

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

FÁBIO FELIPE DE MELO

AS CONTRIBUIÇÕES DE ELISÉE RECLUS E PIOTR KROPOTKIN PARA AS TEMÁTICAS DE POLÍTICA NA GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO PARAIBANO

Campina Grande
2026

FÁBIO FELIPE DE MELO

AS CONTRIBUIÇÕES DE ELISÉE RECLUS E PIOTR KROPOTKIN PARA AS TEMÁTICAS DE POLÍTICA NA GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO PARAIBANO

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de mestre em Ensino de Geografia pelo Programa Profissional de Mestrado em Ensino de Geografia (PROFGEO – UFCG).

Orientador: Prof. Dr. Thiago Romeu de Souza

CAMPINA GRANDE – PB
2026

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Sistema de Bibliotecas - SISTEMOTECA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFCG - Biblioteca Central

M528c Melo, Fábio Felipe de.

As contribuições de Elisée Reclus e Piotr Kropotkin para as temáticas de política na Geografia do Ensino Médio paraibano / Fábio Felipe de Melo. – 2026.

176 f. : il. color.

Dissertação (mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2026.

"Orientação: Prof. Dr. Thiago Romeu de Souza".

Referências.

1. Ensino de Geografia. 2. Geografia Anarquista. 3. Currículo. 4. Educação Básica. 5. Ensino Médio Paraibano. I. Souza, Thiago Romeu de. II. Título.

UFCG/BC CDU 911:37.016(043.3)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA ITAPUANA SOARES DIAS GONÇALVES CRB-15/93

FÁBIO FELIPE DE MELO

AS CONTRIBUIÇÕES DE ELISÉE RECLUS E PIOTR KROPOTKIN PARA AS TEMÁTICAS DE POLÍTICA NA GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO PARAIBANO

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de mestre em Ensino de Geografia pelo Programa Profissional de Mestrado em Ensino de Geografia (PROFGEO – UFCG).

Linha de Pesquisa: Saberes e conhecimentos da Geografia no espaço escolar

Orientador: Prof. Dr. Thiago Romeu de Souza

Campina Grande, PB, 28 de abril de 2026.

Documento assinado digitalmente
gov.br
ANGELICA MARA DE LIMA DIAS
Data: 09/06/2026 13:52:55-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Pra. Dra. ANGÉLICA MARA DE LIMA DIAS
Universidade Estadual da Paraíba

Documento assinado digitalmente
gov.br
DANIEL ABREU DE AZEVEDO
Data: 11/06/2026 16:51:26-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Pr. Dr. DANIEL ABREU DE AZEVEDO
Universidade de Brasília

Documento assinado digitalmente
gov.br
LUIZ EUGENIO PEREIRA CARVALHO
Data: 11/06/2026 17:08:09-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Pr. Dr. LUIZ EUGÊNIO PEREIRA CARVALHO
Universidade Federal de Campina Grande

Ao meu sobrinho Dom. Que ele saiba, desde a mais tenra infância, que faz parte de uma família cuja trajetória foi transformada pela educação.

Agradecimentos

Acima de tudo, aos meus pais. Fui criado ouvindo a frase “a gente não pode te dar muito, mas para seus estudos nunca vai te faltar nada”. Sim, vocês me deram tudo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Thiago Romeu de Souza, sempre prestativo e interessado com a minha pesquisa, que tanto me ajudou para meu amadurecimento enquanto pesquisador. E à Profª. Drª. Angélica Mara Lima Dias, que acreditou na pertinência do tema e me incentivou em um momento de ainda muitas inseguranças.

Ao Programa para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB-CAPES) pelo auxílio financeiro. Ao ProfGEO e ao Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, pela existência desse programa de mestrado, que presta importante serviço à educação pública.

E por fim, e não menos importante, à população da Paraíba. Enquanto migrante e professor concursado, já há 6 anos no estado, tenho ciência da responsabilidade do meu trabalho, que busco executar da melhor forma possível, de modo a expressar minha gratidão pelo acolhimento neste lugar que tem me trazido tanta alegria. Esta nova etapa de qualificação profissional é fruto disto.

“Existe uma teoria que diz que, se algum dia alguém descobrir exatamente para que serve o Universo e por que ele está aqui, ele vai sumir na hora e ser substituído por algo ainda mais bizarro e inexplicável. Existe uma outra teoria que diz que isso já aconteceu.”

— Douglas Adams

RESUMO

O estudo percorre a trajetória e o tratamento das temáticas políticas no currículo oficial do estado da Paraíba, inserida no contexto das reformas educacionais brasileiras recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio. A pesquisa parte da premissa de que o currículo é um artefato social e histórico, fruto de disputas epistemológicas que definem os saberes legitimados na educação básica. Diante do esvaziamento crítico e da tendência tecnocrática das atuais políticas educacionais neoliberais, a pesquisa propõe um resgate teórico das contribuições de Élisée Reclus e Piotr Kropotkin. Esses autores, expoentes da Geografia anarquista do século XIX, oferecem um vanguardismo ético que prioriza a solidariedade, o apoio mútuo e a denúncia das estruturas de exploração colonial e estatal. Assim, busca-se as contribuições dos autores para as temáticas políticas da Geografia no Ensino Médio paraibano. Conclui-se que as perspectivas de Reclus e Kropotkin permanecem fundamentais para uma prática docente emancipatória, fornecendo ferramentas para que a Geografia Escolar recupere seu papel de ciência crítica capaz de compreender as complexas relações de poder e as resistências territoriais contemporâneas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Geografia Anarquista. Currículo.

ABSTRACT

The study traces the trajectory and treatment of political themes in the official curriculum of the state of Paraíba, set within the context of recent Brazilian educational reforms, such as the Common National Curriculum Base (BNCC) and the New Secondary Education model. The research is grounded in the premise that the curriculum is a social and historical artifact, shaped by epistemological disputes that determine which forms of knowledge are legitimized in basic education. In light of the critical impoverishment and technocratic orientation characteristic of current neoliberal educational policies, the study proposes a theoretical reassessment of the contributions of Élisée Reclus and Piotr Kropotkin. These authors, leading figures of nineteenth-century anarchist geography, advance an ethical vanguardism that prioritizes solidarity, mutual aid, and the denunciation of colonial and state structures of exploitation. Accordingly, the research seeks to identify the contributions of these thinkers to Political Geography themes in secondary education in Paraíba. It concludes that the perspectives of Reclus and Kropotkin remain fundamental to an emancipatory teaching practice, providing conceptual tools for school Geography to reclaim its role as a critical science capable of understanding complex contemporary power relations and territorial forms of resistance.

Keywords: Geography. Education. Anarchist Geography. Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES:

Quadro 1 — Competências e habilidades da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas……..……31

Quadro 2 — Fundamentos teóricos/específicos da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas……..…36

Quadro 3 — Organização Curricular de Geografia na Proposta Curricular para o Ensino Médio na Paraíba (2021) 39

Quadro 4 — Temas da Geografia política na Proposta Curricular para o Ensino Médio na Paraíba (2021).....56

Figura 1 — Retrato de Elisée Reclus……...……....61

Figura 2 — Retrato de Piotr Kropoktin……68

Quadro 5 — Obras analisadas……..71

Quadro 6 — Objetivos de aprendizagem a partir dos grupos analisados……...……..91

Mapa 1 — Valorização da Terra na Grã-Bretenha, entre 1890 e 1906.....103

Mapa 2 — Comparação entre as dimensões da Grã-Bretanha com sua colônia, a Índia…….……...118

LISTA DE ABREVIATURAS:

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEE/PB – Conselho Estadual de Educação da Paraíba

IC – Inteligência Cognitiva

IE – Inteligência Emocional

IS – Inteligência Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MEC-Cades – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário

NEM – Novo Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEE-PB – Secretaria de Estado da Educação da Paraíba

Sumário

1 INTRODUÇÃO..... 10
2 O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO PARAIBANO E SUAS TEMÁTICAS POLÍTICAS.....17
2.1. Geografia Escolar..... 17
2.2. Geografia e currículo.....20
2.3. Origem do currículo paraibano: BNCC, NEM e neoliberalismo..... 25
2.4. O currículo paraibano.....29
2.5. A Geografia no currículo paraibano..... 36
2.6. As temáticas políticas na Geografia..... 50
3 ELISÉE RECLUS E PIOTR KROPOTKIN..... 59
3.1. Elisée Reclus..... 60
3.2. Piotr Kropotkin.....67
3.3. A produção geográfica e anarquista dos autores..... 71
3.4. Uma Geografia Anarquista?.....84
4 AS CONTRIBUIÇÕES DOS GEÓGRAFOS ANARQUISTAS PARA AS TEMÁTICAS POLÍTICAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO PARAIBANO... 90
4.1. Contribuições para os tópicos relacionados organização territorial e regionalização. 92
4.2. Contribuições para os temas dos Direitos Humanos e da crise migratória..... 96
4.3. Contribuições para os temas neoliberalismo, blocos econômicos e globalização.... 100
4.4. Contribuições para as temáticas sobre relações de poder e território.....109
4.5. Contribuições para as temáticas da geopolítica e conflitos contemporâneos.....112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 122
Referências Bibliográficas..... 126
Anexo 1: Antologia de textos de Reclus e Kropotkin sobre as temáticas políticas de Geografia para serem trabalhados em aula.....130

1 INTRODUÇÃO

O estudo investiga em que medida o pensamento dos geógrafos anarquistas Élisée Reclus e Piotr Kropotkin podem contribuir como referencial teórico-metodológico para o ensino das temáticas políticas de Geografia no Ensino Médio[1] da rede pública de ensino paraibana. Posiciona-se, portanto, no campo de pesquisa das disciplinas escolares (Chervel, 1990), pesquisando a Geografia escolar no contexto do currículo oficial do estado da Paraíba.

Assim, parte-se da premissa de que a seleção de conteúdos escolares é resultado histórico de disputas epistemológicas e pedagógicas que definem o conhecimento considerado relevante para a formação dos estudantes (Goodson, 1997), problematizando o caráter dessa seleção em uma sociedade de classes desigual como a brasileira em busca de problematizações.

As temáticas políticas aparecem no currículo da Geografia escolar paraibana alinhadas à Base Nacional Comum Curricular através de uma abordagem predominante tecnicista e compartimentada. Neste panorama, busca-se alternativas em autores que questionaram o pensamento hegemônico de sua época, como Reclus e Kropotkin, geógrafos do século XIX que ofereceram alternativas a uma ciência que estava a serviço do imperialismo.

Não se trata de uma ação individual, mas de um esforço coletivo de diversos pesquisadores que têm realizado o resgate das contribuições desses dois autores anarquistas, cujas obras têm sido resgatadas desde o advento das Geografias críticas, segundo Andrade, (1985). Reconhece-se, de partida, o desafio epistemológico de investigar o pensamento de autores que produziram suas obras entre os séculos XIX e XX para desenvolver questões educacionais contemporâneas.

O presente estudo, ciente dos riscos do anacronismo, não pretende aplicar mecanicamente os conceitos de Reclus e Kropotkin à realidade do ensino médio paraibano do século XXI, como se suas ideias pudessem ser transpostas sem mediações históricas. Pelo contrário, busca-se justamente evidenciar o caráter vanguardista de suas contribuições: ao

[1] O ensino médio é a etapa final da educação básica no Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) . Sua duração mínima é de três anos. Considerando a organização da educação básica estabelecida pela lei, a faixa etária adequada para os estudantes cursarem esta etapa é, em geral, dos 15 aos 17 anos de idade . A LDB estabelece como finalidades do ensino médio a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, e o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

romperem com as ortodoxias científicas de seu tempo, Reclus e Kropotkin anteciparam debates centrais à agenda educacional crítica.

Mais do que oferecer respostas prontas, suas obras oferecem princípios éticos e políticos, justamente devido à filiação dos autores ao anarquismo, para enfrentar as contradições do presente e inspirar práticas pedagógicas sem que se ignore a especificidade histórica dos contextos em que escreveram e deste em que se pretende intervir. Trata-se, assim, de um diálogo entre tempos históricos distintos, no qual o pensamento anarquista é convidado a problematizar as permanências do conservadorismo e as possibilidades de transformação no ensino de Geografia.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar como o pensamento de Élisée Reclus e Piotr Kropotkin pode contribuir para as temáticas de política de Geografia no ensino médio na Paraíba. Como se verá ao longo da pesquisa, a tradição do pensamento dos geógrafos anarquistas sempre se posicionou contrariamente às tentativas de compartimentação do saber geográfico. Consequentemente, a atual pesquisa também assume essa visão crítica. No entanto, ao analisar tanto a base curricular nacional quanto a paraibana é perceptível a forma compartimentada que os conteúdos geográficos encontram-se organizados e distribuídos ao longo das etapas da educação básica.

Ciente deste dilema, ao investigar as contribuições dos autores para uma temática específica, no caso, as temáticas mais presentes no campo da Geografia Política, o presente estudo visa uma tentativa de contornar as limitações que a abordagem compartimentada oferece a partir de uma mais unificada, representada pelo pensamento anarquista, que, ao não se enquadrar ao pensamento hegemônico, buscou tratar aspectos culturais, sociais, naturais e políticos enquanto conjunto constituinte da própria Geografia.

Os objetivos específicos são os de identificar essas temáticas presentes no currículo paraibano, analisar os conceitos e ideias de Reclus e Kropotkin que podem ser utilizados no ensino de Geografia, contribuir para os estudos relacionados aos temas e para a formação política na escola, e por fim, produzir uma antologia dessas contribuições de Elisée Reclus e Kropotkin de forma contextualizada e didática, como material de suporte a outros professores e professoras interessados na temática.

Essa pesquisa justifica-se, em primeiro plano, por sua contribuição ao preenchimento de uma lacuna teórica e epistemológica nos estudos sobre o ensino de Geografia. Embora as últimas décadas tenham testemunhado o esforço de resgatar as obras de Élisée Reclus e Piotr Kropotkin no âmbito do pensamento geográfico crítico (Andrade, 1985), ainda são incipientes as investigações dedicadas às contribuições desses autores anarquistas para o

campo específico do ensino da Geografia, sobretudo no que tange às temáticas políticas (Melo, 2025).

A maioria dos estudos concentra-se na dimensão epistemológica de suas obras ou em suas trajetórias de vida, deixando em aberto a questão central que esta dissertação se propõe a enfrentar acerca do modo que essas ideias podem subsidiar a prática docente e a renovação dos conteúdos curriculares na educação básica. Ao buscar resposta a essa pergunta, o estudo insere-se em um movimento mais amplo de revisão crítica do cânone geográfico, oferecendo uma contribuição ao articular a tradição do pensamento anarquista aos debates contemporâneos sobre currículo, didática e formação de professores.

Em segundo lugar, a relevância social desta pesquisa se localiza no diagnóstico da realidade educacional paraibana. Conforme apontado, o currículo de Geografia do estado, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tende a abordar as temáticas políticas de forma tecnicista e compartimentada, privilegiando uma lógica de competências e habilidades que, não raro, esvazia o potencial crítico e transformador da disciplina. Em uma sociedade marcada por profundas desigualdades estruturais, como a brasileira, e a paraibana em particular, a omissão ou o tratamento superficial das relações de poder que constituem o espaço geográfico contribui para a manutenção do status quo.

Por isso, ao propor o diálogo com Reclus e Kropotkin, pensadores que dedicaram suas vidas à crítica do autoritarismo, do imperialismo e da exploração, esta pesquisa oferece subsídios para que professoras e professores possam problematizar, com seus estudantes, as contradições do presente. Trata-se, assim, de uma contribuição para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de ler o mundo não apenas para nele se adaptar, mas para nele intervir, em consonância com os princípios democráticos e inclusivos que, ao menos formalmente, orientam a educação pública brasileira. Reafirma-se, assim, a escola enquanto lugar privilegiado para a formação política coletiva, e as aulas de Geografia, momentos propícios.

Em terceiro lugar, a justificativa desta dissertação ancora-se em sua dimensão prático-profissional, inerente à natureza de um Mestrado Profissional em Educação. A pesquisa se materializa na elaboração de um produto educacional tangível e socialmente referenciado: a antologia de textos de Reclus e Kropotkin voltada para as temáticas de política na Geografia do ensino médio. Ao disponibilizar aos professores ferramentas para superar a abordagem fragmentada hegemônica e incorporar perspectivas insurgentes em seu fazer cotidiano, a pesquisa procura incidir sobre a realidade escolar e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público e para a valorização do trabalho docente.

Em um contexto histórico de avanço de discursos autoritários, de desmonte de políticas educacionais e de ataques sistemáticos ao pensamento crítico nas escolas, recuperar a tradição anarquista, tão silenciada quanto fecunda, é um ato de resistência intelectual e pedagógica. Reclus e Kropotkin nos lembram que a Geografia pode e deve ser uma ciência a serviço da liberdade, da cooperação e da justiça social. Ao trazer esse legado para o chão da escola paraibana, esta pesquisa espera contribuir, ainda que modestamente, para a construção de uma educação geográfica que forme jovens capazes de não apenas compreender o mundo, mas de sonhar e lutar por outros mundos possíveis.

Em relação à metodologia de pesquisa, esta baseia-se na revisão bibliográfica e na análise de conteúdo. Primeiramente, investigou-se o currículo de Geografia prescrito na Paraíba para o Ensino Médio, à luz das transformações políticas e sociais recentes, investigando as influências teóricas que moldam as competências e habilidades exigidas, de modo a localizar as temáticas políticas presentes. Posteriormente, analisa-se as obras dos autores selecionados em busca das possíveis contribuições para as temáticas selecionadas. Por fim, é desenvolvida uma antologia de textos e excertos enquanto material paradidático para os docentes trabalharem em aula com seus estudantes.

Como explicam Laville e Dionne (1999), a análise de conteúdo visa desmontar a estrutura e os elementos de um certo conteúdo para esclarecer suas características e extrair a sua significação (por exemplo, ideologia). Pode-se usá-la no estudo de embates políticos, de estratégias, esclarecer fenômenos sociais particulares. Assim, o primeiro passo se inicia com a coleta e a organização dos materiais sobre o tema. Neste momento, começa-se a formar uma primeira percepção do fenômeno, orientada pelas especificidades do material selecionado, sendo possível distinguir as categorias importantes para viabilizar a análise.

Os materiais coletados e organizados permitem que se fixe as modalidades do recorte e se determine a escolha das categorias no interior das quais as unidades resultantes serão organizadas, consequentemente, procede-se a classificação dessas unidades para, enfim, estudar os resultados. A etapa de recorte dos conteúdos é fundamental para que tais elementos sejam ordenados dentro de categorias, as quais devem ser portadoras de sentido em relação ao material analisado e as intenções da pesquisa. As categorias são as unidades de análise (unidades de classificação ou de registro), por serem completas em si mesmas no plano do sentido (Laville; Dionne, 1999).

Na presente pesquisa, optou-se, ao refletir sobre as estruturas sintáticas dos conteúdos a serem analisados, pelo recorte em temáticas políticas da Geografia que aparecem no currículo paraibano. A pesquisa por temas aproxima o pesquisador do sentido do conteúdo,

pois ele se vê obrigado, mais do que com os fragmentos que dependem da estrutura lexical (palavras ou expressões) ou gramatical (frases ou orações), a construir suas unidades de análise a partir de sua compreensão desse conteúdo. Optou-se por esse tipo de recorte, mesmo com a desvantagem de eventualmente apresentar temas misturados a outros, dificultando a análise, por revelar-se mais viável para a pesquisa que se pretende desenvolver.

A definição das categorias analíticas é uma das etapas mais importantes, pois ela que irá possibilitar a confecção da grade de análise, a qual, por sua vez, viabiliza a análise do conteúdo. As categorias são rubricas sob as quais irão se organizar os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido. Optou-se pelo modo de definição das categorias conhecido como modelo misto. Neste modelo, as categorias são definidas no momento de coleta e organização dos temas relacionados ao fenômeno pesquisado (Laville; Dionne, 1999).

No presente caso, ao organizar documentos e textos sobre as temáticas políticas de Geografia, como obras e livros sobre o assunto, documentos, currículos oficiais, serão recortadas as categorias relevantes para se refletir e analisar o tema. Assim, as categorias que foram selecionadas no momento de organização dos documentos são previamente fixadas. Entretanto, no momento de se analisar o conteúdo, no caso, as obras de Elisée Reclus e Piotr Kropotkin, as categorias podem ser revistas criticamente, acarretando na criação de novas categorias ou, então, a ampliação ou a subdivisão de categorias existentes e a definição de novos critérios de pertinência.

Após essa revisão, as categorias analíticas são re-elaboradas, os conteúdos recortados em unidades são categorizados a partir da grade analítica e se procede com a análise e a interpretação do corpus dos dados estruturados. A categorização é o momento de considerar uma a uma as unidades (no caso, as temáticas políticas de Geografia) à luz dos critérios da grade de análise para escolher a categoria que convém melhor a cada uma. Para que a classificação ocorra da melhor maneira é imprescindível que unidades de análise sejam bem delimitadas, as categorias estejam nitidamente diferenciadas e os critérios de inclusão suficientemente claros e precisos, de modo a garantir a confiabilidade e a fidedignidade da operação.

Toda análise compreende uma parte de interpretação em que o pesquisador explicita o que ele entende dos resultados obtidos. Neste trabalho, optou-se por uma análise qualitativa em primeiro grau. Neste tipo de análise, os conteúdos são vistos em função de sua situação no conjunto, ou seja, em função do conjunto dos outros elementos aos quais vêm-se ligados e que Ihes fixam o sentido e o valor. O primeiro grau se refere ao conteúdo manifesto, ou seja,

o que está explícito. Existe a análise de segundo grau, a qual busca identificar o implícito, o não dito (Laville; Dionne, 1999). Embora, em alguns momentos da dissertação, possa-se tecer alguns comentários e análises de elementos subentendidos, este não será o foco, pois obriga a inferências às vezes delicadas.

A abordagem do estudo será qualitativa, apoiando-se na categorização dos elementos e detendo-se em suas peculiaridades e nuances, ou seja, as relações entre as unidades de sentido assim construídas. Tal abordagem costuma ser questionada em relação a sua subjetividade, principalmente se comparada a abordagem quantitativa, por isso, exige do pesquisador o esforço de objetivação, esforço por meio do qual o pesquisador explicita suas escolhas e interpretação das unidades de sentido, assim como as razões de suas maneiras de agir, e entrega o todo ao julgamento de outrem (Laville; Dionne, 1999).

Para os autores Laville e Dionne (1999), a análise qualitativa deve ser estruturada, rigorosa e sistemática. Sua objetividade se apresenta sempre como uma busca constante que tem a ver com a transparência do procedimento, o esforço de objetivação pelo qual são explicitadas, explicadas e justificadas cada uma das etapas transpostas, portanto, cada uma das decisões tomadas. Por fim, a estratégia de análise e de interpretação qualitativa escolhida foi o emparelhamento, estratégia que busca associar os dados recolhidos a um modelo teórico com a finalidade de compará-los.

A estrutura da dissertação está organizada da seguinte forma: o Capítulo 2 contextualiza a inserção das temáticas políticas no currículo de Geografia paraibano e determina a partir de quais dessas temáticas se buscará contribuições dos autores. O Capítulo 3 introduz e apresenta Elisée Reclus e Piotr Kropotkin, detalhando sua filiação ao anarquismo e suas principais contribuições teóricas e críticas à Geografia de sua época. Por fim, no Capítulo 4, a pesquisa busca analisar como as ideias desses autores podem contribuir para as temáticas políticas destacadas no primeiro capítulo, de modo a subsidiar uma prática docente mais crítica e alinhada aos valores democráticos e inclusivos presentes, em tese, na própria proposta curricular paraibana.

Finalmente, no contexto de um mestrado profissional, essa dissertação culmina na elaboração de uma antologia de textos dos geógrafos anarquistas Elisée Reclus e Piotr Kropotkin para as temáticas analisadas (Anexo 1). Todo o debate teórico e a análise curricular desenvolvidos ao longo do trabalho são sintetizados e complementados com excertos e textos nesta antologia, cuja seleção foi realizada a partir da análise criteriosa das obras dos autores, buscando passagens relevantes que pudessem ser adaptadas para a realidade escolar.

O material não se limita apenas aos textos originais; ele também conta com prescrições e dicas de atividades e uso, funcionando como um guia prático para o professor em sala de aula e respondendo a uma demanda concreta do corpo docente da rede pública paraibana, frequentemente carente de recursos pedagógicos que articulem, de forma acessível e rigorosa, o pensamento social crítico à prática em sala de aula. A antologia, que se encontra anexada ao final deste trabalho, oferece ferramentas para que a Geografia Escolar recupere seu papel de ciência crítica, capaz de compreender as complexas relações de poder e as resistências territoriais contemporâneas, a partir das perspectivas de Reclus e Kropotkin.

2 O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO PARAIBANO E SUAS TEMÁTICAS POLÍTICAS

O presente capítulo procura estabelecer a trajetória da inserção e do tratamento das temáticas políticas no currículo oficial de Geografia do estado da Paraíba. Parte-se da premissa de que a seleção de conteúdos escolares não é um ato neutro (Chervel, 1990), mas o resultado de um processo histórico de disputas epistemológicas e pedagógicas que definem o que é considerado relevante para a formação dos estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, busca-se investigar como os conceitos transitam entre a ciência geográfica e a sala de aula.

Para tanto, o texto estabelece, inicialmente, uma distinção necessária entre a Geografia enquanto ciência acadêmica e a Geografia Escolar. Embora possuam uma raiz comum, a disciplina escolar tem uma autonomia relativa, possuindo finalidades, métodos e lógicas de organização próprias. Este debate serve de alicerce para compreender como o percurso histórico da educação geográfica no Brasil permitiu que temas tradicionalmente restritos aos círculos acadêmicos da Geografia passassem a compor a base documental que orienta a prática docente paraibana contemporânea, em particular, e em todo o Brasil.

Dessa forma, realizou-se um exame do currículo de Geografia da Paraíba à luz das transformações políticas e sociais recentes a fim de investigar o modo como as temáticas políticas aparecem no documento. O texto discute as influências teóricas que moldam os conteúdos, competências e habilidades exigidas no Ensino Médio paraibano, questionando em que medida a organização curricular atual favorece ou limita a compreensão dessas temáticas.

2.1. Geografia Escolar

O atual estudo se posiciona dentro da tradição de pesquisas na área de Ensino que compreende as disciplinas escolares como distintas em relação a suas ciências de referência , dadas as especificidades de ambos os campos (Chervel, 1990), ou seja, reconhece a existência da Geografia Escolar e da Geografia enquanto campo de estudos científicos, a Geografia acadêmica. Uma das especificidades se dá à compartimentação da Geografia acadêmica em diversos ramos, entre eles, a Geografia Política.

Assim sendo, a Geografia Política pertence à disciplina científica e não à escolar. No entanto, como procura demonstrar o presente estudo, o percurso histórico da Geografia Escolar no Brasil, o qual contou com diferentes momentos, alguns de maior ou menor

proximidade com a disciplina científica, terminou por incorporar diversas temáticas da Geografia Política, o que possibilita discutir o modo como estes temas podem ser trabalhados em sala de aula.

Portanto, a centralidade desta pesquisa está na Geografia Escolar. É em torno dela que se procurará compreender a relevância dos estudos de geógrafos anarquistas clássicos como Elisée Reclus e Piotr Kropotkin no ensino das temáticas políticas para a Geografia do Ensino Médio na Paraíba. Para compreender a ideia de Geografia enquanto disciplina escolar, parte-se dos estudos e pressupostos elencados por Chervel (1990).

Segundo o autor, imagina-se que as disciplinas escolares são simplificações de suas ciências de referência, visão representada pelos estudiosos da ideia de disciplina como transposição didática[2], mas a disciplina escolar parte da realidade escolar, ou seja, se trata de um novo saber, criado na/pela/para a escola. Isto não significa que a disciplina escolar e a ciência de referência não se relacionam, pelo contrário, a relação existe e boa parte das temáticas são compartilhadas, de modo que a proximidade entre elas apenas as enriquecem.

O professor escolar deve sempre se aproximar da pesquisa, se atualizar, refletir sobre sua prática, assim como a ciência de referência deve ter na disciplina escolar um objeto de grande relevância científica. Entretanto, ao chamar a atenção para a disciplina escolar enquanto um saber diferente, valoriza-se a profissão docente e se compreende sua complexidade, pois o professor no chão da escola precisa mobilizar uma série de conhecimentos científicos, filosóficos e pedagógicos, assim como suas experiências e afetos, no ofício docente.

Desta síntese, dentro de uma relação de ensino-aprendizagem, surge a disciplina escolar. As críticas de Chervel (1990) à teoria da transposição didática se dão para além da questão epistemológica, pois, ao colocar as disciplinas escolares como simplificação de suas ciências de referência, reduzindo-as a metodologias, estabelece-se uma hierarquização dos saberes, a qual inferioriza a educação escolar e corrobora diretamente para a manutenção e naturalização de desigualdades sociais.

Para o autor, as disciplinas escolares têm importância na história cultural, pois são criações espontâneas e originais do sistema escolar, as quais se relacionam com as finalidades e resultados concretos que produzem. As finalidades das disciplinas, por sua vez, variam de acordo com o contexto histórico e geográfico. O autor disserta sobre a função dupla da

[2] A teoria da transposição didática, desenvolvida por Yves Chevallard (1991), refere-se ao processo pelo qual um saber científico ou erudito é transformado em saber escolar, adaptado para fins de ensino. Em outras palavras, trata-se da conversão de um conhecimento legitimado pela comunidade científica em um objeto de ensino, processo que envolveria tanto simplificações quanto reorganizações conceituais.

escola, a instrução das crianças e a criação das disciplinas escolares, e como a aculturação dos jovens adquire autonomia e se infiltra na cultura da sociedade global. É importante salientar que as disciplinas escolares são constituídas por produtos da história e portanto mudam quando suas finalidades também mudam.

O estudo de Chervel (1990) conclui que fenômenos de ordem sócio-cultural podem ser explicados pela evolução da disciplina escolar, a qual é um dos elementos motores da escolarização, pois intervém na história cultural da sociedade. Ou seja, o autor considera que as disciplinas escolares não são apenas produtos da sociedade, mas que dialeticamente também desempenham papel importante na própria constituição da sociedade. Trata-se de um entendimento estimulante e provocador no que tange o atual estágio do ensino das temáticas da políticas na Geografia brasileira.

A distinção entre a Geografia Escolar e a acadêmica no Brasil é apontada pelo estudo de Rocha (2014), que, ao refletir sobre o percurso histórico e origem da Geografia Escolar brasileira, identifica 2 períodos: o surgimento e constituição de uma Geografia Escolar clássica, que perdura todo período imperial e a maior parte da República Velha, e o advento das Geografias modernas e do escolanovista, entre as décadas de 20 e 70 do século passado.

Tal levantamento contrapõe a teoria da transposição didática, para a qual o conhecimento escolar é uma simplificação do acadêmico-científico, pois, pelo menos no que tange à Geografia, tal teoria causa estranhamento, uma vez a Geografia acadêmica se desenvolveu no Brasil no contexto da década de 30 do século passado, com a inauguração dos cursos na Universidade de São Paulo e Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a formação dos primeiros docentes graduados na área.

Sendo a Geografia escolar mais antiga no Brasil do que a Acadêmica, não é possível ela ser mera transposição dos conhecimentos científicos. A Geografia Escolar surge no Brasil anteriormente aos primeiros geógrafos aqui formados, de modo que por muito tempo a disciplina foi ministrada por profissionais de outras áreas. Constata-se isso sem fazer juízo de valor, pois a questão aqui não é entrar no mérito se essa desvinculação foi boa ou ruim, mas assinalar a diferença existente entre os campos.

Em relação aos dois períodos da Geografia Escolar brasileira, Rocha (2014), explica que durante o primeiro, o ensino de Geografia manteve-se quase que totalmente inalterado em relação a metodologias e conteúdos, os quais permaneceram imutáveis no currículo prescrito, caracterizando-se como uma Geografia de nomenclatura, puramente mnemônica e abstrata. No entanto, após forte período de crise, com a redução da Geografia em condições cada vez menos expressivas no currículo escolar e a ameaça de sua eliminação enquanto

disciplina escolar durante a Ditadura Militar, como relata Conti (1976), surgem as Geografias críticas, sempre no plural, na visão de Vesentini (1992).

Vesentini (1992) localiza duas vertentes da Geografia Escolar, uma tradicional (abarcando os dois períodos apontados por Rocha) e as Geografias críticas que surgem após momentos de crise. Para o autor, a Geografia crítica surge de baixo para cima, na escola, sem subordinação ao Estado e aos burocratas. A base dela é uma relação dialógica e dialética entre a realidade e o saber, a recusa a qualquer modelo pronto e à unificação do conhecimento. Essas Geografias críticas têm a sociedade como ponto de partida, principalmente como produtora do espaço.

Enfim, um quarto período pode ser identificado a partir da década de 1990: o neoliberal. Segundo Albuquerque (2021), o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representou um momento de aprofundamento do neoliberalismo sobre as políticas educacionais no Brasil. Esta política se caracteriza por uma ampliação dos processos de mercantilização da educação, intensificação do controle e da desqualificação da docência em diferentes escalas. Para Souza e Juliasz (2020), a perspectiva é neopositivista e esta estratégia pedagógica tem como objetivo a adaptabilidade dos sujeitos à realidade frente ao mundo globalizado.

2.2. Geografia e currículo

Entre os constituintes das disciplinas escolares, encontra-se o currículo, elemento fundamental para compreender o lugar que ocupam as temáticas políticas dentro da Geografia Escolar. Toda proposta curricular carrega dentro de si métodos, conteúdos e finalidades. A seleção dos conteúdos que compõem o currículo contém a finalidade, os valores e os interesses próprios da escola, assim como o papel que ela desempenha na sociedade. É um processo dinâmico de produção, pois o conhecimento escolar é um artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações (Chervel, 1990).

Para Goodson (1997), o currículo escolar é um artefato social, portanto, concebido para realizar objetivos específicos. Assim, é possível compreender que por trás da atual organização do currículo existe uma história social, marcada por disputas e relações de poder. Longe de ser neutro e fixo, o currículo é marcado por ênfases e omissões que a história das disciplinas escolares ajuda a revelar. No caso da Geografia Escolar, ao longo de sua trajetória, ela contou com diferentes currículos que expressavam as dinâmicas sociais de suas respectivas épocas.

O currículo é diretamente implicado com relações de poder, expressando visões e interesses ideológicos. Quando o currículo é encarado como neutro e objetivo, ele dissimula essas relações de poder e os conflitos constituintes de sua implementação (Goodson, 1997). Neste contexto, ele tem papel fundamental na legitimidade e manutenção do status quo. Assim, para analisar a proposta curricular da Geografia no Ensino Médio da Paraíba em busca dos conteúdos políticos, o estudo partiu das correntes críticas, de influência do materialismo histórico e dialético, as quais compartilham uma posição de denúncia sobre o caráter ideológico do currículo, o qual expressa necessariamente sempre visões de classe, impossibilitando qualquer neutralidade (Laville; Dionne, 1999).

Enquanto construção social, é possível entender o currículo como algo produzido socialmente e que, portanto, traz consigo as perspectivas de quem está envolvido no seu processo de elaboração (Goodson, 1997). Dessa maneira, o currículo traz uma organização do conhecimento e é produzido por pessoas determinadas, inseridas em uma sociedades de classes, pertencentes a certa categoria de trabalhadores que atuam em organizações específicas. Logo, ao mexer no currículo, também se mexe na forma em que o poder é distribuído, afetando a hierarquização das disciplinas, a carga horária dos profissionais envolvidos, a produção de material relacionado ao tema, entre outros.

Ao analisar o currículo, convém realizar uma diferenciação importante: o presente estudo se baseia estritamente no currículo prescrito na Paraíba, contando com autores que também fizeram seus estudos a partir dos currículos oficiais que diferem, na maioria das vezes, do currículo realmente efetivado. A escola é uma entidade dinâmica e os professores gozam, a despeito do desejo de alguns setores da sociedade, de liberdade de cátedra. Portanto, o que é feito no chão da sala de aula a partir do currículo prescrito não será alvo de análise deste estudo, mas, diante a pertinência do tema, fica como sugestão para estudos complementares.

Sobre o currículo brasileiro, observa-se que no período imperial brasileiro, de acordo com a pesquisa de Rocha (2014), o modelo de organização escolar, a forma e os conteúdos adotados pelas disciplinas no Brasil foram transplantados da França. Nesta ocasião, como já citado, o ensino de Geografia era focado em nomenclaturas, tinha caráter mnemônico e abstrato. Segundo a investigação, este modelo só passou a sofrer críticas oficiais quando as ideias cientificistas, fundamentadas no positivismo, as quais defendiam uma Geografia escolar mais próxima da realidade nacional, ganharam adeptos como Ruy Barbosa[3], no fim

[3] Ruy Barbosa (1849-1923) foi um dos mais proeminentes intelectuais brasileiros, atuando como jurista, político, diplomata, escritor e orador.

do século XIX. Entretanto, essa Geografia moderna, segundo a historiografia hoje existente, só viria a se manifestar no Brasil nos anos 20 do século passado.

Sendo assim, Dias e Albuquerque (2022), ao analisarem a disciplina de Geografia durante a década de 30 do século passado, compreenderam o período como marcado pelo movimento de renovação educacional (inspirado nas ideias da Escola Nova) e de política nacionalista do governo Vargas[4]. Para as autoras, a difusão de ideias pedagógicas modernizadoras propagadas pela Escola Nova articularam-se a um projeto de nação que se almejava no período. Entretanto, segundo as autoras, algumas prescrições mnemônicas persistiram, de modo a não haver uma ruptura total em relação às práticas.

Os conteúdos apresentados tinham abordagem inovadora (excursões, viagens simuladas, recursos didáticos como os tabuleiros e areia), as prescrições iam ao encontro com as prescrições escolanovistas, porém os conteúdos ainda se mostravam conservadores. Dessa forma, o currículo de Geografia no ensino básico também foi objeto de investigação por parte de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), que trazem uma série de informações relevantes para refletir sobre o lugar das temáticas da Geografia Política dentro da Geografia Escolar.

Segundo as autoras, no Brasil, as idéias de centralização e descentralização das diretrizes curriculares pelo Estado sofreram flutuações e marcaram diferentes momentos da política educacional nacional. A centralização pelo Ministério da Educação (MEC) surgiu primeiramente a partir de 1940 e durou até a década de 1970, quando, em decorrência, entre outros, da Lei 5.692/71, surge um momento de autonomia para estados e municípios pensarem seus currículos. Posteriormente, na década de 90, ocorre nova centralização da política educacional com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino básico.

Na década de 1940, vigorava o Estado Novo no Brasil, cuja principal característica foi a forte centralização do poder executivo pelo governo Vargas. Para as autoras, é neste momento que surgem as primeiras tentativas de construção de um currículo nacional. Mesmo após a redemocratização, pouco foi alterado na política educacional até o advento de um novo regime ditatorial (Pontuschka, Paganelli, e Cacete, 2007). O governo militar promulgou em 1971 a Lei 5.692, a qual criava a disciplina de estudos sociais, enquanto gradativamente História e Geografia eram eliminadas da grade curricular.

---

[4] O governo de Getúlio Vargas (1930-1945) compreende um período de profundas transformações políticas, econômicas e territoriais na história brasileira, frequentemente denominado Era Vargas. Iniciado com a Revolução de 1930, que depôs a oligarquia cafeeira da Primeira República, o período subdividiu-se em três fases: o Governo Provisório (1930-1934), o governo constitucional (1934-1937) e o Estado Novo (1937-1945), regime ditatorial inspirado em tendências autoritárias da época.

Para as autoras, com a criação dos estudos sociais, a política educacional estabelecida subordinava "a estrutura de ensino universitária a uma tendência perigosamente ambígua, segundo a qual a formação do professor deve ser reduzida em comparação à do pesquisador" (Pontuschka, Paganelli, e Cacete, 2007, p. 65). No entanto, um efeito inesperado desta política, que ameaçava de exclusão as disciplinas Geografia e História, pontuado pelas autoras e também por Conti (1976), foi a reaproximação entre parte dos professores da educação básica e a Universidade, através de protestos e mobilizações das partes afetadas. Inclusive, desde aquela época, já era comum, por parte dos professores da educação básica, a reclamação sobre a desvinculação entre Geografia ensinada na Universidade daquela ensinada na educação básica.

Então, conforme as autoras, durante as décadas de 80 e 90, devido à ausência de uma política educacional estruturada e ao enfraquecimento do governo militar, várias secretarias de educação de estados e municípios do país produziram suas próprias propostas curriculares de Geografia para primeiro grau. Neste período, estados da federação e municípios organizaram suas próprias propostas curriculares, as quais eram seguidas pelos autores de livros didáticos.

Para as pesquisadoras, a proximidade entre escola e a academia, que já havia iniciado nos protestos contra a lei 5.692/71, ganhando corpo com os convênios com as universidades realizados para pensar a estruturação dos currículos e organização de cursos para capacitação docente, possibilitando acesso às diferentes metodologias ligadas aos movimentos de renovação do ensino da disciplina, com forte apelo a um ensino mais dialético e crítico. Consequentemente, a partir da década de 80, com a produção de livros didáticos e paradidáticos de melhor qualidade escritos por professores universitários, assim como de pesquisas na pós-graduação sobre ensino e formação docente, criou-se o movimento necessário para reorientação e renovação curricular (Pontuschka, Paganelli, e Cacete, 2007).

Ao refletir sobre esse movimento pendular entre centralização e descentralização da política educacional, pode-se identificar que possivelmente foi neste contexto de reorientação da grade curricular, que ocorria concomitante com o próprio movimento de renovação da Geografia, que muitos dos conteúdos e debates da Geografia Política moderna, como, por exemplo, a centralidade adquirida pelo território indo além do nacional e incluindo territórios de grupos sociais, comunidades tradicionais, movimentos sociais e empresas, chegaram na Geografia Escolar.

O estudo de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) ainda revela que, na década de 90, no contexto dos debates para formulação da LDB, as propostas curriculares dos estados e

municípios foram debatidas e criticadas, de modo que um novo grupo de professores foi constituído para pensar uma proposta única para as escolas públicas de todos os estados desconsiderando a elaboração de propostas específicas. Tratava-se de um novo momento de centralização curricular.

A partir desta nova política educacional, o MEC desenvolveu um novo currículo para ensino primário e secundário, os quais receberam uma nova nomenclatura: Ensino Fundamental e Médio. Segundo o ministério, visava-se com esse currículo unificado uma educação de qualidade assegurada a todos, mesmo nos locais com infraestrutura restrita e condições sociais desfavoráveis, mas que também respeitasse a diversidade e possibilitasse adaptações. O novo currículo trouxe como inovações os temas transversais, vistos como importantes na construção da cidadania. Entre esses temas estavam ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, trabalho e consumo, e orientação sexual.

No caso da Geografia, os PCN se constituíam na "capacidade de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar que vive e diferenciar paisagens e espaços geográficos" (Pontuschka, Paganelli, e Cacete, 2007, p. 75), o que os críticos reconheceram como o predomínio da visão sociocultural e a minimização da perspectiva socioeconômica no currículo, anunciando o advento do neoliberalismo na política educacional. Outro ponto de crítica foi a exclusão dos professores no debate dos PCN.

De acordo com as autoras, os PCN se organizavam através de conteúdos divididos em conceituais, procedimentais e atitudinais para o fundamental; e habilidades e competências para o médio. Curiosamente, em outro período de forte centralização curricular, entre as décadas 50 a 70, os manuais e livros didáticos de Geografia, orientados pelos Roteiros de Geografia Geral e do Brasil da diretoria de ensino secundário do MEC-Cades (Brasil, 1963), já era possível identificar a estruturação através de objetivos, conteúdos (assuntos), hábitos (de estudo), habilidades específicas e atitudes (interesses e ideais) para serem desenvolvidos. A mudança ficava por conta do foco central do processo, que saía do ensino e da atuação do professor e passava para os processos de aprendizagem do aluno.

Como continuidade desse processo de centralização, nos anos 2000 se inicia a implementação da BNCC, a qual, segundo Albuquerque (2021), objetivou fazer da escola aparelho de transmissão ideológica das doutrinas neoliberais através da difusão de valores empreendedores e individualizadores e adaptar diretrizes de gerenciamento empresarial para a administração escolar. Para a autora, a hegemonia neoliberal sobre a educação é um fenômeno multiescalar, diverso e desigual, o qual acelera a mercantilização da educação no âmbito da relação entre o setor público e o privado.

É nesta conjuntura que é formulada a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2021), documento da CEE/PB, do qual parte a análise das temáticas políticas de Geografia no currículo paraibano. Foi neste período que a Lei nº 13.415/2017, que implementou o Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil e obrigou todos os estados da União a desenvolverem propostas curriculares estaduais alinhadas à BNCC, foi aprovada. O entendimento desses documentos é fundamental para compreender o currículo paraibano, pois, como analisa Gomides (2022), embora exista no documento paraibano um esforço em constituir uma proposta democrática e inclusiva, ao estar alinhada com os pilares da BNCC, fortemente influenciados pelo neoliberalismo, o caráter transformador da proposta fica limitado.

