação das informações obtidas na revisão bibliográfica. Foi realizada uma análise temática, buscando identificar padrões, interconexões e ideias-chave relacionadas à aplicação da Pedagogia Libertária e da Geografia Anarquista no contexto educacional.

Por fim, quanto ao nível da pesquisa, este estudo se enquadra no nível exploratório. A pesquisa exploratória teve como objetivo compreender e explorar as interações complexas entre a Pedagogia Libertária e a Geografia Anarquista no contexto educacional. Buscou-se investigar de forma ampla e aprofundada os aspectos teóricos e práticos dessas abordagens, fornecendo uma base sólida para futuras investigações e contribuições no campo da Educação Geográfica.

2. CONTRIBUIÇÕES ANARQUISTAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

2.1 O ensino de geografia no Brasil

Manifestam-se, a partir de uma perspectiva histórica sobre o ensino de geografia no Brasil, segundo Vlach (2015), relações entre a educação, ciência e política em uma sociedade autoritária e que, portanto, desencadeia, entre outras problemáticas, uma tardia institucionalização do ensino de Geografia em nível superior, sendo esta, dada apenas na década de 30.

Ao analisar de forma cronológica o processo de ensino de geografia no Brasil, nota-se que, durante o século XIX, tanto a geografia como a história, não compunham o currículo de forma integral nas escolas de primeiras letras, mas:

Isso não impediu, porém, que se fizesse presente de maneira indireta nessas escolas. 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. (VLACH, 2015, p. 189)

Com a lei 15 de outubro de 1827, faz-se evidente, junto ao contexto histórico-político em que se encontrava o Brasil, a elaboração de um projeto educacional que correspondesse às necessidades do Estado, onde limitou-se a ciência geográfica apenas de forma descritiva, utilizando termos técnicos, decorando conceitos, sem muita criticidade nos conteúdos.

Voltado ao ensino secundário, em 1837, fundou-se o Colégio Pedro II, um importante colégio de humanidades criado pelo governo do Império, onde:

A presença do ensino de geografia na distribuição das disciplinas que compõem a estrutura curricular do Colégio Pedro II é extremamente importante, na medida em que essa escola foi fundada tendo em vista a definição de um padrão do e para o ensino secundário em todo o país. No fundo, esse objetivo não foi atendido, pois o ensino secundário era apenas um trampolim para o acesso aos cursos superiores. Geografia (e história) fazia(m) parte dos exames para as faculdades de direito desde 1831, o que certamente contribuiu para a sua inclusão no Colégio Pedro II. (VLACH, 2015, p. 189-190)

Destaca-se também, um importante fator que constata no currículo do Colégio Pedro II, a geografia escolar ali presente, pouco foi alterada para os ensinos preparatórios e:

Uma das comprovações disso estaria nas legislações que estabeleciam que os mesmos conteúdos, compêndios e livros usados nas aulas dos cursos preparatórios fossem adotados para instrução secundária, que seguia o programa dos referidos cursos e acompanhava suas modificações. (FERREIRA, 2018, p. 120-121)

Vale também enfatizar que o currículo escolar brasileiro, a fim de atender as demandas do Estado, constituiu uma geografia escolar de caráter nacionalista:

[...] a ideia de que a Geografia começa a fazer parte do currículo escolar para difusão de uma ideologia empenhada com os interesses do nacionalismo patriótico, para exaltar a terra e fornecer suporte pedagógico à escola enquanto aparelho reprodutor do Estado. Nesse sentido, é importante destacar que essa

autora compreende que a institucionalização da Geografia escolar no Brasil se deu semelhante à sua inserção e finalidade na composição do currículo francês. No seu entendimento o desenvolvimento da Geografia escolar na França serviu para a formação de uma ideologia nacionalista, isto é, o conhecimento dos espaços e o mapeamento da composição do espaço nacional implicariam a construção de um sentimento de nacionalismo patriótico. (VLACH, 1988, apud. FERREIRA, 2018, p.121-122)

Esta relação, exposta por Vlach, a respeito do currículo francês e do currículo escolar brasileiro, se constituiu, segundo Rocha (1996, apud. FERREIRA, 2018), devido ao fato de que as legislações educacionais do Brasil foram organizadas com base em modelos de escolas francesas, já que as elites brasileiras visavam estabelecer essas legislações em um contexto em que o país acabara de se tornar independente, se espelhando em um modelo que julgassem capaz de perpetuar uma cultura letrada. Houve um fervor inicial para se pensar em uma mudança epistêmico-didática para o ensino de geografia no Brasil nas últimas décadas do século XIX, afirma que:

A geografia escolar, até então praticada, torna-se objeto de questionamentos não só no que diz respeito aos seus conteúdos, mas também (e sobretudo) em relação aos métodos de ensino adotados pelos seus/suas professores/as. (ROCHA, 2009, p. 79).

Para Rocha (2009, p. 80), há destaques para as colaborações de Ruy Barbosa, em 1882, nas legislações em torno da proposta de reforma educacional decretada por Leôncio de Carvalho - colaborações que, no fim do processo, não foram aderidas, mas que possuem grande relevância para o ensino de geografia no Brasil -, ressalta que Ruy Barbosa tece uma crítica sobre o ensino de geografia descritivo, de caráter extremamente clássico, afirma que:

Ruy Barbosa denunciou as mazelas que caracterizavam a prática de ensino desta disciplina no Brasil, demonstrando o quanto estéril era a aprendizagem de geografia nas nossas escolas. Memorizar era a palavra de ordem. Reter o maior número de nomenclaturas era considerado o verdadeiro sentido da aprendizagem. (ROCHA, 2009, p. 80).

Ruy Barbosa fez um comparativo entre a geografia escolar que era ensinada em países como a França, Alemanha, Estados Unidos e entre outros, com o processo de ensino de geografia que se dava no Brasil, propondo, então, adoção de métodos modernos para o ensino de geografia. E não só a fim de se restringir às constatações sobre a geografia escolar, Rocha (2009), ressalta que Ruy Barbosa preocupou-se em nortear as práticas docentes para essa disciplina e, mesmo que seu discurso não tenha sido levado em conta no fim das considerações sobre uma reforma na legislação educacional no Brasil, as ideias de Ruy Barbosa ganham destaques nesse importante estopim de pensar um outro caráter para o ensino de geografia no fim do século XIX.

Já na década de 1920, iniciaram-se mudanças perceptíveis para a educação no Brasil e, por tanto, para a geografia escolar.