2.3. Origem do currículo paraibano: BNCC, NEM e neoliberalismo

Como citado anteriormente, o currículo, por ser um artefato social, carrega dentro de si as disputas inerentes à uma sociedade dividida por classes. O currículo não existe no vácuo, ele é a construção de uma sociedade, estabelecida dentro de um território, organizada por um Estado que existe em um momento histórico objetivo, marcado por determinadas conjunturas políticas e econômicas (Goodson, 1997). É relevante ressaltar isso, pois a proposta curricular paraibana é consequência das políticas educacionais de um país como o Brasil, que, a despeito de sua gigantesca economia e projeção internacional, faz parte da periferia do capitalismo e é influenciado pelas demandas dos organismos internacionais controladas pelos países centrais.

Deste modo, a Base Comum Curricular Nacional é resultado de anos de atuação das premissas do neoliberalismo na educação. Como explica Apple (1989), o Estado não formula leis e propostas de forma isolada, ou seja, não é um agente neutro. Ao buscar uma função de consenso nessas formulações, interesses diversos podem ou não ser considerados. Mesmo quando as políticas curriculares atendem a determinadas demandas de grupos subalternos, as fazem filtrando e subordinando essas demandas aos interesses das classes dominantes, mantendo sua hegemonia.

Ao explicar o conceito de neoliberalismo, Dardot e Laval (2016), em sua obra A nova razão do mundo, os autores propõem sua redefinição, afastando-se das interpretações que o reduzem a uma mera ideologia dogmática ou a uma política econômica de retirada do Estado. Os autores definem o neoliberalismo como uma racionalidade política global, isto é, um sistema normativo abrangente que estende a lógica do capital e da concorrência mercantil a

todas as esferas da vida social, transformando inclusive a própria estrutura estatal e as instituições públicas em entes geridos sob o modelo concorrencial de empresa.

Sob essa ótica, o mercado não é compreendido como uma realidade natural e espontânea que exige a abstenção governamental, mas sim como um projeto construtivista e artificial que demanda a intervenção ativa, jurídica e institucional do Estado para a sua permanente fabricação e sustentação. Ademais, essa nova razão opera um profundo processo de subjetivação que penetra na conduta dos indivíduos, moldando-os a conceberem e governarem a si mesmos estritamente como empresas de si, norteados pelos imperativos da autodisciplina contábil, da maximização do desempenho, da eficácia e da competição interindividual.

Conforme Krawczyk e Vieira (2009), desde fim dos anos 1980 e durante os anos de 1990, junto ao contexto da redemocratização, ocorre a implementação de políticas neoliberais no país. Assim, a reforma educacional de 1990 foi influenciada pelo contexto ditatorial da década de 1970 dos países latino-americanos, período em que a ideia do Estado mínimo ganhou maior relevância. Por exemplo, o Decreto nº 2.208/97 estabelece a educação profissional como um subsistema no interior do próprio sistema público de educação, voltado para a formação do trabalhador sem a promoção da elevação dos níveis de escolaridade, fortalecendo o caráter dualista do sistema educacional brasileiro.

Em outro exemplo, na década posterior, o Decreto nº 5.154/2004, criou duas vias para a relação entre o Ensino Médio e a educação profissional: a oferta integrada ou a separada. Conforme Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005), essa decisão foi resultado de um embate entre diferentes interesses, principalmente entre aqueles que defendiam um ensino técnico sem perdas da formação humanística, de caráter politécnico, e aqueles que acreditavam na suficiência do ensino técnico. Neste embate, o segundo grupo saiu vitorioso, com as demandas do mercado e a lógica produtiva prevalecendo.

Em 2005, é criado o Movimento Todos Pela Educação, formado por grandes grupos financeiros. Dentre outros grupos, ele se tornou um ator central em um projeto hegemônico para a educação brasileira. Ramos e Frigotto (2016) destacam que, por meio de sua atuação nos sistemas de ensino municipais e estaduais, a organização age na disputa pelos conteúdos, métodos e valores que favorecem os interesses do mercado. Após o Golpe de Estado de 2016, que destituiu Dilma Rousseff, presidenta democraticamente eleita, do poder, o ideário deste grupo tornou-se política do governo, inclusive tendo como operadora uma de suas integrantes como Secretária Geral do Ministério da Educação (Gomides, 2022).

A presença do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras fica nítida quando se observa o enfoque orientado para o desenvolvimento de competências presente na BNCC e as demais decisões pedagógicas alinhadas a essas premissas, como a implementação de avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e o estabelecimento do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para monitorar a implementação dessas políticas na América Latina.

Todas essas iniciativas culminam, finalmente, na Lei nº 13.415/2017, a Lei do Novo Ensino Médio. As principais características da reforma, que alterou a LDBEN/1996, foram a flexibilização curricular e a instituição dos Itinerários Formativos (IF). Assim, o currículo contaria com uma Formação Geral Básica (FGB), a BNCC, constituída por no máximo de 1.800 horas (60% da total) e IF consistiram em, no mínimo, 1.200 horas da carga horária total (40%), na qual o estudante poderia, supostamente, escolher focar em uma das seguintes opções: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ou Formação Técnica e Profissional (FTP).

Assim, em 2024, o governo Lula promoveu uma reestruturação do Novo Ensino Médio, que culminou na sanção da Lei nº 14.945/2024, a qual alterou diversos pontos da reforma do governo Temer. As mudanças centrais foram o aumento da FGB, obrigatoriedade de todas as disciplinas que compõem a BNCC e a restrição dos IF. Entretanto, aspectos dessa reforma vinculados à Teoria do Capital Humano (TCH) permanecem[5]. Neste sentido, Gomides (2022) conclui em seu estudo que, baseada em princípios como flexibilidade curricular, pedagogia das competências, competências socioemocionais e empreendedorismo, a reforma do Ensino Médio expressa a lógica neoliberal e reflete valores impostos por organismos internacionais, o que a autora classifica como um retrocesso.

[5] Essa teoria foi desenvolvida pelos economistas norte-americanos Theodore Schultz, Gary Becker e Jacob Mincer, associados à Nova Economia do Trabalho e à Escola de Chicago. Esta teoria propõe que as habilidades, conhecimentos e competências de um indivíduo são uma forma de capital, o capital humano, e que o investimento nesse capital (principalmente por meio da educação e do treinamento) é um fator crucial para o aumento da produtividade individual e, consequentemente, para o crescimento econômico das nações. É nítida a influência neoliberal, pois no percurso apontado pela TCH, a escola perde sua função social de promover a igualdade por meio da universalização do conhecimento científico, filosófico, artístico e cultural historicamente acumulado pela humanidade, formando cidadãos críticos, autônomos e capazes de compreender e transformar a realidade social em que vivem, para suprir demandas estratégicas do mercado na formação do trabalhador para o processo de produção.

Retrocesso, pois ao incorporar valores impostos por organismos internacionais, a reforma opera uma perda de soberania educacional, importando soluções genéricas e de baixo custo que ignoram as especificidades sociais e culturais brasileiras, historicamente marcadas pela desigualdade. A reforma configura-se, assim, como um dispositivo de aceleração da reprodução das desigualdades, esvaziando o conhecimento crítico e formando jovens resilientes à precariedade, em vez de cidadãos capazes de transformar a realidade que os oprime.

As análises de Santos (2021) constatam que, revestidas de terminologias inovadoras, as reformas educacionais da BNCC se configuram em antigas pretensões político-econômicas contrárias a uma formação crítica e estão alinhadas às atuais mudanças no mundo do trabalho, que ameaçam com a despolitização das massas o futuro da disciplina e ciência geográfica. Para o autor, no campo da Geografia Escolar, a BNCC nega a complexidade da Geografia e da escola pública brasileira.

Girotto (2023), por sua vez, reconhece a reprodução do modelo de transposição didática na concepção das políticas educacionais relacionadas à hegemonia do neoliberalismo e implementação da BNCC. O autor compreende que o documento curricular esvazia a Geografia Escolar de sua complexidade epistemológica e sua perspectiva técnico-instrumental, impactando no processo de formação docente, pois a perspectiva neoliberal reduz o trabalho docente à dimensão técnica e a escola à lócus de reprodução de ações e decisões elaboradas em outro contexto.

Na BNCC para o Ensino Médio, as disciplinas tradicionais são agrupadas em quatro áreas comuns: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O objeto do agrupamento, segundo o documento, seria incentivar maior interdisciplinaridade na formação dos estudantes. As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, grupo no qual a Geografia se encontra inserida, tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos Direitos Humanos e à interculturalidade e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018).

A BNCC define que as categorias relacionadas a toda área são tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho. Em seguida, as categorias são desdobradas em competências e habilidades. Tratam-se de seis competências específicas, cada uma apresentando diferentes quantidades de habilidades necessárias para garantir-se a aprendizagem da respectiva competência. O documento não

distingue qual categoria, competência ou habilidade pertence a cada disciplina. Como já explicado, o objetivo é incentivar justamente a interdisciplinaridade, inclusive, fato reforçado pelo fato das competências específicas se relacionarem com as dez competências gerais direcionadas para todas as disciplinas que compõem a BNCC.

Como visto, a BNCC foge da estrutura padrão dos currículos, os quais costumavam estabelecer os conteúdos e/ou objetos de estudo para cada etapa de ensino. Trata-se de uma ambiguidade gerada tanto pela conjuntura neoliberal, de olhar mais tecnicista, instrumentalista e neopositivista para a educação, quanto pelos próprios debates internos à sociedade brasileira e, mais especificamente, profissionais de educação, no que tange aos debates sobre centralização e descentralização do ensino (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2007). Assim, a BNCC se revela o documento de referência a partir do qual os estados e municípios criam seus próprios currículos.

2.4. O currículo paraibano

Assim, a partir da Lei Federal nº 13.415/2017, surge a necessidade de se desenvolver uma proposta curricular para a Paraíba. Ao analisar os colaboradores dessa proposta, Gomides (2022) identifica estudiosos por área de conhecimento, secretarias, dirigentes, comissões e redatores, mas também instituições privadas, como o Instituto Reúna, o qual conta, entre seus parceiros, com a Fundação Lemann, Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, o que revela o claro aumento de interesse pelo mercado educacional no país.

A proposta pedagógica paraibana se posiciona criticamente em relação ao sistema capitalista e educacional vigente, porém, por estar alinhada às demandas da lei e da BNCC, consequentemente acaba por expressar uma concepção educacional hegemônica, o que é evidenciado pelas referências relacionadas ao Relatório da Unesco e da experiência do CASEL, uma organização de Chicago, EUA, sem fins lucrativos, criada há mais de vinte anos e que estuda as habilidades socioemocionais.

O próprio documento paraibano reconhece a concepção dualista da educação no país e na Paraíba, pois, historicamente “por um lado, era ofertado para a juventude que compunha a elite um currículo de formação acadêmica, e por outro, para as classes trabalhadoras, eram oferecidas formações exclusivas para atender as necessidades do mundo do trabalho” (Paraíba, 2020). Assim, entre suas principais finalidades, surge a preparação para o Mundo do Trabalho, que também está presente na BNCC, mas busca vinculá-la ao Projeto de Vida e à necessidade do rompimento com a educação dualista. Ao analisar as leituras fundamentais

para professores mencionadas no documento, depara-se com obras de Paulo Freire, David Ausubel, Lilian Bacich e João Mattar, autores que têm em comum um viés pedagógico de ensino, o que revela que o documento busca raízes na educação popular.

A proposta paraibana acrescenta aos aspectos da BNCC e do NEM, a transdisciplinaridade, a preocupação com as especificidades da juventude do estado, a visão do jovem como um sujeito de direito e a relação entre teoria e prática. Também demonstra preocupação com a integração dos saberes. Em relação à avaliação, o documento defende um teor democrático e inclusivo, sem se pautar na meritocracia e no erro. A proposta define três grupos fundamentais para a sua prática: a inteligência cognitiva (IC), a inteligência emocional (IE) e a inteligência social (IS). Além disso, enfatiza valores como solidariedade, responsabilidade, empatia, organização e cidadania (Paraíba, 2021).

O documento segue a estrutura da BNCC, contando com a Formação Geral Básica e suas áreas (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas). Define Unidades Temáticas para cada uma delas, sendo as de Ciências Humanas: Tempo e Espaço, Territórios e Fronteiras, Natureza, Sociedade e Indivíduo, Cultura, Identidade e Ética, Criatividade e Tecnologia, Política e Trabalho. A categoria trabalho, segundo a proposta, deve ser voltada para a emancipação.

Importante destacar que, diferente da BNCC, mesmo o documento reconhecendo as disciplinas como parte de uma área de conhecimento comum, defende as especificidades de cada componente, uma sinalização importante em um momento que as disciplinas escolares estavam ameaçadas. Entretanto, o documento demarca o lugar menor ocupado pela área de Ciências Humanas ao destacar que “a avaliação dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por sua especificidade e sem escapar da totalidade interdisciplinar, é mais qualitativa e conceitual do que quantitativa e promocional” (PARAÍBA, 2021).

São elencados 12 princípios fundamentais para a área de Ciências Humanas, visando alcançar os objetivos do documento. Entre eles, destacam-se o respeito à Constituição de 1988, Direitos Humanos, valores republicanos e democráticos, fomentar o letramento científico, diversidade, educação inclusiva, valorizar os saberes tradicionais indígenas, quilombolas, ciganos, entre outros. Por fim, elenca o cumprimento às diretrizes e tratados internacionais, como da ONU e da OCDE, “sendo o Brasil um parceiro estratégico que obedece a determinados instrumentos jurídicos e diretrizes econômicas” (PARAÍBA, 2021) como objetivo. O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) é nominalmente citado mais uma vez.

O documento traz o sistema de competências e habilidades da BNCC para estruturar o currículo. Para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são 6 competências e 32 habilidades, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 1 — Competências e habilidades da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Competências	Habilidades
Competência 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	● (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. ● (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. ● (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). ● (EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. ● (EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/ natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades. ● (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Competência 2: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	● (EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. ● (EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.),

Quadro 1 — Competências e habilidades da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Competências	Habilidades
	bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais. ● (EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras). ● (EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. ● (EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis. ● (EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.
Competência 3: Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.	● (EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável. ● (EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade. ● (EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis. ● (EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável. ● (EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis. ● (EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos

Quadro 1 — Competências e habilidades da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Competências	Habilidades
	de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).
Competência 4: Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.	● (EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos. ● (EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica. ● (EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos. ● (EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.
Competência 5: Identificar e posicionar-se sobre as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, fundamentado em princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	● (EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade. ● (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. ● (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. ● (EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.
Competência 6: Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de	● (EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das

Quadro 1 — Competências e habilidades da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Competências	Habilidades
vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	desigualdades étnico-raciais no país. ● (EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. ● (EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.). ● (EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais. ● (EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo. ● (EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base em informações de Brasil (2018).

Semelhante à estruturação da BNCC, no lugar das categorias, o currículo paraibano estabelece unidades temáticas, as quais visam dar maior coesão às disciplinas de Ciências Humanas, sendo elas: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Natureza, Sociedade e Indivíduo; Cultura, Identidade e Ética; Criatividade e Tecnologia; Política e Trabalho. Segundo o documento, a intenção é funcionar como um caminho possível, sem restringir as possibilidades dos professores, algo importante a ser destacado pois demonstra respeito à liberdade de cátedra do docente.

O currículo paraibano segue, a partir das diretrizes da BNCC, com uma estrutura mais tradicional, que estabelece conteúdos para cada etapa de ensino, dando-lhes o título de componentes curriculares. Esses componentes são organizados em unidades temáticas, eixos

temáticos, habilidades específicas (as mesmas da BNCC), objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento distribuídos nas 3 séries do ensino médio.

Misturando diretrizes da BNCC, que partem das teorias de Philippe Perrenoud (1999)[6], com outras tradições da organização curricular, como os modelos tradicionais mais enciclopédicos e a pedagogia por objetivos (tecnicismo), o currículo paraibano assume a forma de uma colcha de retalhos pouco coesa em alguns momentos. As habilidades específicas, por exemplo, que se relacionam às competências específicas, geram ambiguidade com objetivos de aprendizagem, os quais se relacionam com os objetos de conhecimento. São teorias diferentes, uma tem o processo de ensino-aprendizagem focado nos processos, enquanto a outra está voltada para os objetos.

Mais informações acerca da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são encontradas nos Itinerários Formativos. Aqui, ao mesmo tempo que o documento se alinha a valores progressistas, também o faz com os valores neoliberais, como fica explícito no objetivo a seguir. Segundo o documento:

> o objetivo principal deste itinerário é fomentar uma cultura empreendedora nas escolas, de forma criativa, inovadora e interdisciplinar, com contribuições significativas ao autogerenciamento da aprendizagem e estímulo às competências do século XXI (pensamento crítico, comunicação, criatividade e colaboração). (Paraíba, 2021, p. 642).

As habilidades gerais do itinerário são divididas em relacionadas ao pensar e fazer científico; ao pensar e fazer criativo; e à convivência e atuação sociocultural. Ele também estabelece focos diferentes para cada série do EM: para a 1ª série do EM, o foco é interno; na 2ª série, o foco é o eu e o outro; enquanto para a 3ª série, o foco é a visão sistêmica. O objetivo é "compreender o mundo mais amplo e os modos como os sistemas interagem e como são criadas redes de interdependência, seja na família, na escola, no trabalho ou em outras organizações" (Paraíba, 2021). Além de vagos, é no mínimo curioso que estes focos estejam nos IF, mas não nas Ciências Humanas e Sociais aplicadas das redes regulares.

Gomides (2022) entende que a proposta paraibana caminhou para um viés mais voltado aos ideais democráticos de uma educação popular mesmo tendo como base a reforma, que foi imposta sem o diálogo necessário e com todas as influências neoliberais. A autora reconhece no documento paraibano um esforço em constituir uma proposta democrática e inclusiva, mas que fica limitada com as influências da BNCC e do NEM.

---

[6] Sociólogo suíço e referência na pedagogia contemporânea, a principal contribuição reside na sistematização das competências profissionais para o ensino e na defesa da diferenciação pedagógica

2.5. A Geografia no currículo paraibano

Em sua tese, Gomides (2022) elaborou um quadro destacando os principais pontos que traz a proposta curricular paraibana referentes às Ciências Humanas. Nele, chama a atenção uma distinção entre as disciplinas História e Geografia, pois, a primeira faz distinção entre disciplina escolar e a ciência de origem, demonstrando distanciamento em relação à teoria da transposição didática, enquanto a Geografia não o faz. Abaixo, um quadro adaptado comparando o tratamento diferenciado recebido pelos campos.

Quadro 2 — Fundamentos teóricos/específicos da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Componente	Componente Apontamentos relevantes
História	● Relevância e especificidade do ensino de História; ● Concepção de História para além de uma "realidade do passado"; ● Abordagem multidimensional que valoriza a representatividade dos pluralismos; ● **Diferença da História ciência e História componente curricular;** ● Currículo baseado nas ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, reconhecimento das diferenças, respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, postura ambientalmente responsável e solidária e prática digital para uma educação libertadora; ● Busca de uma construção identitária; ● Importância da cidadania como objeto de conhecimento em sua dimensão sociopolítica e em conexão com outras categorias; ● Uso de fontes históricas como objetivo de aprendizagem para o estímulo à alfabetização e ao letramento científico; ● Direitos Humanos como princípio educativo; ● Compreensão das conexões entre acontecimentos passados, fatos e interpretações do presente e repercussões no futuro; ● História local como fio condutor de conceitos desenvolvidos na historiografia e as vivências dos jovens; ● Possibilitar ferramentas para o reconhecimento na sua historicidade, como autor e sujeito histórico, na sua construção identitária e no posicionamento crítico do mundo; ● Citação de autores como: André Segal (1992), Henri Moniot (1994), Ana Maria Monteiro (2003), André Chervel (1990), Circe Bittencourt (2019), Vilma de Lurdes Barbosa e Melo (2015).
Geografia	● Historicidade do componente curricular; ● Os desafios atuais para o ensino de Geografia nas escolas a partir de um contexto complexo que vivemos; ● Princípios: analogia, causalidade, localização, extensão, conexão, diferenciação e ordem; ● Categorias de análise para desenvolver o raciocínio geográfico: Espaço Geográfico, Território, Região, Paisagem e Lugar; ● Busca de sistematização de conhecimentos sociais, culturais, econômicos, políticos e científicos, considerando a relação inter/transdisciplinar da Geografia com outras áreas; ● Busca pela preparação dos estudantes na leitura e a compreensão do espaço geográfico; Foco maior em ensinar conceitos que partam do olhar local para o

Quadro 2 — Fundamentos teóricos/específicos da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Componente	Componente Apontamentos relevantes
	global, ao invés de conteúdos; ● Reconhecimento aos Direitos Humanos e ao Estado Democrático de Direito; ● Valorização dos conhecimentos, as histórias, as vivências e os regionalismos dos (as) estudantes e da comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base nas informações de Gomides (2022).

Em relação à Geografia, o documento faz distinções importantes. Relembra que a Geografia é elemento constituinte da própria humanidade, trazendo a ideia de Geografia enquanto receptáculo para vida. Na sequência, remonta à sua institucionalização enquanto disciplina científica, influenciada pelo Iluminismo e criada na Alemanha no século XIX, tendo como fundadores Alexander von Humboldt (1769-1859) e Carl Ritter (1779- 1859). Referente ao Brasil, o documento revela que enquanto disciplina escolar, a Geografia surge no século XIX com ensino voltado à elite, e do ponto de vista científico, essa institucionalização ocorreu no Brasil apenas em 1930. Ou seja, o documento reconhece sim a distinção entre disciplina acadêmica e escola no que tange à Geografia, mas não o faz de maneira explícita igual o faz a História.

Sobre o conteúdo da Geografia Escolar, versa sobre o forte teor nacionalista voltado para exaltação à vastidão do território e das riquezas naturais que perdurou diferentes períodos. Destaca a elaboração e publicação dos PCN como marco oficial para o ensino da Geografia na Educação Básica ao nortear e influenciar a elaboração de materiais didáticos e propostas curriculares. Enquanto desafios para o ensino de Geografia, o documento reconhece problemas estruturais como “o predomínio de uma sociedade heteronormativa, paternalista, machista e cristã, além de desafios da ordem de marginalização socioespacial e linguística, bullying, subalternidade, violência simbólica dentre outros.” (Paraíba, 2021). Diante deles, convoca os professores a superarem métodos descritivos e comparativos para desenvolverem os estudantes com uma visão holística, reflexiva e crítica, muito alinhado aos pilares da Geografia crítica.

Sobre os saberes pertinentes à Geografia, traz os princípios geográficos (analogia, causalidade, localização, extensão, conexão, diferenciação e ordem) e suas categorias de análise (Espaço Geográfico, Território, Região, Paisagem e Lugar) como forma de estimular o pensamento espacial e desenvolver o raciocínio geográfico. Explica que a Geografia produz

sistematização de conhecimentos sociais, culturais, econômicos, políticos e científicos, tendo forte teor inter/transdisciplinar com outras áreas do saber científico. O documento coloca modelos operacionais e currículos enquanto necessidades do professor de Geografia, mas como já citado anteriormente, afirma que o currículo não deve ser visto como algo engessado a ser seguido integralmente. Explica que cabe ao professor se embasar em tais modelos pré-estabelecidos para a partir daí construir o currículo escolar, que deve levar em consideração as realidades locais e as condições que lhes são oferecidas.

Sobre sua visão da Geografia contemporânea, afirma que ela privilegia o conhecimento de fenômenos em diferentes escalas de análise. Assim, como componente escolar, deve preparar os estudantes para a leitura e a compreensão do espaço geográfico, que deve ser visto como construção histórica, social e temporal, fruto das relações estabelecidas entre os sujeitos e entre as sociedades e a natureza. Acerca da metodologia de ensino, o documento é mais prescritivo e orienta os professores a redimensionar o ensino de Geografia para uma prática pedagógica que deixe de ter objetos de conhecimento (conteúdos) como sendo o centro de partida das discussões. Em vez disso, coloca o ensino de Geografia dentro de uma perspectiva de ensinar os conceitos para que o aluno possa os operacionalizar. Portanto, indica o caminho dos conceitos para os objetos de conhecimento que sejam relevantes para o desenvolvimento do estudante.

O documento defende que ensinar é construir conhecimentos e a escola deve ser um lugar de construção, valorização, ampliação e aprofundamento de conhecimentos de maneira emancipadora e integral. Para tanto, nas três séries do Ensino Médio, as discussões devem reverberam sobre o reconhecimento dos Direitos Humanos e ao Estado Democrático de Direito, de acordo com os debates do processo da constituinte consagrados na Constituição Federal de 1988. Cabe ao Ensino Médio e ao professor ampliar os horizontes dos estudantes, que não são caixinhas vazias, mas sujeitos dotados de uma trajetória escolar e social, dotados de saberes e conhecimentos que podem e devem ser utilizados na construção coletiva do conhecimento (Paraíba, 2021). A partir dessas proposições, estabelece a seguinte organização curricular da Geografia:

Quadro 3 — Organização Curricular de Geografia na Proposta Curricular para o Ensino Médio na Paraíba (2021)

1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
Unidades temáticas	● Tempo e Espaço; ● Territórios e Fronteiras; ● Natureza, Sociedade e Indivíduo; ● Cultura, Identidade e Ética; ● Criatividade e Tecnologia; ● Política e Trabalho.
Eixos Temáticos	● Geografia e suas categorias de análise ● A representação do espaço geográfico ● Geografia e o estudo das dinâmicas da natureza ● Paisagens naturais e ações antrópicas
Habilidades Específicas da área	● EM13CHS101 ● EM13CHS102 ● EM13CHS103 ● EM13CHS106 ● EM13CHS202 ● EM13CHS204 ● EM13CHS205 ● EM13CHS206 ● EM13CHS301 ● EM13CHS302 ● EM13CHS304 ● EM13CHS305 ● EM13CHS306 ● EM13CHS404
Objetivos de Aprendizagem	Entender a origem e a evolução da Geografia, bem como seus objetos de estudo e suas categorias de análise a fim de compreender a importância desse campo de conhecimento para as sociedades.
	Conhecer alguns conceitos, temas, problematizações e perspectivas de análise da ciência geográfica.
	Ler e interpretar os referenciais de orientação e localização no espaço geográfico. Compreender o sistema de coordenadas geográficas e saber utilizá-las para representar e localizar fenômenos naturais e antrópicos na superfície terrestre. Analisar os motivos da criação dos fusos horários e aprender a calcular suas variações entre os vários pontos da Terra.
	Identificar a importância dos sistemas de informação geográfica e do geoprocessamento como técnicas de interpretação do espaço geográfico.

Quadro 3 — Organização Curricular de Geografia na Proposta Curricular para o Ensino Médio na Paraíba (2021)

	Aprofundar o conhecimento sobre as teorias acerca do surgimento do Universo e dos planetas, bem como sobre o/a surgimento/evolução da vida e a dinâmica da Terra no sistema solar.
	Entender a dinâmica dos componentes naturais (estrutura geológica, solos, vegetação, clima e recursos hídricos), para compreender o modo como o homem intervém sobre o espaço.
	Sistematizar conhecimentos da climatologia, da meteorologia, da geologia, da geomorfologia e da pedologia que possibilitem ao aluno realizar análises sobre os climas e suas implicações na organização do espaço geográfico, nas diferentes formações vegetais e nos domínios morfoclimáticos, bem como elencar a importância de alguns recursos naturais e de fontes energéticas para a economia mundial e para as sociedades.
Objetos de Conhecimento	Fundamentos de cartografia.
	A linguagem dos mapas.
	Projeções cartográficas.
	Coordenadas geográficas, movimentos da Terra e fusos horários.
	Novas tecnologias e suas aplicações nas representações cartográficas.
	A origem da Terra: como tudo começou?
	A importância das rochas, dos minerais e dos solos para os seres vivos.
	Estruturas geológicas e placas tectônicas.
	Formação e transformação do relevo.
	Tempo atmosférico e clima.
	Formações vegetais e domínios morfoclimáticos.
	Hidrogeografia: estudo das águas do planeta Terra.
	Recursos Naturais e Fontes de Energia.
2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
Unidades temáticas	● Tempo e Espaço; ● Territórios e Fronteiras; ● Natureza, Sociedade e Indivíduo; ● Cultura, Identidade e Ética; ● Criatividade e Tecnologia; ● Política e Trabalho.
Eixos Temáticos	● Formação territorial e regionalizações brasileiras e paraibanas ● Estudos rurais e agrários

Quadro 3 — Organização Curricular de Geografia na Proposta Curricular para o Ensino Médio na Paraíba (2021)

	● Espaço urbano e redes ● Dinâmicas das populações
Habilidades Específicas da área	● EM13CHS101 ● EM13CHS102 ● EM13CHS103 ● EM13CHS104 ● EM13CHS105 ● EM13CHS201 ● EM13CHS202 ● EM13CHS203 ● EM13CHS204 ● EM13CHS205 ● EM13CHS206 ● EM13CHS301 ● EM13CHS302 ● EM13CHS306 ● EM13CHS402 ● EM13CHS403 ● EM13CHS404 ● EM13CHS606
Objetivos de Aprendizagem	Compreender o surgimento, a organização territorial e a regionalização do espaço paraibano e brasileiro.
	Reconhecer o papel dos imigrantes na organização territorial e na formação dos povos brasileiros.
	Caracterizar o espaço agrário na perspectiva de entender os conflitos por terras no Brasil, o processo de modernização do campo e a importância da agropecuária para o Brasil.
	Identificar as características gerais das indústrias e diferenciar o processo de industrialização no mundo.
	Compreender os diferentes processos de urbanização no tempo e no espaço e entender o dinamismo da urbanização brasileira a partir do século XX.
	Analisar a qualidade de vida e os desafios socioambientais históricos enfrentados nos espaços urbanos.
	Conhecer e comparar as principais teorias demográficas e suas consequências na organização das sociedades.
	Identificar as diferentes causas que levam à migração de pessoas na Paraíba, no Brasil e no mundo e as mudanças no mundo do trabalho.
	Entender o significado político para os Estados-Nação dos conceitos imigrantes e refugiados.
Objetos de Conhecimento	A construção e as regionalizações do território paraibano e brasileiro.
	Povos brasileiros e a construção da nação brasileira.
	Características geofísicas, sociais, humanas, econômicas e culturais das regiões da Paraíba e do Brasil.

Quadro 3 — Organização Curricular de Geografia na Proposta Curricular para o Ensino Médio na Paraíba (2021)

	O mundo rural
	O espaço rural brasileiro: das ligas camponesas aos massacres atuais de populações tradicionais.
	A modernização da agricultura e os complexos agroindustriais.
	Brasil: potência agropecuária.
	A importância da agropecuária no estado da Paraíba
	Urbanização: um mundo interligado por redes.
	A urbanização paraibana e brasileira no contexto geopolítico mundial.
	Conflitos socioambientais e planejamento urbano.
	Redes: transportes, comunicações e trabalho.
	Características gerais da população mundial.
	Teorias demográficas.
	Migrações: do êxodo rural aos refugiados.
3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
Unidades temáticas	● Tempo e Espaço; ● Territórios e Fronteiras; ● Natureza, Sociedade e Indivíduo; ● Cultura, Identidade e Ética; ● Criatividade e Tecnologia; ● Política e Trabalho.
Eixos Temáticos	● Organização do espaço geográfico mundial ● Globalização ● Geopolítica e as relações internacionais ● Desafios geopolíticos do século XXI
Habilidades Específicas da área	● EM13CHS201 ● EM13CHS202 ● EM13CHS203 ● EM13CHS204 ● EM13CHS205 ● EM13CHS206 ● EM13CHS301 ● EM13CHS302 ● EM13CHS303 ● EM13CHS304 ● EM13CHS305 ● EM13CHS401 ● EM13CHS402 ● EM13CHS504

Quadro 3 — Organização Curricular de Geografia na Proposta Curricular para o Ensino Médio na Paraíba (2021)

	● EM13CHS603 ● EM13CHS604
Objetivos de Aprendizagem	Identificar as relações de poder que se processam no espaço geográfico e que fundamentam a existência dos territórios.
	Entender o contexto geopolítico da bipolaridade e o processo de mudanças políticas e territoriais promovidas no pós-guerra.
	Compreender o papel que os blocos econômicos, as transnacionais e os países centrais assumem no contexto da globalização.
	Analisar a nova ordem internacional, globalização, e o impacto das mudanças ocasionadas por ela nas dinâmicas de funcionamento de diferentes regiões.
	Identificar, localizar e discutir sobre os principais focos contemporâneos de tensão étnico/político/cultural/religioso e econômico na América Latina; na África, na Europa e na Ásia
	Debater as realidades de povos, comunidades e países em situações de conflito e pós-conflito, e as contradições e violações de Direitos Humanos.
	Formular e participar de iniciativas, ações e práticas colaborativas que visem à resolução de problemas socioambientais e econômicos, com vista à sustentabilidade, equidade de gênero, saúde coletiva, segurança alimentar, cidadania ambiental e protagonismo social.
Objetos de Conhecimento	Territórios e fronteiras.
	A geopolítica no pós-guerra.
	Regionalização do espaço mundial.
	O fenômeno da Globalização e suas diferentes dimensões.
	Blocos econômicos.
	Entre países e transnacionais: as grandes potências globais.
	Focos de tensão na América Latina; na África; na Europa e na Ásia.
	Desenvolvimento humano, objetivos do milênio e da agenda 2030
	Geopolítica dos recursos naturais
	Geopolítica dos alimentos

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações de Estado da Paraíba (2021)

Em relação a essa organização curricular, primeiramente chama a atenção as Unidades Temáticas para a Geografia, sendo elas Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Natureza,

Sociedade e Indivíduo; Cultura, Identidade e Ética; Criatividade e Tecnologia: Política e Trabalho; portanto, as mesmas para todas as disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e também para todas as séries do Ensino Médio. Lembrando que tais Unidades Temáticas vêm da BNCC, onde aparecem como categorias.

Na sequência, surgem os eixos temáticos, estes sim diferenciados por série. Assim, na 1ª série do Ensino Médio, os eixos são Geografia e suas categorias de análise; a representação do espaço geográfico; Geografia e o estudo das dinâmicas da natureza; e paisagens naturais e ações antrópicas. Sem trazer grandes novidades, é um modelo bastante disseminado e enraizado nos currículos de Geografia no Brasil. Aqui, inicia-se com as categorias, em seguida é trabalhada a Cartografia, para posteriormente entrar no campo dos componentes físicos-naturais.

A 2ª série trabalha os seguintes eixos: formação territorial e regionalizações brasileiras e paraibanas; estudos rurais e agrários; espaço urbano e redes; dinâmicas das populações. São eixos que se relacionam com aspectos econômicos como setores da economia, demografia e os estudos regionais. A forma estanque em que esses eixos são apresentados, tanto na 1ª quanto na 2ª série demonstram uma grande influência da Geografia acadêmica e seu atual estado de compartimentado, inclusive o número de eixos, 4 para cada série, correspondem aos número de bimestres letivos, reforçando essa compartimentação. Quase é possível substituir alguns eixos por Geografia Física, Geografia Agrária, Geografia Urbana, etc.

O mesmo ocorre na 3ª série, na qual os 4 eixos temáticos são: organização do espaço geográfico mundial; globalização; geopolítica e as relações internacionais; desafios geopolíticos do século XXI. Com uma carga privilegiada em relação aos outros eixos, aqui vemos bastantes conteúdos de Geografia Política. Embora não se explicitem os motivos, curiosamente tais temáticas surgem justamente ao final do ciclo escolar básico, na última série do Ensino Médio.

Na terceira linha aparecem as habilidades específicas vindas da BNCC e diferenciadas por séries (o documento não indica quais habilidades para cada eixo). Na 1ª série, as habilidades são EM13CHS101, 102, 103, 106, 202, 204, 205, 206, 301, 302, 304, 305, 306 e 404. Para não tornar a descrição exaustiva, a análise será simplificada relacionando as habilidades às competências. As iniciadas em 1 se relacionam à competência 1, as iniciadas com 2 à competência 2 e assim por diante.

Sendo assim, na 1ª série são trabalhadas as competências 1, 2, 3 e 4, de modo que 4 habilidades são da competência 1, 4 habilidades da competência 2, 5 da competência 3 e

apenas 1 da 4. Portanto, as 3 primeiras competências são as mais importantes para essa série, com destaque para a 3ª. Relembra-se que a 1ª competência, resumidamente, trata-se de analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais em diferentes escalas e conjunturas, a partir da pluralidade de procedimentos para posicionar-se criticamente; a competência 2 analisa a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, busca compreender as relações de poder e o papel geopolítico dos Estados-nações; já a competência 3 analisa e avalia criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza, algo esperado de uma série na qual se trabalham muitos conteúdos dos componentes físicos-naturais da Geografia.

Na 2ª série, as habilidades são EM13CHS101, 102, 103, 104, 105, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 301, 302, 306, 402, 403, 404 e 606. Desta vez, 5 habilidades da competência 1, 6 da competência 2, 3 habilidades da competência 3, e também 3 da competência 4, e apenas 1 da competência 6. As competências 1 e 2 ganham destaque nessa série, são competências que dizem respeito a análises de processos e compreensão de formações territoriais. A competência 4 aparece com mais importância aqui, a qual fala sobre a análise das relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, bastante relacionada a temas econômicos.

A 3ª série é a única a contemplar habilidades vinculadas às 6 competências, sendo elas EM13CHS101, 102, 103, 104, 105, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 301, 302, 303, 304, 305, 401, 402, 504, 603 e 604. Portanto, 5 habilidades da competência 1, todas as 6 habilidades da competência 2, 5 das 6 habilidades da competência 3, 2 da competência 4, assim como 2 da competência 6 e 1 habilidade da competência 5. A competência 5 diz respeito à identificação e combate das diversas formas de injustiça, preconceito e violência, assim como respeito aos Direitos Humanos; e a competência 6 sobre a participação no debate público de forma crítica e exercício da cidadania. Assim, embora o documento não explicite as razões para os temas da Geografia Política surgirem na 3ª série, fica claro pela quantidade de habilidades mobilizadas, a visão que essas temáticas são mais complexas.

Na quarta e quinta linhas, respectivamente, aparecem os objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento como consequências das habilidades e dos eixos, portanto, eles têm uma separação por série, mas não é feita uma conexão sobre qual objetivo se relaciona com qual objeto, habilidade ou eixo, de modo que cabe ao professor estabelecer as conexões. Na 1ª série, os objetivos de aprendizagem são:

> Entender a origem e a evolução da Geografia, bem como seus objetos de estudo e suas categorias de análise a fim de compreender a importância desse campo de conhecimento para as sociedades.
> Conhecer alguns conceitos, temas, problematizações e perspectivas de análise da ciência geográfica.
> Ler e interpretar os referenciais de orientação e localização no espaço geográfico.
> Compreender o sistema de coordenadas geográficas e saber utilizá-las para representar e localizar fenômenos naturais e antrópicos na superfície terrestre.
> Analisar os motivos da criação dos fusos horários e aprender a calcular suas variações entre os vários pontos da Terra. Identificar a importância dos sistemas de informação geográfica e do geoprocessamento como técnicas de interpretação do espaço geográfico.
> Aprofundar o conhecimento sobre as teorias acerca do surgimento do Universo e dos planetas, bem como sobre o/a surgimento/evolução da vida e a dinâmica da Terra no sistema solar.
> Entender a dinâmica dos componentes naturais (estrutura geológica, solos, vegetação, clima e recursos hídricos), para compreender o modo como o homem intervém sobre o espaço.
> Sistematizar conhecimentos da climatologia, da meteorologia, da geologia, da geomorfologia e da pedologia que possibilitem ao aluno realizar análises sobre os climas e suas implicações na organização do espaço geográfico, nas diferentes formações vegetais e nos domínios morfoclimáticos, bem como elencar a importância de alguns recursos naturais e de fontes energéticas para a economia mundial e para as sociedades. (PARAÍBA, 2021, p. 411).

Já, os objetos de conhecimento para essa série são: Origem e evolução da Geografia; Objetos de estudo para a compreensão do espaço geográfico; Paisagem e lugar: conceitos fundamentais à compreensão do espaço geográfico; Território e região: expressões do espaço geográfico; Fundamentos de cartografia; A linguagem dos mapas; Projeções cartográficas; Coordenadas geográficas, movimentos da Terra e fusos horários; Novas tecnologias e suas aplicações nas representações cartográficas; A origem da Terra: como tudo começou?; A importância das rochas, dos minerais e dos solos para os seres vivos; Estruturas geológicas e placas tectônicas; Formação e transformação do relevo; Tempo atmosférico e clima; Formações vegetais e domínios morfoclimáticos; Hidrogeografia: estudo das águas do planeta Terra; Recursos Naturais e Fontes de Energia (Paraíba, 2021) Na 2ª série, os objetivos de aprendizagem são:

> Compreender o surgimento, a organização territorial e a regionalização do espaço paraibano e brasileiro.
> Reconhecer o papel dos imigrantes na organização territorial e na formação dos povos brasileiros.
> Caracterizar o espaço agrário na perspectiva de entender os conflitos por terras no Brasil, o processo de modernização do campo e a importância da agropecuária para o Brasil.
> Identificar as características gerais das indústrias e diferenciar o processo de industrialização no mundo.
> Compreender os diferentes processos de urbanização no tempo e no espaço e entender o dinamismo da urbanização brasileira a partir do século XX.
> Analisar a qualidade de vida e os desafios socioambientais históricos enfrentados nos espaços urbanos.

> Conhecer e comparar as principais teorias demográficas e suas consequências na organização das sociedades.
> Identificar as diferentes causas que levam à migração de pessoas na Paraíba, no Brasil e no mundo e as mudanças no mundo do trabalho.
> Entender o significado político para os Estados-Nação dos conceitos imigrantes e refugiados. (Paraíba, 2021, p. 413).

Os objetos de conhecimento, por sua vez: A construção e as regionalizações do território paraibano e brasileiro; Povos brasileiros e a construção da nação brasileira; Características geofísicas, sociais, humanas, econômicas e culturais das regiões da Paraíba e do Brasil; O mundo rural; O espaço rural brasileiro: das ligas camponesas aos massacres atuais de populações tradicionais; A modernização da agricultura e os complexos agroindustriais; Brasil: potência agropecuária; A importância da agropecuária no estado da Paraíba; Urbanização: um mundo interligado por redes; A urbanização paraibana e brasileira no contexto geopolítico mundial; Conflitos socioambientais e planejamento urbano; Redes: transportes, comunicações e trabalho; Características gerais da população mundial; Teorias demográficas; Migrações: do êxodo rural aos refugiados (Paraíba, 2021). Na 3ª série, os objetivos de aprendizagem são:

> Identificar as relações de poder que se processam no espaço geográfico e que fundamentam a existência dos territórios.
> Entender o contexto geopolítico da bipolaridade e o processo de mudanças políticas e territoriais promovidas no pós-guerra.
> Compreender o papel que os blocos econômicos, as transnacionais e os países centrais assumem no contexto da globalização.
> Analisar a nova ordem internacional, globalização, e o impacto das mudanças ocasionadas por ela nas dinâmicas de funcionamento de diferentes regiões.
> Identificar, localizar e discutir sobre os principais focos contemporâneos de tensão étnico/político/cultural/religioso e econômico na América Latina; na África, na Europa e na Ásia.
> Debater as realidades de povos, comunidades e países em situações de conflito e pós-conflito, e as contradições e violações de Direitos Humanos.
> Formular e participar de iniciativas, ações e práticas colaborativas que visem à resolução de problemas socioambientais e econômicos, com vista à sustentabilidade, equidade de gênero, saúde coletiva, segurança alimentar, cidadania ambiental e protagonismo social. (Paraíba, 2021, p. 415).

Já, os objetos de conhecimento: Territórios e fronteiras; A geopolítica no pós-guerra; Regionalização do espaço mundial; O fenômeno da Globalização e suas diferentes dimensões; Blocos econômicos; Entre países e transnacionais: as grandes potências globais; Focos de tensão na América Latina; na África; na Europa e na Ásia; Desenvolvimento humano, objetivos do milênio e da agenda 2030; Geopolítica dos recursos naturais Geopolítica dos alimentos (Paraíba, 2021).

É relevante ressaltar que os objetivos de aprendizagem e os objetos de conhecimento se assemelham muito às formulações mais tradicionais de currículos de Geografia, com alguns temas atualizados, mas uma estruturação bastante clássica. A novidade é a possibilidade de diferentes articulações feitas pelos professores, uma vez que não é trazido de maneira estanque qual eixo se conecta com qual habilidade, objetivo e objeto de acordo com cada bimestre letivo. De certo modo, essa estruturação até aparece, mas de modo omitido e misturado com proposições da BNCC.

Por fim, também chama a atenção que o documento fala que a metodologia de trabalho do professor deve desenvolver conceitos e não conteúdos, mas em momento nenhum cita quais conceitos são esses, enquanto nominalmente indica todo o conteúdo a ser trabalhado. Ou seja, o documento fala uma coisa, mas faz outra. Ao confrontar os fundamentos teóricos que orientam a Geografia no currículo paraibano com o pensamento de Élisée Reclus e Piotr Kropotkin, emergem tanto pontos de convergência quanto tensões significativas. O documento oficial alinha-se, em certa medida, com a tradição crítica ao reconhecer a historicidade do componente curricular, valorizar os saberes e vivências dos estudantes, e defender uma prática pedagógica que supere métodos meramente descritivos em direção a uma visão holística, reflexiva e crítica do espaço geográfico (Paraíba, 2021).

Tais princípios corroboram a defesa de Reclus de uma educação que parta do local e do público para quem se ensina, bem como na concepção de Kropotkin de que o ensino deve despertar nos alunos o raciocínio científico e o gosto por todas as ciências naturais, colocando o ser humano no centro da análise geográfica (Reclus; Kropotkin, 2014). No entanto, as divergências tornam-se mais profundas quando se examina a estruturação curricular proposta. A organização compartimentada em eixos temáticos que separam, por exemplo, "Geografia e suas categorias de análise" na 1ª série, "estudos rurais e agrários" na 2ª e "geopolítica" na 3ª contrasta radicalmente com a visão unitária e não hierárquica da Geografia defendida pelos autores anarquistas, para quem natureza e sociedade formavam uma totalidade indissociável e os fenômenos só poderiam ser compreendidos em sua multiplicidade de fatores (Reclus, 1985).

Ademais, enquanto o currículo paraibano, alinhado à lógica neoliberal da BNCC, orienta-se pelo desenvolvimento de competências e habilidades com viés tecnicista, Reclus e Kropotkin propunham um ensino que fosse instrumento de emancipação e formação ética, voltado não para a adaptação ao mercado, mas para a construção de uma sociedade baseada na solidariedade e no apoio mútuo. As temáticas políticas presentes nas obras de Élisée

Reclus e Piotr Kropotkin, as quais serão exploradas com mais profundidade nos capítulos seguintes, revelam as lacunas e ausências no currículo paraibano.

Salta aos olhos, primeiramente, a completa supressão de qualquer debate acerca da natureza do Estado enquanto estrutura de dominação. O currículo paraibano trata o Estado como instância naturalizada, palco de disputas institucionais, mas jamais como problema a ser questionado em sua própria existência. Da mesma forma, a discussão sobre formas não estatais de organização social, como o federalismo, a autogestão, as comunidades autônomas tão caras aos geógrafos anarquistas, é simplesmente inexistente, evidenciando o quanto a seleção curricular opera um recorte que exclui perspectivas radicais de reorganização do espaço e do poder.

Ausente está também qualquer tratamento aprofundado das estruturas coloniais e imperialistas que moldaram a Geografia do mundo contemporâneo. Reclus e Kropotkin dedicaram páginas inteiras à denúncia dos mecanismos de exploração nas colônias, mostrando como a dominação se sustentava na aliança com elites locais, no monopólio comercial e na violência sistêmica contra populações nativas. O currículo, ao abordar "globalização", "blocos econômicos" e "conflitos contemporâneos", opera uma espécie de presenteísmo que apaga as raízes históricas das desigualdades internacionais. A discussão sobre imigrantes e refugiados, por exemplo, é feita sem que se estabeleça a necessária conexão com os processos coloniais que produziram os deslocamentos forçados e as crises humanitárias, como se a África, a Ásia e a América Latina fossem continentes sem história anterior à chegada dos europeus.

Outra lacuna diz respeito à dimensão étnico-racial e à crítica ao racismo científico, temas nos quais Reclus e Kropotkin foram pioneiros ao defender, já no século XIX, que a Geografia deveria combater os preconceitos contra as chamadas "raças inferiores" e reconhecer a dignidade e a riqueza cultural de todos os povos. O currículo paraibano limita-se a menções genéricas ao "combate ao preconceito", sem enfrentar a história da produção científica do racismo nem o papel que a própria Geografia desempenhou na legitimação de hierarquias raciais a serviço do colonialismo. Falta, assim, a dimensão epistemológica da crítica antirracista, reduzida a um conteúdo transversal desprovido de densidade histórica e teórica.

Por fim, está ausente qualquer discussão sobre as resistências e os movimentos de libertação como agentes legítimos da produção do espaço geográfico. O currículo, ao tratar de "conflitos", o faz quase sempre pela ótica da estabilidade estatal e da ordem internacional vigente, não pela perspectiva dos que lutam por autonomia e autodeterminação. O que falta à

Geografia ensinada na Paraíba não é apenas um conjunto de conteúdos alternativos a serem justapostos aos já existentes. Falta a própria política compreendida como conflito, como disputa por projetos de sociedade, como reconhecimento de que o espaço é, simultaneamente, palco e objeto da luta de classes e das resistências anticoloniais. É precisamente essa política que os pensamentos de Reclus e Kropotkin insistem em colocar no centro da análise geográfica e que o currículo, em seu esforço de neutralização do conflito, busca ocultar.

2.6. As temáticas políticas na Geografia

A Geografia Política é uma subárea da Geografia acadêmica, no entanto, como demonstrado, muitas de suas temáticas aparecem dentro da estrutura curricular da Geografia Escolar tanto na BNCC quanto na proposta paraibana. Portanto, é a partir dessas temáticas políticas no currículo de Geografia paraibano para o Ensino Médio que o presente estudo busca contribuições de Reclus e Kropotkin. Para compreender essa relação entre ensino de Geografia e Geografia Política, é necessário entender a constituição dessa sub-área. Segundo Costa (2010), a Geografia Política é um conjunto de estudos sistemáticos mais afeitos à Geografia e restritos às relações entre o espaço e o Estado, questões relacionadas à posição, situação, características das fronteiras, entre outros. Para o autor, cabe à Geografia Política a tarefa de examinar e interpretar os modos de exercício do poder estatal na gestão territorial.

Segundo Costa (2010), existe um consenso entre os estudiosos da área de que a sua fase clássica diz respeito aos autores e obras responsáveis pelas suas primeiras sistematizações, isto é, estudos e reflexões que formularam pioneiramente conceitos e teorias fundamentais que marcaram profundamente o desdobramento posterior desse ramo do conhecimento. Nesse sentido é inegável a importância do alemão Friedrich Ratzel[7] e o conjunto da sua obra. Girotto e Santos (2011) entendem que a relação entre a Ciência Geográfica e a Geografia Política data de suas institucionalizações, de modo que o desenvolvimento desses campos esteve diretamente associado às disputas políticas por territórios e recursos de Estados europeus, com destaque para França e Alemanha.

Costa (2010) concorda ao afirmar que a Geografia Política tem a idade da Geografia moderna. Seu contexto é a virada do Capitalismo Industrial para o Capitalismo Financeiro,

[7] Friedrich Ratzel (1844-1904) foi um geógrafo e etnógrafo alemão, considerado o precursor da Geografia Humana e o fundador da Geografia Política moderna. Sua obra principal, Antropogeografia (1882), estabelece a relação entre o desenvolvimento das sociedades e o meio geográfico. Introduziu conceitos fundamentais como o de território e o de espaço vital (Lebensraum), concebendo o Estado como um organismo vivo que necessita de espaço territorial para se manter e crescer.

quando muitos recursos naturais e a construção de infraestruturas eram fundamentais para a conquista de novos mercados, e essas disciplinas surgiram como um conhecimento fundamental para as autoridades. Junto com a Geografia Política, surge o que Costa (2010) compreende como um subproduto dela, a Geopolítica. A Geopolítica, para o autor, é um reducionismo técnico e pragmático da Geografia Política, pois se apropria de parte de seus postulados gerais para aplicá-los na análise de situações concretas interessando ao jogo de forças estatais projetado no espaço.

Caberia, portanto, à Geopolítica, a formulação das teorias e projetos de ação voltados às relações de poder entre os Estados e às estratégias de caráter geral para os territórios nacionais e estrangeiros, de modo que ela estaria mais próxima das Ciências Políticas aplicadas, sendo assim mais interdisciplinar e utilitarista que a Geografia Política. Dentro do contexto em questão, dos meados do século XIX aos meados do século XX, a Geopolítica foi instrumentalizada em projetos de domínio e exploração territoriais, como o imperialismo e o nazifascismo. Assim, após a 2ª Guerra Mundial, a Geografia Política, por conta do uso que foi feito da Geopolítica, foi renegada pelas Ciências Sociais em vários países, ficando restrita aos estudos realizados pelos setores militares.

Vesentini (2010) divide a Geografia Política em três períodos: do final do século XIX até a Segunda Guerra Mundial, de 1945 até 1970 e desta década até o presente. O primeiro é caracterizado pelo surgimento de escolas nacionais de Geografia, neste período havia grande proximidade entre Geografia Política e a Geopolítica. O segundo período trata-se do pós-guerra, caracterizado pelo rompimento com a Geopolítica, que passou a ser visto como uma pseudociência. Neste período, adotou-se um maior rigor teórico-metodológico, fortemente influenciado pelo neo positivismo, funcionalismo e materialismo histórico. Momento de relevância para a produção norte-americana, devido ao enfraquecimento da Europa arrasada pelas guerras. A Guerra Fria e as disputas entre capitalismo e socialismo eram os grandes temas de investigação.

O terceiro período é o atual, o qual Vesentini (2010) caracteriza como um renascimento, com a incorporação de novas temáticas de estudo. Na década de 1990, Costa (2010) também identificou esse renascimento, observando um crescimento inusitado do interesse pelos temas. Em outras épocas, o autor alerta, esse fato não significava propriamente bons presságios, pois em geral anunciava a proximidade de guerras. Entre os novos temas, Vesentini (2010) destaca as lutas contra a guerra do Vietnã e pelos direitos civis nos Estados Unidos, o maio de 1968 na França, o advento de novos sujeitos (movimentos sociais, o movimento feminista, as lutas dos afro-americanos por direitos, as demandas dos

homossexuais), novas formas de luta ou de contestação, a crise do planejamento centralizado e do marxismo, e o advento da globalização e da chamada nova ordem mundial, todos fatos ou processos decisivos para o desenrolar desta nova fase.

Girotto e Silva (2011) também concordam que, especialmente a partir dos anos 80, a disciplina retomou sua importância acadêmica, de modo que hoje a Geografia Política analisa as relações de poder a partir de novas perspectivas, não apenas a partir da ação de Estados, mas também de movimentos sociais, grupos terroristas, empresas transnacionais, entre outros agentes políticos. Castro (2005), para quem a Geografia Política pode ser compreendida como um conjunto de ideias políticas e acadêmicas sobre as relações da Geografia com a Política e da Política com a Geografia, também trata dessa renovação e fala sobre a necessidade de reencantar a disciplina, superando o economicismo, pois conflitos distributivos, valores simbólicos, cidadania, justiça e direito se resolvem no campo político. Em relação aos novos temas, para além dos já citados, a autora trata a questão da importância das escalas de análise para se pensar a Geografia Política.

No cânone da história do pensamento geográfico, raramente se encontra a importância de Élisée Reclus e Piotr Kropotkin para a Geografia Política, o motivo reside justamente naquilo que os tornou incômodos ao pensamento hegemônico de sua época e, por conseguinte, alvo de um deliberado apagamento historiográfico. Enquanto a Geografia que se institucionalizava no final do século XIX e início do XX colocava-se a serviço dos Estados nacionais, do colonialismo e da expansão imperialista, vide a tradição ratzeliana e sua defesa do espaço vital, os geógrafos anarquistas propuseram uma ciência radicalmente distinta: antipatriótica, antirracista e comprometida não com as elites dirigentes, mas com as classes trabalhadoras e os povos colonizados.

Reclus e Kropotkin desenvolveram análises pioneiras sobre as relações entre poder, território e sociedade que anteciparam em décadas debates centrais da Geografia crítica, como a denúncia do caráter classista do Estado, a crítica à propriedade privada da terra, a compreensão da guerra como instrumento de dominação econômica e a defesa de uma solidariedade internacional capaz de superar as fronteiras artificiais impostas pelo capital.

No entanto, exatamente por questionarem os fundamentos políticos e econômicos sobre os quais se erguia a ordem burguesa e por oferecerem uma Geografia que não se prestava aos interesses expansionistas das potências europeias, suas obras foram sistematicamente marginalizadas pelas escolas nacionais que passaram a definir o cânone disciplinar.

Na França, a ascensão da escola vidaliana, com seu foco nos estudos regionais descritivos e seu alinhamento aos interesses da Terceira República, ergueu uma verdadeira "cortina de silêncio" em torno da produção reclusiana, classificada como meramente literária ou pouco científica (Andrade, 1985). Na Alemanha e na Inglaterra, o predomínio de abordagens que legitimavam a expansão territorial e a hierarquização racial dos povos deixou pouco espaço para um pensamento que, como o de Kropotkin, afirmava a precedência da cooperação sobre a competição e condenava a violência colonial em termos inequívocos.

Além disso, Reclus e Kropotkin, eram contrários à compartimentação do conhecimento, de modo que nunca se colocaram dentro de nenhuma subárea da Geografia. Contraditoriamente, anteciparam muitas das temáticas mais atuais da Geografia Política, as quais são muito diferentes das abordagens e preocupações iniciais. Assim, ao recusarem divisões como Geografia Política, Geografia Física, etc., trataram de temas e fenômenos tratados como não-geográficos dada sua extensão, e de atores e escalas negligenciadas na época.

Assim, esse apagamento, longe de ser acidental, revela o quanto a constituição da Geografia enquanto disciplina acadêmica esteve atrelada a projetos políticos conservadores, e o quanto o resgate contemporâneo desses autores constitui não apenas um exercício de memória intelectual, mas um ato político-pedagógico de enfrentamento às estruturas de poder que ainda hoje moldam os currículos e as práticas de ensino, fato reconhecido por autores como Yves Lacoste. É no contexto de renascimento da Geografia Política, na década de 1980, que a relação entre a Geografia acadêmica e a Geografia Escolar ganha maior contorno. Uma obra fundamental para pensar essa relação foi justamente o livro de Yves Lacoste, “A Geografia, isso serve em primeiro lugar para fazer a Guerra” (1988).

Nessa obra, o autor discute a dualidade do conhecimento geográfico: de um lado, a Geografia do Estado Maior, conhecimento estratégico e fundamental para a estruturação e a manutenção do poder; do outro lado, a Geografia dos professores, descritiva e enfadonha, que tem como principal objetivo distanciar alunos e professores da Geografia do Estado maior para que ela permaneça, assim, restrita. Porém, as críticas apresentadas no livro, de acordo com Girotto e Silva (2011), surtiram, pelo menos no Brasil, um efeito contrário. A Geografia daí nascente, denominada de crítica, restringiu as discussões sobre poderes, estados e territórios ao campo acadêmico, permanecendo assim a Geografia dos professores, tão criticada por Lacoste, como elemento dominante nas escolas públicas.

Ao invés de se construir a crítica que propunha a necessidade de um conhecimento geográfico significativo para todos, como discutia Lacoste em sua obra, a Geografia crítica

criou mais um campo de pesquisadores especializados. Neste processo, aprofundou-se a divisão entre a Geografia que se ensina e aquela que se pesquisa, ao mesmo tempo que, contraditoriamente, foi provavelmente o momento que os temas da Geografia Política passaram a integrar os componentes curriculares. Isto pode ter ocorrido primeiramente pois, com a aprovação da Lei 5692/71, que transformou as disciplinas de Geografia e História em Estudos Sociais e permitiu a formação de professores por meio das licenciaturas curtas, a formação dos professores de Geografia passou a ocorrer de forma bastante precária, em faculdades particulares e, muitas vezes, como complementação do curso de História (Conti, 1976).

Concomitantemente, neste contexto, muitos professores passaram a procurar a academia de modo a unir forças para resistir a esse processo. Como anteriormente citado, segundo Conti (1976), ocorreu uma aproximação entre escola e universidade: muitos professores universitários participaram da produção de novos currículos e materiais didáticos, ocasião na qual os temas podem ter sido incorporados. Porém, com a precarização da formação docente, o modelo descritivo tornou-se dominante (Girotto e Silva, 2011), esvaziando-se assim as preocupações políticas presentes no movimento das Geografias críticas. Os temas da Geografia Política são incorporados ao currículo, mas não da forma crítica que se imaginava.

A relação da Geografia com a Política remonta à institucionalização da disciplina e a própria formação do Estado moderno. Como demonstra Castro (2005), o Estado tem uma construção política e ideológica, portanto, situada no tempo e no espaço. Assim, com a centralização territorial do poder, tornou-se fundamental a tarefa de fornecer educação para todos com a finalidade de exaltar símbolos nacionais, ou seja, criar o sentimento nacional na população.

Como citado anteriormente, Girotto e Santos (2011) reforçam esse pensamento relembrando que Geografia e Geografia Política se desenvolvem em uma conjuntura de disputas políticas por territórios e recursos, com destaque para França e Alemanha. Também para Costa (2010), compreender a história da Geografia Política demanda voltar ao início da própria formação da Geografia acadêmica, na Alemanha do século XIX, cuja institucionalização remonta às análises da relação entre o território e a política feitas por Humboldt, Ritter e Ratzel. O autor afirma que diferentemente das posteriores especializações da pesquisa geográfica, a Geografia Política é parte do movimento de constituição da própria disciplina acadêmica.

É necessário fazer tal pontuação para assinalar que, ciente da relação intrínseca entre Geografia e Política, ao levantar a hipótese das temáticas políticas terem sido incluídas no currículo escolar brasileira no contexto da década de 1980, se faz referência especificamente a essa subárea que, como demonstrado, passou por diferentes momentos, inclusive por apagamentos e descontinuações. Ao se olhar para a BNCC e o currículo paraibano, é possível identificar fragmentos de uma Geografia Política que remontam aos segundo e terceiros períodos apontados por Vesentini (2010), com grande destaque ao segundo período e seu caráter neo positivista.

Aqui, o que se busca demonstrar é que a Geografia surge nos currículos escolares, assim como a História, com a finalidade de fortalecer o Estado moderno. Ao pensar o currículo brasileiro, a Geografia que surge no período imperial e segue com a república tem também finalidades política e ideológica, objetivando a construção de sentimentos nacionalistas. Entretanto, as temáticas políticas presentes hoje no currículo escolar de Geografia são tributárias diretas de sua refundação após as guerras mundiais e a corrida imperialista. Trata-se de um momento diferente que, inclusive, surge fortemente influenciado pela compartimentação do conhecimento e pelas teorias da transposição didática, que acarretam novas problemáticas.

Através da retrospectiva do percurso da Geografia Política e do currículo paraibano, foi confeccionado o quadro a seguir, que revela os temas afins à Geografia Política presentes na organização curricular da Paraíba. De certo modo, todos os temas da Geografia são políticos e passíveis de desenvolvimento pelo viés da Geografia Política, mas o quadro busca destacar as temáticas chave dessa subárea que se fazem presentes no documento.

Quadro 4 — Temas da Geografia Política na Proposta Curricular para o Ensino Médio na Paraíba (2021)

Objetivos de Aprendizagem	**Objetos de Conhecimento**
1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
Não relacionados às temáticas	Origem e evolução da Geografia.
	Objetos de estudo para a compreensão do espaço geográfico.
	Paisagem e lugar: conceitos fundamentais à

Quadro 4 — Temas da Geografia Política na Proposta Curricular para o Ensino Médio na Paraíba (2021)

Objetivos de Aprendizagem	Objetos de Conhecimento
	compreensão do espaço geográfico.
	Território e região: expressões do espaço geográfico.
	A linguagem dos mapas.
	Projeções cartográficas.
2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
Compreender o surgimento, a organização territorial e a regionalização do espaço paraibano e brasileiro.	A construção e as regionalizações do território paraibano e brasileiro.
Entender o significado político para os Estados-Nação dos conceitos imigrantes e refugiados.	Povos brasileiros e a construção da nação brasileira.
	Conflitos socioambientais e planejamento urbano.
	Teorias demográficas.
3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
Identificar as relações de poder que se processam no espaço geográfico e que fundamentam a existência dos territórios.	Territórios e fronteiras.
Entender o contexto geopolítico da bipolaridade e o processo de mudanças políticas e territoriais promovidas no pós-guerra.	A geopolítica no pós-guerra.
Compreender o papel que os blocos econômicos, as transnacionais e os países centrais assumem no contexto da globalização.	Regionalização do espaço mundial.
Analisar a nova ordem internacional, globalização, e o impacto das mudanças ocasionadas por ela nas dinâmicas de funcionamento de diferentes regiões.	O fenômeno da Globalização e suas diferentes dimensões.
Identificar, localizar e discutir sobre os principais focos contemporâneos de tensão étnico/político/cultural/religioso e econômico na América Latina; na África, na Europa e na Ásia	Blocos econômicos.
Debater as realidades de povos, comunidades e países em situações de conflito e pós-conflito, e as contradições e violações de Direitos Humanos.	Entre países e transnacionais: as grandes potências globais.
Formular e participar de iniciativas, ações e práticas colaborativas que visem à resolução de problemas socioambientais e econômicos, com vista à sustentabilidade, equidade de gênero, saúde coletiva, segurança alimentar, cidadania ambiental e protagonismo social.	Focos de tensão na América Latina; na África; na Europa e na Ásia.

Quadro 4 — Temas da Geografia Política na Proposta Curricular para o Ensino Médio na Paraíba (2021)

Objetivos de Aprendizagem	Objetos de Conhecimento
	Desenvolvimento humano, objetivos do milênio e da agenda 2030
	Geopolítica dos recursos naturais
	Geopolítica dos alimentos

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações de Estado da Paraíba (2021).

Ao olhar para o atual currículo paraibano, é possível compreender que é por causa dessas influências e todo percurso traçados até aqui pela Geografia Política e Geografia Escolar que é possível, diferente do que ocorreu em outras épocas, se pensar em um ensino das temáticas políticas no Ensino Médio. Lacoste (1988) afirmou que a Geografia dos professores, ao lidar com o Estado Nacional, contribuia para a construção de sentimentos nacionalistas. Entretanto, não se trata mais de uma Geografia Escolar, como um todo, voltada à doutrinação nacionalista, mas de um currículo tecnicista, compartimentado, que reserva um momento apropiado, justamente no fim do ciclo escolar básico, para tratar das questões relacionadas aos territórios, conflitos e a política.

A relação entre os fundamentos que orientam as temáticas políticas no currículo de Geografia paraibano e o pensamento de Élisée Reclus e Piotr Kropotkin é marcada por distanciamentos estruturais. As divergências se aprofundam quando se examina o tratamento reservado às temáticas políticas na organização curricular. Novamente, a compartimentação que concentra os conteúdos políticos quase exclusivamente na terceira série do Ensino Médio, como se relações de poder, território e conflitos pudessem aguardar o final do ciclo básico para serem discutidos, contrasta frontalmente com a visão defendida pelos geógrafos anarquistas. Para Reclus (1985), a Geografia é a História no espaço, e a História é a Geografia no tempo, de modo que as questões políticas deveriam permear toda a formação discente.

Ademais, enquanto o currículo paraibano, mesmo ao tratar de temas como Direitos Humanos e relações de poder, permanece amarrado à lógica das competências e habilidades de viés tecnicista, herança da BNCC e do neoliberalismo discutida ao longo deste capítulo, Reclus e Kropotkin propunham um ensino que fosse, ele próprio, exercício de liberdade e

autonomia. Conforme será demonstrado no Capítulo 3, as contribuições desses autores não se limitam a oferecer conteúdos alternativos para as temáticas políticas já previstas; elas fornecem, sobretudo, uma postura epistemológica e ética que permite ao professor tensionar o currículo prescrito, abordando poder e território não como unidades estanques a serem vencidas no fim do ano letivo, mas como questões transversais que emergem da realidade concreta dos estudantes em todos os momentos da formação geográfica.

É precisamente diante desse quadro que o pensamento de Élisée Reclus e Piotr Kropotkin emerge como contraponto e alternativa. Se, por um lado, o currículo oficial converge com esses autores ao reconhecer a relação intrínseca entre Geografia e Política, uma vez que ambos os geógrafos anarquistas jamais separaram a análise espacial da crítica às estruturas de poder (Andrade, 1985), por outro lado, as divergências revelam-se abissais quando se examina o tratamento reservado a essas temáticas.

Reclus e Kropotkin compreendiam a Geografia como ciência unitária e totalizante, na qual as questões políticas não poderiam constituir um capítulo à parte, mas deveriam permear toda a análise geográfica, desde o estudo do meio local até a compreensão das relações internacionais. Para eles, a questão nunca foi simplesmente criar uma Geografia Política como subárea especializada entre outras. O que reivindicavam, em sentido muito mais radical, era a presença da política na Geografia como um todo, ou seja, o reconhecimento de que toda análise espacial é, inevitavelmente, análise de relações de poder, e que omitir essa dimensão sob o pretexto de neutralidade científica é, em si, um ato político a serviço da manutenção do status quo.

3 ELISÉE RECLUS E PIOTR KROPOTKIN

Esta pesquisa analisa obras de dois geógrafos, Elisée Reclus e Piotr Kropotkin. Pertencentes ao século XIX, para além da contemporaneidade, o que motiva a escolha dessas figuras é a filiação delas ao anarquismo e sua relevância dentro desta escola de pensamento. No entanto, falar em filiação ao anarquismo não é tão simples. Segundo Sobreira (2009), o anarquismo, diferente do marxismo, não tem um teórico definitivo, o que permite a existência de derivações que exigem distinções, embora Melo (2025), por outro lado, aponte uma predominância da figura de Reclus dentro das pesquisas brasileiras relacionadas à Geografia e anarquismo.

Sendo assim, quando a presente pesquisa se refere ao anarquismo para abrigar as discussões sobre o debate educacional, é especificamente ao anarquismo libertário que está se referindo, baseando-se em Mikhail Bakunin[8], Piotr Kropotkin, Elisée Reclus e em novos teóricos do anarquismo, o diferenciando das correntes conhecidas como individualistas e também das atuais correntes de direita que deturpam e se apropriam do termo anarquismo, como é caso do anarcocapitalismo. Entre esses autores, Piotr Kropotkin e Elisée Reclus são os únicos geógrafos e, embora nenhum deles tenha terminado a formação na área, são referências em relação à conexão estabelecida entre anarquismo e Geografia em um momento-chave da institucionalização da disciplina. Segundo Sobreira (2009), não há referências a dois geógrafos anarquistas tão próximos e recíprocos quanto esses.

Para Ferretti (2014b), Reclus e Kropotkin, assim como outros anarquistas de seu tempo, criticaram tanto a filosofia hegeliana, quanto o marxismo. Kropotkin, conta o autor, considerava esses métodos metafísicos, mesmo quando aplicadas ao materialismo. As principais referências filosóficas desses geógrafos eram a Encyclopédie, a Naturphilosophie e a dialética "binária" ou "serial" de Proudhon, as quais, juntamente com as premissas de Bakunin, também inspiraram suas perspectivas federalistas. Assim, o anarquismo estabeleceu um diálogo com as Ciências sociais ao aplicar um método preferencialmente empírico e pragmático, o que o associa à fenomenologia e às abordagens sistêmicas.

Em relação ao apagamento e ressurgimento do interesse pelas obras de Reclus e Kropotkin, Andrade (1985) explica que a obra de Élisée Reclus foi amplamente divulgada e traduzida em sua época, alcançando fama por seu engajamento político e científico. Apesar

[8] Mikhail Bakunin (1814-1876) foi um filósofo e revolucionário russo, principal teórico do anarquismo coletivista. Sua atuação na Primeira Internacional ficou marcada pela oposição ao centralismo de Karl Marx, defendendo a abolição imediata do Estado e da religião como pré-requisitos para a emancipação humana.

desse reconhecimento, sua influência no meio acadêmico francês declinou a partir da ascensão da escola de Vidal de La Blache[9]. Enquanto La Blache, ligado ao governo e à política imperial, priorizava estudos regionais monográficos e evitava questões sociais e políticas, a abordagem de Reclus, que mesclava positivismo e dialética marxista, contrastava com o tratamento mais conservador e especializado da Geografia Física promovido por discípulos de La Blache.

Assim, segundo o autor, nas décadas de 1930 e 1940, Reclus, juntamente com outros pensadores de visão similar, como Piotr Kropotkin, caíram em um relativo esquecimento. O interesse pela obra de Reclus ressurgiu nas décadas de 1960 e 1970, no contexto das Geografias críticas, impulsionado por crises internas no pensamento marxista e por uma busca por alternativas críticas.

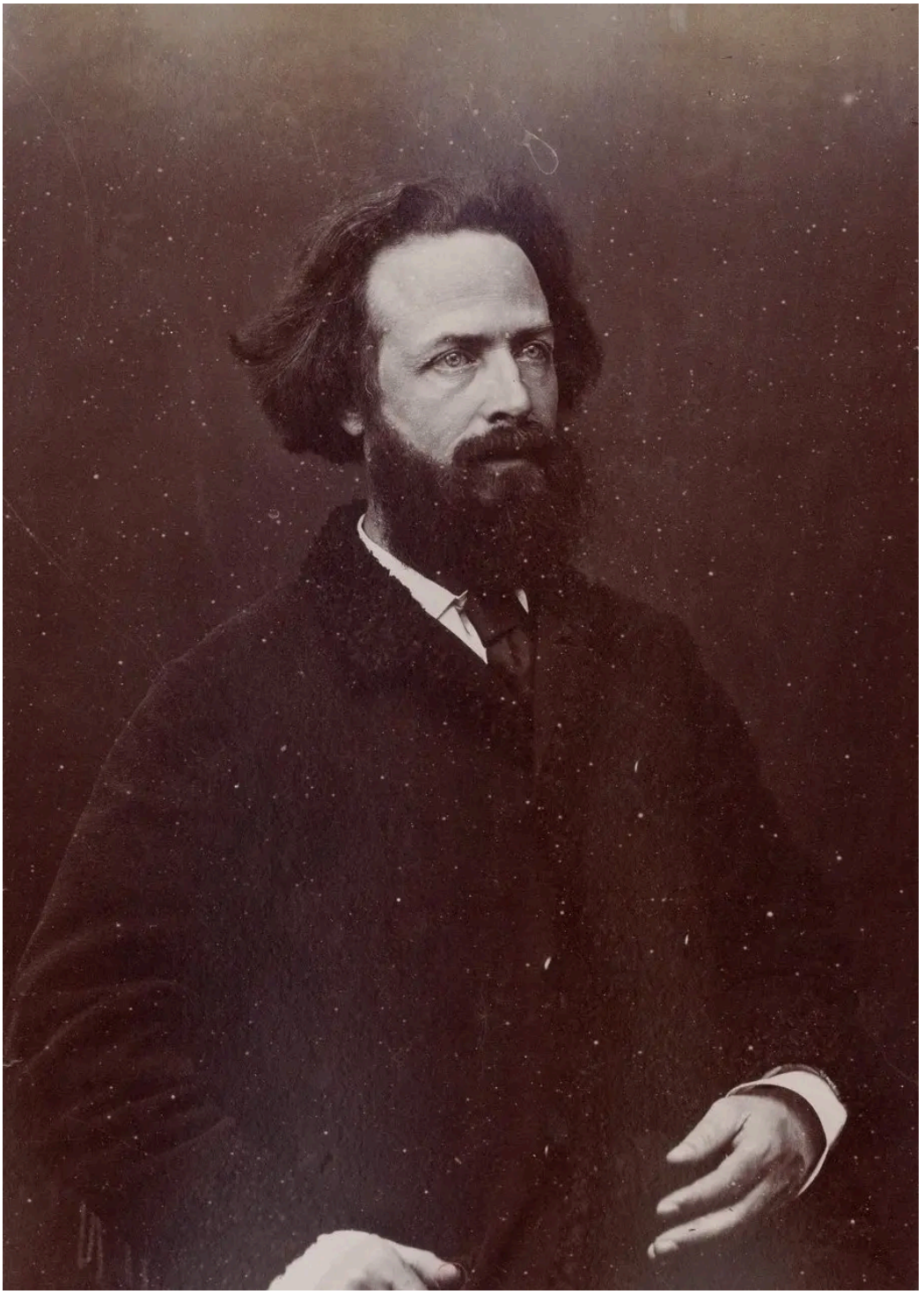
Pesquisadores como Yves Lacoste[10] destacam a notável atualidade de suas questões, que antecipavam problemas como o crescimento urbano desordenado, o desenvolvimento industrial, a análise das estruturas de dominação e, principalmente, a crítica ao imperialismo colonial. Essa redescoberta o reposiciona, juntamente com Kropotkin, como uma figura central no pensamento crítico geográfico. A atualidade de Reclus consiste na formulação de uma Geografia socialmente engajada; seu legado, partilhado com pensadores como Kropotkin, oferece um referencial contra abordagens tecnocráticas, ressaltando a dimensão política inerente à análise geográfica.

3.1. Elisée Reclus

Elisée Reclus (1830-1905) foi um geógrafo e anarquista, cuja trajetória reflete a integração entre o rigor científico e a militância política. Nascido na França, Reclus (Figura 1) participou ativamente da Comuna de Paris em 1871, experiência que resultou em sua prisão e posterior exílio. Os estudos de Reclus tiveram influência relativa na Geografia francesa e em parte da Europa. Autores como Lacoste, Giblin e Vicente defendem que ele foi o primeiro a teorizar o que se denomina geoambientalismo (Sobreira, 2009).

[9] Paul Vidal de la Blache (1845-1918) foi um geógrafo francês, considerado o fundador da Geografia Clássica e da Escola Francesa de Geografia. É o principal expoente do Possibilismo, corrente que defende a influência recíproca entre o homem e o meio, em oposição ao Determinismo. Introduziu conceitos fundamentais como os de gênero de vida e região, além de ter fundado a revista Annales de Géographie.
[10] Yves Lacoste (1929-) é um geógrafo francês, um dos principais expoentes da Geografia Crítica.

Figura 1 — Retrato de Elisée Reclus



Fonte: Nadar [ca. 1900] apud En attendant Nadeau (2019)

A produção geográfica de Reclus conta com mais de trinta mil páginas, sendo dezessete mil pertencentes à “Nova Geografia Universal”, enquanto suas correspondências profissionais contém mais de duas mil cartas entre publicadas e não-publicadas (Andrade,

1985). Seus textos em língua portuguesa são poucos, sendo suas principais contribuições “A Nova Geografia Universal” (1876-1894) e “O Homem e a Terra” (1905-1908).

Paralelamente, Reclus desenvolveu uma consistente produção anarquista, na qual defendia que a transformação social deveria reorganizar radicalmente as relações humanas com o espaço. Sua proposta incluía a criação de comunas autônomas federadas, organizadas de maneira livre e em harmonia com o ambiente. Dessa forma, o pensamento de Reclus mantém relevância precisamente por sua capacidade de articular rigor científico com um projeto político emancipatório, oferecendo uma perspectiva crítica sobre as relações entre sociedade e espaço.

O livro “La Terre - Description des phénomènes de la vie du globe”, publicado em 1869, deu a Reclus prestígio e fama, considerado por muitos autores como um verdadeiro tratado de Geografia Física. Em sua trajetória como geógrafo, também recebeu a medalha de ouro da Sociedade Geográfica de Paris em 1892 e, no ano seguinte, a da Sociedade Geográfica de Londres (Andrade, 1985). Na época em que escrevia a “Nova Geografia Universal”, o contrato com a Hachette proibia Reclus de abordar aspectos religiosos, políticos e sociais. Isso o levou a fazer uma autocensura e se submeter às exigências do editor, que salientava ter contratado o trabalho do geógrafo e não do anarquista.

Chegou idoso à cátedra, aos 64 anos de idade, quando ainda escreveria mais dois livros, entre eles, os seis volumes de “O Homem e a Terra”, publicados entre 1905 e 1908, os quais pôde concluir sem censuras. Elisée Reclus, enquanto geógrafo, tinha compromisso com a análise dialética das relações homem/natureza. Admitia a primazia do homem, assim, procurava desenvolver uma obra que estudava a natureza, mas ao mesmo tempo, analisava a ação do homem a transformando.

Em suas análises, usou o método descritivo, o qual consistia em dividir a superfície da Terra em grupos e analisar cada área, detendo-se tanto nos aspectos físicos quanto nos aspectos humanos. Em alguns estudos referente à França, evitou muito externar suas ideias políticas, enquanto em outros, como os referentes à China e à Índia, ele abordou explicitamente a relações entre o Ocidente colonizador e o Oriente colonizado, detalhando as formas de dominação, por vezes de ordem econômica e cultural, outras através da ocupação política e militar e da tutela política (Andrade, 1985).

A preocupação de Reclus com as questões sociais o diferenciava dos geógrafos do seu tempo e daqueles que o sucederam na França. O autor chamava a atenção ainda para o fato de haver sempre no mundo colonial uma classe ou grupo dominante local que se beneficia com a dominação e que se alia ao dominador estrangeiro, oprimindo o povo. Enquanto Reclus

tomava essa posição, os maiores geógrafos do seu tempo, como Ratzel e posteriormente Vidal de la Blache, ignoravam a existência das classes sociais, considerando-as categorias a serem analisadas por sociólogos e historiadores.

O tema do progresso, por sua vez, o qual entusiasmava os europeus no século XIX, também o empolgou. Entretanto, Reclus constatou que o progresso que trazia benefícios às classes dominantes trazia também desvantagens, sobretudo para as populações pobres e para os países colonizados. Em seus estudos, Elisée Reclus mostrou, com casos específicos, a miséria que se propagava nas cidades industriais à proporção que elas cresciam, e como o êxodo rural fazia com que camponeses se acumulassem aos arredores dessas cidades, em condições miseráveis. Este assunto não despertou o menor interesse de outros geógrafos da época.

O geógrafo francês viajou e viveu por muitas partes do mundo. Já crítico de um turismo superficial e predatório, que consome os lugares como mercadorias, sempre procurou, em suas viagens, conhecer profundamente seus destinos. Sua última longa viagem foi feita em 1893 à América do Sul, passando pelo Brasil, Argentina, Uruguai e Chile. Em relação à unidade da Geografia, Reclus rejeitava a dualidade entre Geografia Física e Humana, aprofundada pela escola francesa e que ganhou ampla aceitação em meio a um crescente contexto de especialização.

Para Reclus, natureza e homem compunham uma totalidade harmônica: o meio natural influenciava a humanidade, suscitando sua ação, transformando-a e conduzindo-a à produção do espaço. Assim, não apenas se opunha ao dualismo, como também se distanciava, dentro do possível, das correntes determinista e possibilista. Uma das frases célebres que expressam bem essa visão do autor foi a de que “o homem é a natureza adquirindo consciência de si mesma” (Reclus, 2015).

Sobre a visão de educação do geógrafo, segundo Sobreira (2009), a figura do professor pesquisador já estava contida no pensamento de Reclus. O geógrafo tinha posicionamento gradualista, ou seja, não via na eliminação da escola a solução para os problemas de autoritarismo da sociedade, mas acreditava em sua melhora e transformação em um organismo de ensino mútuo (Reclus, 2015). Tal pensamento também era compartilhado com outros anarquistas da época, que viam a escola cumprindo um papel importante se estivesse associado à ciência e aos interesses da classe trabalhadora.

Entre os acontecimentos importantes que moldaram sua visão de mundo, para além de sua experiência na Comuna de Paris, pode-se citar sua defesa, durante a juventude, dos abolicionistas durante a Guerra de Secessão Americana e sua renúncia, em 1884, à Société

Protectrice des Indigènes, após se deparar com a situação argelina, considerando-a paternalista e opressora. Além de renunciar, o geógrafo condenou o comportamento de alguns amigos progressistas que permaneceram na associação (Andrade, 1985).

Outro elemento importante foi seu ceticismo, após entusiasmo inicial, em relação às colônias sociais anarquistas. Uma delas foi a Comuna Cecília, erguida no Brasil por imigrantes italianos inspirados nas próprias ideias de Reclus na década de 1890. Ele criticou o que chamou de moda das colônias anarquistas em 1900, apontando seus frequentes insucessos e isolamento, e, portanto, a necessidade de agir dentro da sociedade capitalista a fim de transformá-la.

Junto com seu irmão, o antropólogo Elie Reclus (1827-1904), um dos principais colaboradores de "A Nova Geografia Universal", Reclus dedicou espaço considerável aos povos nativos, às suas histórias, culturas e etnicidade. Ambos foram pioneiros em criticar as fontes e as concepções com as quais os cientistas da época baseavam seu conhecimento sobre os assim chamados selvagens. Talvez venha dessa colaboração a riqueza com as quais os temas mais sociais eram tratados pelo geógrafo, fato que o diferencia de seus contemporâneos da Geografia.

Para Andrade (1985), situar adequadamente a importância da obra geográfica de Élisée Reclus requer contextualizar o autor em seu espaço e tempo histórico. Assim, constata-se que Reclus, vivendo na Europa do século XIX, foi inevitavelmente influenciado pelos acontecimentos que marcaram aquele continente na época, tanto a sua atuação como cientista quanto como cidadão. Ao conviver e refletir sobre os problemas políticos de seu tempo, Reclus preocupou-se com a estrutura da sociedade, o papel do Estado, a expansão mundial do capitalismo europeu, as relações entre a sociedade civil e a Igreja e também com o conceito então vigente de progresso.

Na acadêmia, viu-se obrigado a se posicionar diante do positivismo comtiano, do evolucionismo e do marxismo, engajando-se ativamente no movimento anarquista, segundo Andrade (1985). Para o autor, a vida de Elisée Reclus se desdobrou em duas dimensões principais: a política, dedicada ao pensamento e à ação anarquista, e a científica, voltada para o conhecimento geográfico. Além disso, em sua atuação prática e em sua produção escrita, ele sempre articulou as vertentes do cidadão revolucionário e libertário e a do cientista meticuloso e competente.

Segundo Andrade (1985), Reclus foi aluno de Karl Ritter[11], em Geografia, e de Schmidt, em Economia Política, de modo que sua vocação para a Geografia, ao que tudo indica, fora despertada nessa ocasião. Submetido à rigidez da educação calvinista da casa paterna, começou a divergir após a leitura dos socialistas utópicos franceses, como Saint-Simon[12], Fourier[13] e Proudhon. Então, Reclus, ao imigrar para os Estados Unidos, em 1852, rompeu definitivamente com a igreja e se tornou ateu aos 22 anos, ao se deparar com os compromissos da Igreja para com os proprietários de terras e de escravos.

A crise religiosa teve muito mais implicações sociais e políticas do que teológicas. Segundo Andrade (1985), a formação protestante o marcou por toda a vida, constituindo-se no individualismo acentuado que o levou a ser permanentemente contra a existência do Estado e a ficar com os anarquistas contra Karl Marx[14] e Friedrich Engels[15], nas disputas que ocorreram na I Internacional.

Considerava-se um comunista libertário em oposição contra àqueles que ele classificava de comunistas autoritários. Em 1858, participou ativamente da Liga da Paz e da Liberdade, fundada por Mikhail Bakunin, grande líder anarquista e opositor de Marx na ocasião. Durante a guerra franco-alemã, alistou-se como soldado, de modo que, quando a população parisiense levantou-se e se armou, juntou-se a seus irmãos Paul e Élie, também anarquistas, e organizou a Comuna de Paris, enfrentando não apenas os alemães, que realizavam a sua unificação e buscavam expandir seu território, como também as próprias forças reacionárias do novo governo republicano francês, sendo aprisionado e condenado à prisão perpétua ao fim do processo.

O movimento internacional em seu favor conseguiu do governo francês a comutação da pena para a de exílio, permitindo que ele se estabelecesse na Suíça (Andrade, 1985). Durante o exílio, ele estreitou relações com Bakunin e também se aproximou de Piotr Kropotkin, que colaborou na "Nova Geografia Universal". Formou-se, assim, o grupo anarquista que, por não aceitarem a ditadura do proletariado, auto-intitulava-se comunistas

---

[11] Karl Ritter (1779-1859) foi um geógrafo alemão, considerado, ao lado de Alexander von Humboldt, um dos fundadores da geografia moderna como disciplina científica. A sua obra principal, Die Erdkunde (A Geografia), estabelece o método geográfico comparado, que procura compreender a relação entre o meio físico e a história das civilizações. Ritter introduziu uma visão antropocêntrica na geografia, defendendo que a configuração da superfície terrestre influencia o desenvolvimento moral e material dos povos.

[12] Claude-Henri de Rouvroy, Conde de Saint-Simon (1760-1825), foi um filósofo e teórico social francês, considerado um dos fundadores do socialismo utópico.

[13] Charles Fourier (1772-1837) foi um filósofo e reformador social francês, expoente do socialismo utópico.

[14] Karl Marx (1818-1883) foi um filósofo, economista e revolucionário alemão, fundador do materialismo histórico e dialético. Sua obra principal, O Capital, analisa as leis de movimento do modo de produção capitalista, a exploração do trabalho e a acumulação de capital.

[15] Friedrich Engels (1820-1895) foi um filósofo e teórico político alemão, coautor, com Karl Marx, de obras fundamentais como o Manifesto Comunista.

libertários. Para o grupo, se o proletariado assumisse o poder e organizasse a ditadura do proletariado, em contraposição à ditadura burguesa, tenderia a tentar perpetuar a sua ditadura e se burocratizar.

Ao analisar a contribuição de Reclus para a Geografia, Andrade (1985) novamente chama a atenção para a necessidade de situá-la no pensamento geográfico dominante na segunda metade do século XIX. Trata-se de um conhecimento geográfico até então cultivado e desenvolvido nas cortes, o qual visava conquistas e anexações de países vencidos em guerras, a obtenção de informações necessárias aos guerreiros ou, em época de paz, a exploração dos recursos disponíveis.