A I República teve (...) um quadro de demanda educacional que caracterizou bem as necessidades sentidas pela população e, até certo ponto, representou as exigências educacionais de uma sociedade cujo índice de urbanização e de industrialização ainda era baixo. A permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade. Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das ideias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930. (ROMANELLI, 1993, apud. ROCHA, 2009, p. 84-85)

Em 1925, por Luiz Alves e Rocha Vaz, foi implementada uma reforma educacional, que resultou em grandes mudanças no ensino de geografia, com professores comprometidos a renovar o ensino dessa disciplina, é neste período que:

[...] ocorreria a penetração da geografia moderna em nossas salas de aulas, num claro processo de transformação paradigmática sofrida por esta

disciplina. Não obstante, a grande influência exercida ainda na maioria de nossas escolas pela versão empobrecida da geografia clássica, já tínhamos a presença de uma geografia escolar cuja orientação estava direcionada pela moderna concepção de geografia que seria finalmente oficializada nos currículos escolares brasileiros. Papel destacado teve, nesse processo, o professor Delgado de Carvalho, lente do Colégio Pedro II (instituição ainda considerada padrão), e mentor principal do novo currículo prescrito aprovado pela congregação do estabelecimento para a disciplina geografia. (ROCHA, 2009, p. 86)

Durante a década de 1970, o ensino de geografia passou por uma mudança significativa com a resolução número 96/68, que compilou disciplinas em uma grande área chamada “Estudos Sociais”, onde “As ciências Sociais eram compostas por Geografia, História e a Organização Histórica e Política do Brasil.” (MIRANDA, 2015, p. 39), desencadeando em problemáticas como professores que não tinham formação específica em cada uma dessas disciplinas pudessem ministrar as mesmas, portanto:

Nota-se assim que as Ciências Sociais tinham um papel interdisciplinar que tornava o ensino das matérias que a compunham fraco, sem conteúdo e com nenhuma análise ou formação crítica do aluno como sujeito de um grupo social, o que foi muito importante para preparar as gerações novas para não questionar o longo período de ditadura vivido por nós. (MIRANDA, 2015, p. 39)

Este momento conturbado para a geografia teve seu fim, de acordo com Miranda (2015), no final da década de 1970, onde não se admitiu mais uma formação bi disciplinar de geografia e história, tornando o ensino de geografia obrigatório novamente nas escolas públicas brasileiras e na academia.

Por fim, a anos 1990, ocorrem mudanças nos currículos escolares com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, como novos ordenamentos do Estado com o que se quer ser ensinado nas escolas.

Com esses PCNs o governo determina os conteúdos que devem ser ensinados na Geografia em cada série/ano em todas as áreas do currículo

escolar no Brasil. O que significou a salvação da lavoura, via livro didático para uma grande parte do trabalho escolar, mas por outro lado também uma simplificação e redução das experiências formativas das novas gerações no Brasil. (MIRANDA, 2015, p.40)

Em sua obra, Miranda (2015), chama a atenção para o fato de que essas mudanças que se implementaram no sistema educacional brasileiro, ressalta o papel que o Estado de caráter neoliberal desempenha na educação que preconiza o ensino de geografia enquanto um movimento automático, inflexível e repetitivo, um ensino sem criticidade que não busca compreender as contradições que implicam em fenômenos socioculturais enfrentados pela realidade do povo brasileiro.

2.2 Contribuições anarquistas para a geografia

Muitos autores acreditam que a Geografia enquanto ciência moderna nasceu a partir da obra de Immanuel Kant, entre os séculos XVIII e XIX. Outros supõem a origem da geografia a contar com as obras de Carl Ritter (1779-1859) e Alexander Von Humboldt (1769-1859), dada a sistematização do conhecimento da superfície terrestre.

A geografia enquanto ciência moderna se trata de uma significativa transformação socioespacial e de visão de mundo que exerce um domínio territorial, “ao mesmo tempo em que se configura como estratégia de construção e fortalecimento de certa identidade nacional” (GIROTTI E MORMUL, 2014, p. 216), ou seja, ela possui esse objetivo principal de compreender as particularidades de cada lugar, bem como, não permitir que as concepções de “ordem nacional” se tornem barreiras para construção dessa identidade.

Dessa forma, a geografia enquanto ciência parte desse pressuposto de poder associada ao seu uso como estratégia territorial, que se consolida no Brasil ao final do século XIX, com o surgimento dos Institutos de História e Geografia.

Contudo, inserida em um cenário de bastante contradições e transformações sociais como a Proclamação da República, abolição da escravatura, chegada de imigrantes europeus, e início do processo de industrialização e urbanização no país.

Compreender a geografia crítica e sua prática, requer adensar brevemente as transformações da ciência moderna entre os séculos XIX e XX, que em linhas gerais implicaram na construção de uma nova organização social em torno de um conhecimento acessível às camadas populares sobretudo a partir de aspectos anarquistas. Conceito este, central desta pesquisa, que será elucidado adiante.

Para essa época, um dos nomes de grande influência é Jean Jacques Élisée Reclus (1830 - 1905), ensinado pelo excepciona geógrafo Karl Ritter, e:

[...] respaldado por teorias que defendem a liberdade, a justiça social, o progresso harmônico com a natureza e a cooperação universal, desenvolveu uma geografia social integradora, objetiva, complexa e comprometida, para analisar o mundo com toda a sua complexidade. (ZAAR, 2015, p.2)

Reclus consolidou, então, trabalhos elementares instituídos: *Nouvelle Géographie universelle: la terre et les hommes* (1875-1894), composta por 19 volumes. Gerou grandes colaborações para o pensamento libertário e educacional visto que almejava confrontar as ideias hegemônicas territoriais do positivismo pois “O anarquismo de Reclus é, em essência, geográfico, e a sua geografia, consequentemente, é anarquista”. (CIRQUEIRA, 2016).

Reclus acreditava no papel em que a geografia pode desempenhar para a compreensão do homem no mundo em que se vive, o domínio imposto e como se libertar pois “[...] a geografia é a Ciência que demonstra a unidade perfeita do grande domínio terrestre e o absurdo das fronteiras.” (RECLUS, 2011, p. 32).

Outro grande contribuinte, porém, reconhecido mais como anarcocomunista, se encontra Piotr Alexeyevich Kropotkin (1842 – 1921). Para Ferretti (2017), seus estudos foram além da Geografia e transitaram entre a História, Biologia e Sociologia, dessa forma alcançando significativa influência para o movimento libertário, até mesmo ultrapassando esse limite.

Kropotkin foi um refugiado da Grã-Bretanha para a Suíça e estabeleceu um vínculo de amizade com Élisée Reclus, assim iniciando junto a outros pensadores, a redação “Nova Geografia Universal” e:

E nas principais investidas reclusianas, como o projeto do Grande Globo para a Exposição Universal de Paris de 1900 e a fundação da Universidade Nova em Bruxelas, envolvendo outros intelectuais de diferentes origens linguísticas ou disciplinares, como Patrick Geddes (1854-1932) ou Paul Reclus (1858-1940). (FERRETTI, 2017, p.3)

O movimento fundamentado pelo anarquismo, composto por intelectuais da época, redigia importantes documentos como o *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français* de Jean Maitron (1964–1987) e Claude Pénnetier (após 1987) e o *Dizionario biografico degli anarchici italiani*, produzido por Antonioli et al., (2003-2004).

Dessa forma o anarquismo pode ser assimilado a partir de seu objetivo principal:

A tática anarquista implica a tomada de consciência dos que estão nas camadas sociais inferiores, o que levaria à revolução social: nesse sentido, a função da organização revolucionária não é a de guiar as massas, mas de acompanhá-las sem reproduzir novas classes burguesas, nem ditaduras proletárias. (MALATESTA, 1989; TRAGTENBERG, 2009, apud. FERRETTI, 2017)

Os geógrafos anarquistas não queriam que o movimento fosse uma “vanguarda”, visto que o sentido do anarquismo não se direciona a política da revolução, mas o movimento obtinha o caráter libertário de educação popular e emancipação da massa proletária, pretendendo o desenvolvimento da liberdade das lutas sociais, no sentido da busca pela disseminação do conhecimento, a fim de favorecer a tomada de consciência de cada membro, para se realizar a evolução intelectual tanto individual quanto coletiva.