O autor ainda lembra que Élisée Reclus, assim como Friedrich Ratzel, como já mencionado, tiveram Karl Ritter como professor em comum, e qual também, em sua Geografia geral comparada, analisava as características e semelhanças existentes entre as várias partes do mundo, fornecendo informações úteis à penetração colonial. Neste período, a Alemanha ainda lutava por seu processo de unificação, ao mesmo tempo em que a Inglaterra, a França e a Rússia procediam à partilha do mundo. Os alemães tinham a percepção de que haviam chegado atrasados para participar da divisão da partilha colonial, que se concluiria na segunda metade do século.

Friedrich Ratzel, este sim discípulo de Karl Ritter e de pensamento conservador, viveu intensamente a transformação da Alemanha em um Estado industrial e assistiu à formação do Império Alemão. Ratzel, geógrafo com grandes preocupações antropológicas, dedicou-se ao estudo da extensão do território sob controle de cada Estado e sua posição geográfica, os problemas da maritimidade e da continentalidade. Assim, admitiu que os Estados tinham o direito de expandir o seu território e deslocar fronteiras para realizar o bem-estar dos seus cidadãos e para ampliar o seu poder. Daí, reconhece a necessidade da existência de povos dominadores e de povos dominados, concepções posteriormente ampliadas por outros geógrafos, como Dix e Kjellen (Andrade, 1985).

Trata-se de uma trajetória de vida bastante distinta em relação à Élisée Reclus, conhecedor da obra de Ratzel (Ferretti, 2014b), que divergiu de diversos destes pontos de vista, condenando o colonialismo inglês e holandês. Mesmo nascido na França, país que se consolidava como potência colonial, Reclus não se aliou aos interesses da burguesia francesa, nem aos dos governos a ela vinculados, embora, para Andrade (1985), em certas ocasiões, ele tenha sido cooptado por essa política, como ocorreu ao justificar a ocupação francesa da Argélia.

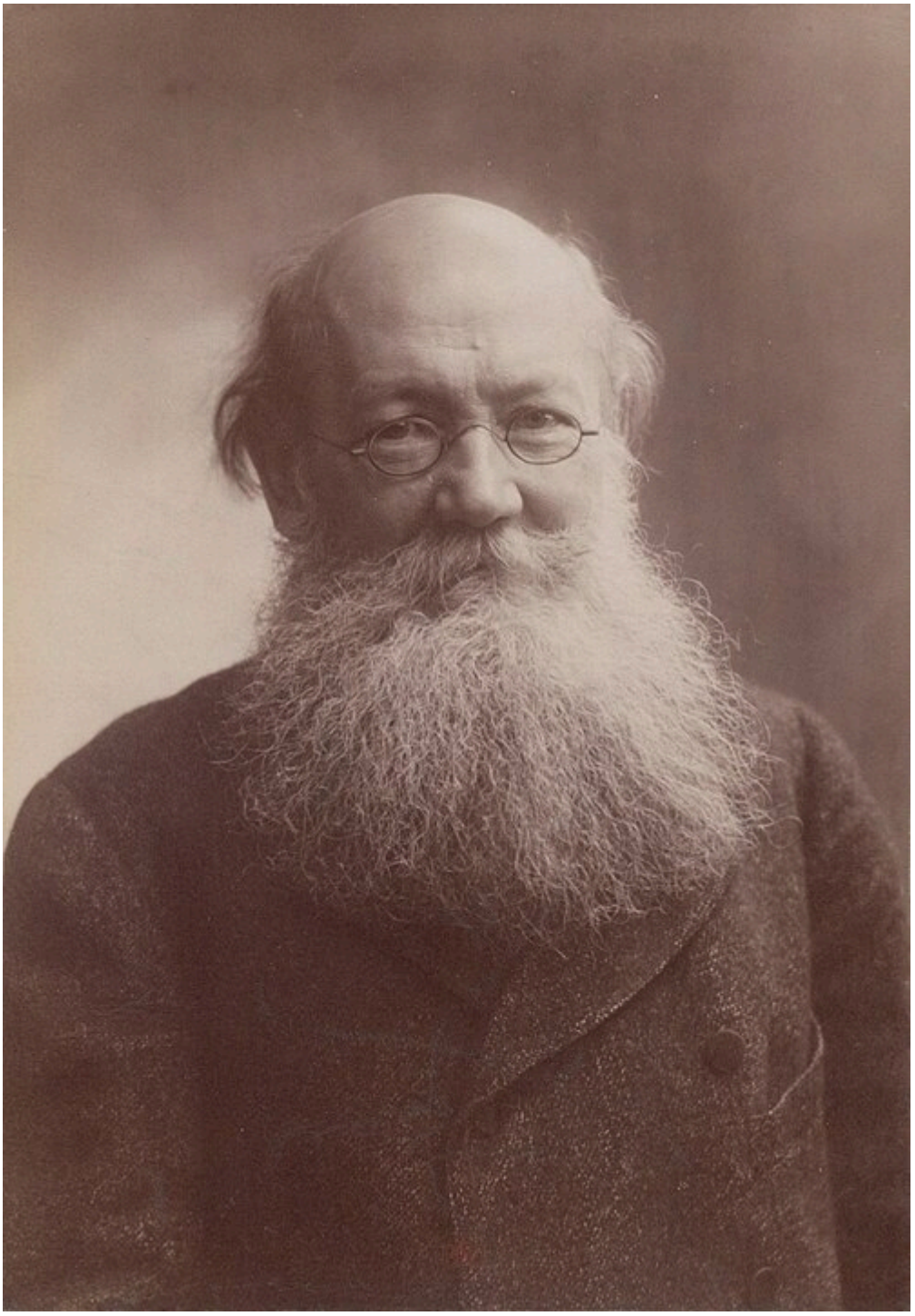
Já, segundo Ferretti (2014b), a postura de Reclus em relação ao estabelecimento de colonos franceses no norte da África, que, de fato, o geógrafo via com certa simpatia, deve ser considerada ambígua. Ao contextualizá-la, é perceptível que essa visão é em grande parte coerente com o pensamento anarquista e socialista da época, o qual entendia a emigração de trabalhadores como um meio de difundir suas ideologias no exterior, assim, desencorajando a dominação política ou militar.

O próprio Andrade (1985) destaca o fato de Reclus jamais ter separado a ação política da ação científica. Assim, manteve interesse pela política sem se colocar a serviço do Estado e do poder, assumindo posição crítica e demonstrando que os interesses do povo entram em conflito com os das classes dominantes que controlam o Estado. Reclus contrariou o pensamento geográfico de sua época, fortemente comprometido com o poder e de caráter conservador. Essa postura o colocou em confronto tanto com seus contemporâneos quanto com os geógrafos que o sucederam na França, os quais teceram uma verdadeira cortina de silêncio em torno de sua obra, classificando-a como meramente descritiva e de pouco interesse científico.

3.2. Piotr Kropotkin

Piotr Alekseevich Kropotkin (1842 - 1921) (Figura 2), assim como Reclus, também foi geógrafo e um dos principais teóricos do anarquismo. Nascido na aristocracia russa (Rurik-antiga família real), o autor rejeitou sua condição privilegiada após testemunhar as profundas desigualdades sociais durante seus trabalhos como geógrafo na Sibéria e na Manchúria.

Figura 2 — Retrato de Piotr Kropoktin



Fonte: Nadar [ca. 1900] apud Wikipedia (2026)

A partir de tais experiências, posicionou-se como uma figura central no desenvolvimento do comunismo libertário, defendendo uma sociedade sem hierarquias coercitivas, organizada a partir dos princípios da ajuda mútua, autogestão e solidariedade voluntária. Segundo Andrade (1985), Kropotkin, amigo pessoal e companheiro de militância

anarquista de Reclus, foi o único a assumir posições semelhantes a ele. Colaborou com o geógrafo francês na "Nova Geografia Universal" com artigos sobre o Extremo Oriente e a Sibéria. Entretanto, Kropotkin não compartilhava das posições dialéticas do amigo.

Ainda segundo o autor, a atividade de geógrafo foi menos intensa e profícua que a de militante político, ao contrário do que houve com Reclus. Conjuntamente, para Sobreira (2009), existe uma grande proximidade entre Reclus e Kropotkin, pois ambos acreditam na possibilidade de uma sociedade antiautoritária e livre, construída junto com a escola e não a partir dela. Para Andrade (1985), sua produção teórica também destaca-se pela articulação entre ciência e anarquismo, na qual argumentava que a cooperação, e não a competição, era o fator predominante na evolução das espécies, inclusive na humana. É importante destacar tal fato, pois, ao posicionar sua produção científica aos preceitos éticos do anarquismo, o geógrafo russo pôde apontar incoerências e preconceitos sobrevalorizados na produção científica da época, como forma de manter o status social.

De acordo com o autor, apesar de ter sido perseguido e encarcerado tanto pelo regime czarista quanto por governos republicanos europeus, Kropotkin manteve coerência entre seu ideal e sua conduta, recusando-se a integrar estruturas de poder mesmo após a Revolução Russa de 1917, da qual foi crítico contundente por entender que os bolcheviques haviam instaurado uma nova forma de centralismo autoritário.

Kropotkin era crítico da Geografia e dos geógrafos de sua época. Ele identificava que a prática geográfica servia como ferramenta de colonização, porém desejava que tal ciência, quando adquirisse um caráter antinacionalista, pudesse ser um dia o meio pelo qual os estudantes tomassem gosto pela natureza e pelo estudo das ciências naturais, bem como servir para se compreender que todos os seres humanos são irmãos e devem respeitar as diferenças.

Enquanto anarquista, segundo De Paula (2021), Kropotkin sempre defendeu uma ciência verdadeiramente popular, acessível às classes menos privilegiadas, e que se transformasse em um mecanismo de construção de uma sociedade mais igualitária, democrática e solidária. É perceptível que compartilhava com Reclus uma visão de educação bastante contextualizada, nunca desvinculada da sociedade na qual estava inserida. Além da grande atenção à tese do apoio mútuo e da educação integral (a inseparabilidade do trabalho manual e intelectual), Kropotkin foi também influenciado pelo evolucionismo, mas, em vez da competição, seguiu o caminho da mutualidade, tendo uma uma concepção otimista da natureza humana.

A inserção do ser humano no centro do debate geográfico, em uma era dominada pelo neocolonialismo europeu na África e na Ásia, era também um ato de questionamento aos

valores vigentes, os quais legitimavam a pilhagem de vastas regiões do planeta sob o pretexto de um suposto projeto civilizatório. Para o geógrafo russo, mais do que uma disciplina ideologizada, carregada de preconceitos nacionais, raciais e sociais, a Geografia Escolar deveria se colocar a serviço da construção de uma sociedade mais fraterna (Andrade, 1985).

Sabedor das dificuldades desse campo científico, Kropotkin analisa que a Geografia, por suas particularidades, deveria ter o papel de harmonizar as várias experiências científicas existentes. Tal visão revela um princípio fundamental para o geógrafo russo: a Geografia como ciência de interface. No entanto, foi nos sindicatos que a obra de Kropotkin teve presença marcante, segundo pesquisa de Sobreira (2009), haja vista que muitos de seus escritos são elaborados em linguagem panfletária.

Kropotkin (2009; 2015) se interessava pelos debates sobre apoio mútuo, pela diversidade de povos e suas culturas, a construção de um mundo sem nacionalidades e combate às ideias de que haveria povos superiores e inferiores. O anarquista combatia o preconceito, o ódio, o egoísmo, o ufanismo e o nacionalismo, os quais, para ele, se relacionavam à competição entre as nações e agravavam as realidades negativas dentro dos países, daí sua defesa do apoio mútuo.

Kropotkin partia de um pressuposto moral prático, enxergava no ensino da época um conjunto de doutrinas feitas para assegurar os direitos do Estado sobre os cidadãos e proclamar sacrossanto o direito de o rico explorar o pobre, deste modo, tinha uma posição contrária à educação estatal. Em seu raciocínio, a educação é resultado de uma série de condicionamentos ambientais e que, portanto, potencialmente todos podem obter resultados satisfatórios, mesmo que com gostos e talentos diferentes.

Para De Paula (2021), a obra de Kropotkin é extensa e ainda pouco debatida. Por isso, o autor compreende que, nesse momento de grande debate no ensino básico, principalmente sobre qual é o papel da Geografia na escola, é importante compartilhar e divulgar as ideias e práticas deste importante cientista social do século XIX. Segundo o autor, Kropotkin, ao produzir uma Geografia em interlocução com o anarquismo, possibilitou um olhar mais dinâmico e criativo. Tanto ele, quanto Reclus, justamente por seu caráter anárquico, trouxeram maior liberdade para essa ciência, explorando novos temas e criando uma experiência intelectual livre das amarras dos ditames burocráticos. Consequentemente, defendeu uma ciência que pudesse ser apropriada por todos, em um processo de interconexão entre a teoria e a prática social.

3.3. A produção geográfica e anarquista dos autores

Para analisar as contribuições de Élisee Reclus e Pietr Kropotkin para o ensino das temáticas políticas de no ensino médio, o presente estudo partiu de uma seleção de obras de acordo com a relevância e acessibilidade delas. Em relação à relevância, foi levado em consideração o nível de circulação e impacto das obras. No caso da obra dos autores, os livros e coletâneas de suas obras foram facilmente acessadas. A seguir, um quadro sintetiza as obras analisadas, destacando os textos pelas quais elas são constituídas no caso de serem coletâneas:

Quadro 5 — Obras analisadas

Autor	Titulo	Textos	Ano de publicação	Ano da edição analisada
E. Reclus	Escritos sobre Educação e Geografia	O ensino da geografia	1903	2014
E. Reclus		Carta a Francisco Ferrer i Guardia	1903	
E. Reclus		Prefácio a “Noções de Geografia Física”	1905	
P. Kropotkin		O que a geografia deveria ser	1885	
P. Kropotkin		Uma carta de Kropotkin	1901	
E. Reclus	Elisée Reclus – Coleção Grandes Cientistas Sociais	A natureza da Geografia	1875 - 1892	1985
		A origem da família, do estado e da propriedade	1875 - 1892	
		O problema colonial	1875 - 1892	
		O problema urbano	1875 - 1892	
		O Brasil nos fins do século XIX	1875 - 1892	
E. Reclus	O Homem e a Terra	-	1905	2015
E. Reclus	Nova Geografia Universal	-	1876	
P. Kropotkin	Campos, Fabricas y Talleres	-	1899	2015

Quadro 5 — Obras analisadas

Autor	Titulo	Textos	Ano de publicação	Ano da edição analisada
P. Kropotkin	Ajuda Mútua: um fator de evolução	-	1902	2009

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

As obras selecionadas foram “Escritos sobre Educação e Geografia” (2014), com textos de ambos os autores; “Elisée Reclus – Coleção Grandes Cientistas Sociais” (1985), “O Homem e a Terra” (2015) e “Nova Geografia Universal” (1876), com textos e excertos selecionados de Reclus; e “Campos, Fabricas y Talleres” (2015) e “Ajuda Mútua: um fator de evolução” (2009), de Kropotkin. Na coletânea “Escritos sobre Educação e Geografia” (Reclus, Kropotkin, 2014), temos uma série de textos escritos pelos autores com seus principais apontamentos sobre o ensino de Geografia e a educação, de modo geral.

Reclus (2014) demonstra filiação ao pensamento empirista, que o acompanha em todo o texto, no qual o autor pensa em uma educação geográfica que alcance todos os sentidos e possa ser experienciado, conclamando um retorno à natureza. Assim, o geógrafo traça sucintamente sua visão de ensino: distante da sala de aula convencional, mas em campo, durante longos passeios pelas redondezas da escola e trabalhos de campo, sempre em aprendizado coletivo.

É importante destacar que na maioria de seus textos e comentários sobre educação geográfica, Reclus faz alusão à educação de crianças, e muitas vezes se refere diretamente ao ensino primário, portanto, como se verá, essa visão empirista e refratária aos livros didáticos, a partir da qual muitos reconhecem Reclus, se refere aos primeiros contatos da criança com a Geografia e a escola, de modo que, ao falar dos anos mais avançados, Reclus não demonstra contrariedade a métodos mais tradicionais como a sala de aula, mapas, livros didáticos e outros materiais de apoio.

Anarquista e cientista, Kropotkin (2014) não separava o aspecto político do pedagógico, entendendo como dois lados de um mesmo processo de emancipação humana. Assim, defendia uma escola na qual a relação entre professor e alunos estivesse baseada na autogestão, portanto, defendia a autonomia do discente e a centralidade dos estudantes na construção do conhecimento.

No texto “O ensino da Geografia”, Reclus (2014) faz alguns comentários que remetem a uma certa precarização docente como se entende na atualidade, mas é necessário lembrar o momento no qual ele estava escrevendo para não incorrer em anacronismos. Em

diversos momentos, Reclus é contrário à exigência de titulação para ser professor e faz críticas à profissionalização do ofício, o qual ele enxerga como um dom que deve ser exercido por amor, sem motivações monetárias.

No entanto, Reclus, como já citado, não concluiu sua formação na área, não viveu em um período de universalização da educação e proletarização da docência, o que justifica muito de sua visão romantizada do assunto, em consonância com o pensamento anarquista da época. Em outras esferas, o autor revela uma visão aguçada e bastante moderna de ensino, ao defender como primeiro passo, a contextualização do ensino a partir do local e público para quem se ensina, como se vê em:

> É evidente que o primeiro estudo deve variar em seus detalhes segundo a comarca que se habita (...). Nossa linguagem em nenhuma parte seria absolutamente idêntica, porque em todas há traços particulares e individuais que assinalar, observações preciosas que recolher que nos serviriam de elementos de comparação em outros distritos. (Reclus, 2014, p. 16-17)

De fato, o empirismo é uma caraterística marcante na educação geográfica de Reclus, mas destaca-se o quanto ele sempre se preocupou com o método. Passeios, viagens de campo, trabalhos de campo, entende-se aqui diversos modelos desse tipo de aula diferenciada que ocorre fora da sala de aula, pois o próprio autor não fazia tal distinção. Ao contrário, Reclus defende tanto passeios ao redor da escola, quanto viagens mais distantes, desde que elas fossem muito bem estruturadas do ponto de vista do método e dos objetivos de aprendizagem.

Já no século XIX, Reclus era totalmente crítico do turismo predatório, das viagens por hobbie e capricho, as quais fetichizam lugares e territórios, sem que de fato o viajante conheça verdadeiramente aquele espaço e o povo que ali vive:

> A estes passeios ao redor de nossa residência habitual, as circunstâncias da vida poderiam acrescentar longas excursões, verdadeiras viagens, dirigidas com método, porque não se trata de correr ao azar, como aqueles americanos que dão sua volta ao Mundo Antigo e que costumam fazer-se mais ignorantes à força de amontoar desordenadamente lugares e pessoas em seus cérebros, confundindo-se tudo em suas lembranças. Tais viagens são o que de mais funesto pode imaginar-se, porque matam a potência de admiração que há de crescer no indivíduo ao mesmo tempo que seu reconhecimento, e acabam por estragar-lhe de modo que chega a desprezar toda beleza. (Reclus, 2014, p. 18)

E adverte:

> Para evitar semelhantes aberrações é importante proceder às excursões e às viagens com o mesmo cuidado de método que no estudo ordinário para a educação; mas é preciso evitar também todo pedantismo na direção das viagens, porque acima de tudo a criança deve divertir-se. (Reclus, 2014, p. 19)

O autor, muito dentro da tradição anarquista, chega a comparar escola com prisões, pensamento que no século XX será aprofundado por filósofos como Michel Foucault[16]. Entretanto, em vez de negá-la, pensava em métodos para tornar as aulas mais interessantes. Ele tinha convicções que oscilavam entre a possibilidade de uma mudança escolar sem passar por uma profunda mudança social e a contraposição e enfrentamento direto aos ordenamentos oficiais. Reclus tinha posição contrária aos livros didáticos, os quais para ele eram materiais estéreis, apresentando o conhecimento como algo feito e terminado, algo mais próximo ao que ocorre com as religiões. Como típico de sua época, sua epistemologia era voltada para a observação e estudo das paisagens e regiões.

No lugar de livros didáticos, o geógrafo francês propõe métodos que envolvem manipular globos terrestres, e até mesmo produzi-los em sala, com os alunos, em uma metodologia muito próxima do que mais tarde se convencionou construtivismo, com aulas mais experimentais, nas quais os alunos desenvolvem o conhecimento, ao invés de encontrá-lo pronto e acabado como ocorria nos livros didáticos convencionais. Reclus desenvolveu uma metodologia de ensino distinta do que era produzido à época, pois objetivava uma educação na qual todos os agentes fossem produtores do conhecimento. Entretanto, ia além, ao não ignorar o forte teor classista que a educação ganha em uma sociedade hierarquizada e desigual.

Era contra o elitismo e os métodos seletivos de avaliação, a especialização excessiva e o papel autoritário do ensino nas escolas oficiais. Reclus foi pioneiro por sua visão ampla de educação, preocupado com a socialização do conhecimento, como visto através dos cursos de extensão universitária que criou. O autor já observava e denunciava o ensino dual, que se diferenciava a partir da classe social a quem era ofertado, diferenciando escolas para formar a futura classe dirigente e para futuros explorados. Considerava os exames inúteis e já sugeria o que atualmente se entende por auto-avaliação, pois, para ele, os indivíduos possuíam um potencial para ser desenvolvido de acordo com seus próprios ritmos (Reclus, 2015).

Reclus não era refratário a novas tecnologias. Ao contrário, adepto de um progressismo otimista, o autor já demonstrava entusiasmo a possíveis novas tecnologias que chegariam às escolas e cidades trazendo novas possibilidades educacionais. O autor já pensava em métodos para substituir os mapas convencionais, que via com criticismo devido às distorções que eles causavam nos tamanhos das comarcas, e sonhava com cidades equipadas com planetários e observatórios astronômicos. Ao pensar a cidade como sala de

[16] Michel Foucault (1926–1984): Filósofo, historiador das ideias e teórico social francês.

aula, o autor lamenta a ausência de mais mirantes nas cidades. É neste e em outros sentidos que Reclus demonstra ser um geógrafo e educador completo, articulando ciências, educação, arquitetura, tecnologia e política em suas análises.

Algo que sintetiza o olhar reclusiano é a metáfora que estabelece nesse texto entre o mito da Torre de Babel e a ciência: o geógrafo enxergava na ciência uma linguagem que unificava, de modo a sonhar com um mundo no qual o saber científico, desenvolvido por milhões de indivíduos espalhados pelo globo, se unificasse e construísse uma nova Torre de Babel, desta vez com uma linguagem compartilhada, uma comunicação possível, em um mundo unido e sem fronteiras.

No texto "Carta a Francisco Ferrer i Guardia" (Reclus, 2014), o autor explicita melhor seu pensamento, deixando claro que não acredita em textos para o ensino da Geografia nas escolas primárias, ou seja, não se refere ao ensino como um todo. No entanto, suas críticas aos livros didáticos podem ser generalizadas uma vez que o autor alega só conhecer livros dogmáticos, com proselitismo religioso e/ou patriótico, assim como mentalidade burocrática.
É relevante destacar que o autor faz sua crítica em um contexto educacional e científico marcado pelo positivismo e pelos métodos pedagógicos tradicionais do final do século XIX. Nesse período, os livros didáticos eram concebidos como instrumentos de transmissão de verdades estabelecidas, funcionando como manuais enciclopédicos que privilegiavam a memorização e a repetição de conteúdos.

O conhecimento geográfico, em particular, era reduzido a descrições exaustivas de relevo, clima, fauna e flora, além da enumeração de capitais e acidentes geográficos, sem qualquer articulação com a realidade vivida pelo estudante. A linguagem utilizada era rebuscada e formal, refletindo uma cultura distante das experiências concretas dos leitores. Essa abordagem resultava em transposições didáticas superficiais, que transformavam a ciência em um conjunto de informações fragmentadas e descontextualizadas, ignorando completamente os interesses, a curiosidade e a capacidade crítica do público infantil e juvenil ao qual se destinava.

Reclus fala a partir de um momento de enorme centralização na produção de materiais didáticos, os quais eram voltados à doutrinação religiosa e patriótica. Elogia a Escola Moderna, a qual, em sua visão, ganha em não ter livros, preferindo o ensino oral, sugestivo, dado pelos que sabem para os que querem compreender, de modo que frisa a necessidade de dispor para isso de bons professores. Após certo nível de desenvolvimento, Reclus defende a necessidade dos alunos redigirem textos, produzirem mapas, ou seja, o geógrafo já pensava na gradualidade da educação.

Sendo assim, ele não abre mão de textos e livros, mas vê problema quando eles são voltados ao ensino primário, no qual prefere métodos mais experienciais e lúdicos. Além disso, admite que para os professores, a literatura geográfica é fundamental. Em "Prefácio a Noções de Geografia Física", tem-se mais comentários da postura que deveria ter o professor na visão de Reclus (2014):

> Todo professor sabe com que prudência deve proceder a este trabalho delicado: a revelação gradual do verdadeiro no espírito das crianças. Seu ensino não deve ter nada de brusco, muito menos de brutal; nada que possa deixar uma impressão de impotência nem de dúvida na jovem inteligência que se abre à sua frente. (Reclus, 2014, p. 29).

Reclus demonstra um caráter respeitoso pela educação e pelos educandos, trazendo, antes do conteúdo, apontamentos sobre a postura do professor. Conjuntamente ao empirismo, Reclus reivindica a tradição da Geografia comparada, revelando sua visão de Geografia enquanto ciência da diferenciação do espaço. Ainda no mesmo texto, versa sobre o ensino transdisciplinar:

> O domínio da geografia abraça tudo isto, e o professor, que há de educar o pensamento nas crianças, deve acompanhá-las em todo este mundo de outro tempo onde se revelam nossas origens. Mas semelhantes excursões pelo passado não se fazem sem muito trabalho, sem observações paralelas nas ciências naturais, históricas, sociológicas; em uma palavra, obrigariam o aluno a pensar fazendo dele um homem que raciocina e que induz. (Reclus, 2014, p. 29)

*"*O que a geografia deveria ser", de Kropotkin (2014), revela que o autor diverge de Reclus em sua visão sobre a Geografia, ciência que, em sua visão, recolhe as leis descobertas por suas ciências irmãs e mostra sua ação mútua e suas consequências na superfície do globo. Para o autor, as investigações sobre o ensino de Geografia revelavam que, a despeito de ser uma das ciências mais atrativas para as pessoas de todas as idades, ela havia se tornado um dos temas mais áridos e ininteligíveis. Segundo o autor, nada interessa mais às crianças do que as viagens, porém, nada era mais chato e menos atrativo na maioria na escola do que aquilo que ali se batiza como Geografia.

De modo a não ser injusto, o autor reconhece que o mesmo poderia ser dito de outras disciplinas como Física, Química, Botânica, etc., ou seja, reconhece que o problema estava em toda a escola, propondo como solução uma reforma profunda do ensino de todas as ciências. Para o autor, a sociedade mercantil já havia reconhecido a necessidade de uma reforma para atender aos interesses da colonização, o que revela que Kropotkin tinha um entendimento avançado do currículo enquanto artefato social, fruto das disputas da sociedade e mutável de acordo com as finalidades.

Para Kropotkin, o ensino de Geografia poderia ser o mais atrativo e um instrumento poderoso para o desenvolvimento geral da mente, de modo a desenvolver no estudante o raciocínio científico e despertar o gosto por todas as ciências naturais, pois entendia que as crianças passam a admirar a natureza à medida que ela se relaciona com o ser humano, daí o papel privilegiado da Geografia. Assim como Reclus, muitos dos seus escritos são direcionados às crianças, e, portanto, ao ensino primário.

Para se contrapor ao modelo estatal e religioso, o geógrafo, assim como a maior parte dos anarquistas da época, propunham a criação de escolas autogestionadas, nas quais os valores nacionais ou religiosos era substituídos por valores universais e científicos direcionados a uma sociedade menos desigual. Nessas escolas, o método de ensino era racionalista, antiautoritário, laico e de formação integral, ou seja, buscava-se a superação da divisão entre o trabalho manual e o intelectual. Além disso, no lugar da aplicação de provas ou punições aos alunos como método de avaliação, o professor era incentivado a avaliar o aluno a partir de uma evolução individual.

Uma proposta levantada por Kropotkin era definir metodologicamente qual o objetivo que a Geografia teria no ensino básico, preocupando-se em destacar também a relação que essa ciência teria com as outras. Ou seja, qual a contribuição que a ciência geográfica teria na construção de uma interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, sendo um dos pioneiros nesse tipo de proposta. De forma resumida, Kropotkin enxergava no ensino de Geografia três objetivos: a) despertar nas crianças o gosto por todas as ciências naturais; b) ensinar que todos os homens são irmãos, seja qual for sua nacionalidade; e c) ensinar a respeitar as "raças inferiores".

Muito próximo ao pensamento de Reclus, Kropotkin é crítico do método baseado em memorização, também descreve postulados e práticas pedagógicas muito próximas ao que se conhece hoje como construtivismo e versa sobre a importância da gradualidade do saber. Ainda sobre a reforma educacional, refuta que línguas clássicas, como latim e grego, fossem fundamentais para o desenvolvimento das competências humanitárias e artísticas, entendendo que o campo científico, através da História e da Geografia, desempenharia também esse papel.

> E se está provado que o folclore fica mais gravado na memória infantil do que as histórias de nossa vida cotidiana, por que nos obrigamos a nos limitar às tradições gregas e romanas? Como meio educativo, nenhum mito grego — quase sempre demasiadamente sensual — pode superar os delicadamente artísticos, castos e altamente humanitários mitos e canções, por exemplo, dos lituanos ou finlandeses; enquanto que no folclore dos turco-mongóis, indígenas, russos e alemães — em resumo, de todas as nacionalidades — encontramos histórias tão artísticas, tão

> vigorosas, tão claramente humanas que não podemos contemplar sem lamentar como nossas crianças se alimentam de tradições gregas e romanas, ao invés de se familiarizar com as características ocultas no folclore de outras nacionalidades. (Kropotkin, 2014, p. 48)

Interessante notar aqui, que, ao fazer a defesa das disciplinas científicas, Kropotkin faz juízo de valor da sociedade antiga em tom bastante moralista. Isso é revelador do pensamento da época, mas também ajuda a desconstruir uma visão estereotipada do anarquismo e dos anarquistas enquanto libertinosos, o que contraria a realidade. O que se vê aqui e também será desenvolvido posteriormente é que, a despeito da luta antissexista que os anarquistas já travavam no século XIX, longe da imagem que se tem hoje, enquanto sinônimo de uma juventude revoltada, o anarquismo já foi expressão dos trabalhadores oprimidos, carregando em si as contradições próprias de um contingente tão heterogêneo quanto são as classes sociais.

A Geografia, através dos estudos etnológicos, ao apresentar aos alunos outras realidades contribuiria como instrumento para desenvolver nas crianças e jovens sentimentos de sociabilidade e de solidariedade, afastando os preconceitos e racismos, segundo o autor. A presença da etnologia na Geografia, fazendo coro com Reclus, faz parte da visão do autor sobre a disciplina científica, que deveria abarcar:

> quatro especialidades distintas, ou inclusive mais, mas todas intimamente conectadas entre si. Três desses ramos — orogênese, climatologia e zoófito geografia — correspondem, falando em linhas gerais, ao que se descreve agora como geografia física; enquanto que a quarta, que incluiria algumas partes da etnologia, corresponderia ao que se ensina parcialmente agora sob a denominação de geografia política; mas diferiram tanto do que hoje se ensina sob essas duas denominações, tanto no que se refere a seus conteúdos como no que se refere a seus métodos, que logo esses nomes seriam substituídos por outros mais adequados. (Kropotkin, 2014, p. 50)

Quando o autor se refere no trecho acima à Geografia Política, ele está se referindo, na realidade, à Geografia Humana, que recebia essa outra nomeação naquele contexto. Destaca-se, de qualquer forma, a defesa de uma Geografia unitária, abarcando todos os campos. Defensor de uma ciência nomotética, para Kropotkin a Geografia deveria revelar as leis que regem o desenvolvimento do globo. Portanto, não deveria ser uma mera ciência descritiva, e sim lógica, descrevendo as leis de uma certa classe de fenômenos depois de descritos e sistematizados. Na etnologia, via a possibilidade de abertura de um grande ramo de assuntos a serem trabalhados pela Geografia:

> aquele que aborda as distintas famílias humanas existentes sobre a superfície da terra. A distribuição das famílias humanas suas características distintivas e as modificações experimentadas por essas características em climas diversos; a distribuição

> geográfica de raças, crenças, costumes e formas de propriedade e sua estreita dependência das condições geográficas a adaptação do homem à natureza que o rodeia e a mútua dependência entre ambos; as correntes migratórias, na medida em que dependem de causas geológicas; as aspirações e sonhos das distintas raças, na medida em que são influenciada pelos fenômenos da natureza; as leis de distribuições das populações humanas em cada país, que se manifestam na persistência de populações nos mesmos lugares desde a Idade da Pedra até nossos dias; o surgimento das cidades e as condições de seu desenvolvimento; a subdivisão geográfica de territórios em bacias fabris naturais, que não resistem apesar dos obstáculos representados pelas fronteiras políticas: tudo isto constitui uma ampla série de problemas que recentemente tem aumentado entre nós. (Kropotkin, 2014, p. 55)

Fruto também de seu tempo, aqui percebe-se a proximidade do autor com temas caros à visão determinista da Geografia, ao mesmo tempo que ele tenta avançar ao pensar em temas como adaptabilidade, o respeito às diversas formas de vida, o surgimento das cidades e sua relação com os recursos naturais, etc. Em um período em que a disciplina ainda era profundamente influenciada por Humboldt e Ritter, o artigo de Kropotkin revela, em certos trechos, a defesa de uma visão ritteriana para o ensino da Geografia nas escolas, cujo objetivo era despertar nos alunos a curiosidade pelas diferenças e semelhanças entre as feições físicas do planeta.

Embora defenda a importância de uma Geografia comparada no ensino, Kropotkin argumentava que esse interesse só seria despertado se, paralelamente às análises físicas, o ser humano se tornasse o eixo central da discussão. Do contrário, os alunos estariam condenados a memorizar nomes de rios e tipos de vegetação, sem compreender a relação essencial entre o homem e o meio em que vive. Assim, ao demonstrar que a Geografia é também uma ciência humana, o geógrafo russo se contrapõe àqueles que apoiavam a formação de uma Geografia mnemônica.

Em sua concepção pedagógica, a disciplina deveria integrar quatro grandes ramos do saber: a) o estudo das leis naturais que atuam sobre a superfície terrestre; b) a análise da influência da distribuição de continentes, oceanos, relevos e massas de água sobre o clima; c) a abordagem da geografia da fauna e da flora, assim como de seus padrões de sua distribuição planetária; e d) o exame da distribuição das "famílias humanas" pelo globo. Em relação aos métodos de ensino, o autor prega maior liberdade para professores e também para os estudantes, mais espaços para o trabalho independente, sem ajuda por parte do professor além da necessária. A autonomia sempre foi uma bandeira cara aos anarquistas.

Junto a Reclus, defendia menos livros didáticos e mais relatos de viagens e descrições de países. Assim, propunha atividades como a troca de correspondências sobre temas geográficos entre escolas de diferentes regiões, assim como de suas coleções de ciências

naturais. Que as escolas não limitassem suas coleções de amostras de rochas, plantas e animais apenas a suas próprias regiões, mas de todas as partes do planeta:

> Faça com que as crianças inglesas troquem continuamente correspondência, coleções e ideias com as crianças russas e poderá estar seguro de que, depois de algum tempo, nem ingleses nem russos empunharão tão rapidamente as armas para resolver seus problemas. Mas isto não é tudo. Ainda que toda a nossa educação estivesse baseada nas ciências naturais, os resultados que se obteria seriam, entretanto, pobres, se descuidássemos do desenvolvimento intelectual geral de nossas crianças. O objetivo último de todos os nossos esforços no campo da educação deve ser precisamente este "desenvolvimento geral do intelecto", mas, apesar disso, esta é a última coisa em que se pensa. (Kropotkin, 2014, p. 64)

Uma cultura de paz, a comunhão entre povos de todas as nações: o objetivo último da educação, na concepção de Kropotkin, para quem o desenvolvimento geral era "a capacidade e o gosto por pensar sobre temas que estão muito acima das baixezas de nossa vida cotidiana, o desenvolvimento mais amplo da mente, a capacidade para perceber as causas dos fenômenos, para raciocinar sobre elas" (Kropotkin, 2014). De modo geral, em Kropotkin, ver-se-á mais alusões diretas à educação dos jovens, embora também haja bastante citação ao ensino das crianças. Em "Uma carta de Kropotkin" (Kropotkin, 2014) aparecem alguns complementos à visão educacional do autor. Neste texto, o geógrafo russo pensa que o objetivo da educação é a

> formação do ser moral, ou seja, o indivíduo ativo, cheio de iniciativa, empreendedor, valente, livre dessa timidez do pensamento que caracteriza o homem educado em nossa época; e ao mesmo tempo sociável, igualitário, de instinto comunista, e capaz de sentir sua unidade com todos os homens do universo inteiro e, portanto, despojado das preocupações religiosas, estritamente individualistas, autoritárias etc. que nos inculca a escola. (Kropotkin, 2014, p. 73)

Para tanto, defende o ensino integral, de caráter politécnico, no qual as atividades práticas, o trabalho manual, se integraria ao trabalho intelectual, vendo nesta prática ganhos sociais, políticos e econômicos, um caminho para superar a desigualdade de classe.

Na coletânea de textos "Geografia, coleção grandes cientistas sociais – Élisée Reclus" (Reclus, 1985), temos uma seleção de fontes fundamentais para compreensão da Geografia de Reclus. Em "A natureza da Geografia", Reclus (1985) estabelece três leis para se pensar a Geografia Social: a) a luta de classes; b) a procura do equilíbrio; e c) a decisão soberana do indivíduo. Para o autor, são essas as três ordens de fatos que nos estudo da Geografia Social, diante o caos das coisas, mostraram maior constância. A observação da Terra, em sua visão, explica os acontecimentos da História, conduz a um estudo mais aprofundado do planeta e, finalmente, a uma solidariedade mais consciente do indivíduo.

Segundo o geógrafo, estudar à parte e de forma detalhada a ação especial de cada elemento do meio sobre tal povo determinado é indispensável, entretanto, apresentar em separado o fato particular do meio, isolá-lo de todos os demais a fim de estudar sua influência essencial, é demasiadamente abstrato. Assim, ao mesmo tempo se posicionava contra a compartimentação do conhecimento e defendia que a explicação dos fenômenos é sempre na ordem da multiplicidade de fatores:

> Mesmo onde essa influência se manifesta de forma absolutamente preponderante nos destinos materiais e morais de uma sociedade humana, ela não deixa de se mesclar a uma série de outros estímulos, concomitantes ou contrários em seus efeitos. Ao meio-espaço, caracterizado por mil fenômenos exteriores, é preciso acrescentar o meio-tempo, com suas transformações contínuas, suas repercussões sem fim. Se a História começa primeiro por ser "toda geografia", como disse Michelet, a geografia se toma gradualmente "história" pela reação contínua do homem sobre o homem. (Reclus, 1985, p. 58)

No texto "A origem da família, do Estado e da propriedade", Reclus (1985) estabelece comparação entre a sociedade e um organismo vivo. Assim, consequentemente, a sociedade evoluiria no contato com a outra. Entretanto, alerta para o fato de que cada sociedade, em cada momento, tem uma concepção particular da História, assim como cada indivíduo pertencente, como revela o trecho a seguir:

> Enfim, cada nação, cada cidade, cada pequeno clã de civilizados, cada instituição se faz representar na História por uma imagem concebida conforme seu próprio ponto de vista, colocando atrás de si todo o resto do mundo. Basta comparar duas descrições de forma imparcial devidas a escritores honestos, mas de patriotismos rivais, que contam uma batalha travada em plena luz deste século, e que apoiam seus discursos com documentos minuciosos, com estatísticas consideradas precisas: que diferença entre as duas versões! (Reclus, 1985, p. 106)

O autor traz aqui uma concepção muito contemporânea das ciências humanas, advogando pela impossibilidade da neutralidade, haja vista que os cientistas não existem o vácuo, mas fazem parte de uma nacionalidade, de um gênero, de uma etnia, de uma classe social, entre outros atributos. No entanto, ele via uma possibilidade de superar esse empecilho a uma verdadeira objetividade: assumir um ponto de vista verdadeiramente humano, superior a todos os ódios de raças, de nações e de partidos, ou seja, a construção de uma sociedade anarquista. A coletânea ainda conta com os textos "O Problema Colonial", "O Problema Urbano" e "O Brasil nos Fins Do Século XIX" (1985) que serão apresentados mais detalhadamente no 3º capítulo, no qual serão analisadas mais detalhadamente as contribuições dos autores para as temáticas políticas da Geografia.

Também em "O Homem e a Terra", Reclus (2015) fala sobre como a ciência e o ensino estão presos às suas origens nacionais, condições geográficas e históricas a partir das

quais se desenvolveram. Defende que a missão de ensinar implica ao intérprete passar adiante o que ele mesmo compreendeu perfeitamente, portanto, negando um ensino que consista na simplificação do pensamento. Neste trabalho, Reclus afirma que a Geografia é a História no espaço, assim como a História é a Geografia no tempo, propondo a realização de uma Geografia Social. A obra analisa com profundidade temas diversos como: a origem do Homem, a distribuição das populações, a evolução histórica da humanidade, as formas de Estado e de governo, a questão das etnias, das religiões, das culturas, do trabalho, da colonização, do progresso e da educação, entre outros.

A abrangência da obra é tão grande que geógrafos mais vinculados ao conceito vidaliano de "geograficidade" não a aceitaram como propriamente geográfica, considerando-a muito mais uma obra de caráter sociológico ou histórico. Como já citado, o autor entende que os professores ensinam em conformidade com interesses de nacionalidade, religião, casta, etc. Outro problema estaria no caráter hierárquico na qual toda verdade estaria contida no professor, tornando Reclus muito mais próximo ao que, posteriormente, seria apontado pela visão de ensino de Freire[17], na qual todo mundo que ensina tem o que aprender e quem aprende tem o que ensinar. O autor estende tal visão a outros sistemas hierárquicos como o patriarcado, o Estado nação e o capitalismo.

Deste modo, entende que o ensino difere para além de cada fronteira, a ponto de ser absolutamente diferente em cada lugar. Novamente, com seu progressismo otimista, enxerga a solução na evolução geral da sociedade, a qual apagaria os conflitos de raças, ideias e paixões, igualando os métodos de ensino. É preciso situar novamente esse pensamento dentro de seu contexto, de anarquistas que sonhavam com um universalismo presente em todo pensamento socialista da época, e que não viveram os conflitos próprios da globalização.

Reclus já reconhecia que a cada fase da sociedade corresponde uma concepção particular da educação, conforme os interesses da classe dominante. Deste modo, percebia nos manuais de educação preceitos ultrapassados, datados de milênios, e que ainda se repetiam nos mesmos termos. Daí suas críticas ao ensino e à escola existente em sua época, que ele sonhava ver liberada da antiga servidão. Liberdade não apenas no sentido figurativo, era neste contexto que Reclus sonhava com uma escola que se desenvolvesse em meio a natureza.

---

[17] Paulo Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro, considerado um dos pensadores mais notáveis da história da pedagogia mundial. Patrono da Educação Brasileira, sua obra mais famosa, Pedagogia do Oprimido, propõe um método de alfabetização baseado na conscientização política e no diálogo, visando a emancipação social dos estudantes.

Neste texto, encontrar-se-á alusões ao ensino de jovens e adolescentes. Reclus reflete sobre os estudos especiais, que sucedem os anos da adolescência. Para o autor, tais estudos deveriam variar segundo a vocação de cada estudante, advogando um ensino que se adapte a vocação pessoal dos indivíduos. Também defende um ensino politécnico, uma tradição de todo campo socialista, no qual os estudos seriam dirigidos no sentido do trabalho, devendo ser um trabalho útil, no qual os jovens colaborassem com a sociedade.

A mídia também despertava entusiasmo no autor, que a via como um espaço educativo relevante. Segundo Reclus, "quaisquer que sejam a vulgaridade, a banalidade, o desejo de escândalo, o patriotismo hipócrita da maioria dos jornais e das revistas periódicas, é certo que essas publicações ampliam o espaço intelectual em torno dos leitores" (Reclus, 2015).

Por fim, denuncia a desigualdade como grande mal social. Para o anarquista, a causa econômica da riqueza e da miséria coincide exatamente com a da vida e da morte. Através de dados estatísticos, demonstra como nos centros urbanos, as taxas de mortalidade variam de acordo com a fortuna das classes. Deste modo, conclui que a necessidade de um estado social na qual a sociedade compreende a união de todos os elementos da vida humana: estudos, artes, ciências e lazer, assim como a fruição do bem-estar material e do pensamento, dos progressos intelectuais e morais, uma sociedade, em sua visão, anarquista.

Em "Nova Geografia Universal" (1876), texto de difícil acesso dada sua publicação em 19 volumes e ainda não traduzido para língua portuguesa, Reclus analisou os problemas da formação de classes sociais e da dominação de umas sobre as outras, resultando em uma sociedade desigual e, consequentemente, na luta de classes. Em tais obras, o geógrafo faz uma das primeiras tentativas de regionalizar a Europa, situando-a dentro de uma dinâmica global.

Kropotkin, na obra "Campos, Fabricas y Talleres" (2015), ainda não traduzida para língua portuguesa, advogou pela integração entre trabalho intelectual e manual e pela descentralização industrial, antevendo diversas questões ecológicas. O texto também será melhor analisado no próximo capítulo dadas suas contribuições para a temática da pesquisa. O mesmo ocorre em "Ajuda Mútua: um fator de evolução" (2009) de Kropotkin, no qual o autor confrontou diretamente as interpretações darwinistas sociais, caso de Huxley[18], que justificavam a competição como motor do progresso. A visão dominante na época pretendia

[18] Thomas Henry Huxley (1825–1895): Biólogo e filósofo britânico, conhecido por sua defesa fervorosa da teoria da seleção natural.

impor uma lei universal às relações entre todos os seres vivos, inclusive ao gênero humano, a da competição.

No entanto, baseando-se em extensa pesquisa etnológica, o anarquista demonstrou que a cooperação intraespecífica foi também um elemento crucial para a sobrevivência e o desenvolvimento de comunidades humanas e animais, constituindo, portanto, uma base natural para a ética anarquista. Sintetiza ele, que "a sociedade que assegura o bem-estar de todos, a possibilidade de uma vida plena para cada indivíduo, é a mais apta a prosperar na luta pela existência" (Kropotkin, 1902). Na mesma obra, Kropotkin traça historicamente a transformação da cidade medieval, que, de um lugar de convivência e espaços comuns entre as classes, tornou-se progressivamente um espaço segregado, mostrando como o Capital corroeu as relações sociais baseadas no comunitarismo.

3.4. Uma Geografia Anarquista?

Diante das trajetórias e obras de Élisée Reclus e Piotr Kropotkin, é possível afirmar que os pensamentos desses dois geógrafos apresentam convergências fundamentais, oriundas não apenas de sua militância anarquista compartilhada, mas de uma visão de mundo que buscou integrar ciência, ética e projeto político emancipatório. No entanto, essa afinidade não significa identidade absoluta; existem nuances e ênfases distintas que merecem destaque. A questão central que se coloca é se, a partir desse conjunto de ideias e práticas, pode-se falar em uma Geografia Anarquista como uma corrente de pensamento que, embora iniciada no final do século XIX, foi marginalizada e descontinuada no processo de institucionalização disciplinar.

A Geografia Anarquista de Reclus não se define apenas por sua autoria, mas por um projeto epistemológico que coloca a crítica a todas as formas de poder e dominação no cerne da análise espacial. Como demonstra Cirqueira (2016), seu modelo de ciência era intrinsecamente político, posicionando-se como "modalidade discursiva que almeja confrontar os modelos hegemônicos de ordenamento territorial" (p. 2).

Mais do que descrever a superfície da Terra, essa Geografia buscava compreender as relações de poder inscritas no território para, a partir desse conhecimento, fomentar práticas de libertação. Tratava-se, portanto, de um saber concebido como instrumento de transformação social, e não como ferramenta auxiliar dos Estados nacionais em sua expansão imperialista e colonial. É nesse sentido que Cirqueira (2016) afirma categoricamente: "O

anarquismo de Reclus é, em essência, geográfico, e a sua Geografia, consequentemente, é anarquista" (p. 9).

Mesmo com intencionalidade clara, a Geografia Anarquista não se consolidou como uma escola de pensamento. Cirqueira (2015) dedica boa parte de sua tese a desvendar as causas dessa negligência. Como já debatido, primeiro, houve um processo deliberado de apagamento por parte da historiografia oficial da Geografia, que forjou uma narrativa linear e ortodoxa centrada em nomes como Ratzel, Vidal de la Blache e, posteriormente, nos geógrafos marxistas, excluindo ou marginalizando contribuições heterodoxas como a de Reclus.

Em segundo lugar, a própria natureza anti-dogmática e anti-autoritária do anarquismo resiste à formação de escolas ou paradigmas fechados, preferindo atuar como um "corpo embrionário de ideias" nas diversas áreas do conhecimento. A Geografia anarquista sobreviveu como uma influência difusa e um potencial crítico latente. Este projeto de uma Geografia Anarquista não surgiu do acaso, mas foi cuidadosamente construído ao longo de uma vida de trabalho e militância. Como demonstra Cirqueira (2015), as três principais obras de Reclus podem ser lidas como etapas de um mesmo percurso intelectual.

Em A Terra (1868-69), ele estabelece os fundamentos de uma "geograficidade ambiental", onde a Terra é um sistema vivo e dinâmico, e o Homem, um agente geológico. Em seguida, na Nova Geografia Universal (1876-1894), desenvolve uma "geograficidade política" ao analisar o mundo sob uma ótica geopolítica libertária, denunciando o imperialismo e a opressão colonial.

Finalmente, em O Homem e a Terra (1905-1908), sua obra-prima de síntese, Reclus consolida uma "geograficidade social", na qual a luta de classes, a busca pelo equilíbrio socioambiental e a soberania do indivíduo são apresentadas como as leis fundamentais para a compreensão da relação entre a sociedade e o espaço. É neste tratado final que a Geografia se revela, de forma mais explícita, como uma Geografia Social Anarquista.

É crucial, no entanto, não confundir a Geografia Anarquista de Reclus com sa Geografias críticas radicais de base marxista que emergiram na década de 1970. Embora ambas compartilhem uma postura de denúncia do capitalismo e das desigualdades, suas bases filosóficas e seus projetos políticos divergem. Cirqueira (2015) aponta que, para os geógrafos marxistas da segunda metade do século XX:

> o espaço só podia ser o produto de uma história, determinada ela própria pelas relações de produção. Ao contrário, para Reclus, o espaço não era simples e unicamente um reflexo do sistema econômico. O espaço era simultaneamente um

> reflexo da sociedade, uma aposta social, um quadro de realização das relações sociais e um fator influindo na sociedade. (p. 217)

A isso, soma-se o anarquismo de Reclus, que o levava a desconfiar de qualquer poder centralizado, inclusive o de um partido ou de um Estado pós-revolucionário. A sua aposta era na autogestão, no federalismo libertário e na decisão soberana do indivíduo, elementos que o distanciavam do marxismo mais ortodoxo e estatizante.

Para sintetizar a singularidade dessa proposta, Cirqueira (2015) cunha o conceito de "geograficidade libertária". Esta noção busca ir além da simples classificação de uma "Geografia Anarquista" para captar o modo de ser e de agir do pensamento reclusiano. A "geograficidade libertária" é, ao mesmo tempo, uma experiência (a vivência do geográfico, a relação ontológica do Homem com a Terra) e uma prática espacial dissidente (o engajamento político para transformar o espaço em direção à autonomia e ao equilíbrio).

Ela se manifesta na tríade "homem/mulher-terra-liberdade" e se materializa em suas obras, que vão da análise ambiental à crítica geopolítica e, por fim, à proposição de uma Geografia Social Anarquista. Nas palavras de Cirqueira (2015), ela é a expressão de "um saber e prática política, retomando esta sua centralidade, movimento que a mesma fez parte em seus anos de radicalidade" (p. 259).

Enquanto Élisée Reclus foi o grande sistematizador de uma Geografia Anarquista, Piotr Kropotkin também desempenhou papel fundamental ao fornecer as bases filosóficas e científicas que entrelaçavam o pensamento geográfico e a práxis libertária. Kropotkin não fez uma Geografia Anarquista declarada nos moldes de Reclus, mas sua produção evidenciou o papel da ação libertária da sociedade e dos indivíduos no espaço, sendo este, como bem observa Cirqueira (2016), "o substrato de efetivação das lutas pela liberdade, o dividendo que promove o fim das desigualdades" (p. 9).

Sua contribuição, portanto, reside mais na demonstração de como os princípios anarquistas, como a ajuda mútua, o federalismo e a autogestão, poderiam reconfigurar radicalmente a relação entre as sociedades e seus territórios. A ajuda mútua deixava de ser um ideal abstrato para se tornar uma categoria de análise geográfica, capaz de explicar a resistência camponesa, a formação de comunidades autônomas e a tessitura de redes de cooperação que desafiavam as fronteiras impostas pelos Estados nacionais. Nesse sentido, sua Geografia era, em essência, uma Geografia da solidariedade.

Além disso, Kropotkin trouxe para o centro do debate geográfico questões cruciais como a soberania alimentar e a organização do espaço rural e urbano a partir de princípios libertários. Em obras como A Conquista do Pão (1892) e Campos, Fábricas e Oficinas

(1899), ele não apenas denunciava a exploração capitalista no campo e na cidade, mas também esboçava projetos concretos de reorganização territorial baseados na pequena propriedade cultivada de forma associativa, na integração harmoniosa entre agricultura e indústria e na descentralização do poder político e econômico.

Cirqueira (2015) destaca a importância pioneira desses escritos ao lembrar que "a geografia agrária, por muito tempo e ainda hoje, virou as costas às contribuições dos anarquistas" (p. 154), em grande parte devido à falsa polêmica plantada por Marx. A visão Kropotkin de uma sociedade onde o camponês e o operário, longe de serem classes antagônicas, se uniriam na gestão direta dos meios de produção e do território, antecipava em décadas debates que só se desenvolverem plenamente nos movimentos por soberania alimentar e na agroecologia do século XXI.

Por fim, é importante ressaltar que a contribuição de Kropotkin não se restringiu ao campo das ideias, mas estava profundamente enraizada em sua prática militante e em sua colaboração direta com Reclus. Foi Kropotkin quem revisou partes cruciais da Nova Geografia Universal. Essa parceria intelectual, forjada no exílio e no calor das lutas sociais, materializa o que Cirqueira (2016), apoiando-se em Ferretti e Pelletier (2013), chama de "redes reclusianas" (p. 9). Tratava-se de uma comunidade de geógrafos, cartógrafos e militantes, como Léon Metchnikoff e Charles Perron, que, de forma solidária e internacionalista, construíam um saber geográfico a contrapelo da ciência oficial, um saber que, como queria Kropotkin, deveria servir, em primeiro lugar, para despertar a consciência dos oprimidos e instrumentalizar suas lutas por emancipação.

A Geografia, nessa perspectiva, deixava de ser uma ciência dos Estados para se tornar uma "Geografia das liberdades". A base da convergência entre Reclus e Kropotkin reside em três pilares interligados: a) a rejeição do dualismo e a defesa da unidade geográfica; b) o compromisso social e a crítica ao poder estabelecido; e c) uma proposta pedagógica emancipatória.

Ambos se opuseram à cisão entre Geografia Física e Humana, que ganhava força na academia de sua época. Para eles, natureza e sociedade formavam uma totalidade indissociável. A proposição de Reclus de que a Geografia é a História no espaço, assim como a História é a Geografia no tempo concorda com a percepção de Kropotkin da necessidade de colocar o ser humano no centro da análise geográfica, não como elemento separado, mas como agente transformador inserido em um meio dinâmico.

Reclus e Kropotkin desenvolveram uma Geografia Social: seus trabalhos denunciaram as mazelas do colonialismo, do imperialismo, da exploração de classe e da

degradação ambiental provocada pela industrialização. Enquanto a Geografia oficial de sua época se abstinha de questões sociais para servir a interesses nacionais e coloniais, os dois anarquistas posicionaram a disciplina a serviço dos oprimidos. Suas análises sobre a segregação urbana, o êxodo rural miserável e a alienação do trabalho anteciparam preocupações centrais das Geografias críticas do século XX.

Na esfera educacional surgem também convergências fundamentais. Ambos criticaram o ensino dogmático, autoritário, baseado na memorização e na hierarquia rígida entre professor e aluno. Defendiam um ensino ativo, baseado na observação direta do meio, na experiência concreta e na construção coletiva do conhecimento. Rejeitavam exames e diplomas como mecanismos de seleção e controle, antevendo ideias como a autoavaliação. Sua visão de educação integral, que superasse a divisão entre trabalho manual e intelectual e fosse acessível a todas as classes, visava formar indivíduos autônomos e críticos, capazes de auto-organização social, o objetivo central do projeto anarquista.

Apesar dessa sólida base comum, Andrade (1985) e Ferretti (2014b) apontam diferenças significativas. A principal delas reside no método e nas influências filosóficas. Reclus, influenciado por Proudhon, manteve uma abordagem mais dialética em sua análise das relações homem-natureza e das contradições sociais (como a luta de classes). Sua obra é permeada por uma tentativa de síntese entre descrição geográfica detalhada e interpretação histórica e social profundamente engajada.

Kropotkin, por outro lado, apresentava uma desconfiança maior em relação à dialética, considerando-a, em suas formas hegeliana e marxista, muito metafísica. Seu método preferencial era o empírico e indutivo, buscando nas ciências naturais as evidências para suas teses. Enquanto Reclus via a transformação social como um processo permeado por conflitos dialéticos, Kropotkin enfatizava a cooperação como fato científico e caminho político.

Além disso, o anarquismo clássico defendido por Élisée Reclus e Piotr Kropotkin fundamentava-se no progresso científico e na bondade inerente da natureza humana, concebendo a anarquia como o estágio evolutivo final da própria sociedade. Para esses autores, o apoio mútuo e a cooperação, uma vez compreendidas pela educação e pela observação da natureza, tornariam o Estado e a propriedade privada obsoletos.

Na época deles, o anarquismo era uma vertente do socialismo, ideologia da classe trabalhadora européia em um momento de grande mobilização social. Assim, ele carrega contradições inerentes a essa classe, oprimida e em luta por sua libertação, mas ao mesmo tempo detentora da moralidade condizente ao pensamento daquele período. É neste sentido

que os autores ao mesmo tempo que defendem a igualdade de gênero e denunciam o racismo, têm uma visão moralista e puritana da sociedade, denunciando os vícios burgueses.

A visão contemporânea do anarquismo na sociedade é muitas vezes distorcida por estereótipos de revolta juvenil ou caos, ignorando o rigor intelectual, o nível de organização que esse movimento demandava e a base científica que o estruturava. De modo geral, é possível afirmar que Reclus e Kropotkin forjaram os contornos de uma corrente distinta no pensamento geográfico, que poderia ser denominada Geografia Anarquista. Suas características definidoras seriam: a) a visão unitária e não-hierárquica da relação sociedade-natureza; b) o compromisso ético-político com a libertação social e a crítica das estruturas de dominação (Estado, capital, colonialismo, patriarcado); c) a defesa de uma prática científica acessível e útil ao povo; d) uma proposta pedagógica libertária e integral.

No entanto, como aponta Andrade (1985) e Cirqueira (2015), essa corrente foi ativamente marginalizada e silenciada no processo de institucionalização e profissionalização da Geografia no final do século XIX e início do XX. A ascensão da escola vidaliana na França, com seu foco nas regiões e seu serviço ao projeto nacional e colonial, criou um cânone disciplinar que excluiu abordagens explicitamente críticas e radicais. Assim, uma Geografia Anarquista, com seu tom de denúncia e seu projeto revolucionário, era incompatível com essa Geografia de Estado. O relativo esquecimento dos dois autores até as décadas de 1960 não foi acidental, mas resultado de uma seleção histórica que privilegiou uma visão mais conservadora e técnica da disciplina.

Portanto, pode-se afirmar que uma Geografia Anarquista começou a ser desenvolvida, principalmente através da obra de Reclus, que a levou mais longe em termos de sistematização. Ela não foi descontinuada por falta de vigor ou coerência, mas suprimida pelo contexto político-intelectual hegemônico. Seu ressurgimento como referência fundamental para as Geografias críticas a partir dos anos 1960 atesta não apenas a atualidade de suas questões, mas também a validade de seu projeto: o de uma ciência geográfica que não se furta à sua responsabilidade social e que se entende como ferramenta para a construção de um espaço verdadeiramente livre e igualitário.

A Geografia Anarquista, longe de ser uma mera curiosidade histórica, ressurge como uma fonte vital para as Geografias dissidentes do século XXI, que buscam não apenas interpretar o mundo, mas também fornecer subsídios para as lutas por justiça social, autonomia territorial e equilíbrio socioambiental, o que é corroborado pela pesquisa de Melo (2025), que identificou que um aumento nas pesquisas sobre Geografia e anarquismo com destaque às contribuições e postulados de Reclus.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DOS GEÓGRAFOS ANARQUISTAS PARA AS TEMÁTICAS POLÍTICAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO PARAIBANO

Após ter elencado as temáticas políticas de Geografia presentes no currículo do Ensino Médio paraibano, traçado suas trajetórias e debatido a concepção de currículo e ensino dos quais o presente estudo parte, assim como ter apresentado os autores e obras que foram objeto de análise deste estudo, o terceiro capítulo sintetiza as discussões, apresentando as contribuições que Elisée Reclus e Piotr Kropotkin, geógrafos anarquistas com uma visão diferente daquela canonizada pela Geografia no período, têm para o ensino das temáticas políticas de Geografia no Ensino Médio paraibano.

A análise das obras selecionadas de Elisée Reclus e Piotr Kropotkin revelam uma ampla contribuição dos autores, que não se limita às temáticas políticas presentes no Ensino Médio paraibano, mas ao campo geográfico e educacional como um todo. Partindo de uma visão crítica e problematizadora do currículo, que, como já discutido, é um artefato social que carrega as disputas intrínsecas à uma sociedade dividida por classes, o estudo reconhece os avanços e as deficiências do atual currículo paraibano.

No entanto, o foco aqui é demonstrar que mesmo dentro de um currículo institucionalizado, deficiente, produzido dentro de uma conjuntura de avanço do neoliberalismo no ensino nacional e tributário de uma Base Nacional Comum Curricular fortemente voltada aos interesses do mercado, é possível encontrar contribuições desses autores.

Em diversos momentos, as contribuições de Reclus e Kropotkin podem parecer elementos já internalizados no atual debate geográfico. Ainda assim, é necessário realizar tal resgate de modo a demonstrar o vanguardismo dos autores, que anteciparam muitas discussões que na época eram colocadas como menores ou até mesmo não-geográficas.

Esse vanguardismo, longe de ser produto do acaso, é fruto da militância e do pensamento anarquista dos autores. Portanto, ao resgatar suas contribuições, procura-se também demonstrar a importância que o pensamento anarquista teve para o desenvolvimento da Geografia, de modo geral.

A escolha desses autores, no entanto, não se ancora apenas no mérito histórico de resgatar o pioneirismo intelectual dos autores, mas também na atualidade de suas reflexões diante de um cenário mundial marcado pela repetição de tragédias anunciadas. Em uma época como a nossa, em que testemunhamos a ascensão de movimentos conservadores, a eclosão de

novos conflitos bélicos em diferentes pontos do globo e a recorrente chegada de figuras políticas fascistóides ao poder, a obra de Reclus e Kropotkin oferece ferramentas analíticas indispensáveis.

Ao investigarem as raízes do autoritarismo, as contradições do capitalismo e os mecanismos de dominação territorial e ideológica, esses geógrafos nos legaram um aparato crítico que transcende seu tempo, permitindo-nos compreender as convulsões do presente não como fatos isolados, mas como expressões contemporâneas de dinâmicas territoriais profundas.

As contribuições de Elisée Reclus e Piotr Kropotkin foram organizadas a partir dos objetivos de aprendizagem apresentados no Quadro 4, elaborado a partir das análises curriculares presentes no primeiro capítulo. De modo a tornar a análise mais fluída e menos repetitiva, alguns objetivos de aprendizagem, como se verá, foram agrupados, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6 — Objetivos de aprendizagem a partir dos grupos analisados

Objetivo de aprendizagem:
1. Compreender o surgimento, a organização territorial e a regionalização do espaço paraibano e brasileiro. (2ª série)
2. Entender o significado político para os Estados-Nação dos conceitos imigrantes e refugiados. (2ª série) + Debater as realidades de povos, comunidades e países em situações de conflito e pós-conflito, e as contradições e violações de Direitos Humanos. (3ª série)
3. Compreender o papel que os blocos econômicos, as transnacionais e os países centrais assumem no contexto da globalização. (3ª série) + Analisar a nova ordem internacional, globalização, e o impacto das mudanças ocasionadas por ela nas dinâmicas de funcionamento de diferentes regiões. (3ª série)
4. Identificar as relações de poder que se processam no espaço geográfico e que fundamentam a existência dos territórios. (3ª série)
5. Entender o contexto geopolítico da bipolaridade e o processo de mudanças políticas e territoriais promovidas no pós-guerra. (3ª série) + Identificar, localizar e discutir sobre os principais focos contemporâneos de tensão étnico/político/cultural/religioso e econômico na América Latina; na África, na Europa e na Ásia. (3ª série)

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Conforme o quadro, as temáticas políticas, embora apareçam em alguns objetos de conhecimento da 1ª série, não constam como objetivos de aprendizagem dessa série, de modo que estes estão apenas presentes nos currículos da 2ª e principalmente da 3ª série.

4.1. Contribuições para os tópicos relacionados organização territorial e regionalização

Na proposta curricular paraibana, previsto para ser desenvolvido na 2ª série, surge o objetivo de aprendizagem "Compreender o surgimento, a organização territorial e a regionalização do espaço paraibano e brasileiro". Fica implícito que é um momento de apresentar aos estudantes os debates sobre as diferentes regionalizações do Brasil e da Paraíba produzidas ao longo dos anos, as regiões por elas identificadas, o significado de regionalizar, os problemas e vantagens decorrentes deste ato, etc.

A questão regional sempre despertou polêmicas, não apenas no ensino, mas na sociedade brasileira em geral. Regionalizar, enquanto ato, implica atividades como unificar a partir de características afins o que difere do restante, do resto, das outras regiões, ou seja, do outro. É um exercício de alteridade no qual o pesquisador, o cidadão, o professor, o aluno, enfim, aquele que regionaliza, está diretamente implicado em uma série de condicionantes. Decorre a partir disto, uma série de problemas de natureza cultural, econômica, política, psicológica e afetiva, relativos à estereotipação, aos preconceitos regionais, às identidades regionais, à distribuição de recursos públicos a partir de políticas públicas, ao sistema eleitoral, às desigualdades econômicas, entre outros.

Neste sentido, Reclus pensava no papel que a Geografia teria na resolução deste problema. Em seu texto "Prefácio a Noções de Geografia Física" (Reclus, 2014), o autor compreendia que o governo russo, até o final do século XIX, proibiu o ensino da Geografia, por ser uma "uma vã Ciência (...) que apresenta ao aluno fatos estranhos às tradições nacionais e desvia-o do caminho de obediência em que deve procurar manter-se todo o ensino sério" (Reclus, 2014, p. 32). Na visão de Reclus, isso significava que

> De fato, a geografia pode ensinar à criança russa que existem países cujos habitantes não obedecem ao czar da mui santíssima Rússia, que aqui e acolá estalam às vezes revoluções libertadoras e que certos loucos proclamaram em alguma parte os Direitos do Homem. Aos olhos destes loucos, entre os quais temos a satisfação de contar-nos, a geografia é a Ciência que demonstra a unidade perfeita do grande domínio terrestre e o absurdo das fronteiras. (Reclus, 2014, p. 32)

Reclus pensava em uma Geografia que no lugar de suscitar rivalidades, sejam regionais ou nacionais, desenvolvia nos seus aprendizes sentimentos fraternos, nas quais as

boas ações, os bons exemplos, seriam admirados e seguidos. Para conhecer bem as outras realidades, o autor, que não era grande fã de livros didáticos, recomendaria a troca de correspondências com pessoas de outras regiões, as histórias orais de quem conheceu esses lugares, boas ilustrações e fotografias, e, como sempre foi entusiasta dos progressos tecnológicos, provavelmente consideraria documentários, videoconferências, ferramentas de tour virtual, entre outros, mas claramente, não abriria mão das viagens de campo, sempre que possíveis.

Relevante para o ensino de Geografia em um país extremamente urbanizado como o Brasil, Reclus há mais de um século já tratava dos problemas concernentes aos espaços urbanos, como consta em seu texto "O Problema Urbano" (1985), no qual o geógrafo já tratava de questões de planejamento urbano e problemas decorrentes da produção do espaço urbano no capitalismo. Para o autor:

> A única maneira de estudar uma aglomeração urbana com longa existência histórica é visitá-la minuciosamente, levando em consideração os fenômenos de seu crescimento. É preciso começar pelo local que foi, quase sempre, consagrado pela lenda, onde ela teve seu berço, e terminar pelas fábricas e seus depósitos. (Reclus, 1985, p. 153)

Aqui o autor revela até mesmo sua compreensão de um roteiro de campo em um espaço urbano: começar pelo sítio de fundação e finalizar nas áreas industriais. Essa proposta quase cronológica de roteiro de campo demonstra um pouco da visão metodológica do autor, de perspectiva histórico-cultural, a qual é exemplificada por seu enunciado no qual a Geografia é a História no espaço, e a História, a Geografia no templo.

Ao mesmo tempo, o autor se revela bastante materialista ao analisar o urbano a partir de sua relação com o capital. Para Reclus, já no momento em que vivia, no final do século XIX, eram os grandes capitalistas e especuladores os fundadores das cidades. Portanto, trata-se de um autor que já observava a cidade se tornando mercadoria em um momento em que boa parte dos geógrafos nem de cidade falavam. Reclus já denunciava como as cidades fundadas por capitalistas e contrárias aos interesses gerais da população estavam condenadas a perecer.

Reclus antecipa, portanto, debates da Geografia, como o planejamento territorial, as políticas públicas urbanas, os conflitos urbanos por territórios sobre os quais o capital avança, o direito à cidade, entre outros, e o faz a partir de análises bastante materialistas, como visto em sua análise da quantidade de cidades da Austrália, na qual contextualiza o fenômenos a partir de seus problemas de concentração fundiária:

> Contudo, esse fenômeno excepcional de superabundância nas cidades australianas provém, em grande parte, da repartição do solo dos campos em vastos domínios, nos quais os imigrantes não encontraram lugar; foram expulsos dos latifúndios para as capitais . De qualquer forma, o trabalho de transplante se torna cada vez mais fácil. (Reclus, 1985, p. 165)

Reclus já tinha um grande controle sobre as escalas de análise, pois já analisava um mesmo fenômeno, como a formação territorial da Austrália, sob diferentes óticas: em textos de maior cunho geopolítico, a partir da colonização; e no caso visto acima, a partir da estruturação fundiária e polarização entre rural e urbano. Essa Geografia compreendida por Reclus, que já percebia os conflitos socioterritoriais que emanavam das contradições de classes existentes dentro de um mesmo país, estado, cidade, meio rural ou urbano, ajuda a abrir perspectiva em sala de aula, como trabalhar temas geográficos a partir de conflitos específicos, nos quais os estudantes são estimulados e pesquisar as visões antagônicas, debater e tomar posições a partir do materiais coletados e das discussões geradas.

O geógrafo, que esteve no Brasil, nos traz rico material para pensar a formação do país e as regionalizações que dela surgiram. Em "O Brasil nos fins do século XIX" (Reclus, 1985), chama a atenção do geógrafo a fragilidade dos dados estatísticos brasileiros, o que dificultava as análises. Entretanto, a partir dos dados existentes e suas viagens, consegue analisar alguns fenômenos como a adaptação dos colonos ao novo país, a miscigenação, a questão racial e as relações de trabalho no Brasil.

O geógrafo vê com bons olhos a adaptação dos colonos europeus no Brasil. Como já citado, os anarquistas europeus diferenciavam a colonização, algo como o conceito de colônia de povoamento, com conquista, as colônias de exploração. Enquanto as primeiras, ao espalharem trabalhadores europeus pelo mundo, eram vistas como possibilidade de desenvolvimento e expansão das ideias anarquistas, as segundas eram criticadas por seu caráter autoritário e opressor.

Deste modo, as colônias que Reclus está observando no momento de sua viagem ao Brasil são as do regime de colonato adotado pelo país durante a abolição, substituindo o trabalho escravo dos afro-brasileiros pela mão de obra assalariada ou assentada europeia, a qual ele vê como positiva, dada a adaptação ao novo solo: "Os próprios imigrantes do norte da Europa prosperam materialmente em sua nova pátria, e melhor do que em seu país natal." (Reclus, 1985, p. 169)

Na sequência, faz duras críticas às relações de trabalho e cultura escravocrata do país, alegando que muitos dos novos colonos que chegavam ao país tornam-se escravos para

substituir outros escravos. O geógrafo compara, então, os colonos que chegavam e trabalhavam em liberdade daqueles escravizados, demonstrando como as diferentes formas de trabalho implicam até mesmo na expectativa de vida e de adaptação.

> É lícito dizer de modo geral que os ensaios de colonização vingaram na proporção exata da liberdade que se deu aos recém-chegados: prosperaram as colónias onde o estrangeiro se fazia senhor incontestado dum lote de terras seu: deixavam logo de existir onde os trabalhadores não eram os próprios donos. (Reclus, 1985, p. 171)

Os problemas da escravidão eram também identificados a partir da experiência do negro. Como pontua Reclus, durante a escravidão, muitos negros fugiam das fazendas e eram considerados preguiçosos, quando na verdade, fugiam para viver com suas famílias em sítios nos quais podiam criar pequenos animais, cultivar suas hortas e colher seus frutos. O geógrafo descarta portanto qualquer determinação biológica e coloca a questão da produtividade do trabalho na conta das relações de trabalho.

Essa aparente contradição, na qual em certo momento o geógrafo se mostra favorável à colonização, para em momento posterior condenar o trabalho escravo, revela novamente a leitura que o movimento anarquista fazia na época: colonos, escravizados e trabalhadores assalariados eram todos homens explorados e sua luta deveria ser contra essa exploração. Nessa polarização entre patrões e empregados, surgiria uma solidariedade de classes maior que qualquer antagonismo étnico ou regional. Todavia, no que tange à América, Reclus afirmou que em cada canto do continente, dos Vikings no século XI aos Conquistadores no século XVI, o massacre começou com a chegada do povo branco.

O olhar anarquista, e pode-se sim apontar hoje a fragilidade e parcialidade desse olhar, costumava ignorar ou mesmo não enxergar rivalidades e disputas no interior da classe dos explorados. Deste modo, o autor, ao mesmo tempo que ignora os problemas decorrentes da substituição da mão de obra afrobrasileira pela europeia, condena a hiper exploração da força de trabalho alheia, pela escravidão, de qualquer trabalhador que seja, europeu ou africano, e até mesmo os preconceitos raciais, os quais ele acredita que sumiriam no contato genuíno entre os diferentes.

Naquele momento, o geógrafo anarquista já era totalmente crítico do regime latifundiário brasileiro, com monocultura e extensas terras subutilizadas. Em relação à monocultura, já alertava os riscos de sua dependência para a economia nacional:

> é porém lícito perguntar, sem preconceito contra o regime da grande propriedade, se não há perigo em sacrificar todas as culturas a uma só, por muito rendosa que ela seja: a população, que aumenta rapidamente, ficaria exposta a uma penúria repentina

> se qualquer fenômeno econômico ou um desastre natural viesse a secar de súbito a fonte desta espantosa riqueza. (Reclus, 1985, p. 178)

Sobre a concentração fundiária brasileira, ele também afirma:

> Perpetuaram-se quanto à divisão do solo as tradições do antigo Brasil monárquico. Os reis haviam a princípio repartido a terra em grandes feudos ou capitanias, e mais tarde, quando a propriedade direta de todo o território voltou ao poder real, distribuiu este as propriedades a seu talante concedendo sesmarias em geral muito extensas: a nação só possui pouquíssimas terras devolutas, ao passo que um pequeno número de proprietários possuem enormes terrenos, cujos limites nem conhecem. (Reclus, 1985, p. 181)

Os privilégios da classe dominante brasileira não se limitavam ao amplo acesso às terras e controle fundiário do país, mas já afetam também a incipiente indústria nacional, como revela Reclus, denunciando a baixa produtividade das indústrias subsidiadas:

> Infelizmente os grandes lavradores brasileiros obtiveram do governo que protegesse a sua indústria com o estabelecimento de "usinas centrais" com garantia do juro de 7% sobre os capitais empregados. Como se devia esperar, as que menos prosperaram foram exatamente essas fábricas subvencionadas, mas dirigidas frouxamente como todas as empresas oficiais. (Reclus, 1985, p. 178)

Por fim, afirma que a principal questão a ser tratada nacionalmente é uma questão de classe, especificamente, uma reforma agrária que reparta a terra entre os pequenos lavradores dando fim à hiper exploração do trabalho e má utilização da terra. "Eis a magna questão para o futuro imediato do Brasil: os trabalhadores reclamam terra, em certos lugares tomam-na e cultivam-na à força, e os donos recusam-na ou procuram retomá-la" (Reclus, 1985, p. 182). Todas as contribuições de Reclus para o objetivo de aprendizagem "Compreender o surgimento, a organização territorial e a regionalização do espaço paraibano e brasileiro" podem ser enriquecidas com práticas como projetos de mapeamento participativo, saídas de campo, passeios a museus com arsenais histórico-geográficos dos municípios e do estado, pesquisas sobre a história local e debates sobre planejamento territorial.

4.2. Contribuições para os temas dos Direitos Humanos e da crise migratória

Dada a proximidade entre dois objetivos de aprendizagem, o objetivo "Entender o significado político para os Estados-Nação dos conceitos imigrantes e refugiados" para a 2ª série do Ensino Médio, e "Debater as realidades de povos, comunidades e países em situações de conflito e pós-conflito, e as contradições e violações de Direitos Humanos" para a 3ª série, ambos foram unificados para não tornar a análise repetitiva, dada a similaridade entre as contribuições dos autores para as temáticas.

Os objetivos de aprendizagem em questão, embora pertencentes a séries distintas, convergem em seu núcleo analítico, permitindo uma abordagem integrada. Assim, a unificação dos tópicos não representa uma simplificação, mas sim uma estratégia. Fundir os objetivos permite um exame contínuo das categorias políticas (imigrante/refugiado), moldadas e vividas nos cenários de crise e na falência dos aparatos protetivos. Desse modo, evita-se a repetição e garante-se que o debate na 3ª série se construa sobre alicerces já solidificados. A compreensão política dos conceitos de imigrantes e refugiados, destinada à 2ª série, estabelece a base para, no ano seguinte, se debater as realidades de conflito e pós-conflito e suas violações de direitos.

O objetivo da 2ª série, "Entender o significado político para os Estados-Nação dos conceitos imigrantes e refugiados" direciona o foco para a investigação de como os Estados, por meio de marcos legais, narrativas públicas e políticas de fronteira, atribuem significados distintos e estrategicamente úteis a esses grupos. Trata-se, portanto, de uma análise da construção política das identidades e das motivações de Estado por trás de suas definições.

Já o objetivo da 3ª série, "Debater as realidades de povos, comunidades e países em situações de conflito e pós-conflito, e as contradições e violações de Direitos Humanos", partindo das categorias já compreendidas, desloca o olhar para as causas profundas e os efeitos que forçam os deslocamentos humanos. A Geografia Escolar é conduzida a examinar a materialidade da violência, os colapsos institucionais, e as gritantes contradições entre os discursos de direitos e as violações sistemáticas que caracterizam esses contextos. Em "O que a geografia deveria ser" (2014), Kropotkin afirma:

> Deve ensinar-nos, desde nossa mais tenra infância, que todos somos irmãos, seja qual for nossa nacionalidade. Em uma época como a nossa, de guerras, de sentimento nacionalista, 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, 2014, p. 38)

O texto de Kropotkin, redigido originalmente em 1885, poderia ter sido escrito hoje. A busca por uma Geografia que desenvolvesse sentimentos fraternos entre a humanidade em vez de alimentar antagonismos não se origina do pensamento geográfico da época, mas se relaciona diretamente com a orientação política do autor. A despeito das contradições dos anarquistas em relação à colonização, sua posição em relação ao preconceito sempre foi claramente contrária. É preciso lembrar que os geógrafos anarquistas não se posicionaram contra o racismo em um contexto qualquer, mas em momento de ascensão do racismo

científico. Foi contra homens das letras, que buscavam elaborar teorias que justificassem a hierarquização dos seres humanos através de um conceito biológico de raça, que os geógrafos anarquistas precisaram se posicionar.

Neste sentido, o geógrafo defende que a Geografia deve mostrar que cada nacionalidade tem sua contribuição para o desenvolvimento geral da humanidade, ao mesmo tempo que também, dentro de cada países, pequenas frações da sociedade estão interessadas em manter o ódio contra outras nacionalidades, ou seja, reafirma aqui a centralidade do conflito entre as classes. Para Kropotkin, uma das causas do ultranacionalismo e do preconceito era o fato de que, na realidade, as diferentes nacionalidades não se conhecem suficientemente entre si.

Assim como Reclus, ele acreditava que o contato genuíno com o outro era a principal ferramenta contra essa opressão. Kropotkin entendia que as diferenças nos costumes e comportamentos, as quais ele frisa serem mais presentes entre as classes médias, eram pequenas diante da imensa semelhança entre as classes trabalhadoras de todas as nacionalidades. Portanto,

> É tarefa da geografia destacar esta verdade, em toda a sua luz, em meio a todas as mentiras acumuladas pela ignorância, presunção e egoísmo. Ela deve impor nas mentes das crianças a idéia de que todas as nacionalidades são estimáveis; de que quais forem as guerras que fizeram, só um egoísmo míope estava no fundo de todas elas. Deve mostrar que o desenvolvimento de cada nacionalidade foi consequência de várias grandes leis naturais, impostas pelas características físicas e étnicas da região que habitara; que os esforços feitos por outras nacionalidades para frear seu desenvolvimento natural foram meros erros; que as fronteiras políticas são relíquias de um bárbaro passado; e que o trato entre os distintos países, suas relações e sua influência mútua estão submetidos a leis tão pouco dependentes da vontade de separar os homens como as leis que regem o movimento dos planetas.” (Kropotkin, 2014, p. 39-40)

Não diferente de seus contemporâneos, percebe-se aqui o flerte do geógrafo com a teoria do determinismo geográfico, mas o que realmente o diferencia é a visão cosmopolita da humanidade, evocando o respeito pelo diferente e sua trajetória. Para Kropotkin, a intervenção em outras nacionalidades é condenada, deve-se respeitar o desenvolvimento de cada uma. Neste sentido, nacionalismo e fronteiras que são antiquados, bárbaros; a comunhão da humanidade, o futuro. A mensagem do geógrafo é explícita: “acabar com os preconceitos que criamos a respeito das chamadas “raças inferiores” — e isto precisamente em uma época em que tudo faz prever que logo entraremos em um contato muito mais próximo do que nunca” (Kropotkin, 2014).

Para se contrapor ao racismo científico, Kropotkin também fez uso da ciência, advogando como pesquisas etnológicas demonstravam que os supostos selvagens também

desenvolviam em sociedade os mesmos sentimentos solidários e fraternos que os europeus se orgulhavam de professar, embora, segundo o autor, estes não os praticassem. Denunciou também como os colonizadores europeus haviam viciado os povos nativos com bebidas alcoólicas e tabaco, e até mesmo haviam os sequestrados.

Por fim, defende que se existe algo a ensinar aos nativos, como o conhecimento científico e, nas palavras do autor, "formas superiores de vida social" (Kropotkin, 2014), isto deveria ser feito através da Geografia. Novamente, revela-se aqui a limitação do pensamento anticolonial do autor, mesmo que avançado em relação a época. Sobre o tema, Reclus, em "A origem da família, do Estado e da propriedade" (1985), já analisava, à época, questões de gênero, explicando como:

> Em consequência da luta entre os dois princípios, derivados um da solidariedade natural entre o filho e a mãe, o outro da violência exercida pelos captores machos, os dois tipos de casamento, o matriarcado e o patriarcado, se desenvolveram lado a lado, na série dos tempos e conforme as vicissitudes dos homens, ganhando ou perdendo em força relativa, sem nunca manter o ponto de equilíbrio enquanto instituição. Ponto de equilíbrio este que é a perfeita igualdade de direitos entre os indivíduos e, por conseguinte, entre os sexos." (Reclus, 1985, p. 62)

Novamente, aqui se tem um exemplo do vanguardismo que o pensamento geográfico de Reclus adquire em decorrência de sua proximidade com o anarquismo. O geógrafo analisa as desigualdades entre os gêneros e já advoga em defesa de um equilíbrio, que seria a igualdade entre homens e mulheres. Assim como Kropotkin, também defende uma Geografia que una a humanidade contra os verdadeiros inimigos, os de classe. Uma Geografia que não se limita a reconhecer e condenar os erros do passado, mas que também celebra os geógrafos e geógrafas que resistiram ao pensamento dominante e ao status quo, é uma Geografia que desenvolve, com exemplos positivos, a resistência às opressões e celebra os Direitos Humanos.

Deste modo, atividades como debates sobre fluxos migratórios contemporâneos, análise de histórias de vida de imigrantes, simulações de situações de refúgio, estudo de políticas migratórias a partir de uma perspectiva de Direitos Humanos, estudo de casos de reconstrução pós-conflito, simulações de negociações de paz, projetos sobre Direitos Humanos e justiça transicional enriquecem os temas já trabalhados pelos autores, dentro de perspectivas pedagógicas que desenvolvem autonomia e liberdade nos estudantes, que são princípios anarquistas.

4.3. Contribuições para os temas neoliberalismo, blocos econômicos e globalização

Outros dois objetivos de aprendizagem, ambos para a 3ª série, foram unificados para dinamizar a análise, sendo eles "Compreender o papel que os blocos econômicos, as transnacionais e os países centrais assumem no contexto da globalização" e "Analisar a nova ordem internacional, globalização, e o impacto das mudanças ocasionadas por ela nas dinâmicas de funcionamento de diferentes regiões". O primeiro objetivo, "Compreender o papel que os blocos econômicos, as transnacionais e os países centrais assumem no contexto da globalização", direciona o foco para os atores que arquitetam os fluxos globais. Trata-se de identificar e desvendar as motivações, estratégias e relações de poder dessas entidades, mapeando como elas configuram, a partir de suas ações e interesses, a própria globalização.

A partir dessa compreensão dos agentes, o segundo objetivo, "analisar a nova ordem internacional, globalização, e o impacto das mudanças ocasionadas por ela nas dinâmicas de funcionamento de diferentes regiões", projeta essa análise sobre as consequências geográficas e sociais desiguais. Ele exige um exame de como a arquitetura de poder, delineada por aqueles atores, se materializa de forma heterogênea no espaço mundial, reconfigurando economias, culturas e territórios.

Ambos os objetivos passam pela compreensão geral do funcionamento da economia capitalista. Em "A natureza da Geografia" (1985), Reclus denuncia a desigualdade que assola a sociedade capitalista. Explica, a partir dos dados então disponíveis, que cerca de 10% da superfície dos continentes é o conjunto dos espaços cultivados pela humanidade. Entretanto, a maior parte seria, segundo o autor, em vez de devidamente cultivada, explorada em uma espécie de pilhagem. A população da Terra, naquele período avaliada em 1,4 bilhão de habitantes, se o solo fosse cultivado apropriadamente, poderia facilmente dobrar de tamanho, explica o autor.

Para Reclus, "não existem solos que o homem, pressionado pela necessidade e dispondo dos imensos recursos da ciência e do trabalho associados, não possa agora transformar em ricos campos" (Reclus, 1985). Assim, ele dá exemplo de grandes modificações feitas pela humanidade na superfície terrestre: sob diferenças sociais, diferentes organizações sociais e políticas, culturas e diferentes, em tempos diferentes, um único denominador em comum: serem realizações humanas.

Entretanto, denuncia, muitas dessas obras, por interesses particulares e falta de iniciativa e compreensão por parte da maioria dos proprietários, não foram realizadas de forma planejada e organizada, acarretando problemas ambientais e sociais, exemplifica

através das drenagens, que estavam engrossado os rios e transformado em pântanos os campos situados às margens. Todo esse debate serve como base para o entendimento de como resolver problemas transregionais e transnacionais. Reclus, como todo o movimento anarquista, defendia a integração, o apoio mútuo, o planejamento horizontal e a interdependência como solução para as questões internacionais, em detrimento à uma ordem internacional na qual a lei do mais forte tem prevalecido.

No texto “A origem da família, do Estado e da propriedade" (1985), o geógrafo francês traça o surgimento da família e do Estado a partir de uma esquema evolutivo, bastante influenciado pelo darwinismo do momento, embora crítico deste em muitos aspectos. O autor compreende que as sociedades são compostas por agrupamentos menores, revelando uma visão mais avançada, que não enxerga as nações enquanto homogêneas, e também percebe outros segmentos além dos de classe:

> A este respeito, a diversidade das organizações é infinita, e os indivíduos devem se adaptar a elas de diferentes maneiras, conforme os ambientes, os cruzamentos, as alianças e as conquistas. A integração dos grupos secundários em unidades nacionais mais extensas tende a se fazer sempre de maneira a salvaguardar as individualidades étnicas tradicionais, mas a herança do passado se modifica constantemente. (Reclus, 1985, p. 63)

Chama a atenção a dinamicidade com a qual Reclus enxerga a sociedade, o que se explica tanto pela sua proximidade com o pensamento anarquista, mas também a própria antropologia, devido às trocas realizadas com seu irmão. Mas a questão de classe, sempre tem centralidade em suas análises. Para o autor,

> um fato capital domina toda a civilização moderna: o fato de que a propriedade de um único indivíduo pode aumentar indefinidamente, e até mesmo, em virtude do consentimento quase universal, abarcar o mundo inteiro. O poder dos reis e dos imperadores é limitado, o da riqueza não o é. (Reclus, 1985, p. 77)

Salienta-se: Reclus não viveu em um mundo com bilionários como o de hoje. Entretanto, já percebia como o dinheiro havia se tornado o senhor dos senhores, a causa da real divisão dos homens sobre a face da terra, distribuídos nas cidades e no interior, nos campos, nas oficinas e nas fábricas. Quando não auxiliam na compreensão do mundo hoje, os escritos de Reclus nos revelam muito da trajetória percorrida pela sociedade até aqui.