Não se julgava, por conseguinte, que existia uma superioridade intelectual entre a população, como demonstra Bakunin:

Não será evidente que entre dois homens, dotados duma inteligência natural aproximadamente igual, aquele que souber mais, cujo espírito esteja mais aberto para a ciência, e que tendo compreendido melhor o encadeamento dos fatos naturais e sociais, ou aquilo que se chama leis da natureza e da sociedade se perceberá mais fácil e globalmente do caráter do meio em que vive. (BAKUNIN, 1979, p.32)

Ao longo da história da geografia, há poucas referências sobre geografia anarquista, sendo que a principal delas advém de Élisée Reclus, por isso vale ressaltar suas concepções sobre a ciência geográfica. Compreendia assim, em seu íntimo da natureza como prática espacial, uma vez que existiam experiências a serem adquiridas pelos seres humanos através da observação em seu meio de sobrevivência que estava naturalmente posto. “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 opôs ao ensino convencional da geografia, propondo o acolhimento voltado ao estudante em sua própria realidade. A geografia, por sua vez, só poderia ser apresentada quando fosse finalmente reconhecida como ciência na qual faz parte do cotidiano, diferentemente do viés positivista de memorização de termos e conceitos complexos.

Se tratando de sua aplicação, a aprendizagem não pode ocorrer de maneira difusa e sem utilidade, sendo necessário que os materiais consigam demonstrar a realidade ao educando.

A realização do trabalho de campo, ou qualquer tipo de saída do ambiente escolar para aprender geografia, concebe-se de grande importância. No entanto, necessita de cautela para não se tornar uma atividade cansativa e entediante. O educador deve saber identificar o momento certo e o caminho adequado para despertar a curiosidade do estudante. Conforme enfatizado por Reclus, torna-se de extrema magnitude conhecer a realidade do estudante para então estabelecer uma aproximação:

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 disso, percebe-se que a prática pedagógica estava presente também nas obras de Reclus e essa prática obtinha o objetivo de compreender as particularidades

individuais do estudante, ensinando doravante de suas experiências e instâncias deliberadas, considerando suas limitações. Dessa maneira subtraindo o uso do método violento de ensino que parte imposição do conhecimento.

3. AS CORRENTES PEDAGÓGICAS

O presente capítulo dedica-se a explorar as concepções pedagógicas de maneira mais aprofundada, ancoradas nas ideias de Luckesi (1994); para construção de referencial teórico da pesquisa, uma vez que, a principal abordagem deste estudo envolve uma revisão bibliográfica das diversas tendências teóricas que surgiram ao longo da história da educação, cada uma delas buscando compreender e orientar as práticas educacionais em contextos variados.

Desta forma, esta revisão bibliográfica foi organizada nas duas correntes, Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista, seguindo uma lógica natural que permite uma visão geral antes de abordar as tendências específicas das correntes. A progressão da revisão, que se inicia com as pedagogias liberais e, em seguida, abordará a pedagogia progressista, visto que tal concepção pedagógica é necessária para uma melhor compreensão da explicação das correntes como alternativas viáveis no contexto do ensino de Geografia.

3.1 Pedagogia Liberal

Entende-se as tendências pedagógicas como fundamentos filosóficos que orientam a prática educacional no contexto social e escolar brasileiro, atribuindo significados e direções à educação. A Pedagogia Liberal, concebida como reflexo do sistema capitalista, representa um arcabouço teórico que sustenta uma sociedade baseada na propriedade privada dos meios de produção, estruturando-se, assim, como uma manifestação intrínseca a essa configuração social (LUCKESI, 1994).

No contexto brasileiro, ao longo dos últimos cinquenta anos, essa vertente pedagógica marcou profundamente a educação, apresentando-se em formas ora

conservadoras, ora renovadas. Essas tendências têm exercido influência significativa nas práticas escolares e no ideário pedagógico de diversos educadores, mesmo que de maneira muitas vezes inconsciente.

A essência da pedagogia liberal reside na concepção de que a escola tem como função primordial preparar os indivíduos para ocuparem seus lugares na sociedade, conforme suas aptidões individuais. Isso implica uma adaptação aos valores e normas prevalecentes na sociedade de classes, por meio do cultivo da cultura individual. Tal abordagem, embora promova a ideia de igualdade de oportunidades, omite a desigualdade e oportunidades existentes de condições entre as classes sociais.

Historicamente, a educação liberal teve seu início marcado pela pedagogia tradicional, destacando-se por enfatizar um ensino humanístico de cultura geral, desconsiderando, no entanto, a realidade social e as vivências dos alunos. Nessa perspectiva, o professor assume o papel central, impondo regras e priorizando o cultivo do intelecto sem relação com a vivência cotidiana do educando.

Tal concepção reforça a cultura como o desenvolvimento das aptidões individuais, porém, agora, a educação é percebida como um processo interno e não externo.

Ela se inicia nas necessidades e interesses individuais, visando à adaptação ao meio. A escola renovada preconiza um ensino centrado no aluno, favorecendo a autoeducação e a experiência direta com o ambiente, tornando o aluno sujeito do conhecimento.

Essa vertente apresenta-se em duas variantes distintas no contexto brasileiro: a renovada progressivista, associada aos precursores da educação nova, como Anísio Teixeira, Montessori e Decroly, com destaque para a influência de John Dewey; e a renovada não-diretiva, defendida por Carl Rogers, direcionada à autorrealização e às relações interpessoais.

Além disso, a tendência liberal tecnicista subjuga a educação à sociedade, concebendo-a como uma ferramenta para a preparação de "recursos humanos" para a indústria. Nesse viés, a educação se alinha às metas econômicas, sociais e políticas da sociedade industrial e tecnológica, sendo considerada um instrumento para a maximização da produção e o ajustamento comportamental dos indivíduos.

Nessa reflexão, abordou-se as pedagogias liberais, tanto a tecnicista quanto a renovada, a pedagogia crítico-reprodutivista, e as pedagogias progressistas, libertadora e histórico-crítica. (LIBÂNEO, 1990; LUCKESI, 1994; SAVIANI, 1987).

Tendência liberal tradicional

A tendência liberal tradicional na educação desempenha um papel fundamental na preparação dos indivíduos para assumirem seus papéis na sociedade. Para Luckesi (1994), a atuação da escola está voltada à preparação intelectual e moral dos alunos, alinhada à cultura vigente, enquanto os problemas sociais são atribuídos à sociedade. O caminho em direção ao saber é universalizado, embora dependa do esforço individual de cada aluno. Nesse contexto, os menos aptos são incentivados a superar suas limitações para alcançar seu espaço na sociedade, ou caso não obtenham êxito, são direcionados para um ensino mais profissionalizante.

Os conteúdos de ensino são concebidos como conhecimentos e valores socialmente acumulados e repassados aos alunos como verdades absolutas. Essas matérias visam a preparação dos alunos para a vida, porém são determinadas pela sociedade e ordenadas por legislação, separadas da experiência do aluno e desvinculadas das realidades sociais. Isso faz com que a pedagogia tradicional seja criticada por sua abordagem intelectualista e, por vezes, enciclopédica.

Os métodos de ensino adotados nessa tendência baseiam-se principalmente na exposição verbal da matéria e na demonstração, realizadas pelo professor. Luckesi (1994) descreve um procedimento sequencial composto por etapas como a preparação do aluno, apresentação, associação, generalização e aplicação. Há uma ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos e na memorização, visando disciplinar a mente e formar hábitos.

No relacionamento professor-aluno, prevalece a autoridade do professor, que exige uma atitude receptiva dos alunos e impede a comunicação entre eles durante a aula. O professor transmite o conteúdo como uma verdade a ser absorvida pelos alunos, sendo a disciplina imposta o meio mais eficaz para garantir a atenção e o silêncio.