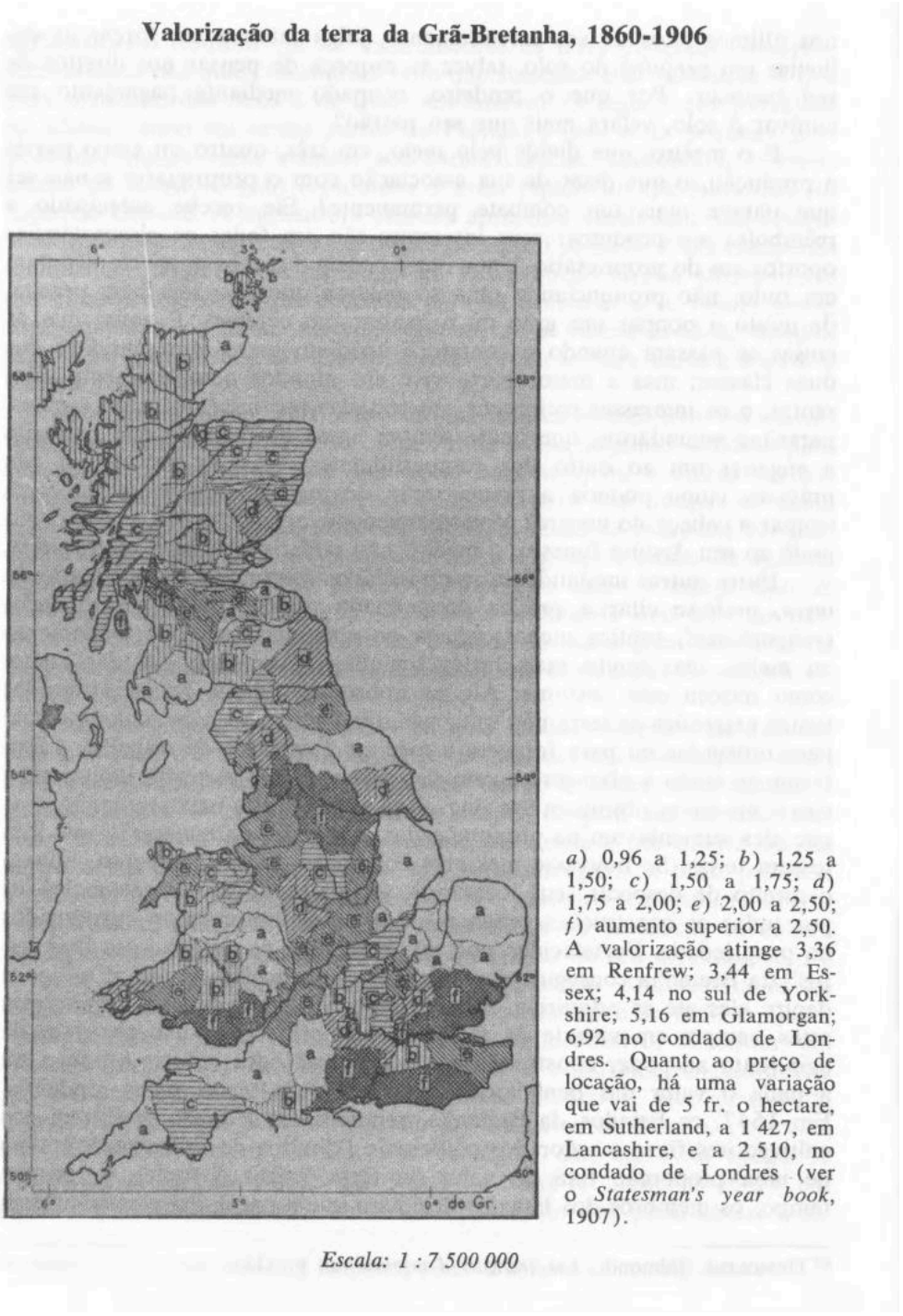
A grande questão da desigualdade, aponta o autor, seria a propriedade privada da Terra. Como explica, ainda no século XII, quando os habitantes do Jura eram muito dispersos, um indivíduo que roçasse um terreno se tornava, por direito público, seu proprietário. O princípio de que se adquire o uso legítimo da terra ao vivificá-la, isto é, ao

cultivá-la com os braços, era universalmente reconhecido em outros lugares na Índia e em todo o Oriente.

A primeira forma de apropriação sucedida a esta foi a propriedade coletiva, uma limitação do direito primitivo de lavoura coletiva. Consequentemente, surge a propriedade privada, da qual, todo senhor de escravos, sejam conquistados pela guerra, conquista, usura ou outro meio, se aproveitava empregando ali o trabalho de outro homem que lhe entregava os frutos de seu esforço, contribuindo para o quadro geral de acumulação. Assim, continua a denúncia, a propriedade deixava de ser garantia de quem trabalhava para ser atribuída a quem não sabia manejar nem a enxada, nem tocar o arado – nos dias de hoje, a propósito, a terra é propriedade de quem nem ao menos a conhece ou já a viu pessoalmente. Deste modo, contribuiu para a divisão entre aqueles que trabalham e os que vivem do trabalho alheio.

Ainda nesta obra, de modo a denunciar a especulação dos preços da Terra, Reclus anexou o Mapa 1 revelando a valorização da terra na Grã-Bretanha entre 1860 e 1906. Assim, o autor antecipava novamente preocupações que apenas muitas décadas depois ganhariam relevância na Geografia. Como já discutido, o presente estudo reconhece que muitas das contribuições de Reclus hoje são temas tradicionais da Geografia, mas também entende que é necessário dar os devidos créditos pelo vanguardismo do pensamento.

Mapa 1 — Valorização da Terra na Grã-Bretenha, entre 1890 e 1906, utilizado por Reclus em seu texto "A origem da família, do Estado e da propriedade" (1985)



Fonte: RECLUS, 1985.

Kropotkin, em "Campos, fabricas y talleres" (2015), parte da crítica à economia política e defesa da economia social para responder às perguntas de "Como e o que produzir?". Suas perguntas têm como objetivo desenvolver a sociedade de forma justa e

igualitária, acabando com a exploração dos trabalhadores e a repetição das tarefas. O geógrafo acredita em um modelo misto de produção, que reuniria oficinas, agricultura, fábricas, trabalho manual e intelectual, de modo a desenvolver plenamente o trabalhador, assim como uma distribuição mais justa da riqueza, e partir da produção de mercadorias realmente necessárias ao bem-estar social.

Trata-se de uma crítica à especialização do trabalho e ao Adam Smith[19], que acreditava ser a especialização a razão da riqueza das nações. O autor crítica como a economia, que deveria ser a ciência dedicada ao estudo das necessidades humanas e dos meios de satisfazê-las com o mínimo de desperdício de energia, contava com poucos economistas que partissem dessa premissa. O autor rebate Adam Smith, que inicia sua investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações com o conceito de divisão do trabalho. Segundo Kropotkin, a divisão e subdivisão de funções foram levadas tão longe a ponto de dividirem a humanidade em castas. Em primeiro lugar, a divisão entre produtores e consumidores, e então uma série de novas divisões.

Entretanto, o geógrafo demonstra como, de modo geral, as nações se recusam a ser especializadas, de modo que cada uma seria um agregado de inclinações, necessidades, recursos, aptidões e habilidades. Para Kropotkin, o território de cada nação é uma tapeçaria altamente variada de terrenos e climas, montanhas e vales, encostas, e agrupamentos humanos. Conclui que a variedade é a característica tanto do território quanto de seus habitantes. Enquanto a economia política se concentra na divisão, ele proclama a integração. Essa integração, no entanto, não é possível de ser feita enquanto a sociedade permanecer organizada de forma a permitir que os proprietários de terras e capital se apropriem, sob a proteção do Estado, do excedente de trabalho da produção humana.

A reorganização da sociedade parte da correção do erro de tentar especializar as nações, seja para a produção industrial ou agrícola, de acordo com o autor. Cada nação tem a responsabilidade de produzir alimentos e, dentro do possível, grande parte das matérias-primas necessárias, ao mesmo tempo, combinar a agricultura com a indústria e o trabalho no campo com uma indústria descentralizada, proporcionando educação integral politécnica a todos.

---

[19] Adam Smith (1723-1790) foi um filósofo e economista escocês, amplamente considerado o "pai da economia moderna". Na sua obra principal, A Riqueza das Nações (1776), sistematizou as bases do liberalismo económico, defendendo a liberdade de mercado, a divisão do trabalho e a ideia de que a procura individual pelo interesse próprio, guiada por uma "mão invisível", resultaria no bem-estar coletivo. No contexto geográfico, a sua teoria fundamenta as análises sobre a divisão territorial do trabalho e a especialização das regiões.

Analisando os conflitos de sua época, Kropotkin entende que as guerras entre a França e a Inglaterra, muitas vezes explicadas como decorrentes de causas políticas, tiveram origem na questão econômica. O geógrafo também explica que as quedas nas importações se deveram ao desenvolvimento das indústrias nacionais, não ao aumento das tarifas protecionistas, as quais ele era contrário. O protecionismo, na visão do autor, significava apenas a possibilidade, para um certo número de industriais, que contavam com trabalho mal remunerado, máquinas antigas e defeituosas, continuarem operando com algum lucro.

Assim, explica que crises como as de 1886 e 1887, na Europa, deveram-se ao fato dos países europeus, todos industrializados, não conseguirem encontrar compradores que permitissem obter grandes lucros. Entende, portanto, como vulnerável um país que vive quase inteiramente do seu comércio exterior. Para o geógrafo, era natural que a França, Alemanha, Itália, Rússia, Índia, Japão, Estados Unidos e até mesmo México e Brasil, começassem a fiar seus próprios fios e tecer seus próprios tecidos de algodão. Entretanto, o surgimento dessa indústria, em qualquer país, inevitavelmente se torna o ponto de partida para o nascimento de uma série de outras indústrias. Enxerga nisso, na produção para satisfazer necessidades internas, o caminho do progresso.

Procura, então, compreender esse caminho. Se em vez de concentrar esforços tentando encontrar compradores no exterior, cada nação se questionar por que o trabalhador britânico, ou o agricultor escocês, ou o camponês irlandês, cujos trabalhos e produtividade são tão elogiados, não são consumidores dos tecelões de Lancaster, dos cuteleiros de Sheffield e dos carvoeiros de Northumberland e País de Gales? Por que, por exemplo, os agricultores russos vendem o trigo e, durante meses do ano, são obrigados a misturar cascas de árvores e ervas com um punhado de farinha para fazer pão? Por que a fome é tão comum entre os produtores de trigo e arroz na Índia?

Kropotkin mobiliza os problemas econômicos do campo transnacional para o conflito de classes interno à cada nação. O fazia antes das Geografias críticas e do marxismo se apropriarem dessas questões e temas. Relembra que, nas condições postas, com a sociedade dividida em capitalistas e trabalhadores que vivem com salários precários, a expansão da indústria, que deveria trazer a bandeira do progresso para novas regiões, é sempre acompanhada de opressão, mortalidade infantil, pobreza e maiores dificuldades em prover a subsistência.

Kropotkin, que fala a partir de um momento de fim da hegemonia industrial da Grã-Bretanha e intensa industrialização de toda Europa, chama a atenção para o fenômeno da descentralização. Essa corrida industrial, que perpassa por encontrar mão-de-obra barata,

recursos naturais em abundância e novos mercados consumidores, de modo a aumentar os lucros da burguesia, iria levar às disputas imperialistas e, consequentemente, à I Guerra Mundial.

O desenvolvimento territorial advogado por Kropotkin, que envolve o país desenvolver todos os campos produtivos que forem possíveis, em vez de se especializar, perpassa por mudanças na educação. Neste sentido, o autor defende uma educação mais técnica para todos, a qual beneficiaria toda a humanidade. Quando se refere a todos, é em sentido literal, não apenas para uma nação em particular, pois a inteligência, entendia o autor, não poderia ser cultivada apenas para uso interno.

> O Iluminismo e as descobertas, o poder do pensamento e a natureza empreendedora do caráter, as realizações do gênio e os avanços na organização social são eminentemente internacionais, e nenhum tipo de progresso — intelectual, industrial ou social — pode ser confinado a barreiras políticas; ele atravessa mares, transpõe montanhas, e as estepes são insuficientes para conter seu avanço." (Kropotkin, 2015, p. 55, tradução própria)

À medida que os países industriais da Europa Ocidental enfrentam dificuldades cada vez maiores para vender seus produtos manufaturados no exterior e obter alimentos, na visão de Kropotkin, eles deveriam ser mais dependentes dos consumidores internos para sustentar sua indústria e dos produtores nacionais para adquirir alimentos. Entretanto, como a história revelou, o caminho escolhido, por muitos geógrafos do período inclusive defendido, foi o do imperialismo.

Outro ponto tratado por Kropotkin em seu texto, que explica muito da ordem internacional e globalização atuais, foi sua crítica contundente ao malthusianismo. O autor se opôs a forma que a sociedade foi levada a acreditar, tanto por economistas quanto por políticos, que o território dos estados da Europa Ocidental estava superpovoado e que seria impossível produzir todos os alimentos e matérias-primas necessários para sustentar as populações, as quais estariam sempre em crescimento constante. Também criticou a visão de que seria impossível para os países produzirem os alimentos necessários para seus habitantes, pois era mais vantajoso adquirir esses alimentos a um custo menor no exterior.

Neste sentido, para Kropotkin, poucos livros exerceram uma influência tão perniciosa sobre o desenvolvimento geral do pensamento econômico quanto "Um ensaio sobre o princípio da população", escrito por Thomas Robert Malthus[20] em 1798. Este livro, na visão

[20] Thomas Robert Malthus (1766-1834) foi um economista e clérigo inglês, autor de Um Ensaio sobre o Princípio da População (1798). Sua tese central sustenta que, enquanto a população cresce em progressão geométrica, a produção de alimentos cresce apenas em progressão aritmética, o que levaria inevitavelmente a crises de fome e miséria. Malthus defendia o controle moral da natalidade e criticava leis de assistência aos pobres, influenciando profundamente as políticas demográficas e a ecologia política.

do autor, surgiu em momento oportuno, associando preconceitos já comuns nas mentes da minoria privilegiada, justamente nos contextos das revoluções Francesa e Americana, as quais despertavam as ideias de igualdade e liberdade nas mentes dos subalternos. Quando os ricos se cansaram dessas ideias, Malthus afirmou oportunamente que a igualdade era impossível, que a pobreza da maioria não se deve a instituições, mas é uma lei natural.

Atualmente, no currículo de Geografia e materiais didáticos, é bastante consolidado o tema das Teorias Populacionais, dentro do qual o estudante é apresentado à teoria malthusiana. Dificilmente, entretanto, se encontrará qualquer menção à oposição feita por Kropotkin ao economista. O ensino de Geografia ganha ao trazer as contribuições do geógrafo ao tema, pois revela como a prevalência das teorias de Malthus, as quais, séculos depois, tornaram-se até mesmo política pública em país socialista, como foi o caso da política do filho único na China, tratou-se de uma escolha da sociedade, dos acadêmicos, dos governantes e das forças do mercado, mas que já havia resistências e alternativas.

Kropotkin também defendeu a agricultura intensiva e local como base para uma economia mais humana e integrada à indústria e destacou as vantagens da pequena produção quando combinada à agricultura conjuntamente à educação técnica, que teria o papel de qualificar os trabalhadores no uso de pequenos motores e da força hidráulica. Por fim, neste trabalho, Kropotkin argumenta que a separação rígida entre trabalho intelectual e manual é artificial e prejudicial, propondo uma sociedade onde cada pessoa realize ambos os tipos de trabalho, tornando-se mais completas, livres e criativas.

Essa integração, segundo o autor, é necessária tanto para a saúde mental e física quanto para o progresso técnico e social. Assim, sintetiza sua visão: descentralizar a indústria; intensificar e modernizar a agricultura; integrar trabalho manual e intelectual; combinar produção agrícola e industrial em comunidades autônomas, de modo a criar uma sociedade onde a produção sirva às necessidades humanas e não ao lucro, baseada em liberdade, cooperação e autossuficiência.

Em outro texto, “Ajuda Mútua: um fator de evolução” (2009), Kropotkin critica o uso distorcido que políticos e intelectuais fazem da teoria da evolução para justificar violência, guerra e competição. Afirma que a guerra mostra exatamente o contrário: nas crises, o que salvaguarda a humanidade é a solidariedade espontânea entre as pessoas comuns. Reforça que sua obra demonstra que cooperação e apoio mútuo são fatores reais e determinantes na evolução.

A defesa da ajuda mútua vem da própria obra geográfica de Kropotkin, a qual, em suas pesquisas revelava, por exemplo, que na Sibéria e Manchúria, percebia forte competição

entre espécies e contra o ambiente, mas pouquíssima competição dentro da mesma espécie. Além disso, a sobrevivência depende mais da cooperação do que da competição interna. Assim, critica a forma como os darwinistas exageraram a luta dos mais fortes, ignorando o papel essencial da sociabilidade para o progresso evolutivo.

Deste modo, o autor desmonta o mito hobbesiano[21] da "guerra de todos contra todos" com base em relatos etnográficos de povos bosquímanos, hotentotes, aborígenes australianos, papuas, esquimós (inuítes) e aleutas, nos quais percebeu sociedades profundamente cooperativas, com normas morais baseadas na hospitalidade, na partilha, no auxílio mútuo e na justiça comunitária. O mesmo foi visto em sociedades tribais, segundo seu pensamento, mais complexas, como comunidades aldeãs, povos caucasianos, tribos africanas, cabilas e buriates (Mongólia/Sibéria), na qual se deparou com trabalho comunal, propriedade coletiva, resolução comunitária de conflitos e leis tribais baseadas em equilíbrio e reparação. Assim, Kropotkin mostra como essas instituições permitiram que grupos humanos sobrevivessem a migrações e adversidades históricas.

O autor também descreve o nascimento das cidades livres medievais europeias, onde corporações de ofício, confrarias, guildas, conselhos municipais autogeridos, funcionavam como redes de solidariedade, assistência e cooperação econômica. Essas cidades, segundo ele, desenvolveram sistemas de autogoverno, garantias ao trabalho, redes de proteção social e estímulo à produção e ao artesanato. Essas instituições declinaram, segundo o geógrafo, devido à centralização estatal, ao surgimento do capitalismo mercantil e ao aumento do poder aristocrático.

Analisando instituições de solidariedade modernas e contemporâneas como comunidades aldeãs europeias sobreviventes, hábitos de trabalho comunal, sistemas de apoio a vizinhos e familiares, práticas de autogestão em aldeias da Suíça, Alemanha, Rússia e França, Kropotkin argumenta que, mesmo o Estado constantemente tentando destruir essas organizações para fortalecer o poder central, elas permaneciam.

Essas contribuições de Reclus e Kropotkin para esses objetivos de aprendizagem, relacionados à compreensão do papel dos blocos econômicos, das transnacionais e dos países centrais na globalização e análise da nova ordem internacional, globalização e seus impactos, revelam tanto o vanguardismo quanto a emergência de reforçar a solidariedade internacional

[21] Thomas Hobbes (1588-1679) foi um filósofo político inglês, autor de Leviatã (1651). É conhecido por sua visão pessimista da natureza humana, descrita como um estado de "guerra de todos contra todos" (bellum omnium contra omnes). Para Hobbes, a única forma de garantir a paz e a segurança seria através de um contrato social onde os indivíduos renunciam à sua liberdade em favor de um soberano absoluto (o Estado ou Leviatã), que detém o monopólio da força e da ordem.

e de classe nas aulas de Geografia, principalmente no atual contexto, em que medidas econômicas como protecionismo e ultraliberalismo disputam os conflitos internacionais. Temas podem ser desenvolvidos em aulas com análise crítica dos blocos econômicos (União Européia, Mercosul), estudo do papel das transnacionais, debates sobre soberania alimentar e energética, projetos de economia solidária, entre outros.

4.4. Contribuições para as temáticas sobre relações de poder e território

Também na terceira série, dentro das temáticas políticas, tem-se o objetivo de aprendizagem "Identificar as relações de poder que se processam no espaço geográfico e que fundamentam a existência dos territórios". Nas últimas décadas, a partir das Geografias críticas, abriu-se uma gama de assuntos que são trabalhados nessa perspectiva. Ao trabalhar em sala de aula a categoria Território, discute-se o conceito de poder e todos seus desdobramentos em escalas diversas, deste modo, trata-se tanto das questões clássicas dos conflitos territoriais entre diferentes nações, quanto dos movimentos separatistas e até mesmo da violência urbana e o tráfico de drogas.

Em "O ensino da geografia" (2014), Reclus já tratava o fenômeno do poder com grande complexidade, de modo relacional, ou seja, algo presente em todas as relações e que, embora concentrado, não é monopólio de ninguém. O poder não se restringe a poder bélico, mas também é econômico, é conhecimento, entre outros. Neste sentido, é crítico da cartografia que induz a interpretações errôneas sobre a real dimensão dos territórios pelo menos 70 anos antes da Projeção de Peters:

> Além disso, sei por experiência que esses mapas, de escalas e de projeções desiguais, fariam tanto dano aos meus alunos como o que causaram a mim mesmo, e o que, sem dúvida, haverá causado ao leitor; porque ninguém consegue apagar completamente as impressões contraditórias que recebeu por diversos mapas, já que, segundo as projeções que vimos sucessivamente, as formas geográficas tomaram um aspecto flutuante e indeciso, e as proporções entre as diferentes comarcas não se apresentam com clareza à nossa consideração, porque percebemos nos atlas de todo tipo múltiplas deformações: infladas ou enfraquecidas, estiradas, prolongadas ou truncadas em diversos sentidos e, por consequência, nossa força de compreensão intelectual fica embotada; seguros de antemão de não alcançar a precisão de visão, nem sequer tratamos de obtê-la. (Reclus, 2014, p. 21)

Hoje, projeções cartográficas é um tema consolidado no ensino de Geografia. É neste tema que professores trabalham as questões referentes às diferentes projeções, o período que elas foram produzidas, suas vantagens e desvantagens, e debatem sobre cartografia e poder,

discutindo o eurocentrismo, as deformações nos tamanhos dos continentes, o sentido político disto tudo, etc. Reclus já fazia o mesmo debate no final do século XIX.

Em outro texto, “A natureza da Geografia" (1985), Reclus trata também sobre a construção do discurso racista para explicar a diferença entre o nível de desenvolvimento de territórios diferentes. O autor critica as análises geográficas que atribuem à raça da população todas as características daquele território. Vê-se aqui como, mesmo que em diversos momentos Reclus e Kropotkin tracem argumentos baseados nas ideias do determinismo geográfico, os autores já demonstraram diversas críticas a esses discursos.

Um ponto que precisa ser destacado das obras de Reclus e Kropotkin é que suas críticas ao darwinismo os colocaram muitas vezes próximos ao lamarckismo. Reclus, por exemplo, ainda no mesmo texto, utiliza o conceito de hereditariedade dos caracteres adquiridos para explicar a ação sucessiva dos ambientes. Curioso, pois sabe-se hoje que a ideia da ação sucessiva do ambiente sobre os indivíduos está muito mais próxima do conceito de adaptação do darwinismo do que do lamarckismo, mas esse era o estado de arte dos conhecimentos humanos acerca do evolucionismo na época. De qualquer forma, todos esses aspectos são possíveis de desenvolver em sala de aula a partir da perspectiva de se pensar a ação do poder no território, sendo este poder e este territórios complexos, constituídos por múltiplos atores em diversas escalas.

Em “A origem da família, do Estado e da propriedade” (1985), Reclus traz novas abordagens para se pensar as relações de poder no território. Ao refletir sobre a origem da família, traça um paralelo com o Estado, destrinchando as relações de poder constituintes de suas formações:

> A origem da primeira “família” no sentido patriarcal, família bem diferente daquela compreendida em nossos dias por este vocábulo, foi exatamente a mesma que a origem do Estado. O chefe vencedor se apossa de um país com todos os habitantes que nele se encontram: eis um fundador de império. Cada guerreiro que faz parte do bando conquistador participa da pilhagem, terra, objetos e homens. Todo indivíduo que a partir de então obedecer ao conquistador, na qualidade de escravo ou de concubina, faz parte da “família”, termo que primitivamente designou o conjunto de bens, móveis e imóveis, crianças e criados. (Reclus, 1985, p. 59)

Reclus neste texto afirma que o chefe da família originalmente não era o papel biológico do genitor, mas quem era considerado o protetor de todo o “pequeno Estado” que conquistava ou herdava. Assim, podia-se tornar pai por intermédio de um criado ou de um parente, e até mesmo após a morte um homem poderia adquirir filhos legítimos pela instituição do levirato, na qual o irmão era obrigado a se casar com a mulher do irmão falecido. O autor continua trabalhando o conceito de poder, ao analisar a fundação das

primeiras famílias patriarcais através da guerra, o meio principal entre outras condições. Assim, perpassa por outros conflitos de poder, como o de gênero, fruto da divisão sexual do trabalho, etc.

Embora reconheça que o conflito tem sido a forma convencional de estabelecimento dos territórios, não é esta a forma que Reclus compreende como melhor para o seu desenvolvimento. Para o autor, as condições mais favoráveis ao desenvolvimento de um grupo humano consistem em viver em paz, mas não no isolamento, ou seja, com frequentes trocas e visitas, relações ativas com seus vizinhos, de modo que cada indivíduo tenha participação na terra e no trabalho. Ele acredita que isso não diminui a liberdade e o valor do grupo, mas aumenta suas chances de se desenvolver.

Vê-se aqui a concepção de anarquismo para Reclus e seus contemporâneos, enquanto expressão máxima da ordem e da justiça, não como vulgarmente ficou conhecido como sinônimo de cada indivíduo fazer o que quer. Quando essas condições não são atendidas, ou seja, a sociedade se empenha em guerras, todo seu desenvolvimento e integridade se vêem ameaçados:

> Ao contrário, quando uma sociedade se empenha em guerras encarniçadas, tem tudo a temer e fatalmente será atingida pela desgraça. Vencida, deverá se humilhar, aviltar-se, bajular o vencedor que a dizima e empobrece; vitoriosa, aclamará seus chefes triunfantes, elevando-os acima dos demais cidadãos e dando-lhes privilégios, e portanto, ocasiões para fazerem o mal; seguir-se-á certamente uma época de reação, que talvez vá até a proclamação de um cacique dos caciques, o César, o mestre absoluto, que confiscará em seu proveito as liberdades de todos. O mal será tanto maior e mais durável quanto mais a nação favorecida pelo deus das batalhas tiver aumentado a superfície de seu território, seja por conquistas imediatas, seja por colónias, tomando-se a senhora de populações reputadas inferiores ou até mesmo reduzidas à escravidão. Tenha a anexação pela força pequena ou grande extensão, burgo, povoado ou reino, este roubo a mão armada terá as mesmas consequências funestas para o detentor único; só poderá conservar sua conquista à força de crimes próprios do conquistador: brutalidade, recusa de justiça, violência e assassinato. (Reclus, 1985, p. 101)

Nesta sequência, o autor desenvolve uma característica que os anarquistas designam ao poder: a corrupção. Na visão anarquista, muita influenciada por Rousseau[22], mas também corroborada pela Geografia da época, os homens são produtos do meio. Neste sentido, não olham para a sociedade como a batalha do bem contra o mal, mas observam os mecanismos

[22] Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um filósofo genebrino e um dos principais teóricos do contrato social. Em sua obra Do Contrato Social (1762), argumenta que a soberania reside no povo (vontade geral), mas que a liberdade natural deve ser trocada pela liberdade civil sob a égide do Estado. Embora sua crítica à propriedade privada no Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens se aproxime das preocupações de Reclus e Kropotkin, os geógrafos anarquistas rompem com Rousseau ao rejeitarem a necessidade de qualquer contrato que legitime a autoridade centralizada e a delegação de poder ao Estado.

geradores de conflitos. Assim, surge o poder, o qual, uma vez concentrado, mal distribuído, permite o estabelecimento da lei do mais forte.

Deste modo, Reclus descreve o processo de militarização de uma sociedade elevado pelo moral de vencer uma guerra, a hierarquização da sociedade e o peso diferenciado que se é dado aos seus cidadãos a partir de seus desempenhos no conflito e, por fim, as consequências disso em outros territórios. O autor articula, anteriormente às guerras mundiais, como a forma com a qual o poder conduzia os territórios levaria a mais guerras que levariam a mais imperialismo, assim como o contrário, em uma relação dialética.

De modo geral, Reclus desenvolvia uma gama de possibilidades para se pensar a articulação entre poder e território. Tais temas já são mais consolidados no ensino contemporâneo, mas o vanguardismo do autor merece destaque, assim como seus textos, que se mostram bastantes atuais e dentro de uma linguajar bastante acessível, possível e desejável de se trabalhar em sala de aula. As contribuições e os textos propriamente ditos de Reclus podem ser trabalhados em sala de aula através da análise de conflitos territoriais urbanos e rurais, estudos sobre reforma agrária, ocupação do espaço público e segregação socioespacial dentro das políticas públicas urbanas.

Além disso, o autor, crítico das projeções cartográficas e mapas que distorciam as formas, preferia o uso de globos terrestres. Segundo ele, “mapas são mais falsos quanto maior for a porção da superfície terrestre representada; eles sempre iludem o leitor sobre a dimensão relativa de terras diferentes” (Relcus, 2015, p. 45). Sempre entusiasta das inovações, veria com bons olhos ferramentas como imagens de satélite, softwares de globo espacial e ferramentas como o site https://thetruesize.com/, o qual permite a comparação real do tamanho dos países.

4.5. Contribuições para as temáticas da geopolítica e conflitos contemporâneos

Os dois últimos objetivos de aprendizagem relacionados às temáticas políticas, ambos para a 3ª série, são “Entender o contexto geopolítico da bipolaridade e o processo de mudanças políticas e territoriais promovidas no pós-guerra” e “Identificar, localizar e discutir sobre os principais focos contemporâneos de tensão étnico/político/cultural/religioso e econômico na América Latina; na África, na Europa e na Ásia”. Tratam-se de questões contemporâneas, atreladas ao atual contexto geopolítico e seus conflitos inerentes, de modo que serão trabalhadas conjuntamente para viabilizar a análise.

Importante ressaltar que muitas das contribuições anteriores são úteis para o desenvolvimento desses objetivos. De modo geral, as contribuições todas de Reclus e Kropotkin trazem lições que podem ser aplicadas em todas as áreas da Geografia e de seu ensino. O recorte estabelecido para essa pesquisa é um exercício analítico, que perpassa pelo recorte e organização dos objetos de modo a formalizar o argumento. É uma escolha metodológica na qual o pesquisador, ciente que terá perdas e ganhos, traça a rota de sua investigação.

No texto "A origem da família, do Estado e da propriedade" (1985), Reclus continua com sua crítica ao sistema capitalista e ao Estado que o viabiliza. Explica como o conceito de propriedade mudou ao longo das civilizações. Anteriormente, era considerado propriedade o que o proprietário produziu ou aquilo que um antigo proprietário dava livremente a outra pessoa. Naquela época, era inimaginável a propriedade dos meios de produção, como uma pedreira ou dos campos de cultivo.

Retoma a tese de que foi a guerra uma das maiores causas, a mais importante, para instituição da propriedade privada. Assim como Kropotkin, critica os economistas, que atribuíam à propriedade privada uma gênese digna e nobre, através do trabalho e esforço individual, quando a realidade, como revelam as formas com as quais eram tratados os povos primitivos, mostrava uma origem bem mais violenta. Para o geógrafo francês, o trabalho do solo realizado por cada indivíduo beneficia toda a comunidade, mas não é necessário conceder qualquer privilégio por conta disso, pois, ao fazê-lo, instituem-se desigualdades de poder, que ocasionam lutas internas, e consequentemente, as guerras, as quais explicam bem melhor as desigualdades de posse que ocorrem nas sociedades capitalistas.

O autor compreende na guerra a origem da desigualdade entre os homens. Primitivamente, alguns homens, mais fortes, estabeleceram-se acima dos outros e foram reconhecidos como chefes. Desta maneira, essa instituição tomou forma definitiva na monarquia, a qual Reclus caracteriza como o governo de um só. Para Reclus, a origem da família patriarcal se equipara à origem do Estado: ambos nascem da conquista violenta, da pilhagem e da subjugação de uns sobre os outros.

Reclus reconhece a importância das revoltas locais contra esse tipo de opressão, entretanto, acredita que apenas revoluções mais abrangentes podem dar fim a essa desigualdade. É neste sentido que a colonização, por si, na visão dos anarquistas daquela época, não era vista como o grande mal, mas sim o mal decorrente da exploração do trabalho de qualquer um.

No texto “O problema colonial” (1985), fica clara a visão otimista e positiva que o geógrafo tinha da colonização quando analisada a partir do recorte que ele estabelece entre colônia de exploração e de povoamento. Reclus faz diversas referências ao pequeno tamanho da Europa em comparação ao resto do globo por ela dominado. No caso britânico, faz a distinção entre colônias de povoamento, ou simplesmente colônias, e as colônias de exploração, ou conquistas:

> Entre as possessões britânicas, alguns países como Canadá, Austrália e Nova Zelândia possuem uma existência verdadeiramente independente e desenvolvem-se por si mesmos com mais liberdade (...) Não é o caso da Índia: aqui, os ingleses não estão em casa, porque eles apenas a ocuparam com alguns milhares de dominadores (Reclus, 1985, p. 34, tradução própria).

Relevante destacar que, no âmbito dos movimentos anarquistas e socialistas daquela época, era possível imaginar uma colônia sem a necessidade de um Estado ou de uma estrutura burocrática formal. Essa concepção levou certos coletivos anarquistas a tentar estabelecer colônias sociais em regiões tropicais. Um exemplo já citado foi a Comuna Cecília, fundada no Brasil Neste sentido, sua simpatia pela colonização se dava pelo caráter de integração que ele ali enxergava, como um fruto da própria evolução da sociedade, que ao mesclar comunidades isoladas, uni-las com outras sociedades, próximas ou distantes, em uma só massa, seja por federações ou por conquistas, dialeticamente favorece as condições necessárias para uma revolução mais abrangente.

A visão sobre a guerra de Reclus, embora possa sim ser problematizada e atualizada, ainda traz frescor. Suas ideias devem ser debatidas em sala de aula ou até mesmo identificadas nos discursos dos estudantes. A guerra é sempre um assunto que desperta interesse e mobiliza as turmas, são muitas as causas e consequências dela. O autor aprofunda o debate, revelando que para além da sempre presente questão econômica, territorial e dos recursos, há também demonstrações de força, disputas culturais e linguísticas:

> Diferentes pelos costumes e hábitos, pela cor e tonalidade da pele, pelo crânio, pela estrutura dos órgãos da voz, os grupos humanos repartidos pelo ambiente em hordas, tribos e nações se isolaram de tal forma uns dos outros que a boca não se habituou mais a pronunciar os mesmos sons e o ouvido a percebê-los. As línguas surgiram do mesmo modo como se formaram os tipos nacionais e, como estes, procuraram seu estado de equilíbrio, umas apenas subsistindo, outras se desenvolvendo pouco a pouco. (Reclus, 1985, p. 73)

Reclus analisa como o imperialismo britânico impôs o inglês como língua de negócios (Pidgeon English) na China e como isso servia à dominação comercial e cultural e mostra a disputa entre inglês e francês pelo status de língua universal como parte da competição

imperialista. Assim, antecipa debates contemporâneos sobre colonialidade linguística e imposição cultural.

Kropotkin, em "O que a Geografia deveria ser" (2014), critica o imperialismo, retoma seu repúdio ao racismo e traça um retrato de como as disputas territoriais, em um contexto de crise industrial na Europa e busca por aumento na margem de lucro dos capitalistas, desenhavam o mapa político do período, antecessor à I Guerra Mundial:

> Quando um estadista francês proclamava recentemente que a missão dos europeus é a de civilizar as raças inferiores com os meios a que haviam recorrido para civilizar algumas delas — isto é, com as baionetas e os massacres de Bacleh – não fazia mais do que elevar à categoria de teoria os fatos vergonhosos que protagonizam a cada dia os europeus. E como poderiam atuar de outra forma se desde sua tenra infância ensinam-lhes a depreciar os "selvagens", a considerar "as verdadeiras virtudes dos pagãos como um crime disfarçado", e a olhar para as "raças inferiores" como um mero incômodo sobre o globo — incômodo que só tem de ser tolerado na medida em que seja possível render algum dinheiro sobre ele. (Kropotkin, 2014, p. 40)

Reclus, em sua visão, diferenciava colônias de ocupação das colônias de exploração, sendo em sua visão apenas a primeira uma colonização legítima. Ainda assim, reconhecia a existência dessa prática de exploração e expropriação de territórios além mar pelas metrópoles, como visto no texto "O problema colonial" (1985):

> No imenso território que se estende do Cabo à bacia do Zambeze, o número de brancos não chega a 1 200 000, pertencentes a duas raças que estão separadas por vários séculos de evolução divergente e pela lembrança de cem anos de lutas e erros recíprocos: de um lado, os descendentes dos colonos holandeses, afrikaners e bôeres; do outro, os ingleses e escoceses, de imigração recente. Uns são homens do campo, fazendeiros e agricultores; os outros, atraídos pelas jazidas de ouro e diamantes, são mineiros, industriais, comerciantes e construtores de cidades; nenhuma simpatia comum — salvo o ódio aos negros — aproxima esses trabalhadores, misturados uns com os outros apenas por força das necessidades da vida. Ao lado desse milhão de homens, que formam duas populações de igual importância numérica, vivem cinco ou seis milhões de negros, bantus inteligentes, que aprenderam, ao vivo, a força e a fraqueza de seus dominadores. Como a idéia do "etiopianismo", a África para as raças autóctones não iria se desenvolver entre eles? (Reclus, 1985, p. 110)

O texto de Reclus traz ainda algo muito caro à análise geopolítica, a questão dos transportes e comunicação, do domínio tecnológico, de modo geral. Como revela o autor, o surgimento das redes de cabos submarinos que conectavam, já no período, as ilhas da Grã-Bretanha à maior parte de suas dependências na África, Ásia, Austrália e América, havia aumentado o valor das colônias entre as nações do mundo. Isto dava às metrópoles a primazia das notícias telegráficas, uma vez já não mais sujeitas ao conhecimento deformado e falso dos acontecimentos longínquos como anteriormente.

O autor demonstra as vantagens comerciais que os territórios além mar concedem às suas metrópoles, além disso, revela como as disputas imperialistas se relacionavam até

mesmo com os idiomas, em uma disputa para ver se o inglês ou francês se estabeleceria como idioma universal:

> Graças à Austrália e à Nova Zelândia, os viajantes ingleses que saem de Liverpool ou de Southampton podem empreender a circunavegação da Terra com escalas unicamente em portos britânicos: Capetown ou Aden, Melbourne ou Colombo, Durban ou Sidney, Port Stanley (Falkland ou Malvinas) ou Santa Helena, fazendo-os imaginar, com toda a naturalidade, que o inglês é a língua do gênerò humano. É uma ilusão e portanto um perigo, mas isso aumenta sua audácia. (Reclus, 1985, p. 111)

O autor revela como o imperialismo inglês havia desenvolvido um fenômeno como o Pidgeon English, o inglês de negócios, de modo que nas zonas de comércio populares da China já se ouvia o idioma nas negociações entre estrangeiros e população autóctone.

Um acontecimento que fortaleceu a concepção otimista de Reclus, de que as colônias de povoamento tinham papel importante ao colocar os diferentes convivendo e na promoção dos ideias revolucionários entre os trabalhadores, ocorreu em uma colônia. Na Nova Zelândia, a sociedade tentou pôr fim aos conflitos entre o capital e o trabalho, mas não conseguiu, sendo impossibilitada pela metrópole. Além disso, a Nova Zelândia foi o primeiro Estado que admitiu mulheres nas eleições; outra colônia da época, a Austrália, fez o mesmo em seguida, e foi além, concedendo também a elegibilidade.

Novamente, aqui é perceptível a dinamismo da visão reclusiana, que conseguia perceber conflitos em distintas escalas e diferentes agrupamentos sociais, não apenas transnacionais ou de classe, mas também de gênero. Fica claro a dialética que envolve todas as sociedades, demonstrando a colônia assumindo um papel muito mais avançado que a metrópole que alega espalhar a civilização pelo mundo. Neste texto, o autor faz uma rica descrição da situação político-econômica das colônias de exploração. Mostra a violência da dominação inglesa na Índia, cuja administração é controlada pelo coroa. Ele mostra, através de números, a dominação de poucos homens ingleses sobre um enorme contingente de indianos, revelando gritante desigualdade e dominação.

O autor mostra também a forma promíscua com a qual os ingleses compartilham o poder com as elites locais, as quais também são subordinadas, mas desfrutam de alguns privilégios, articulando questões nacionais e interesses de classe. Critica a dominação militar e o estabelecimento de monopólios por parte do Estado, utilizando exemplos da Índia e da China. Relembrando que o anarquista esteve em todos esses lugares, escrevendo sobre o que via, além de articular com os dados disponíveis então.

Reclus revela como mesmo dominando a Índia há mais de um século, mesmo que as estradas de ferro e os barcos a vapor tenham diminuído a distância entre as duas áreas, a

ilegitimidade dos Império Britânico era tão grande, que eles não eram menos estrangeiros do que no dia que chegaram, sinalizando para o cenário de crescimento das resistências e sentimentos independentistas que eclodiram no século XX. O autor denuncia como os ingleses desconhecem a realidade das massas que governam do alto e à distância, e que os fenômenos mais importantes da vida nacional eram frequentemente ignorados ou apresentados sob um falso aspecto pelos interesses e ótica dos brâmanes[23].

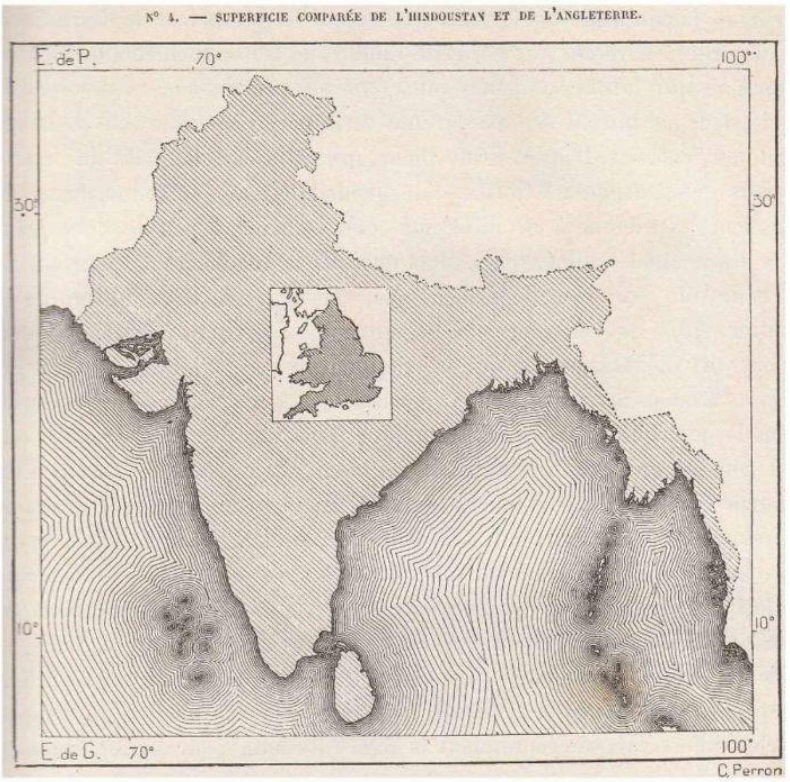
No mesmo texto, o autor faz análise dos movimentos migratórios já na perspectiva do trabalho, além de descrever o surgimento de sentimentos xenófobos expressos aos chineses em decorrência das disputas no mercado de trabalho. Os chineses desde então já eram reconhecidos como um povo trabalhador, que aceitava baixos salários e conseguia enriquecer graças a sua capacidade de poupar, servindo como distração para classe trabalhadora europeia perder o foco nos conflitos de classe. Para Reclus, inclusive, a expatriação chinesa não tinha tinha nada de espontânea, sendo possível compará-la ao tráfico de escravos, mais ou menos camuflado como emigração.

É na "Nova Geografia Universal de Élisée Reclus" (1876-1894), que Reclus faz os comentários políticos mais contundentes sobre a colonização. Nesta obra, o autor destaca, sem nenhuma ambiguidade, os equívocos do Império Britânico: "Sabemos qual foi o destino da Irlanda, assim como foi a conquista da Índia e o extermínio de australianos e maoris e, atualmente, o massacre dos matabelés; conhecemos os reformatórios e os cortiços de Whitechapel" (Reclus, 1894).

Entretanto, como já citado, Reclus entendia que a dominação colonial trazia consigo os germes de sua futura derrota, pois os povos colonizados estavam aprendendo as ciências, as tecnologias e o pensamento crítico que permitiriam expulsar os invasores. Neste sentido, já pensava na futura independência do povo indiano, afirmando que uma Índia para hindus era uma questão de tempo. (Reclus, 1894). Na mesma obra, revela o contraste entre as dimensões da metrópole e da colônia, com o emprego de mapas hoje chamados de "temáticos" (Figura 4).

[23] Brâmanes são membros da casta sacerdotal e intelectual mais alta no sistema de castas tradicional hindu, responsáveis por rituais, estudo de textos sagrados (Vedas) e ensino, sendo considerados os mais próximos do divino, originados da boca de Brahma, segundo os textos védicos.

Mapa 2 — Comparação entre as dimensões da Grã-Bretanha e sua colônia, a Índia



Fonte: (Reclus, 1883, p. 21)

Entre suas previsões, a situação era mais favorável à Rússia por conta de sua força demográfica e territorial do Império na Ásia, enquanto o Império Britânico, segundo o autor, estava destinado a deixar sua base de apoio na península indiana. Segundo Ferretti (2014), não é surpreendente que a teoria do heartland de Mackinder tenha sido parcialmente antecipada por Reclus, uma vez havia ligações diretas entre Mackinder e geógrafos anarquistas como Reclus e Kropotkin que, a despeito de suas visões políticas opostas, trocaram correspondências.

Já em relação às colônias francesas, ele as entendia como fenômeno residual. Segundo o autor, tanto para a população quanto para o comércio, as dominações estrangeiras contribuíram pouco para o crescimento da nação, pois colônias custariam caro para as metrópoles, uma vez que suas populações, mantidas em condição de dependência, não podem colaborar para o desenvolvimento do fortalecimento francês. Assim, Reclus, que versou sobre a dificuldade da objetividade na análise das conjunturas geopolíticas e dos conflitos territoriais, pois os cientistas têm gênero, classe, nação, tem suas análises muitas vezes

atravessadas por sua nacionalidade e interesses editoriais. Assim, para o geógrafo, o poder da França não poderia ser medido pela extensão das terras nas quais ela fincou sua bandeira.

Ainda que reconheça a situação de dependência e exploração sobre a qual as colônias estavam submetidas, subestima seu real impacto no projeto político e econômico da França. Contraditoriamente, em muitos momentos da obra, o autor se dedica ao Magreb, citando episódios de crimes coloniais realizados pelo estado francês. Ao analisar colônias como a da Argélia, Reclus estabelece uma distinção entre os trabalhadores e os exploradores europeus (compostos por patrões, clero, militares e burocratas). Com isso, ele reafirma a premissa anarquista de que a questão social precede a problemática colonial. Assim, o proletário tinha que lutar primeiramente sempre contra seu patrão, independente de sua nacionalidade.

Reclus nesta obra foi um dos primeiros autores a frisar a existência de uma original civilização africana, com papel na formação do Antigo Egito e, logo, na fundação da civilização mediterrânea:

> o orgulho racial, do qual os historiadores não suspeitaram o suficiente, havia gerado e difundido muito preconceito, reivindicando que os africanos não tinham parte na obra geral da civilização [...] Ao contrário, a história de nosso progresso nos conduz, necessariamente, em direção à Bacia do Nilo, à terra africana" (Reclus, 1885, p. 32, tradução própria).

Também lembra que foi a influência da civilização européia que piorou gravemente a condição do escravizado africano, relativizando assim os conceitos de civilização e raças inferiores. Sobre as colônias francesas na África Ocidental, Reclus promove novamente uma distinção entre colônia e conquista indicando que no Senegal:

> este grupo de franceses não pode mesmo ser considerado como uma redução das sociedades européias, porque ele não é composto por todos os elementos orgânicos de uma nação, mas apenas por comerciantes e funcionários. Apesar do Senegal ser a mais antiga das 'colônias' francesas, é a mais impropriamente chamada de colônia. (Reclus, 1887, p. 230)

Em sua visão, a verdadeira colônia da África Ocidental era o Estado da Libéria, a pátria de ex-escravizados surgia em um momento de ceticismo por parte de intelectuais europeus, que questionavam a capacidade de autogoverno das populações negras:

> Não é um evento capital que a constituição de uma sociedade composta inteiramente por filhos de escravos ou de libertos tenha tomado por domínio um território onde os traficantes de escravos vinham formar seus grupos de prisioneiros? A despeito do que é dito, a Libéria está longe de ser um Estado mais frágil ou menos organizado do que as 'colônias' européias que a circundam. Ademais, sua vantagem reside em ser uma verdadeira colônia. (Reclus, 1887, p. 369)

Além disso, o autor rebate a tese racista de que o homem das terras tropicais é preguiçoso, citando seu conhecimento do vigoroso povo krous, que trabalhava com energia e perseverança. Analisa também a região de Bambouk, parte da bacia do Senegal, onde as aldeias preservaram melhor sua independência, organizando-se de maneira republicana e federativa. Reclus, diferente da maior parte de seus contemporâneos, admitia os povos africanos enquanto cidadãos com os mesmos direitos dos europeus. O autor aplicou o conceito de república a outras comunidades, como os Minas na Costa Negreira. O geógrafo francês exalta a dignidade do povo negro, que resistiu o máximo possível à escravidão deste lado do Atlântico. Segundo ele, os Minas foram os que lutaram com mais frequência para recuperar sua liberdade, constituindo a mais próspera e a mais bem protegida comunidade de fugitivos no interior do Brasil.

Fez denúncias contundentes da Holanda, definida como a parasita de Java, e do reino da Bélgica. Segundo Reclus, de todos os crimes cometidos na África pelos brancos, os praticados pelos belgas no Estado Independente do Congo foram os piores, onde, sob domínio do Rei Leopoldo II da Bélgica, morreram milhões de congoleses devido a trabalho forçado, assassinatos, mutilações e doenças, impulsionados pela exploração de borracha natural e marfim. De modo geral, o pensamento de Élisée Reclus antecipou, ao postular que a integração técnica e cultural aproximaria a Europa de suas colônias formando um sistema-mundo, o fenômeno da globalização, de modo a facilitar a compreensão da contemporaneidade, sendo muitos trechos adequados para serem trabalhados em sala de aula.

Para o autor, esse processo de compressão espaço-temporal não seria apenas material, mas resultaria em um intercâmbio civilizacional profundo. No entanto, sua perspectiva diferenciava-se da hegemonia da época por não se pautar em uma hierarquia eurocêntrica, mas sim em uma tentativa de compreensão mútua. A obra destaca-se pela contundente denúncia dos crimes coloniais, configurando-se como uma precursora das críticas ao imperialismo que seriam sistematizadas pelo movimento socialista no século XX. Embora o geógrafo estivesse circunscrito aos limites intelectuais do século XIX e demonstrasse um otimismo teleológico quanto ao progresso social e à fraternidade universal, concepções que seriam desafiadas pela violência histórica do século XX, sua postura ética permaneceu firme no confronto às estruturas de exploração, evidenciando a precedência dos problemas sociais e as dinâmicas de classe.

As análises de Reclus e Kropotkin revelam a existência de uma vertente científica dissidente no século XIX, que evitou o alinhamento aos discursos racistas e colonialistas dominantes. O estudo dessas obras é fundamental, pois permite identificar trajetórias

intelectuais que, embora europeias e graças ao anarquismo, formularam alternativas ao pensamento hegemônico. As contribuições dos autores podem ser trabalhadas conjuntamente com estudo de conflitos contemporâneos (Palestina, Sahel, Ucrânia) a partir de perspectivas múltiplas, análise de resistências culturais e territoriais, debates sobre identidade e diversidade, e produção de mapas temáticos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do objetivo de analisar as contribuições dos geógrafos anarquistas Élisée Reclus e Piotr Kropotkin para o ensino das temáticas políticas de Geografia no currículo do Ensino Médio do estado da Paraíba. Para tanto, foi necessário reconstituir a trajetória da Geografia Escolar no Brasil, com ênfase no processo de inserção e tratamento desses conteúdos nos documentos curriculares oficiais, culminando na análise da Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2021), formulada no contexto da reforma do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O percurso investigativo evidenciou que a Geografia Política, enquanto subárea da ciência geográfica, foi incorporada ao currículo escolar brasileiro de forma gradual e tensionada, reflexo das disputas epistemológicas e pedagógicas que marcam a história da disciplina. A análise do currículo paraibano revela que os temas afins à Geografia Política estão presentes na segunda e, majoritariamente, na terceira série do Ensino Médio, organizados em unidades temáticas como “Territórios e Fronteiras”, “Política e Trabalho” e “Geopolítica e relações internacionais”. Essa disposição indica uma compreensão curricular que atribui a tais temas um grau de complexidade que demandaria uma base conceitual prévia, construída nas séries anteriores, e que ao mesmo tempo trata dos assuntos como apêndice, em vez de trabalhá-los durante toda etapa de ensino.

No entanto, a forma como esses conteúdos estão estruturados, compartimentados em eixos temáticos e alinhados a uma lógica de competências e habilidades de viés tecnicista, tende a esvaziar seu potencial crítico. É nesse contexto que o pensamento de Reclus e Kropotkin se apresenta como um contraponto e uma fonte de renovação para a prática docente.

As obras analisadas dos dois geógrafos anarquistas demonstraram que eles oferecem, sobretudo, uma postura epistemológica e uma ética pedagógica que podem reorientar o tratamento das temáticas políticas em sala de aula. Sua concepção de Geografia, unitária e não hierárquica, rejeita a cisão entre física e humana e insere o ser humano como agente transformador e parte integrante da natureza. Isso permite abordar conceitos como território e poder de forma relacional e dialética, superando visões estáticas e descritivas.

No plano específico dos conteúdos, Reclus e Kropotkin anteciparam, com notável vanguardismo, questões centrais da Geografia contemporânea. Suas análises sobre colonialismo e imperialismo fornecem instrumentos para criticar as narrativas eurocêntricas e discutir as raízes históricas das desigualdades internacionais. Suas críticas ao racismo

científico e defesas da fraternidade entre os povos oferecem um antídoto para os preconceitos e para o nacionalismo excludente, alinhando-se diretamente aos princípios dos Direitos Humanos presentes no currículo.

Além disso, ambos os autores desenvolveram uma Geografia social profundamente engajada. Reclus, em seus escritos sobre o Brasil, analisou a formação territorial, a estrutura fundiária, a monocultura e os conflitos de classe de forma materialista, oferecendo chaves de leitura para compreender a organização do espaço nacional e paraibano. Kropotkin, por sua vez, em sua crítica à economia política e na defesa da ajuda mútua e da integração entre trabalho intelectual e manual, forneceu bases para uma análise crítica da globalização, dos blocos econômicos e do modelo de desenvolvimento capitalista, temas centrais na terceira série do Ensino Médio.

No campo pedagógico, a contribuição é igualmente relevante. Reclus e Kropotkin defendiam um ensino ativo, experiencial e libertário. Sua rejeição aos métodos mnemônicos e aos livros didáticos dogmáticos, sua valorização do trabalho de campo, da observação direta e do contato genuíno com o outro, e sua defesa da autonomia discente e da construção coletiva do conhecimento representam um poderoso instrumento para o professor que deseja superar a abordagem prescritiva e compartimentada. Eles propunham que a Geografia deveria ser um instrumento para desenvolver o pensamento crítico, a solidariedade internacional e o exercício da cidadania, objetivos que ecoam, ainda que de forma limitada, na proposta paraibana.

Cabe aqui uma reflexão necessária sobre os limites e as escolhas desta pesquisa. Ao eleger as temáticas políticas como recorte de análise, a investigação incorre, em certa medida, no mesmo risco que denuncia: o de operar a partir da compartimentação do saber geográfico que o currículo paraibano reproduz e que a tradição anarquista sempre combateu. Afinal, Reclus e Kropotkin não reivindicavam uma Geografia com subáreas especializadas, como a Geografia, por exemplo. O que reivindicavam, em sentido muito mais radical, era a presença da política na Geografia como um todo, ou seja, o reconhecimento de que toda análise espacial é, inevitavelmente, análise de relações de poder, e que omitir essa dimensão sob o pretexto de neutralidade científica é, em si, um ato político a serviço da manutenção do status quo.

No entanto, a pesquisa não poderia ignorar a realidade concreta do objeto que se propôs a investigar: o currículo de Geografia da Paraíba está organizado de forma compartimentada, e as temáticas políticas ali figuram como um bloco relativamente delimitado, ainda que transponível. Foi preciso, portanto, partir desse diagnóstico para, a

partir dele, tensioná-lo. A opção pelo recorte temático não significou adesão à lógica curricular hegemônica, mas sim uma estratégia de imersão nas contradições do real: tomar a compartimentação como ponto de partida para, mobilizando o pensamento dos geógrafos anarquistas, demonstrar exatamente a insuficiência dessa compartimentação e a necessidade de superá-la.

O que os excertos de Reclus e Kropotkin revelam, ao serem analisados conjuntamente aos objetivos de aprendizagem do currículo paraibano, é que suas contribuições extravasam os limites de qualquer subárea. Ao tratar de território e fronteiras, Reclus nos remete à origem violenta do Estado e da propriedade; ao discutir globalização e blocos econômicos, Kropotkin nos convida a pensar a descentralização industrial e a autogestão como alternativas ao capitalismo; ao abordar conflitos e Direitos Humanos, ambos nos lembram que a guerra e o racismo não são acidentes de percurso, mas estruturas constitutivas da ordem territorial moderna.

Em outras palavras, mesmo partindo de um recorte temático específico, os autores anarquistas terminam por implodir esse recorte, reinserindo a política, com toda sua carga de conflito, contradição e disputa, na Geografia como um todo. Assim, longe de legitimar a fragmentação do conhecimento geográfico, esta pesquisa buscou utilizar a própria fissura curricular como ponto de entrada para uma crítica radical à compartimentação. Se o currículo insiste em separar o que a realidade une, o pensamento anarquista oferece ferramentas para religar esses domínios, mostrando que a questão agrária é também questão de poder, que a urbanização é também questão territorial, que a dinâmica populacional é também questão geopolítica.

O que Reclus e Kropotkin ensinam é que uma Geografia verdadeiramente crítica não pode contentar-se em ocupar os espaços delimitados pelo currículo; ela precisa, isso sim, disputar o sentido de cada um desses espaços, demonstrando que por trás de todo fenômeno geográfico há sempre relações de poder a serem desveladas e, quando possível, transformadas. Portanto, conclui-se que as contribuições de Élisée Reclus e Piotr Kropotkin para o ensino das temáticas políticas de Geografia no Ensino Médio paraibano são duplas e interligadas.

Em primeiro lugar, enriquecem e aprofundam os conteúdos curriculares, oferecendo perspectivas críticas sobre formação territorial, relações de poder, conflitos geopolíticos, globalização e Direitos Humanos, com um pioneirismo que frequentemente antecipou debates centrais da ciência geográfica. Em segundo lugar, oferecem um fundamento teórico-metodológico e ético para a prática docente, defendendo uma Geografia escolar que

seja instrumento de emancipação, que questione estruturas de dominação e que forme sujeitos autônomos, solidários e críticos.

Incorporar essas contribuições significa tensionar e reinventar o currículo prescrito. Implica selecionar, entre os objetivos e habilidades previstos, aqueles que permitam articular os saberes escolares com as ferramentas de análise oferecidas pelos geógrafos anarquistas. Significa, em última instância, realizar o esforço de construir uma Geografia Escolar que, longe de ser mera transposição didática ou instrumento de adaptação, se afirme como espaço de reflexão crítica sobre o mundo e de projeto político para a sua transformação.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, M. A. M. **Um debate acerca da origem da Geografia escolar no Brasil**. Interfaces Científicas - Educação, v. 2. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1374>. Acesso em: Mai./2025.

ALBUQUERQUE, M. A. M. et. al. **O aprofundamento das políticas neoliberais na educação brasileira**. In: _____. Manifesto – crítica às reformas neoliberais na educação: prólogo do ensino de Geografia. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

ALDERETE, E. S. **Educação e geografia libertária: uma centelha na geografia escolar.** Rio Claro: Estudos Geográficos, 2023.

ANDRADE, M. C. de. **Élisée Reclus (Coleção Grandes Cientistas Sociais)**. São Paulo: Ática, 1985.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. São Paulo: Editora Penso, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Lei do Novo Ensino Médio)**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Roteiros de Geografia Geral e do Brasil**: Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Rio de Janeiro: MEC, 1963.

CASTRO, I. E. de. **Geografia e Política: território e poder de outrora e de hoje.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2005.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

CIRQUEIRA, J. V. **Élisée Reclus e a excentricidade de sua geografia anarquista**. Terra Brasilis (Nova Série), n. 7, 2016. Disponível em: <http://terrabrasilis.revues.org/1787>. Acesso em 19 de março de 2026.

CIRQUEIRA, J. V. **Geograficidade libertária em Élisée Reclus: contribuição heterodoxa à história da geografia** / José Vandério Cirqueira Pinto. - Presidente Prudente: [s.n], 2015.

CONTI, J. B. **A reforma do ensino em 1971 e a situação da Geografia**. São Paulo: Boletim Paulista de Geografia, 1976.

COSTA, W. M. da. **Geografia Política e Geopolítica**. São Paulo: Edusp, 2010.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE PAULA, A. E. H. **Lev Tolstoy e Piotr Kropotkin como críticos da educação geográfica**. Rio de Janeiro: Geo UERJ, 2014.

DE PAULA, A. E. H. **A crítica anarquista de Piotr Kropotkin e Elisée Reclus à geografia escolar no final do século XIX**. São Paulo: Interfaces Científicas - Educação, 2015.

DIAS, A. M. L.; ALBUQUERQUE, M. A. M. **A Geografia escolar na década de 1930 na Paraíba: prescrições didáticas a partir da revista do ensino**. Ciência Geográfica, Bauru, v. XXVI. n. 1, p. 181 – 214, Jan./Dez. 2022.

EN ATTENDANT NADEUA. **Un tableau (politique) de la nature**. 2019. Disponível em:<https://www.en-attendant-nadeau.fr/2019/08/27/tableau-nature-reclus/>. Acesso em: 19 de março de 2026.

FERRETTI, F. **As origens da noção de "Fronteiras móveis", limites políticos e migrações nas Geografias de Friedrich Ratzel e Élisée Reclus.** Revista Continentes (UFRRJ), ano 3, n.4, 2014.

FERRETTI, F. **Geografia, educação libertária e escola pública: um programa de emancipação através do saber.** Goiânia: Revista de Geografia da UEG, 2014b.

FRIGOTTO, G,; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do decreto n. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Revista Trabalho Necessário, Niterói, v. 3, n. 3, p. 1-26. 2005.

GIROTTO, E. D.; RECH, R. C. **Educação e Geografia em Élisée Reclus.** São Paulo: Terra Brasilis, 2016.

GIROTTO, E. D.; SANTOS, D. A. **A geopolítica e o ensino de geografia: estratégias didáticas para a retomada do diálogo.** Geografia Ensino e Pesquisa, Santa Maria, v. 15, n. 3, p. 139-153, set/dez. 2011.

GOMIDES, . P. **Nova reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17): desvelando a proposta curricular do estado da Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 2022.

GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

KRAWCZYK, N. R.; Vieira, V. L. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. Cadernos De Pesquisa, 39(136), 329–330.

KROPOTKIN, P. **Ajuda Mútua: um fator de evolução.** São Sebastião, SP: A Senhora Editora, 2009.

KROPOTKIN, P. **Campos, Fábricas y Talleres**. Edição Digital C Carretero 2015. Disponível em: <https://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/libros/Piotr%20Kropotkin%20-%20Campos,%20fabricas%20y%20talleres.pdf>. Acesso em: 19 de março de 2026.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Campinas: Papirus, 1988.

MELO, F. F. **Geografia escolar e anarquismo: um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas sobre o tema no Brasil no século XXI.** Campina Grande: Revista Multidisciplinar do Campus Binacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2025.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba: Ensino Médio**. João Pessoa: SEECT/CEE-PB, 2021.

PEREIRA, D. C.; PEZZATO, J. P. **Movimento Escola Nova e Geografia Escolar Moderna: entre a vanguarda e a manutenção dos costumes**. In: ALBUQUERQUE, M. A. M.; DIAS, A. M. L.; CARVALHO, L. E. P. História da Geografia escolar: fontes, professores, práticas e instituições – Vol. 1. Curitiba: Editora CRV, 2021.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo, Cortez, 2007.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. **Medida provisória 746/2016:a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

RECLUS, É. **O Homem e a Terra**. São Paulo: Intermezzo Editorial, 2015.

RECLUS, É. **Nova Geografia Universal** (Nouvelle géographie universelle: la terre et les hommes). Paris: Hachette, 1876-1894.

RECLUS, É.; KROPOTKIN, P. **Escritos sobre Educação e Geografia.** São Paulo: Terra Livre, 2014.

ROCHA, G. O. R. **O Colégio Pedro II e a institucionalização da Geografia escolar no Brasil Império**. Rio de Janeiro, Giramundo, 2014.

SANTOS, J. E. **Um lugar para a Geografia: contra as Bases Nacionais Comuns Curriculares do Ensino e da (de)formaça o de professores**. Terra Livre, vol. 1, n. 56, p. 329 – 369, Jan./Jun., 2021.

SOBREIRA, A. E. G. **Geografia cínica e pedagogia anarquista como bases do Mutuório.** São Paulo: Cortez, 2010.

SOBREIRA, A. E. G. **Pedagogia anarquista e ensino de geografia: conquistando cotas de liberdade.** São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, J. G.; JULIASZ, P. C. **Geografia e Pedagogia: saberes historicamente determinados**. In: SOUZA, J. G.; JULIASZ, P. C. Geografia: ensino e formação de professores. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

VESENTINI, J. W. **Geografia e ensino: textos críticos.** São Paulo: Papirus, 2007.

VESENTINI, J. W. **O método e a práxis (nota polêmica sobre geografia tradicional e geografia crítica)**. In:VESENTINI, J. W. Para uma Geografia Crítica na Escola. São Paulo, Ática, 1992.

VESENTINI, J. W. **Repensando a geografia política. Um breve histórico crítico e a revisão de uma polêmica atual**. Universidade de São Paulo. Revista do Departamento de Geografia, São Paulo, v. 20, p.127-142. 2010

WIKIPEDIA. **Peter Kropotkin**. 2026. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Peter_Kropotkin>. Acesso em: 19 de março de 2026.

Anexo 1: Antologia de textos de Reclus e Kropotkin sobre as temáticas políticas de Geografia para serem trabalhados em aula

Antologia de textos de Reclus e Kropotkin sobre as temáticas políticas de Geografia para serem trabalhados em aula

Fábio Felipe de Melo

João Pessoa, 2026

Ⓐ

1. OBJETIVOS DO MATERIAL

- ★ Oferecer ferramentas teórico-práticas para o ensino de Geografia no Ensino Médio.
- ★ Promover uma leitura crítica da BNCC e do currículo paraibano a partir da geografia anarquista.
- ★ Disponibilizar textos acessíveis de Reclus e Kropotkin, com mediação pedagógica.
- ★ Favorecer a autonomia docente na construção de aulas significativas e críticas.

2. PÚBLICO-ALVO

- ★ Professores de Geografia do Ensino Médio (rede pública e privada).
- ★ Estudantes de licenciatura em Geografia.
- ★ Coordenadores pedagógicos.
- ★ Formadores de professores.

Sumário:

APRESENTAÇÃO.....3
CAPÍTULO 1: O currículo não é neutro: ele carrega as marcas do poder.....4
CAPÍTULO 2: Quem foram Reclus e Kropotkin?.....5
CAPÍTULO 3: Temas políticos na Geografia do Ensino Médio.....8
CAPÍTULO 4: Contribuição dos autores.....10
CAPÍTULO 5: Coletânea de textos.....14
Considerações finais.....42
ANEXO.....43
BIBLIOGRAFIA.....46

APRESENTAÇÃO

Professor(a),

Se você está com este caderno nas mãos, é porque, como nós, acredita que a Geografia vai muito além de mapas, rios e capitais. Acredita que ela pode e deve ser uma ferramenta de leitura crítica do mundo, uma ciência que questiona, que denuncia, que imagina futuros possíveis.

Este material nasceu de uma pesquisa acadêmica, mas seu coração bate na sala de aula. Ele é fruto de uma dissertação de mestrado que investigou como as temáticas políticas de Geografia estão presentes no currículo do Ensino Médio da Paraíba – e como as ideias de dois geógrafos quase esquecidos, Elisée Reclus e Piotr Kropotkin, podem nos ajudar a ensinar essas temáticas de modo mais crítico, solidário e emancipatório.

Vivemos um momento paradoxal na educação: de um lado, a BNCC e o Novo Ensino Médio, com sua lógica neoliberal, competências fragmentadas e um olhar tecnicista sobre o conhecimento. De outro, a realidade pulsante de nossos estudantes, que demandam uma escola que dialogue com seus territórios, suas lutas, suas identidades.

É nesse contexto que Reclus e Kropotkin – geógrafos anarquistas do século XIX – se tornam surpreendentemente atuais. Eles nos lembram que a Geografia é, antes de tudo, uma ciência social e política, que o espaço é produto de relações de poder, e que a educação pode ser um ato de liberdade.

Este caderno não é um manual. É uma proposta de diálogo. Aqui você não encontrará receitas prontas, mas ferramentas, reflexões e sugestões.

CAPÍTULO 1: O currículo não é neutro: ele carrega as marcas do poder

Todo currículo – seja a BNCC, a proposta da sua secretaria ou o plano de ensino da sua escola – é um artefato social. Isso significa que ele não é simplesmente uma lista de conteúdos “importantes”, mas um conjunto de escolhas que refletem visões de mundo, projetos de sociedade e disputas de poder.

Quando a BNCC fala em “competências para o século XXI” ou “flexibilização curricular”, não está apenas descrevendo um método pedagógico. Está promovendo uma lógica neoliberal que:

- Transforma a educação em mercadoria.
- Reduz o papel do professor ao de executor de tarefas.
- Prepara estudantes para o mercado, não para a cidadania crítica.

Isto ocorre através da substituição da formação humana integral pela lógica da empregabilidade. Ao centrar o currículo em "competências" e "habilidades" mensuráveis, a BNCC transforma a educação em um bem de consumo e o conhecimento em ferramenta para adaptação ao mercado, não para a transformação social.

Nesse modelo, a escola pública torna-se um espaço de preparação de mão de obra flexível e resiliente às intempéries do capitalismo, enquanto o setor privado lucra com a venda de materiais e soluções pedagógicas padronizadas.

Paralelamente, ocorre a desvalorização intelectual do professor, que perde sua autonomia para se tornar um mero executor de tarefas pré-estabelecidas, controlado por avaliações externas.

A cidadania defendida deixa de ser crítica e coletiva para se tornar individualista e adaptativa, formando sujeitos capazes de "resolver problemas" sem questionar as estruturas que os geram. Assim, a pedagogia das competências, em vez de libertar, ajusta os indivíduos às demandas do capital, esvaziando a educação de seu potencial emancipatório.

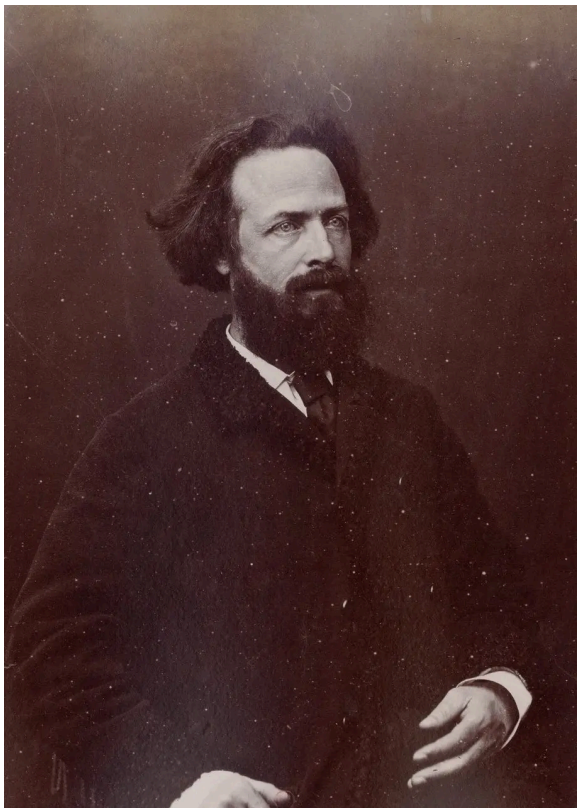
O neoliberalismo na educação se refere a uma política que se caracteriza pela ampliação dos processos de mercantilização da educação, intensificação do controle e da desqualificação da docência em diferentes escalas.

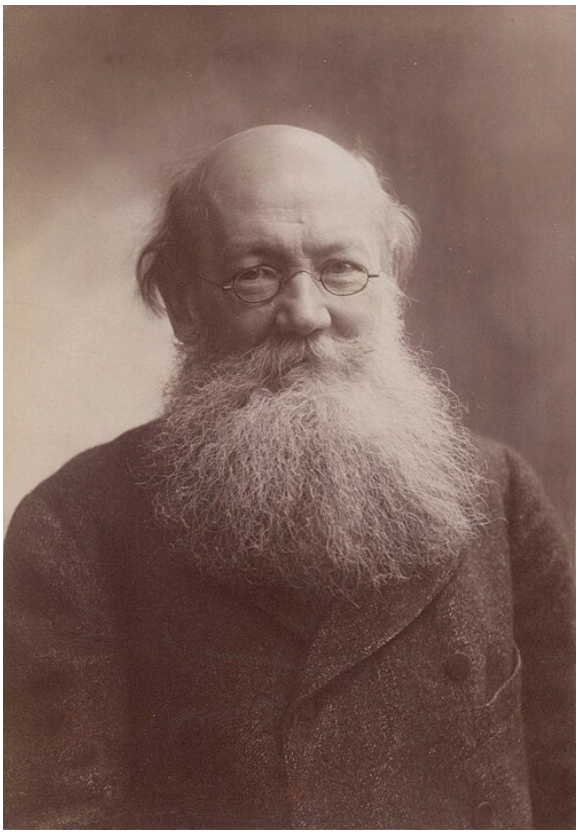
Pergunte-se: Quem decide o que é “essencial” aprender? Quem ganha e quem perde com essa definição? Que visão de sociedade está por trás do currículo oficial?

CAPÍTULO 2: QUEM FORAM RECLUS E KROPOTKIN?

GEOGRAFIA, ANARQUISMO E UM OUTRO MUNDO POSSÍVEL

Elisée Reclus e Piotr Kropotkin, respectivamente





Fonte: En attendant Nadeau (2019); Britannica (2025)

Elisée Reclus e Piotr Kropotkin não foram apenas acadêmicos que escreveram sobre mapas e paisagens. Foram homens cujas trajetórias pessoais se confundem com a história dos movimentos revolucionários do século XIX, e cujas escolhas éticas transformaram seu fazer científico em um projeto político de emancipação. Conhecê-los exige ir além das datas

e obras: é compreender como viveram, o que arriscaram e por que, mesmo diante da repressão e do exílio, continuaram a crer que a Geografia poderia ser uma ferramenta de libertação.

Elisée Reclus nasceu na França em 1830, em uma família protestante rigorosa que cedo tentou moldar seu caráter à moral religiosa. No entanto, o jovem Reclus logo se voltou para os escritos dos socialistas utópicos – Fourier, Proudhon, Saint-Simon – e, ao emigrar para os Estados Unidos em 1852, rompeu definitivamente com a Igreja, tornando-se ateu. Essa não foi apenas uma conversão filosófica, mas um gesto político: Reclus via as instituições religiosas como cúmplices da escravidão e da opressão social. De volta à Europa, estudou Geografia com Karl Ritter, mas foi na experiência concreta da Comuna de Paris, em 1871, que sua vida ganhou contornos definitivos. Ao lado dos communards, lutou nas barricadas, foi preso e condenado à prisão perpétua – pena comutada para exílio graças a uma campanha internacional liderada por intelectuais. Mesmo longe da França, continuou produzindo uma obra geográfica colossal, como a *Nova Geografia Universal*, em 19 volumes, e *O Homem e a Terra*, obra síntese de seu pensamento. Reclus nunca separou o cientista do militante: viajou pelo mundo, inclusive pelo Brasil, observando não apenas relevos e rios, mas as estruturas de exploração colonial, a miséria urbana, a violência do latifúndio. Sua geografia era, acima de tudo, uma geografia social.

Piotr Kropotkin, por sua vez, nasceu em 1842 na alta aristocracia russa, em uma família ligada à dinastia Rurik. Poderia ter tido uma vida de privilégios e cargos palacianos, mas escolheu outro caminho. Como militar, foi designado para serviço na Sibéria e na Manchúria, onde realizou expedições geográficas pioneiras. Foi ali, observando a vida das comunidades locais e a brutalidade do império czarista, que seu olhar começou a mudar. Renunciou à sua condição de príncipe, envolveu-se com movimentos revolucionários e foi preso. Fugiu da Rússia, passando anos de exílio na Europa, onde escreveu algumas de suas obras mais importantes, como *Ajuda Mútua: um fator de evolução* e *Campos, Fábricas e*

Oficinas. Kropotkin era um cientista meticuloso: suas observações geográficas e etnológicas serviam de base para criticar o darwinismo social e a ideia de que a competição seria a lei natural das sociedades. Para ele, a cooperação, a solidariedade e o apoio mútuo eram forças evolutivas mais poderosas. Mesmo após a Revolução Russa de 1917, manteve-se crítico do autoritarismo bolchevique, recusando cargos no novo governo. Morreu em 1921, sem nunca ter abandonado a crença de que uma sociedade sem Estado e sem exploração era possível.

O que une esses dois homens, além da militância anarquista, é a convicção de que a Geografia não poderia ser uma ciência neutra, a serviço dos Estados e dos impérios. Para ambos, o espaço era um campo de lutas, mas também de possibilidades. Suas vidas foram marcadas pela coerência entre o que pensavam, escreviam e faziam – uma raridade em um mundo acadêmico muitas vezes distante das urgências sociais. Conhecê-los não é apenas um exercício de história das ideias geográficas; é um convite a repensar nosso próprio lugar como professores e professoras: que tipo de geografia queremos ensinar? A serviço de quem? Com que esperança?

CAPÍTULO 3: AS TEMÁTICAS POLÍTICAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO

A análise da Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2021) demonstrou que as temáticas políticas de Geografia estão presentes de forma fragmentada e hierarquizada ao longo das três séries do Ensino Médio.

Na 1ª série, aparecem de maneira indireta, através dos fundamentos da Geografia como ciência e das categorias de análise espacial (território, região, paisagem, lugar). Já na 2ª série, ganham contornos mais explícitos com a formação territorial brasileira e paraibana, incluindo discussões sobre regionalizações, conflitos socioambientais e migrações. Por fim, na 3ª série, concentram-se os temas propriamente políticos e geopolíticos: globalização, blocos econômicos, conflitos internacionais e relações de poder em escala mundial.

Essa distribuição revela uma lógica curricular que considera as temáticas políticas como um conteúdo complexo e finalístico, a ser abordado apenas quando os estudantes já dominariam os "fundamentos" da disciplina. Contudo, essa abordagem pode empobrecer o potencial crítico do ensino, pois adia para o final da educação básica discussões essenciais sobre poder, território e desigualdades – temas que poderiam permear todo o ensino de Geografia desde o início.

CAPÍTULO 4: Contribuição dos autores para o tema

Reclus e Kropotkin entendiam a Geografia não como uma ciência neutra ou meramente descritiva, mas como um campo de conhecimento intrinsecamente político. Para eles, a Geografia deveria servir para desvelar as estruturas de dominação e para promover a unidade da humanidade além das fronteiras nacionais.

Ambos defendiam uma Geografia antipatriótica e antirracista. Kropotkin afirmava que a Geografia deveria ensinar "que todos somos irmãos, seja qual for nossa nacionalidade" e combater os preconceitos contra as chamadas "raças inferiores". Reclus, por sua vez, denunciava a "prisão" que era a escola, com seu ensino livresco e alienante, e convocava a um "volta à natureza", onde a aprendizagem se desse pela observação direta do mundo.

Essa fundamentação é a base para uma Geografia crítica, que questiona as narrativas oficiais, problematiza as relações de poder no espaço e coloca no centro do debate a justiça espacial e a emancipação humana.

A seguir, destacamos algumas contribuições dos autores a partir dos temas políticos de Geografia presentes no currículo nacional e paraibano.

Contribuições para os Objetivos de Aprendizagem da 2º série

Para a 2ª série, os temas políticos de Geografia aparecem mais explicitados em 2 objetivos de aprendizagem: "2.1. Compreender o surgimento, a organização territorial e a regionalização do espaço paraibano e brasileiro" e "2.2. Entender o significado político dos conceitos de imigrantes e refugiados".

Reclus e Kropotkin valorizavam o estudo a partir do local, da experiência concreta do aluno com seu entorno. Reclus sugeria que, se fosse professor, levaria as crianças a "longos passeios" para observar rios, rochas, cidades e fenômenos sociais. Kropotkin propunha que os alunos realizassem uma "descrição geográfica completa" de sua região, elaborando mapas, analisando a distribuição de plantas, animais e populações. Essa abordagem ativa e investigativa permite compreender a formação histórica e social do território de maneira crítica, identificando não apenas aspectos físicos, mas também conflitos, desigualdades e processos de ocupação.

Aplicação pedagógica: projetos de mapeamento participativo, saídas de campo para análise da paisagem, pesquisas sobre a história local e debates sobre planejamento territorial.

Para ambos os autores, a geografia deveria ser um instrumento de fraternidade universal, mostrando que as fronteiras são construções políticas e não barreiras naturais. Kropotkin defendia o intercâmbio entre escolas de diferentes países — por exemplo, "crianças inglesas trocando correspondência com crianças russas" — como forma de dissolver preconceitos nacionais. Reclus, em sua crítica ao ensino patriótico, via a geografia como meio de mostrar que existem outros modos de vida além dos impostos pelo Estado-nação.

Aplicação pedagógica: debates sobre fluxos migratórios contemporâneos, análise de histórias de vida de imigrantes, simulações de situações de refúgio, estudo de políticas migratórias a partir de uma perspectiva de direitos humanos.

Contribuições para os Objetivos de Aprendizagem da 3º série

Para a 3ª série, as temáticas políticas de Geografia aparecem nos objetivos "3.1 Identificar relações de poder no espaço geográfico e a existência dos territórios", "3.2 Compreender a bipolaridade, blocos econômicos, transnacionais e globalização", "3.3

Analisar focos de tensão étnico-político-culturais e conflitos contemporâneos" e "3.4 Debater realidades de povos em conflito e pós-conflito e violações de direitos humanos".

Reclus e Kropotkin oferecem ferramentas conceituais para analisar como o poder se materializa no espaço. Reclus, em seus estudos sobre colonialismo e propriedade da terra, mostra como o território é palco de lutas de classes e dominação. Kropotkin critica a geografia que serve à colonização e defende uma ciência que revele a "unidade perfeita do grande domínio terrestre e o absurdo das fronteiras". Para eles, o território não é um dado natural, mas um campo de conflitos e negociações.

Aplicação pedagógica: análise de conflitos territoriais urbanos e rurais, estudos sobre reforma agrária, ocupação do espaço público, segregação socioespacial.

Reclus já antevia, em finais do século XIX, os efeitos perversos do imperialismo económico e da dominação cultural. Kropotkin, em Campos, Fábricas e Oficinas, critica a centralização industrial e defende a descentralização produtiva e a autossuficiência regional como alternativas à exploração capitalista. Ambos questionam a ideia de uma globalização homogeneizadora e destacam a importância das economias locais e da cooperação internacional baseada na solidariedade, não no lucro.

Aplicação pedagógica: análise crítica de blocos económicos (UE, Mercosul), estudo do papel das transnacionais, debates sobre soberania alimentar e energética, projetos de economia solidária.

Reclus e Kropotkin rejeitam qualquer hierarquia entre povos ou culturas. Reclus defendia que cada nacionalidade aporta uma "pedra preciosa" ao desenvolvimento humano. Kropotkin via na etnografia um instrumento para combater o racismo e valorizar a diversidade cultural. Ambos condenavam a violência colonial e defendiam o direito à autodeterminação dos povos.

Aplicação pedagógica: estudo de conflitos contemporâneos (Palestina, Sahel, Ucrânia) a partir de perspectivas múltiplas, análise de resistências culturais e territoriais, debates sobre identidade e diversidade.

Kropotkin, em Ajuda Mútua, demonstra que a cooperação — e não a competição — é o fator fundamental para a sobrevivência e reconstrução das sociedades. Reclus via na educação um meio de denunciar injustiças e promover a emancipação. Para ambos, a geografia deve ser um campo de formação ética, capaz de sensibilizar para o sofrimento alheio e inspirar ações solidárias.

Aplicação pedagógica: estudo de casos de reconstrução pós-conflito, simulações de negociações de paz, projetos sobre direitos humanos e justiça transicional.

Metodologias de Ensino Inspiradas em Reclus e Kropotkin

A partir das ideias dos dois autores, é possível elaborar uma proposta metodológica para o ensino da Geografia que inclui:

1. Ensino ativo e empírico: saídas de campo, observação direta, experimentação, produção de mapas e maquetes.
2. Intercâmbio cultural: correspondência e projetos colaborativos entre escolas de diferentes regiões ou países.
3. Uso crítico de cartografia: análise de projeções distorcidas, uso de ferramentas como The True Size, elaboração de mapas temáticos.
4. Abordagem interdisciplinar: integração com história, sociologia, economia, biologia.
5. Autogestão na sala de aula: participação ativa dos alunos no planejamento das aulas, avaliação formativa, respeito aos ritmos de aprendizagem.
6. Discussão de temas controversos: debate aberto sobre conflitos, desigualdades, migrações, colonialismo.

CAPÍTULO 5: Coletânea de textos

Os capítulos anteriores mapearam as temáticas políticas de Geografia presentes no currículo paraibano e analisaram como os objetivos de aprendizagem organizam essa abordagem ao longo do Ensino Médio.

Neste capítulo, propomos uma metodologia específica: o uso direto de textos de Reclus e Kropotkin como ferramentas pedagógicas. Mais do que simples ilustrações históricas, esses excertos funcionarão como pontes conceituais que ligam os temas curriculares a perspectivas críticas muitas vezes ausentes nos materiais didáticos convencionais. Cada objetivo de aprendizagem selecionado – aqueles que tratam explicitamente das temáticas políticas – será associado a um trecho específico da obra desses geógrafos anarquistas, as quais podem ser acompanhadas pelas proposta de atividade presentes no quadro após os textos e excertos..

A escolha por trabalhar com textos originais não é aleatória. Ela parte da compreensão de que a linguagem dos próprios autores carrega uma força ética e política que manuais e resumos frequentemente diluem. Ler Reclus denunciando o colonialismo ou Kropotkin defendendo a ajuda mútua é, em si, um ato pedagógico: expõe os estudantes a um pensamento geográfico que não se contenta em descrever o mundo, mas que se compromete em transformá-lo. Este capítulo, portanto, é um convite à experimentação: que cada professor(a) possa adaptar, questionar e recriar essas propostas, fazendo de Reclus e Kropotkin não nomes em uma linha do tempo, mas interlocutores vivos no processo de ensinar e aprender Geografia.

EXCERTO 1: Contra os mapas ideológicos e suas desproporções, os materiais feitos pelos estudantes

"Além disso, sei por experiência que esses mapas, de escalas e de projeções desiguais, fariam tanto dano aos meus alunos como o que causaram a mim mesmo, e o que, sem dúvida, haverão causado ao leitor porque ninguém consegue apagar completamente as impressões contraditórias que recebeu por diversos mapas, já que, segundo as projeções que vimos sucessivamente, as formas geográficas tomaram um aspecto flutuante e indeciso, e as proporções entre as diferentes comarcas não se apresentam com clareza à nossa consideração, porque percebemos nos atlas de todo tipo múltiplas deformações: infladas ou enfraquecidas, estiradas, prolongadas ou truncadas em diversos sentidos e, por consequência, nossa força de compreensão intelectual fica embotada; seguros de an temão de não alcançar a precisão de visão, nem sequer tratamos de obtê-la.

Para evitar essa diferença que impede a sinceridade e o ardor no estudo é, pois, necessário, indispensável, proceder à fixação das formas e dos pontos maiores da geografia por emprego de globos escolares. A esse respeito o professor deve manter uma intransigência absoluta, sendo verdadeiramente impossível servir-se de mapas sem trair a causa mesma do ensino que lhe foi confiado.

Qual é o melhor globo como objeto escolar? Em meu conceito, uma simples bola suspensa sobre um aparato de madeira ao lado do mestre, que a segura, move e entrega aos alunos. As linhas que tece nela devem ser simples: dois achatamentos indicam os polos; uma linha negra sobre o ventre marca a Linha do Equador; depois, quando chega o caso de falar do vai-e-vem das estações, acrescenta- se o traçado da elíptica de um lado a outro do Equador; nada de meridianos nem paralelos de latitude; isso virá depois; basta indicar o ponto em que se encontra a escola, corresponda a Bruxelas ou a qualquer outro povoado da superfície da Terra; também pode traçar de polo a polo sobre este primeiro ponto do meridiano inicial. Tal deve ser o primeiro globo, que estará impregnado de verniz oleoso para que se possa desenhar com isso e

apagar, o que permitirá ao professor fazer suas demonstrações e marcar suas viagens teóricas sobre a redondez planetária.