Os pressupostos de aprendizagem dessa abordagem baseiam-se na ideia de que o ensino consiste em repassar conhecimentos para a “mente” da criança, que tem uma capacidade de assimilação similar à do adulto, porém menos desenvolvida. A progressão dos programas é estabelecida pelo adulto, ignorando as características próprias de cada idade. A aprendizagem é receptiva e mecânica, muitas vezes requerendo coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição sistemática de exercícios e recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende do treino, sendo a retenção crucial para a reprodução de respostas em situações novas.

A manifestação da pedagogia liberal tradicional é notável na prática escolar brasileira, evidenciada inclusive em escolas religiosas ou laicas que adotam orientações clássico-humanistas ou humano-científicas, sendo estas últimas mais alinhadas ao modelo predominante na história educacional do país.

Segundo Canfux (2000), a origem da tendência pedagógica tradicional está intrinsecamente ligada à própria instituição escolar. Até então, o ensino não possuía um embasamento científico definido, porém, a partir do período do Renascimento, a pedagogia ascendeu a um nível de disciplina independente, adquirindo assim um corpo teórico estabelecido. Nesse sentido, o autor complementa:

Nessa conjuntura histórica, em meio aos avanços tecnológicos e à necessidade de uma nova estruturação social, a burguesia visava preparar as massas para participação direta nos processos de produção, além de difundir uma ideologia alinhada aos seus interesses em diferentes estratos da população. (CANFUX, 2000, p. 363)

Esses eventos delinearão os traços primordiais da escola tradicional. Apesar das modificações ao longo do tempo, é plausível afirmar que os elementos essenciais dessa abordagem persistem em sua prática contemporânea.

Tendência liberal renovada progressivista

As informações apresentadas têm como base referências teóricas, especialmente autores como Luckesi (1994), que discutem as diferentes vertentes da pedagogia progressista. O autor considera que a tendência pedagógica renovada progressivista, inserida no contexto educacional brasileiro, configura-se como uma abordagem que busca harmonizar as necessidades individuais com o meio social. A escola, nesse paradigma, é concebida como um espaço que deve refletir a vida cotidiana na medida do possível, promovendo experiências capazes de satisfazer tanto os interesses dos alunos quanto às exigências sociais.

Na perspectiva renovada progressivista, a escola tem como finalidade adaptar às necessidades individuais ao meio social, organizando-se de modo a refletir, na medida do possível, a vida cotidiana. A concepção central é que cada indivíduo possui mecanismos internos de adaptação progressiva ao ambiente, e a escola desempenha um papel crucial ao proporcionar experiências que permitam a educação como um processo ativo de construção e reconstrução do conhecimento.

Os conteúdos de ensino, segundo essa abordagem, são delineados em função das experiências vivenciadas pelos alunos diante de desafios cognitivos e situações problemáticas. O valor é atribuído aos processos mentais e habilidades cognitivas, priorizando o "aprender a aprender". O foco está no processo de aquisição do conhecimento, considerando-o mais relevante do que o próprio conhecimento em si.

O método de ensino na vertente renovada progressivista destaca-se pela ideia central de "aprender fazendo". Incentiva-se a experimentação, a pesquisa, a descoberta e o estudo do meio natural e social. As escolas ativas, baseadas em Dewey, Montessori, Decroly e outros, fundamentam-se em atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas do seu desenvolvimento. O trabalho em grupo é valorizado como condição essencial para o desenvolvimento mental.

Nessa abordagem, o professor não ocupa um lugar privilegiado; seu papel é auxiliar no desenvolvimento livre e espontâneo do aluno. A disciplina emerge da consciência dos limites da vida grupal, associando-se à solidariedade e ao respeito às regras do grupo. O relacionamento positivo entre professores e alunos é fundamental para garantir um ambiente harmonioso de aprendizagem.

A motivação é entendida como dependente da força do estímulo do problema e dos interesses do aluno. A aprendizagem é concebida como uma atividade de descoberta e autoaprendizagem, em que o ambiente funciona como um meio estimulador. A retenção do conhecimento ocorre mediante sua incorporação à atividade do aluno pela descoberta pessoal, contribuindo para a construção da estrutura cognitiva.

Sendo assim, os princípios da pedagogia progressivista são disseminados nos cursos de licenciatura, influenciando muitos professores. Contudo, sua aplicação é limitada, não apenas por questões objetivas, mas também devido ao confronto com práticas predominantemente tradicionais. Métodos como Montessori, os centros de interesse de Decroly e o ensino baseado na psicologia genética de Piaget são adotados em algumas escolas particulares e projetos experimentais, evidenciando a presença e a relevância da tendência progressivista na educação.

Tendência liberal renovada não-diretiva

A tendência pedagógica da escola liberal renovada não-diretiva emerge como uma abordagem que prioriza o papel da escola na formação psicológica do indivíduo, mais do que em aspectos pedagógicos ou sociais. Segundo Rogers (1973), o ensino é supervalorizado, sendo os procedimentos didáticos, a competência na matéria e os livros relegados a um segundo plano em comparação com o objetivo maior de proporcionar um ambiente de autodesenvolvimento e realização pessoal, resultando em um paralelo entre uma boa educação e uma boa terapia.

Na visão desta abordagem, os conteúdos de ensino são secundários, enfatizando-se os processos de desenvolvimento das relações e da comunicação. A transmissão de conhecimentos é considerada menos importante, já que o foco recai sobre a facilitação dos meios para que os estudantes busquem, por si mesmos, o conhecimento que consideram necessário.

Os métodos de ensino convencionais são dispensados, e o esforço do professor se concentra na criação de um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos. Características do professor facilitador incluem a aceitação do aluno, a confiança na

capacidade de autodesenvolvimento do estudante e a criação de um ambiente receptivo para que os sentimentos individuais possam ser expressos livremente.

O relacionamento professor-aluno nessa abordagem é centrado no estudante, visando a formação da personalidade por meio de experiências significativas que permitam o desenvolvimento das características inerentes à sua natureza. O professor atua como um especialista em relações humanas, priorizando um ambiente de relacionamento autêntico e pessoal, evitando intervenções que possam inibir ou ameaçar o aprendizado do aluno.

A motivação para a aprendizagem é entendida como um ato interno, resultante do desejo de adequação pessoal na busca pela autorrealização. A aprendizagem ocorre quando está significativamente relacionada às percepções individuais, e a retenção do conhecimento está intrinsecamente ligada à relevância do aprendizado em relação ao "eu". Nessa perspectiva, a avaliação escolar perde seu sentido, privilegiando-se a autoavaliação como forma de valorização do processo de aprendizagem.

Na prática escolar, a influência das ideias de Carl Rogers, mais psicólogo clínico do que educador, é significativa. Educadores, orientadores educacionais e psicólogos escolares são impactados por essas concepções, juntamente com tendências inspiradas em escolas como a de Summerhill, de A. Neill. A ênfase na abordagem centrada no aluno e na promoção do autodesenvolvimento se reflete nas práticas educacionais, ainda que enfrentem resistência devido à predominância de modelos mais tradicionais no contexto educacional contemporâneo.

Tendência liberal tecnicista

A abordagem da tendência liberal tecnicista na educação evidencia a visão da escola como um agente modelador do comportamento humano, atuando por meio de técnicas específicas. Seu papel primordial é organizar a aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, necessários para a integração dos indivíduos na estrutura do sistema social global. Essa abordagem se fundamenta em leis naturais, as

quais, quando aplicadas, objetivam o aperfeiçoamento da ordem social vigente, em consonância com o sistema capitalista.

Os conteúdos de ensino nessa perspectiva são delineados por especialistas e baseados em princípios científicos objetivos, eliminando-se qualquer traço de subjetividade. Esses conteúdos são organizados em materiais instrucionais, como manuais, livros didáticos, módulos de ensino e dispositivos audiovisuais.

Já os métodos de ensino tecnicistas consistem em procedimentos e técnicas que controlam as condições ambientais para assegurar a transmissão e a recepção eficientes de informações. A tecnologia educacional desempenha um papel crucial nesse processo, utilizando uma metodologia sistêmica e científica para atingir resultados eficazes na aprendizagem. Os sistemas instrucionais se baseiam na programação sequencial, destacando-se a instrução programada, o microensino, os multimeios e os módulos de ensino.

No relacionamento professor-aluno, as relações são estruturadas e objetivas, com papéis claramente definidos. O professor é responsável por administrar as condições de transmissão da matéria conforme um sistema instrucional eficiente, enquanto o aluno é um receptor das informações, não participando da elaboração do programa educacional. A comunicação entre professor e aluno é estritamente técnica, visando à eficácia da transmissão do conhecimento.

Os pressupostos de aprendizagem nessa abordagem estão fundamentados na ideia de que o ensino é um processo de condicionamento, com a modificação do desempenho do aluno por meio de estímulos controlados. Autores como Skinner, Gagné, Bloom e Mager contribuíram para os estudos de aprendizagem nesse contexto, destacando a importância do reforço das respostas desejadas para o aprendizado.

Por fim, na prática escolar, a pedagogia tecnicista teve uma influência marcante no sistema educacional brasileiro na segunda metade dos anos 50 e foi consolidada no final dos anos 60, especialmente com as leis 5.540/68 e 5.692/71.

No entanto, mesmo com essa influência oficial, não há evidências claras de que os professores da escola pública assimilaram completamente essa abordagem. A aplicação de metodologias tecnicistas não necessariamente reflete uma postura

tecnicista por parte dos professores, mantendo-se uma postura eclética que combina princípios pedagógicos tradicionais e renovados.

3.2 Pedagogia Progressista

A pedagogia progressista, como delineada por Snyders (1989), emerge de uma análise crítica das realidades sociais e carrega consigo as finalidades sociopolíticas da educação. É uma corrente que, por sua essência, não encontra terreno fértil para sua institucionalização em uma sociedade capitalista, sendo mais um instrumento de luta e transformação social nas mãos dos professores, ao lado de outras práticas sociais.

Dentro dessa abordagem, identificam-se três tendências principais: a libertadora, associada à pedagogia de Paulo Freire; a libertária, que congrega os defensores da autogestão pedagógica; e a crítico-social dos conteúdos, que destaca a importância dos conteúdos educacionais em sua interação com as realidades sociais.

As correntes libertadora e libertária compartilham traços como o anti autoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a defesa da autogestão pedagógica. Essas tendências atribuem mais relevância ao processo de aprendizagem grupal, enfatizando a participação em discussões, assembléias e votações em detrimento dos próprios conteúdos de ensino. Por consequência, veem sentido na prática educativa quando inserida em um contexto social próximo ao povo, optando, assim, por modalidades de educação popular consideradas "não-formais".

Já a tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos busca uma síntese que supere as abordagens tradicionais e renovadas, valorizando a ação pedagógica dentro do contexto social concreto. Concebe a escola como mediadora entre o individual e o social, atuando na articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte do aluno inserido em um contexto de relações sociais. Essa articulação resulta na reelaboração crítica do conhecimento.

A compreensão das nuances dessas correntes pedagógicas progressistas oferece um panorama amplo das possibilidades de transformação social por meio da educação,

destacando a importância do engajamento dos professores e da prática educativa contextualizada nas realidades sociais.

Tendência progressista "crítico-social dos conteúdos"

A tendência progressista crítico-social dos conteúdos representa uma abordagem educacional que busca integrar os saberes culturais universais aos contextos sociais vivenciados pelos alunos, promovendo uma relação dialógica entre o conhecimento sistematizado e a realidade em que estão imersos. Este capítulo explora os principais aspectos dessa tendência, seus fundamentos pedagógicos e implicações para o papel da escola, os conteúdos de ensino, os métodos pedagógicos, a relação professor-aluno, os pressupostos de aprendizagem e suas manifestações na prática escolar.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos enfatiza a importância da escola como mediadora entre o conhecimento sistematizado e a realidade social dos alunos. Valoriza-se a função da escola como um espaço que proporciona a apropriação ativa dos conteúdos, visando à eliminação da seletividade social e à construção de uma sociedade mais democrática. A escola, inserida no contexto social mais amplo, tem um papel fundamental na transformação da sociedade ao preparar os alunos para uma participação ativa e organizada no mundo adulto e suas complexidades.

Os conteúdos de ensino nessa abordagem são compreendidos como conhecimentos culturais universais em constante reavaliação diante das realidades sociais. Esses conteúdos não são meramente externos aos alunos; eles devem ser assimilados e, ao mesmo tempo, conectados de forma indissociável às suas significações humanas e sociais. A pedagogia crítico-social dos conteúdos busca estabelecer uma relação de continuidade entre a experiência imediata e desorganizada dos alunos e o conhecimento sistematizado, proporcionando uma ascensão do conhecimento inicial à elaboração mais avançada.

Ao reconhecer um conhecimento relativamente autônomo, essa pedagogia introduz a possibilidade de uma reavaliação crítica dos conteúdos. Isso implica em fornecer ao aluno acesso aos conteúdos e, ao mesmo tempo, proporcionar elementos de

análise crítica que o ajudem a ultrapassar estereótipos e pressões da ideologia dominante. Ressalta-se que a conexão entre saber e engajamento político é viável, mas é essencial manter a especificidade do conhecimento e evitar uma abordagem ideológica na educação.

Os métodos pedagógicos devem favorecer a correspondência entre os conteúdos e os interesses dos alunos, permitindo que estes reconheçam nos conteúdos um auxílio para compreender a realidade social. A pedagogia crítico-social dos conteúdos não adota métodos dogmáticos de transmissão de conhecimento nem promove a descoberta livre do aluno. Em vez disso, parte da relação direta entre a prática vivida pelos alunos e os conteúdos propostos pelo professor, conduzindo a um confronto entre a experiência e a explicação sistematizada.

A relação pedagógica estabelecida nesta abordagem requer um papel ativo do professor como mediador entre o conhecimento e a experiência dos alunos. O professor deve compreender as necessidades dos alunos, promovendo não apenas a satisfação das carências imediatas, mas também o despertar de novas necessidades e a mobilização para uma participação ativa.

A relação entre professor e aluno não se baseia na não-diretividade, pois o professor desempenha um papel essencial na orientação do trabalho escolar. O diálogo entre ambos é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento e o engajamento do aluno.

O processo de aprendizagem nessa pedagogia envolve o reconhecimento dos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor, permitindo ao aluno ampliar sua própria experiência. A aprendizagem significativa é promovida quando se verifica o conhecimento prévio do aluno, estabelecendo uma relação entre o que ele sabe e o que está sendo ensinado. O trabalho escolar é avaliado não como um julgamento definitivo, mas como um progresso na direção de noções mais sistematizadas.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe modelos de ensino que buscam avançar na articulação do político com o pedagógico, visando à transformação das relações sociais. A compreensão da relação entre a prática social global e a prática escolar é essencial para a eficácia do professor. Autores como Dermeval Saviani (1987),

Manacorda (1989) e G. Snyders (1989), entre outros, têm contribuído significativamente para a elaboração e a prática dessa pedagogia.

Tendência progressista libertadora

A tendência progressista libertadora, inspirada principalmente no pensamento de Paulo Freire, caracteriza-se por uma abordagem educacional que busca transcender as limitações das pedagogias tradicionais e renovadas, propondo uma prática pedagógica centrada na conscientização e na transformação social.

Ao contrário das abordagens tradicionais e renovadas, a pedagogia libertadora, embasada na tendência progressista crítico-social dos conteúdos, não se restringe ao ensino escolar formal, sendo marcada por uma atuação predominantemente "não-formal". No entanto, muitos educadores e professores, mesmo dentro do sistema formal de ensino, têm adotado os pressupostos dessa pedagogia. Essa abordagem destaca-se por questionar concretamente as relações humanas, visando à transformação social e, por conseguinte, sendo categorizada como uma educação crítica.

Na perspectiva dessa tendência, os "temas geradores" constituem os conteúdos de ensino, sendo extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Ao recusar os conteúdos tradicionais, a pedagogia libertadora considera que cada indivíduo já possui, em si mesmo, os conhecimentos necessários, ainda que de maneira rudimentar. O foco não está na transmissão de conteúdos específicos, mas sim em despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos externos é vista como invasão cultural, sendo preferível que os textos de leitura sejam produzidos pelos próprios educandos com a orientação do educador.

Paulo Freire (1979) destaca o caráter essencialmente político de sua pedagogia, ressaltando que sua prática não pode ser implementada de maneira sistemática nas instituições oficiais antes da transformação da sociedade. Apesar disso, seus princípios têm sido adotados por diversos professores, mesmo em contextos formais.

O método básico adotado por essa tendência é o diálogo, estabelecendo uma relação horizontal entre educador e educandos. O diálogo ativo engaja ambos os sujeitos

do ato de conhecer, sendo fundamental para o processo de alfabetização de adultos. A relação pedagógica é concebida como uma "não-diretividade", na qual o professor permanece vigilante para assegurar um espaço humano para que o grupo possa expressar suas opiniões sem se neutralizar.

O trabalho educativo ocorre por meio de grupos de discussão, nos quais os próprios participantes autogerir a aprendizagem, definindo conteúdos e dinâmicas. O professor atua como um animador, adaptando-se às características do grupo, intervindo minimamente e fornecendo informações mais sistematizadas quando necessário.

Os passos da aprendizagem nessa abordagem envolvem a codificação-decodificação e a problematização da situação vivida pelos educandos. Esse processo permite um esforço de compreensão do vivido, levando a um nível mais crítico de conhecimento sobre a realidade. Não há a necessidade de um programa estruturado previamente, trabalhos escritos, aulas expositivas ou verificações diretas da aprendizagem, consideradas formas da "educação bancária" e, portanto, domesticadoras. A avaliação ocorre na prática vivenciada entre educador e educandos, com espaço para autoavaliação em termos dos compromissos assumidos com a prática social.

O relacionamento entre professor e aluno é baseado no diálogo, estabelecendo uma relação horizontal na qual ambos são sujeitos do ato de conhecimento. A total identificação com o povo é um critério fundamental para um bom relacionamento, eliminando qualquer relação de autoridade que possa comprometer o processo de conscientização. Essa "não-diretividade" não implica a ausência do professor, mas sim sua presença vigilante para garantir um espaço de expressão autêntica.

A designação de "educação problematizadora" correlata-se com a ideia de educação libertadora, revelando a força motivadora da aprendizagem. A motivação surge da codificação de situações-problema, nas quais os educandos se afastam para analisar criticamente. A aprendizagem, nessa abordagem, é um ato de conhecimento da realidade concreta vivida pelos educandos, sendo significativa quando resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de imposição ou memorização, mas sim do nível crítico de conhecimento alcançado por meio de compreensão, reflexão

e crítica. O conhecimento transferido pelos educandos está intrinsecamente ligado ao engajamento na militância política.

A pedagogia libertadora, cujo principal divulgador é Paulo Freire, tem influenciado movimentos populares, sindicatos e experiências de "educação popular". Embora suas formulações teóricas estejam inicialmente voltadas para a educação de adultos e a educação popular em geral, muitos professores têm buscado aplicar esses princípios em todos os níveis de ensino formal. A prática dessa abordagem estende-se para além das fronteiras das instituições oficiais de ensino, destacando-se em projetos e iniciativas voltadas para uma educação mais participativa e transformadora.

Assim como o anarquismo político questiona a autoridade do Estado e propõe formas de organização social baseadas na autogestão e na cooperação voluntária entre os indivíduos, a pedagogia libertária reflete esses princípios na esfera educacional. Ambas as correntes compartilham a crença na autonomia e na responsabilidade individual, promovendo um ambiente de aprendizagem onde o aluno é visto como um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Na pedagogia libertária, a influência anarquista se manifesta na rejeição de estruturas rígidas de controle e na busca por modelos educacionais horizontais, nos quais o poder é distribuído de maneira mais igualitária. Isso se reflete na dinâmica da sala de aula, onde se privilegia a participação dos alunos na tomada de decisões sobre o aprendizado e na organização do ambiente educacional.

Além disso, ambas as correntes compartilham a convicção de que a autoridade excessiva e imposta pode restringir o desenvolvimento individual e coletivo. Assim, a pedagogia libertária, influenciada pela perspectiva anarquista, busca promover a autonomia dos alunos, incentivando a autodeterminação, a colaboração e a responsabilidade compartilhada.

Essa conexão entre a pedagogia libertária e a corrente anarquista fortalece a ideia de que a educação pode ser um espaço para a emancipação individual e coletiva, onde a liberdade, a igualdade e a autonomia são valores fundamentais a serem cultivados no processo de aprendizagem.

O capítulo abordou diversas tendências pedagógicas, cada uma com suas abordagens singulares para o ensino e aprendizagem: a pedagogia tradicional, marcada

pela estrutura hierárquica e foco na transmissão do conhecimento; uma pedagogia renovada, que valorize a individualidade do aluno e incentive a autonomia; a pedagogia crítico-social dos conteúdos, que busca conteúdos vivos e ligados à realidade para uma educação transformadora; e por fim, a tendência progressista libertadora.

O próximo capítulo é dedicado a pedagogia libertária, com sua visão antiautoritária inspirada no anarquismo, promovendo a autonomia, a ausência de hierarquias e um ambiente horizontal de aprendizagem, explorando mais profundamente como essa abordagem pode desafiar os paradigmas tradicionais da educação, redefinindo as relações de poder na sala de aula e buscando criar um ambiente de aprendizagem centrado na liberdade, na autodeterminação e na colaboração entre alunos e professores

4. PEDAGOGIA LIBERTÁRIA

4.1 Anarquismo e os princípios políticos

A educação anarquista representa uma abordagem que busca promover a transformação dos alunos em direção a um viés libertário e autogestionário. Este tópico explora os princípios, objetivos e práticas fundamentais dessa abordagem, destacando seu impacto no papel da escola, nos conteúdos de ensino, nos métodos pedagógicos, na relação entre professor e aluno, nos pressupostos de aprendizagem e suas correlações com outras tendências pedagógicas.

Para abordar a pedagogia libertária, é essencial compreender, inicialmente, um pouco sobre o que constitui os princípios anarquistas.

Para Corrêa (2013), o anarquismo consiste em uma junção de pensamentos e ações, com princípios éticos que norteiam ações coletivas, se relacionando com a teoria, mas não se limitando somente a ela. Corrêa vislumbra um anarquismo que se caracteriza mais por elementos ideológico-doutrinários do que por questões teórico-metodológicas. O anarquismo então critica formas de dominação e fortalece a ideia de defesa da autogestão, onde, estruturalmente, defende uma transformação social que se fundamenta em estratégias, visando substituir um sistema de dominação por um sistema autogestionário.

Vale ressaltar, também, a importância que Corrêa apresenta na sua obra sobre os debates que se desprendem dentro da construção interna do anarquismo, debates que geram correntes ideológicas que fundamentam construções de estratégias. O autor relata em sua obra que as definições das correntes do movimento anarquista se estabelecem, principalmente, em função de debates estratégicos, onde:

“O anarquismo de massas, historicamente, defende a organização em distintos níveis, sustenta que, dependendo da maneira como forem conquistadas, as reformas podem conduzir à revolução, e afirma que a violência deve fortalecer movimentos já estabelecidos; as duas estratégias mais conhecidas dessa corrente são o sindicalismo revolucionário e o anarco-sindicalismo. O anarquismo insurrecionalista, historicamente, se opõe à organização estruturada, contrapõe-se às lutas por reformas e considera que a violência deve funcionar como um gatilho para gerar movimentos revolucionários.” (CORRÊA, 2013, p. 72).

Gallo (2000), traz três princípios básicos de saberes que norteiam o anarquismo, sendo estes, primeiramente, a relação dialética se estabelece entre indivíduo e sociedade, contrapondo a ideia de um indivíduo isolado, pois a sociedade precisa deste agrupamento para que seja, de fato, uma sociedade. O anarquismo, dentro desta lógica, segundo Gallo, busca a liberdade de cada pessoa nessa sociedade.

Em um segundo ponto dentro dos saberes, Gallo, aborda o conceito de autogestão social como consequência do princípio de liberdade, contrariando poderes de institucionalizações autoritárias e enfatizando que “Os operários devem gerir sua fábrica, os moradores devem gerir seu bairro, os cidadãos sua cidade, assim por diante” (GALLO, 2000, p. 35). Para então descrever o terceiro princípio chamado internacionalismo, que visa uma sociedade libertária num âmbito que transpasse as fronteiras e que quebrasse com as ideias de dominação nacionalistas.

Esses três princípios abordados por Gallo (2000), direcionam um pouco sobre a teoria de princípios que norteiam o anarquismo. E, como ressaltado anteriormente, o anarquismo não se limita à teoria, então, será abordado a seguir, três princípios sobre práticas anarquistas, também expostas por Silvio Gallo.

Gallo aborda a ideia do princípio de ação direta, relacionando com a propaganda e educação como tática de luta, de forma que promova consciência das dominações e suas implicações em uma sociedade gerida por um Estado.

O segundo princípio ligado à prática se dá com as associações operárias, onde a classe se organiza a partir de ideias de solidariedade e coletividade, sem influências de hierarquias e dominações.

Por último, Gallo, enfatiza a importância do princípio prático de greve geral, mobilização esta que une a classe operária, dando seguimento nessa ideia de associação e coletividade da classe trabalhadora, o autor ressalta a importância dessa tática como “[...] uma arma sólida e bem temperada que, quando bem manejada, pode atingir o coração do capitalismo.” (MONATTE, 1907, apud. GALLO, 2000, p. 38).

Assim como o anarquismo político questiona a autoridade do Estado e propõe formas de organização social baseadas na autogestão e na cooperação voluntária entre os indivíduos, a pedagogia libertária reflete esses princípios na esfera educacional, compartilhando a crença na autonomia e na responsabilidade individual, promovendo um ambiente de aprendizagem onde o aluno é visto como um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento.

A seguir, será abordado essa conexão entre a pedagogia libertária e os princípios anarquistas, fortalecendo a ideia de que a educação pode ser um espaço para a emancipação individual e coletiva, onde a liberdade, a igualdade e a autonomia são valores fundamentais a serem cultivados no processo de aprendizagem.

4.2 Saberes libertários

A pedagogia libertária, também chamada de educação anarquista, é um movimento que abraça uma concepção antiautoritária na área educacional, visando a construção da liberdade coletiva, a descentralização do poder e a rejeição de estruturas hierárquicas de controle, buscando um modelo educacional horizontal, incentivando a participação dos alunos de forma integral na organização do ambiente escolar, visando promover a autonomia dos mesmos, fomentando a construção de uma consciência crítica, a colaboração e a responsabilidade compartilhada, utilizando de práticas

libertárias que possam ser desenvolvidas mesmo dentro das limitações do sistema educacional atual, constituído pelas influências do neoliberalismo e dos engessamentos desencadeados por esse fator.

A pedagogia libertária busca transformar a relação professor-aluno em uma dinâmica não-diretiva, onde se considera ineficaz e prejudicial o uso de métodos baseados em obrigações e ameaças. O professor atua como orientador e catalisador, integrando-se ao grupo para uma reflexão em conjunto. A liberdade é mútua entre professor e aluno, desviando de qualquer forma de autoridade ou imposição.

Segundo Gallo (2007), a educação - visando tratar problemáticas advindas do domínio do Estado - desempenha um papel fundamental para a transformação social, e sempre foi de interesse dos anarquistas tratar não somente da educação formal ensinadas nas escolas, mas também, da educação informal que se permeia em um conjunto social, por meio da cultura e informação.

Os esforços anarquistas, direcionados às críticas ao sistema educacional de caráter tradicional, desempenham um papel importante para a compreensão da educação que se é oferecida pelo sistema capitalista, pois:

A principal acusação libertária diz respeito ao caráter ideológico da educação: procuram mostrar que as escolas se dedicam a reproduzir a estrutura da sociedade de exploração e dominação, ensinando os alunos a ocuparem seus lugares sociais pré-determinados. (GALLO, 2007, p. 23).

Devido a essa posição que escola tomou como aparelho ideológico do Estado, que garante o status quo da classe dominante, os anarquistas idealizam então um outro papel de caráter político para a escola, onde se possa denunciar as injustiças e compreender o sistema de dominação, despertando uma consciência crítica nos indivíduos, desencadeando, então, em um processo de revolução social.

A partir desse entendimento, é importante pensar metodologicamente o princípio de liberdade como um fim a ser alcançado através da pedagogia libertária, “Se a liberdade, como queria Bakunin é conquistada e construída socialmente, a educação não pode partir dela, mas chegar a ela.” (GALLO, 2007, p. 24).

Bakunin (1979), destaca que, para que de fato ocorra uma emancipação da massa, é necessário que a educação oferecida seja de qualidade com acesso a todos,

mesmo dentro da divisão de classes da sociedade, não limitando uma educação de qualidade apenas à classe burguesa.

A pedagogia libertária almeja que a escola exerça uma transformação progressiva (integral) na vivência dos alunos, orientada para um viés libertário e autogestionário. Essa abordagem defende a introdução de modificações institucionais a partir dos níveis inferiores da hierarquia escolar, buscando disseminar essas mudanças por todo o sistema. A participação coletiva é central, repensando mecanismos institucionais como fator de mudança que possibilitam aos alunos levarem para fora da escola tudo o que aprenderam. A autogestão é o conteúdo e o método que permeiam tanto o objetivo pedagógico quanto o político dessa abordagem. Na prática educacional, segundo Gallo (1996), a autogestão aparece em duas formas, uma envolvendo toda a comunidade escolar para pensar em auto-organização e por fim, uma formação política e social concomitante à formação básica.

Os conteúdos de ensino, sob a ótica libertária, não são impostos aos alunos, mas oferecidos como ferramentas adicionais, visto que o conhecimento resulta das experiências vividas pelo grupo. Aqui, o conhecimento não é apenas a investigação cognitiva do real, mas a descoberta de respostas às necessidades e demandas da vida social. Os conteúdos são determinados pelas necessidades e interesses manifestos pelo grupo, indo além do conteúdo acadêmico tradicional.

O método de ensino na perspectiva libertária se baseia na vivência grupal e na autogestão, onde os alunos buscam estabelecer as bases da sua própria instituição de forma autônoma e sem hierarquia. Os alunos têm a liberdade de trabalhar de acordo com suas necessidades individuais ou do grupo, e o progresso da autonomia ocorre em estágios que vão desde contatos iniciais até a execução do trabalho de maneira mais organizada.

Por fim, é de suma importância reafirmar que essa discussão sobre educação anarquista se trata de aplicá-la no contexto que não fuja da realidade da sociedade capitalista. Para Gallo (2007), a pedagogia libertária atua como uma forma de questionar e enfrentar o sistema vigente, visando a transformação social, onde o propósito a ser atingido é a liberdade coletiva e a autogestão.

5. CONCLUSÃO

Sob a lógica neoliberal, é possível compreender o papel que a educação desempenha para dar manutenção às desigualdades sociais. A escola assume a função produtora de capital humano, visando a competitividade, o grau de eficiência e a utilidade do homem para o mercado de trabalho, se ausentando da construção de um desenvolvimento crítico e reflexivo para os estudantes, perpetuando, assim, a dominação do homem pelo homem a favor do Estado.

A presente pesquisa buscou analisar as contribuições anarquistas para a geografia, assim como os fundamentos que permeiam a construção da pedagogia libertária, visando caminhos possíveis para repensar o ensino de geografia na contemporaneidade, que rompa com a lógica reprodutivista e mercantilizada da educação, afirmando que é possível construir um outro papel para escola, com práticas libertárias, pensamento crítico e autogestão.

Ao limitar o ensino de geografia dentro da ótica tecnicista e conteudista, muito se perde de seu caráter potencial revolucionário, impedindo a construção de cidadãos que consigam compreender de forma crítica as relações sociais que se perpetuam no espaço geográfico. Ao pensar o ensino de geografia dentro da lógica anarquista, torna-se palpável repensar a construção de um ensino onde se constitui a autonomia, a compreensão e responsabilidade coletiva, quebrando a lógica hierárquica entre professor e aluno.

Portanto, este trabalho foi constituído para provocar reflexões sobre as possibilidades de construção de um ensino libertário, mesmo que dentro do sistema vigente, onde se repense as relações de poder dentro da escola, para que possa, assim, integrar o conhecimento científico e a vivência cotidiana abrindo caminho para a construção de sujeitos conscientes e críticos.

Por fim, vale afirmar que a educação anarquista no ensino de geografia é uma necessidade urgente a ser pensada como forma de combate às desigualdades sociais e dominação do Estado, compreendendo o ensino de geografia como um ato político e de resistência, onde a libertação só é possível quando todos ao redor também forem livres.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. Lisboa: Imaginário, 1979. Disponível em: <https://colectivolibertarioevora.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/mikhail-bakunin-a-instruc3a7c3a3o-integral-www-arquivobakunin-blogspot.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- CANFUX, M. A. **O novo ciclo ideológico do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- CARVALHO, Edione T.; TOLEDO, Alex V. **O ensino de geografia no Brasil: raízes, estruturação e contemporaneidade**. Cuadernos de Educación Y desarrollo, v.15, n.2, p. 1994-2018, 1994. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1112/993>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- CIRQUEIRA, José V. **Élisée Reclus e a excentricidade de sua geografia anarquista**. Terra Brasilis (Nova Série): Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica, Rio de Janeiro, n. 7, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/1787>. Acesso em: 02 mai. 2024.
- CORRÊA, Felipe. **Anarquismo: teoria e ideologia, princípios e estratégias**. São Paulo: Faísca, 2013.
- FERREIRA, Joseane A. S. **A Geografia escolar no ensino secundário no Brasil: dos anos de 1880 aos anos de 1930**. *Okara: Geografia em debate*, João Pessoa, v. 12, n. 1, 2018, p. 116-127.
- FERRETTI, Federico. **Evolução e revolução: os geógrafos anarquistas Elisée Reclus e Pëtr Kropotkin e sua relação com a ciência moderna, séculos XIX e XX**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/hcsm>. Acesso em: 07 fev. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. - *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- GALLO, Sílvio D. O. **Anarquismo – uma introdução filosófica e política**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.
- GALLO, Sílvio D. O. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Editora Imaginário / Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007. p. 268

GALLO, Sílvio. Pedagogia libertária: princípios políticos-filosóficos. In: PEY, Maria Oly. **Educação libertária: textos de um seminário**. Rio de Janeiro / Florianópolis: Achiamé / Movimento, 1996.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTTO, Eduardo D. **Dos PCNs à BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal**. Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/23781>. Acesso em: 18 set. 2025.

GUERRA, Fábio Soares. Geografia escolar e o papel do professor no contexto contemporâneo. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4530>. Acesso em: 20 mai. 2024

JUNIOR, Guibson. **A problemática socioambiental urbana: habilidades, competências, ausências e divergências na base nacional comum curricular**. In: ALBUQUERQUE, Maria; ASSIS, Lenilton; MORAIS, Nathália. Formação de professores de geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022, p. 289 – 319.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública: Pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Edições Loyola, 1985.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação** / Cipriano Carlos Luckesi – São Paulo: Cortez, 1994 – Coleção Magistério 2º grau série Formação do Professor.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados, 1989.

MIRANDA, Ricardo F. **O ensino de Geografia: perspectivas atuais**. *Revista Tocantinense de Geografia*, [S.l.], v. 4, n. 5, p. 34-49, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/geografia/article/view/763>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MORMUL, Najla M. & GIROTTTO, Eduardo D.. **Ensino de Geografia e projeto de sociedade no início do século 20 no Brasil: reconstruindo leituras acerca da relação entre ensino e pesquisa**. *Contexto & Educação*, v. 29, n. 93, 2014, p. 214–242.

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

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.

ROCHA, G. O. R. D. **Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renova(ção?)**. Mercator: Fortaleza, 2009. Disponível em: <https://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/270/213>. Acesso em: 28 abr. 2024.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Trad. de Edgard de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 2ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.
SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados, 1987.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. 2ª ed. Lisboa, Moraes Editores, 1981. Alegria na escola. São Paulo, Editora Manole, 1989.
SOUZA, João P. N. **A influência da economia neoliberal na educação brasileira**. Meu Artigo, Brasil Escola [s.d.]. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-influencia-economia-neoliberal-na-educacao-brasileira.htm>. Acesso em: 11 out. 2025.

VLACH, VÂNIA R. F. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José W. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus Editora, 2007, p. 187 - 217.

ZAAR, Miriam H. **Élisée Reclus e o seu método geográfico**. *Biblio 3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Barcelona, v. XX, n. 1.123, 15 jun. 2015. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-1123.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2023.