Depois os alunos utilizarão outros globos com vantagem, sobretudo se os manejaram eles mesmos, e traçaram com sua própria mão os continentes, os mares e tudo quanto lhes foi ensinado na escola. Nisto consiste o verdadeiro método: ver, criar de novo, e não repetir mnemonicamente. " (RECLUS, 2014, p. 21-22)

Este excerto de Reclus, presente no livro "Escritos sobre Educação e Geografia" (2014) já vem com uma proposta explícita de atividade, a qual os estudantes produzem seus próprios mapas e globos, de modo a aprender enquanto produzem os materiais e se acostumar com as escalas diferentes da de Mercator, assim compreendendo a questão das distorções dos mapas.

Através dessa atividade, é possível desenvolver objetivos como "3.1 Identificar relações de poder no espaço geográfico e a existência dos territórios" e "2.1: Compreender o surgimento, a organização territorial e a regionalização do espaço paraibano e brasileiro".

A crítica de Reclus aos mapas ideológicos é profundamente política. Mapas comprojeções desiguais não são erros inocentes; são representações que privilegiam alguns países e regiões em detrimento de outras, distorcendo a percepção de poder, tamanho e importância. A famosa Projeção de Mercator, que infla o tamanho das potências coloniais europeias no século XIX, é um exemplo perfeito do que ele combate. Ensinar com um globo é, portanto, o primeiro passo para uma leitura descolonizada do espaço geográfico, permitindo identificar relações de poder reais, e não as distorcidas pela cartografia eurocêntrica.

O excerto também pode ser usado como disparados para desenvolver a noção de escala, proporção e localização no planeta. Reclus critica justamente os mapas que distorcem essas noções ("formas flutuantes e indecisas", "deformações"). Para um aluno entender a posição e a extensão real do Brasil (ou da Paraíba) no mundo, e como ele se relaciona com outras regiões, é essencial começar por uma visão fiel da Terra, que só um globo proporciona. O método de "ver e criar de novo" defendido por ele é ideal para internalizar a verdadeira geografia do território.

Ⓐ

EXCERTO 2: Geografia, uma ciência perigosa!

"O domínio da geografia abraça tudo isto, e o professor, que há de educar o pensamento nas crianças, deve acompanhá-las em todo este mundo de outro tempo onde se revelam nossas origens. Mas semelhantes excursões pelo passado não se fazem sem muito trabalho, sem observações paralelas nas ciências naturais, históricas, sociológicas; em uma palavra, obrigariam o aluno a pensar fazendo dele um homem que raciocina e que induz.

Compreende-se porque o governo russo proibiu até uma época recente (1884) o ensino da geografia nas Universidades do Estado: "É uma vã Ciência" — dizia o discurso oficial — "que apresenta ao aluno fatos estranhos às tradições nacionais e desvia-o do caminho de obediência em que deve procurar manter-se todo o ensino sério". De fato, a geografia pode ensinar à criança russa que existem países cujos habitantes não obedecem ao czar da mui santíssima Rússia, que aqui e acolá estalam às vezes revoluções libertadoras e que certos loucos proclamaram em alguma parte os Direitos do Homem. Aos olhos destes loucos, entre os quais temos a satisfação de contar-nos, a geografia é a Ciência que demonstra a unidade perfeita do grande domínio terrestre e o absurdo das fronteiras." (RECLUS, 2014, p. 31-32)

Excerto retirado do livro “Escritos sobre Educação e Geografia” (2014) no qual Reclus faz uma provocação interessante sobre o perigo que uma Geografia da alteridade, que coloca os estudantes em contato com diferentes povos, diferentes culturas e situações políticas e econômicas representa para o status quo.

O trecho possibilita trabalhar os objetivos “3.1: Identificar relações de poder no espaço geográfico e a existência dos territórios” e “3.4: Debater realidades de povos em conflito e pós-conflito e violações de direitos humanos”.

Reclus explicita que a Geografia é perigosa para governos autoritários (como o russo czarista) justamente porque ela expõe as relações de poder. Ela mostra que fronteiras e tradições nacionais não são naturais, mas construções políticas e históricas. Estudar Geografia é aprender a questionar a autoridade que desenha os mapas e controla os territórios.

O texto conecta diretamente o ensino geográfico à consciência dos Direitos Humanos. A Geografia, ao mostrar que existem países cujos habitantes não obedecem ao cza e que "estalam às vezes revoluções libertadoras", fornece o referencial espacial e político para a luta pela liberdade. Ela é a ciência que situa no mapa tanto a opressão quanto a resistência, permitindo debater conflitos e violações em sua dimensão territorial concreta.

Como atividade, o(a) docente para exibir vídeos de povos vivendo suas vidas em contextos anteriores a guerra, criando identificação entre os estudantes, antes de entrar em outras atividades como estudo simulações de negociações de paz, projetos sobre direitos humanos e justiça transicional.

Ⓐ

EXCERTO 3: O que a Geografia deve ensinar?

"A geografia deve render, além disso, outro serviço muito mais importante. Deve ensinarnos, desde nossa mais tenra infância, que todos somos irmãos, seja qual for nossa nacionalidade. Em uma época como a nossa, de guerras, de sentimento nacionalista, 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. Deve mostrar que cada nacionalidade aporta sua preciosa pedra fundamental para o desenvolvimento geral da comunidade, e que só pequenas partes de cada nação estão interessadas em manter o ódio e a indolência nacional. Deve-se admitir que, ainda que outras causas alimentem a inveja nacional, as diferentes nacionalidades não se conhecem suficientemente entre si. As curiosas perguntas sobre seu país que são feitas a todo estrangeiro; os absurdos preconceitos com respeito a uma ou outra que se estendem de um extremo a outro de um continente — mais ainda, nas duas margens de um rio — provam amplamente que inclusive entre aqueles a quem descrevemos como povo educado a geografia só é conhecida pelo seu nome. As pequenas diferenças que observamos nos costumes e comportamentos das diferentes nacionalidades, assim como as diferenças entre os caráteres nacionais que se podem ver, sobretudo, entre as classes médias, fazem-nos esquecer a imensa semelhança existente entre as classes trabalhadoras de todas as nacionalidades – semelhança que se torna mais impressionante com um maior conhecimento. É tarefa da geografia destacar esta verdade, em toda a sua luz, em meio a todas as mentiras acumuladas pela ignorância, presunção e egoísmo. Ela deve impor nas mentes das crianças a idéia de que todas as nacionalidades são estimáveis; de que quais forem as guerras que fizeram, só um egoísmo míope estava no fundo de todas elas. Deve mostrar que o desenvolvimento de cada nacionalidade foi consequência de várias grandes leis naturais, impostas pelas características físicas e étnicas da região que habitara; que os esforços feitos por outras nacionalidades para frear seu desenvolvimento natural foram meros erros; que as fronteiras políticas são relíquias de um bárbaro passado; e que o trato entre os distintos países, suas relações e sua influência

mútua estão submetidos a leis tão pouco dependentes da vontade de separar os homens como as leis que regem o movimento dos planetas..” (KROPOTKIN, 2014, p. 38-40)

Excerto retirado do livro “Escritos sobre Educação e Geografia” (2014) no qual Kropotkin reflete sobre o papel da Geografia no combate aos preconceitos.

É, como no excerto anterior, também um trecho relevante para trabalhar objetivos como “3.4 Debater realidades de povos em conflito e pós-conflito e violações de direitos humanos”. Kropotkin diz que a Geografia deve ser um antídoto contra guerras e ódio habilmente alimentado. Sua proposta é usar o conhecimento geográfico para desconstruir os preconceitos que alimentam conflitos e para construir uma base de empatia e reconhecimento mútuo ("todos somos irmãos"). Debater conflitos sem essa perspectiva humanista corre o risco de reforçar estereótipos.

Ajuda a desenvolver o objetivo “2.2: Entender o significado político dos conceitos de imigrantes e refugiados” também, pois o texto oferece a base filosófica para uma recepção solidária. Se a Geografia mostra que "cada nacionalidade aporta sua preciosa pedra" e que há uma "imensa semelhança entre as classes trabalhadoras", ela desarma a xenofobia. Entender o imigrante ou refugiado deixa de ser uma "ameaça" e passa a ser o reconhecimento de um irmão em busca de sobrevivência ou dignidade, vítima das mesmas "leis" e conflitos que conhecemos.

Ⓐ

EXCERTO 4: As origens da família e do Estado

“A origem da primeira “família” no sentido patriarcal, família bem diferente daquela compreendida em nossos dias por este vocábulo, foi exatamente a mesma que a origem do

Estado. O chefe vencedor se apossa de um país com todos os habitantes que nele se encontram: eis um fundador de império. Cada guerreiro que faz parte do bando conquistador participa da pilhagem, terra, objetos e homens. Todo indivíduo que a partir de então obedecer ao conquistador, na qualidade de escravo ou de concubina, faz parte da "família", termo que primitivamente designou o conjunto de bens, móveis e imóveis, crianças e criados.

E o próprio pater famílias, o chefe da família, originalmente não era considerado o genitor, mas unicamente o protetor de todo o pequeno Estado que ocasionalmente lhe caíra em mãos por conquista ou por herança: o "pai" pode adquirir essa posição por intermédio de um criado ou de um parente; até mesmo após a morte ele adquire filhos legítimos pela instituição do "levirato", que obriga o irmão a casar-se com a mulher do irmão defunto.

Além da guerra, fato capital na fundação dessa primeira família patriarcal, as outras condições do tipo de vida contribuíram para o homem apossar-se do poder. Nos grupos que vivem unicamente da caça, o homem traz o alimento para casa, enquanto a mulher só tem que cuidar das crianças em casa e dar conta dos afazeres domésticos. É inevitável, portanto, que em situação semelhante o pai goze de maior autoridade: deus distribuidor da carne e do sangue, pode imaginar que tem algum direito à adoração da parte de seus familiares. Entre os povos nómades, os machos, sendo os mais fortes, têm por incumbência capturar, domar e matar o gado; também adquirem todos os direitos sobre as mulheres mais fracas, designadas pela natureza para preparar os alimentos, cuidar das crianças e dos filhotes dos animais. O patriarcado, mantendo-se as demais condições, tomou-se singularmente penoso entre os povos pastores, sobretudo quando são ao mesmo tempo guerreiros e procuram escravizar outras populações. Cada nova fornada de cativos reage sobre a família do vencedor e diminui em proporção os direitos da esposa.

Em consequência da luta entre os dois princípios, derivados um da solidariedade natural entre o filho e a mãe, o outro da violência exercida pelos captores machos, os dois tipos de casamento, o matriar- cado e o patriarcado, se desenvolveram lado a lado, na série dos

tempos e conforme as vicissitudes dos homens, ganhando ou perdendo em força relativa, sem nunca manter o ponto de equilíbrio enquanto instituição. Ponto de equilíbrio este que é a perfeita igualdade de direitos entre os indivíduos e, por conseguinte, entre os sexos." (RECLUS, 1985, 59-60)

Excerto retirado do livro "Élisée Reclus - Coleção Grandes Cientistas Sociais" (1985), na qual Reclus retoma a constituição da família, fazendo analogias com a constituição do Estado. Faz debate sobre violência, guerra e também trata de questões de gênero. Um texto que, uma vez devidamente contextualizado, fornece subsídios para boas discussões a partir do objetivo de conhecimento "3.1 Identificar relações de poder no espaço geográfico e a existência dos territórios". O texto pode ser usado em uma roda de leitura, seguido de debate.

O autor demonstra que o poder patriarcal (na família) e o poder estatal (no território) têm a mesma origem: a conquista violenta. O chefe vencedor se apossa de um país com todos os habitantes é a gênese do Estado. O guerreiro que participa da pilhagem, terra, objetos e homens é a gênese do pater famílias. Estudar Geografia, portanto, é estudar a história espacializada da dominação: como a violência cria territórios (Estados) e, dentro deles, micro-territórios de domínio (famílias patriarcais).

É possível também trabalhar o objetivo "3.4: Debater realidades de povos em conflito e pós-conflito e violações de direitos humanos". O excerto descreve a violação primordial dos direitos humanos: a redução de seres humanos à condição de bens (escravos, concubinas) dentro da família conquistadora. Debater violações contemporâneas (tráfico de pessoas, escravidão sexual em guerras, feminicídio) exige entender essa raiz histórica comum. O "ponto de equilíbrio" que Reclus almeja, "a perfeita igualdade de direitos entre os

indivíduos e, por conseguinte, entre os sexos", é a definição precisa do objetivo dos direitos humanos aplicado às relações de gênero.

Ⓐ

EXCERTO 5: Especulação imobiliária

"Ainda recentemente, imaginava-se de bom grado que depois do suposto desaparecimento das formas antigas da propriedade comum não haveria mais conflito referente à propriedade fundiária a não ser entre a grande e a pequena propriedade, mas eis que surgem novos combatentes, as associações financeiras e as associações de trabalhadores: a batalha muda de aspecto entre adversários que, no fundo, são sempre os mesmos. A propriedade não é mais como outrora uma extensão visível e palpável de terreno presa à rocha sólida subjacente; ela tende cada vez mais a ser apenas um valor cambiável representado por papéis que passam de mão em mão; é uma quantidade que se desloca e se volta para o grande movimento de especulação onde tudo se encontra junto: minas, ferrovias, frotas e até mesmo impérios. A partir de agora, a luta adquiriu tais proporções que a aposta não é mais composta de simples propriedades por mais numerosas que sejam; trata-se ao mesmo tempo de camponeses, de operários, de todos os trabalhadores, da sociedade inteira: o problema da agricultura deve ser estudado não à parte, mas em suas relações com o conjunto da questão social." (RECLUS, 1985, p. 95)

Excerto presente no livro "Élisée Reclus - Coleção Grandes Cientistas Sociais" (1985), que devidamente contextualizado permite trabalhar dois objetivos distintos, sendo eles "3.2 Compreender a bipolaridade, blocos econômicos, transnacionais e globalização" e "3.3 Analisar focos de tensão étnico-político-culturais e conflitos contemporâneos".

Primeiramente, pois o texto traz uma denúncia bastante a frente do seu tempo sobre a deturpação dos preços dos imóveis urbanos e da terra agrária, que deixam de ser objetos de uso, para se tornarem alvos da especulação. Ajuda a compreender o problema que assola muitas cidades importantes do mundo, que vêem o preço dos imóveis explodindo com a especulação imobiliária. Uma das consequências desse aumento nos preços, é justamente o conflito com os imigrantes, que são acusados falsamente de serem o motivo para o aumento dos preços. As denúncias de Reclus trazem pistas para onde se localiza a raíz do problema.

Reclus descreve o momento em que a propriedade da terra deixa de ser um bem local e concreto para se tornar um "valor cambiável" inserido no "grande movimento de especulação" global. Ele antevê o que hoje chamamos de financeirização do espaço e a atuação das corporações transnacionais no mercado de terras. A luta deixa de ser apenas local (grande vs. pequeno proprietário) para envolver "associações financeiras" globais.

Ⓐ

EXCERTO 6: Desenvolvimento e guerra

"As condições mais favoráveis ao desenvolvimento de um grupo humano, horda ou povo, consistem para esse grupo em viver em paz, mas não isolado, com frequentes trocas de visita com seus hóspedes, com relações ativas com seus vizinhos, cada indivíduo tendo, aliás, participação na terra e no trabalho. Não há razão alguma, então, para que a liberdade e o valor do grupo diminuam; este tem grande probabilidade de se desenvolver normalmente e de progredir em inteligência e em moralidade.

Ao contrário, quando uma sociedade se empenha em guerras encarniçadas, tem tudo a temer e fatalmente será atingida pela desgraça. Vencida, deverá se humilhar, aviltar-se, bajular o vencedor que a dizima e empobrece; vitoriosa, aclamará seus chefes triunfantes, elevando-os acima dos demais cidadãos e dando-lhes privilégios, e portanto, ocasiões para

fazerem o mal; seguir-se-á certamente uma época de reação, que talvez vá até a proclamação de um cacique dos caciques, o César, o mestre absoluto, que confiscará em seu proveito as liberdades de todos. O mal será tanto maior e mais durável quanto mais a nação favorecida pelo deus das batalhas tiver aumentado a superfície de seu território, seja por conquistas imediatas, seja por colónias, tomando-se a senhora de populações reputadas inferiores ou até mesmo reduzidas à escravidão. Tenha a anexação pela força pequena ou grande extensão, burgo, povoado ou reino, este roubo a mão armada terá as mesmas consequências funestas para o detentor único; só poderá conservar sua conquista à força de crimes próprios do conquistador: brutalidade, recusa de justiça, violência e assassinato." (RECLUS, 1985, p. 103)

Outro excerto do livro "Élisée Reclus - Coleção Grandes Cientistas Sociais" (1985)" que ajuda no objetivo "3.3 Analisar focos de tensão étnico-político-culturais e conflitos contemporâneos". É uma oportunidade de, a partir do texto, discutir com os alunos o que ajuda e o que atrapalha no desenvolvimento de uma nação? Quais os impactos da guerra nesse desenvolvimento? A guerra afeta todas as nações envolvidas da mesma forma? Nos momentos de maior crescimento e desenvolvimento dos países, como era a conjuntura geopolítica? Podemos analisar isso à luz dos conflitos contemporâneos ou dos grandes conflitos do século XX.

O texto fornece a lógica interna da expansão imperialista como geradora de conflitos duradouros. A conquista cria "senhores de populações reputadas inferiores", estabelecendo uma relação de dominação étnica/cultural que é, por si só, um "foco de tensão" permanente. A análise de Reclus ajuda a entender não só a guerra em si, mas as tensões pós-conquista que podem perdurar por séculos (como em colonialismos, ocupações territoriais).

Além disso, Reclus descreve o ciclo completo do conflito e suas consequências destrutivas. Para o vencido: "humilhação, aviltamento, dizimação, empobrecimento". Para o

vencedor: surgimento de chefes autoritários, perda de liberdades, e a necessidade de perpetuar crimes e injustiças para manter a conquista. É um retrato clássico da violação sistêmica dos direitos humanos que acompanha a guerra e a ocupação, que possibilita trabalhar o objetivo "3.4: Debater realidades de povos em conflito e pós-conflito e violações de direitos humanos".

Ⓐ

EXCERTO 7: Diferenças coloniais

"As colônias poderosas devem, portanto, a independência ao seu próprio valor moral. Elas governam a si mesmas porque poderiam resistir a seus senhores, mas, em vez disso, usam de singular cortesia em suas relações com a nação soberana. Assim, quando as diversas partes do Canadá se constituíram em Estados, pediram gentilmente à rainha Vitória que lhes indicasse a localização de sua capital, e o local da cidade de Ottawa lhes foi indicado por um gesto real. Contudo, o imenso território, conhecido desde então pela designação coletiva de "Potência" ou "Domínio" só está preso à Inglaterra, de forma efetiva, pela ocupação de duas pequenas guarnições, uma sobre a margem oriental, em Halifax, a outra na costa do Pacífico, em Esquimault; além disso, uma figura decorativa representa Sua Majestade, o soberano, junto ao Parlamento. Na Austrália, na Nova Zelândia, colónias quase totalmente britânicas pela origem de suas populações, a simpática união com a mãe-pátria é muito mais cordial que no Canadá, onde a vizinhança dos Estados Unidos cria uma situação bem especial; ali, as formas de domínio inglês podem ser consideradas como puramente simbólicas.

A situação é completamente diferente nas colônias da África meridional. Lá, sem falar dos indianos e dos chineses "contratados" para o trabalho nas minas, o problema das raças atinge a máxima gravidade, ao mesmo tempo que a autonomia das duas colônias do Cabo e de Natal é acompanhada por perigos específicos. No imenso território que se estende do

Cabo à bacia do Zambeze, o número de brancos não chega a 1 200 000, pertencentes a duas raças que estão separadas por vários séculos de evolução divergente e pela lembrança de cem anos de lutas e erros recíprocos: de um lado, os descendentes dos colonos holandeses, afrikaners e bôeres; do outro, os ingleses e escoceses, de imigração recente. Uns são homens do campo, fazendeiros e agricultores; os outros, atraídos pelas jazidas de ouro e diamantes, são mineiros, industriais, comerciantes e construtores de cidades; nenhuma simpatia comum — salvo o ódio aos negros — aproxima esses trabalhadores, misturados uns com os outros apenas por força das necessidades da vida. Ao lado desse milhão de homens, que formam duas populações de igual importância numérica, vivem cinco ou seis milhões de negros, bantus inteligentes, que aprenderam, ao vivo, a força e a fraqueza de seus dominadores. Como a idéia do "etiopianismo", a África para as raças autóctones não iria se desenvolver entre eles?" (RECLUS, 1985, p. 110)

O excerto de Reclus está no livro "Élisée Reclus - Coleção Grandes Cientistas Sociais" (1985). O texto é um estudo de caso para analisar relações de poder. Reclus contrasta a cortesia e autonomia simbólica nas colônias de povoamento branco (Canadá, Austrália) com o domínio direto, conflituoso e baseado na segregação racial na África do Sul. Mostra como o mesmo poder imperial (Grã-Bretanha) cria territórios distintos baseado em interesses geopolíticos e na composição racial da população. Boa oportunidade para trabalhar o objetivo "3.1: Identificar relações de poder no espaço geográfico e a existência dos territórios".

Também ajuda a trabalhar o objetivo "3.3: Analisar focos de tensão étnico-político-culturais e conflitos contemporâneos", pois trata-se de um retrato histórico da raiz do apartheid, detalhando as tensões étnico-políticas, culturais, raciais e de classe.

Outro objetivo contemplado é o “3.4: Debater realidades de povos em conflito e pós-conflito e violações de direitos humanos”, pois fornece o contexto histórico profundo para conflitos que se estenderam pelo século XX e chegam ao presente. A situação descrita na África do Sul desembocaria no regime oficial do apartheid (1948-1994), um exemplo clássico de violação sistemática de direitos humanos. A pergunta final de Reclus sobre o "etiopianismo" (pan-africanismo) antevê os movimentos de libertação nacional e os conflitos pós-coloniais.

Todos esses objetivos podem ser trabalhados através de mapas conceituais das relações de poder e linhas do tempo comentadas.

Ⓐ

EXCERTO 8: Relações de poder na colônia indiana

“A rainha da Inglaterra, solenemente proclamada “Imperatriz das Índias” {Kaisar-i-Hind, Hind-ka-Kãisar), na planície de Delhi, em 10 de janeiro de 1877, é representada na península cisgangética por um vice-rei, escolhido em conselho dos ministros; mas a sede do poder é em Londres. O ato de 1858, que pôs fim à Companhia das índias e que transmitiu diretamente à coroa suas imensas possessões coloniais, confiou o governo direto dos duzentos milhões de homens que povoam a índia inglesa a um conselho de 15 membros {council of India) com sede em Londres, sob a presidência de um secretário de Estado. Os membros dessa assembléia são designados pela coroa, fora do Parlamento, por um período de dez anos, prorrogável por cinco anos, se tal for do gosto do soberano. Na falta do ministro, um vice-presidente, nomeado pelo poder, dirige as deliberações e regulamenta a ordem do trabalho nos diversos comités que dividem entre si a direção dos negócios. A presença de cinco membros nas sessões plenárias é necessária para validar as deliberações. .

O vice-rei da índia, ou "governador-geral", é secundado por um conselho de seis membros ordinários e um membro extraordinário — o comandante-em-chefe do exército —, todos nomeados pela coroa, da mesma forma que os governadores e os tenentes-governadores das diversas províncias. Os assuntos do "governo supremo" são repartidos em seis departamentos: finanças, guerra, trabalhos públicos, interior, agricultura e negócios exteriores, e um dos membros do conselho, ajudado por um secretário especial, dirige cada departamento. O governador-geral reserva para si os assuntos estrangeiros; ele regulamenta as relações do Estado anglo-indiano com o Butã, o Tibete, o Nepal, a Caxemira, o Afeganistão, a Birmânia real, e transmite suas ordens aos residentes colocados na qualidade de tutores junto aos príncipes mediatizados; além disso, ele faz administrar diretamente todos os Estados confiscados ou colocados temporariamente sob sequestro. Representante do soberano, goza também das prerrogativas reais para nomear, por dois anos, os membros, ingleses ou indígenas, do conselho legislativo, em número de seis ao menos e doze, no máximo; estes se unem aos conselheiros supremos para elaborar, sob a vigilância do vice-rei, as leis aplicáveis à população; mas nenhuma questão grave pode ser debatida sem ter sido proposta pelo governador, nenhuma medida adotada pode entrar em vigor sem ter sido aprovada por ele. Todas as garantias foram tomadas para que a iniciativa venha do alto. O governador-geral não pode, por conta própria, agir como chefe, estando todos os seus atos submetidos à apreciação do ministério inglês. Ele não promulga mandados que tenham força de lei, senão em casos de extrema urgência, e essas decisões só permanecem em vigor durante seis meses.

Nas duas "presidências", de Bombaim e Madras e na província de Bengala, o regime administrativo reproduz, em seus traços essenciais, o do Estado; os governadores são assistidos por conselhos executivos instituídos pela coroa, e eles próprios nomeiam certo número de membros, ingleses e indígenas, para a preparação das leis. Quanto às províncias "não regulamentadas" — isto é, o Punjab, o Aúde, as Províncias Centrais, o Assã — são administradas sem formas legislativas complicadas; o regime é ali mais militar do que civil. Aliás, cada região é administrada de maneira diferente. Enquanto os chefes de Madras e de

Bombaim têm o título de governadores, os de Bengala, das Províncias do "Noroeste" e do Punjab são qualificados de tenentes-governadores, e os de Aúde, das Províncias Centrais e do Assã são comissários-chefes. As divisões administrativas são desiguais, em tamanho e em população. Da mesma forma que os condados da Inglaterra, as províncias indianas estão delimitadas como o foram outrora pelas guerras e tratados; elas conservaram sua forma histórica e, excetuando raras localidades, não foram remanejadas pelas necessidades da centralização administrativa. Enclaves e exclaves de todas as dimensões estão disseminados pelos confins das grandes províncias que foram impérios, ou que são ainda Estados mediatizados; há regiões, como o Kathyawar, o Radjpoutana, o Sirhind, o Cis-Satledj e o Trans-Satledj, próximo a Simla, em que os mapas mais detalhados não podem representar o entrecruzamento das linhas de fronteira. É pela tradição local que os funcionários ingleses ou indígenas sabem quais são seus subordinados; em muitas localidades acontece mesmo que aldeias pertençam a duas circunscrições diferentes; elas são fracionadas em metades, terços ou duodécimos, entre os Estados ou províncias limítrofes. Ao império anglo-indiano não pertence a ilha de Ceilão, ligada diretamente à coroa, mas diversas regiões situadas fora da península cisgangética dependem politicamente do vice-rei das índias, o soberano que, após o imperador da China, comanda o maior número de homens. É assim que a Birmânia britânica e mesmo as ilhas Andaman e Nicobar fazem parte de "Bengala"; as agências políticas estabelecidas em diversas regiões da Ásia anterior — em Kalat, na costa persa, em Mascate, Bagdá, Aden e Zanzibar, no litoral africano, estão subordinadas a Calcutá.

O "serviço civil contratual" (covenanted civil service), que comanda um corpo de 1 250 000 funcionários de todas as categorias, se compõe de 928 altos funcionários dos quais apenas sete são de raça indiana. Estão repartidos em duas grandes classes, a da administração e a da justiça. Ao entrar na carreira, os jovens são, quase sempre, encarregados da redação de um memorial que os obriga a estudar a língua e os costumes dos indígenas. Após alguns anos desse trabalho preliminar, eles são classificados definitivamente, seja na administração, seja na magistratura. O princípio da Companhia, que se tomou o do governo atual, é o de ter somente

um pequeno número de funcionários, mas de lhes dar altos salários, em troca de uma pesada responsabilidade: depende deles se fazerem servir por subordinados indígenas, escolhidos, na maioria das vezes, entre pessoas de alta casta, manter a ordem pública por todos os meios que lhes parecer conveniente e assegurar a entrada regular dos impostos. Vários distritos de cem mil habitantes são governados por um único inglês, contra cuja vontade não há apelação e que não tem outro juiz além de sua consciência para aplicar leis de uma terrível severidade. No Industão propriamente dito, no Aúde e no Bihar, um grande número de divisões administrativas formam grupos de 360 aldeias: era a circunscrição tradicional, análoga ao hundred ou "centena" dos anglo-saxões." (RECLUS, 1985, p. 119-122)

Mais um trecho de Reclus em "Élisée Reclus - Coleção Grandes Cientistas Sociais" (1985) indicado para os objetivos "3.1: Identificar relações de poder no espaço geográfico e a existência dos territórios", "3.2: Compreender a bipolaridade, blocos econômicos, transnacionais e globalização" e "3.3: Analisar focos de tensão étnico-político-culturais e conflitos contemporâneos".

O texto detalha minuciosamente a hierarquia do poder colonial, desde a Rainha e o Parlamento em Londres até o vice-rei e seus funcionários na Índia. Mostra como o território indiano foi classificado, dividido e administrado de formas diferentes para facilitar o controle. A descrição das fronteiras complexas e dos enclaves é um exemplo clássico de como o poder político molda e distorce o espaço geográfico.

Embora trate de um período anterior, o excerto mostra o modelo imperial que precedeu a bipolaridade e a globalização atual. O Império Britânico era uma potência global, e sua administração na Índia é um exemplo de governança transnacional e integração forçada de uma economia ao sistema capitalista mundial. A "Companhia das Índias"

mencionada pode ser discutida como uma precursora das corporações transnacionais modernas, com poder quase estatal.

O texto não fala de rebeliões abertas, mas expõe as estruturas que geram tensão e conflito. A exclusão política da população local (apenas 7 indianos entre 928 altos funcionários), a aplicação de "leis de terrível severidade" por um único administrador inglês, a divisão administrativa que ignora realidades culturais locais e a manutenção de príncipes locais como títeres são a receita para o nacionalismo e os movimentos de independência que viriam no século XX.

O texto é um excelente estudo de caso para se refletir sobre administração territorial, democracia, acumulação de capital e formação de monopólio.

Ⓐ

EXCERTO 9: Reclus no Brasil

"A colonização propriamente dita começou em 1820, quando o rei João VI estabeleceu campónios suíços católicos nas terras de Nova Friburgo. Quatro anos depois fundou-se, no Rio Grande do Sul, a colónia alemã de S. Leopoldo, que se tornou núcleo de muitas outras instituições congéneres e que é ainda no Brasil um dos mais importantes centros da colonização estrangeira. Juntaram-se colónias particulares às que se tinham formado sob os auspícios diretos do governo, e muitos ricos proprietários, ameaçados pela abolição do tráfico e prevendo a próxima abolição da escravatura, pensaram em substituir os negros de suas fazendas por trabalhadores livres. Muitas vezes porém só cuidaram de substituir escravos por outros escravos, e várias dessas colônias pseudolivres, especialmente as que se assentaram à beira de rios pantanosos nas terras quentíssimas do sul da Bahia e do Espírito Santo, tiveram fim miserando: os colonos morreram às centenas e milhares. É lícito dizer de modo geral que os ensaios de colonização vingaram na proporção exata da liberdade que se deu aos

recém-chegados: prosperaram as colónias onde o estrangeiro se fazia senhor incontestado dum lote de terras seu: deixavam logo de existir onde os trabalhadores não eram os próprios donos." (RECLUS, 1985, p. 171)

Excerto traz apontamentos e relatos diretos de Reclus sobre o Brasil, quando o geógrafo esteve no país. Está presente no livro "Élisée Reclus - Coleção Grandes Cientistas Sociais" (1985).

Os textos podem ser trabalhados no objetivo "2.1: Compreender o surgimento, a organização territorial e a regionalização do espaço paraibano e brasileiro", pois discute diretamente a formação do povoamento e da organização do território brasileiro no século XIX, com a criação de colônias como Nova Friburgo (RJ) e São Leopoldo (RS). Essas iniciativas alteraram a ocupação do espaço, antes marcada pelo latifúndio e pela escravidão, e criaram novas dinâmicas regionais, especialmente no Sul do país.

Também ajuda nos objetivos "3.1: Identificar relações de poder no espaço geográfico e a existência dos territórios" e "3.3: Analisar focos de tensão étnico-político-culturais e conflitos contemporâneos".

Embora o texto não descreva conflitos abertos, ele evidencia tensões sociais e econômicas subjacentes ao processo colonizador. A substituição de escravizados por imigrantes europeus revela uma transição tensa no modelo de trabalho e na estrutura social. A menção às "colônias pseudolivres" e às mortes em massa nas terras "quentíssimas" do Sul da Bahia e Espírito Santo mostra conflitos entre o projeto de colonização e as condições reais de vida, gerando sofrimento e insucesso.

A observação final de Reclus de que o sucesso dependia da liberdade e da posse da terra aponta para o conflito estrutural entre trabalho livre assalariado (ou de pequeno proprietário) e a herança escravocrata e latifundiária.

O texto mostra como o poder dos grandes proprietários e do Estado moldou o território através da política de colonização. A criação de colônias foi uma estratégia geopolítica para ocupar regiões específicas (como o Rio Grande do Sul) e reproduzir um determinado modelo de sociedade (baseado na pequena propriedade familiar europeia), em contraposição ao modelo escravista que vigorou no restante do país.

Ⓐ

EXCERTO 10: Reclus no Brasil 2

"Perpetuaram-se quanto à divisão do solo as tradições do antigo Brasil monárquico. Os reis haviam a princípio repartido a terra em grandes feudos ou capitanias, e mais tarde, quando a propriedade direta de todo o território voltou ao poder real, distribuiu este as propriedades a seu talante concedendo sesmarias em geral muito extensas: a nação só possui pouquíssimas terras devolutas, ao passo que um pequeno número de proprietários possuem enormes terrenos, cujos limites nem conhecem. Certas propriedades, ainda nos lugares de mais vasta população, ocupam léguas quadradas de superfície, e os donos, que não podem achar os braços necessários para explorar tão vastos domínios, queixam-se sempre da falta de trabalhadores. O trabalho far-se-ia quiçá melhor, se essas regiões fecundas, que um só possui, fossem repartidas entre os matutos ou pequenos lavradores. Após a abolição da escravatura, quando os fazendeiros viram que todos os negros fugiam das suas fazendas, acusaram-nos de preguiça; mas é que os negros, fartos de trabalhar para um senhor, retiraram-se para outros sítios onde vivem com suas famílias e alguns animais domésticos, cultivando o seu pequeno campo de bananeiras, de

feijão e mandioca, sem desprezar as flores de jardim S1. Muitos dos antigos escravos voltaram depois para as primitivas fazendas onde nasceram." (RECLUS, 1985, p. 181)

Mais um relato de Reclus de sua expedição no Brasil presente no livro "Élisée Reclus - Coleção Grandes Cientistas Sociais" (1985) que permite múltiplas abordagens. Os objetivos mais relacionados são "2.1: Compreender o surgimento, a organização territorial e a regionalização do espaço paraibano e brasileiro" e "3.4: Debater realidades de povos em conflito e pós-conflito e violações de direitos humanos".

Reclus descreve com clareza a gênese da estrutura fundiária brasileira: a doação de sesmarias (capitanias hereditárias) que criaram os latifúndios. Ele aponta a perpetuação dessa estrutura no Brasil republicano ("tradições do antigo Brasil monárquico"), mostrando como a organização territorial do passado colonial determinou a desigualdade no acesso à terra no presente (do autor e, por extensão, ainda hoje).

O texto analisa o poder dos grandes proprietários. A concentração de terras nas mãos de poucos, que nem conhecem os limites de suas propriedades, é a materialização de um poder político e econômico absoluto sobre o território. A queixa da falta de braços é um exemplo clássico de como a elite tenta manter a relação de poder (o controle sobre a força de trabalho) mesmo após a mudança formal da lei (abolição).

Outros objetivos relacionados são "3.1: Identificar relações de poder no espaço geográfico e a existência dos territórios" e "3.3: Analisar focos de tensão étnico-político-culturais e conflitos contemporâneos".

Embora não trate de guerra, o texto aborda uma realidade pós-conflito: o período pós-abolição. A abolição foi o fim de um conflito histórico (a escravidão), mas inaugurou um novo período de tensão pela inclusão social e econômica dos libertos. A recusa destes

em continuar sob o jugo dos antigos senhores, buscando um território próprio (mesmo que mínimo), e a tentativa dos senhores de manter o controle, configuram uma violação do direito à terra e a uma vida digna, que gera conflitos persistentes.

O excerto descreve o núcleo do conflito agrário brasileiro. A tensão está explícita entre o modelo do latifúndio (terras extensas e improdutivas na mão de poucos) e o modelo da pequena produção/agricultura familiar (representado pelos matutos e, crucialmente, pelos libertos que buscam autonomia).

Objetivos podem ser trabalhados através de debates, criação de linhas do tempo e simulações.

Ⓐ

EXCERTO 11:

"Mas a grande fonte das doenças, sabê-lo, é aquela que se quer manter aberta: a desigualdade social. A causa econômica da riqueza e da miséria coincide exatamente com aquela da via e da morte. Em cada centro urbano os estatísticos elaboraram o quadro chocante da mortalidade segundo o estado da fortuna das classes: a proporção varia do simples ao dobro, ao triplo, ao sêxtuplo. Aqui, os pastores que pregam a resignação aos humildes de seus rebanhos; acolá, o próprio rebanho que caminha como multidão, como se fosse ao matadouro. As pessoas da classe rica sobrevivem às condições mais contrárias a um boa saúde; elas resistem aos banquetes, às noitadas prolongadas, ao sonambulismo, as enfermidades da orgia: os tratamentos, as viagens, o ar puro, o repouso, o trabalho atraente os restabelecem e permitem-lhes alcançar a velhice. As pessoas da class miserável, ao contrario, estão expostas a todos os riscos de morte, sobretudo no próprio começo da vida: o primeiro ano arrebata sempre um parte considerável deles, depois, quando elas adaptaram-se ao meio do miséria, da má alimentação, da completa falta de higiene, sucumbem em grande número de enfermidades

que poupam de bom grado aqueles que o bem-estar tornou menos vulneráveis: os contágios ordinários, e a mais temível de todas por seus efeitos, a tuberculose, ceifando mais amplamente do que alhures no exército da indigência. Além disso, é entre os pobres que grassa com mais virulência a casta dos curandeiros de todo tipo, diplomados ou não, médicos, cirurgiões, benzedeiros, charlatões, que têm interesse direto em perpetuar a doença, se preciso criá-la. No estado social atual, é sempre perigoso que exista uma contradição entre a missão e o ganha-pão profissional. Por sinal, situando-se nas condições econômicas e morais que o antagonismo dos interesses causa à sociedade, não se poderia censurar o médico e o farmacêutico que só sonham com epidemia e saúde débil. À realização de uma verdadeira higiene pública é preciso um moral superior que só pode nascer de um deslocamento do eixo social na humanidade." (RECLUS, 2015, p. 103-104)

Excerto do livro "Élisée Reclus - Coleção Grandes Cientistas Sociais" (1985). O principal objetivo contemplado é o "3.4: Debater realidades de povos em conflito e pós-conflito e violações de direitos humanos".

Reclus descreve um conflito social permanente e silencioso: o da desigualdade que viola o direito humano fundamental à saúde e à vida. A descrição da mortalidade infantil e da tuberculose ceifando "o exército da indigência" é um retrato de uma violação sistemática. O texto é um chamado para debater como a organização da sociedade produz doença e morte para uma parcela da população.

O texto revela a tensão de classe como um conflito central. A "desigualdade social" é a "grande fonte das doenças". A imagem do "rebanho que caminha... como se fosse ao matadouro" é poderosa para discutir a violência estrutural: um conflito onde um grupo social é sistematicamente prejudicado pela ordem econômica e espacial (moradia precária, falta de saneamento, alimentação inadequada), o que permite também desenvolver o

objetivo “3.3: Analisar focos de tensão étnico-político-culturais e conflitos contemporâneos”.

Além disso, o excerto mostra como as relações de poder econômico se materializam no espaço urbano e criam territórios distintos. Os "quadros chocantes da mortalidade" são, na verdade, mapas da desigualdade. O território da classe rica (com "ar puro, repouso, viagens") e o território da classe miserável (com "miséria, má alimentação, falta de higiene") são produzidos pela mesma lógica social. É a Geografia da injustiça sendo descrita, debate que se relaciona ao objetivo “3.1: Identificar relações de poder no espaço geográfico e a existência dos territórios”.

O excerto permite tratar de temas urgentes (pandemia, desigualdade no SUS, determinantes sociais) com uma base do século XIX que segue atualíssima.

Ⓐ

EXCERTO 12:

“Durante os três séculos seguintes, tanto na Europa quanto nas Ilhas Britânicas, os Estados eliminaram todas as instituições nas quais a tendência da ajuda mútua encontrara expressão. As comunidades aldeãs foram privadas de suas assembleias populares, de seus tribunais e de sua administração independente; suas terras foram confiscadas. As corporações foram espoliadas de suas posses e liberdades e submetidas ao controle, ao capricho e ao suborno dos funcionários do Estado. As cidades foram despojadas de sua soberania, e suas próprias fontes de vida interior – a assembleia popular, os juízes e a administração eleitos, a paróquia e a corporação soberanas – foram aniquiladas; a burocracia do Estado apoderou-se de cada elo do que fora antes um todo orgânico. Sob essa política fatal e as guerras que ela engendrou, regiões inteiras, outrora populosas e opulentas, ficaram desertas; cidades ricas tornaram-se burgos insignificantes e as próprias estradas que as ligavam com outras tornaram-se impraticáveis. A

indústria, a arte e o conhecimento entraram em decadência. A educação política, a ciência e o direito foram colocados a serviço da ideia de centralização do Estado. Ensinava-se nas universidades e pregava-se no púlpito que as instituições com as quais antigamente os homens expressavam suas necessidades de ajuda mútua não eram toleráveis em um Estado bem organizado; que só este poderia representar os laços de união entre seus súditos; que o federalismo e o "particularismo" eram inimigos do progresso e que o Estado era o único em condições de desencadear novos avanços. Por volta do final do século 17, os reis da Europa, o parlamento nas Ilhas Britânicas e a Convenção revolucionária da França, embora estivessem em guerra entre si, concordaram em declarar-se contra qualquer tipo de associação independente de cidadãos dentro do Estado e em decretar que os trabalhos forçados e a morte eram as únicas punições convincentes para os trabalhadores que ousassem entrar em "coalizões". "Nada de Estado dentro do Estado!" Só o Estado e a Igreja do Estado podiam cuidar de questões de interesse geral, enquanto os súditos deviam representar agregados frouxos de indivíduos, sem vínculos particulares e obrigados a apelar ao governo toda vez que sentissem a pressão de uma necessidade comum. Até meados do século 19, essas foram a teoria e a prática na Europa. Até mesmo sociedades comerciais e industriais estavam sob suspeita. Quanto aos trabalhadores, seus sindicatos foram considerados ilegais até metade do século 19 na Inglaterra e, nos últimos vinte anos, na Europa. O conjunto de nossa educação estatal era tal que, até hoje, mesmo na Inglaterra, parte significativa da sociedade consideraria revolucionária a concessão dos direitos que todos, homens livres ou servos, exerciam havia quinhentos anos na assembleia do povo, na corporação, na paróquia e na cidade.

A absorção de todas as funções sociais pelo Estado favoreceu necessariamente o desenvolvimento de um individualismo desenfreado e tacanho. À medida que cresciam as obrigações para com o Estado, os cidadãos iam sendo evidentemente aliviados das obrigações de uns para com os outros. Na corporação – e nos tempos medievais – todo homem pertencia a alguma corporação ou fraternidade – dois "irmãos" tinham o dever de cuidar por turnos de um outro que tivesse caído doente; agora era suficiente dar ao vizinho do enfermo o endereço do

hospital público mais próximo. Na sociedade bárbara, o indivíduo que assistisse a uma luta entre dois homens, surgida de uma discussão, e não interferisse para evitar que ela tivesse um fim fatal, também era considerado assassino; mas, sob a teoria do Estado que protegia todos, essa intervenção não era necessária: cabia à polícia intervir ou não. E, enquanto numa terra "selvagem", entre os hotentotes, era escandaloso comer sem ter chamado aos gritos, por três vezes, quem quisesse compartilhar da comida, agora tudo que um cidadão respeitável tem de fazer é pagar o imposto dos pobres e deixar os famintos morrerem de inanição. O resultado foi o triunfo completo, no direito, na ciência e na religião, da teoria segundo a qual os homens podem, e devem, buscar sua própria felicidade sem considerar as necessidades das outras pessoas. É a religião do dia, e duvidar de sua eficácia é ser um utopista perigoso. A ciência proclama em alto e bom som que a luta de cada um contra todos é o princípio essencial da natureza e das sociedades humanas também. A biologia atribui a essa luta a evolução progressiva do mundo animal. A história adota essa mesma linha de argumentação, e os economistas políticos, em sua ignorância ingênua, atribuem todo o progresso da indústria e da maquinaria modernas aos efeitos "maravilhosos" do mesmo princípio. A própria religião do púlpito é uma religião de individualismo, levemente mitigada por relações mais ou menos caridosas com os vizinhos, principalmente aos domingos. Homens "práticos" e teóricos, cientistas e pregadores, advogados e políticos, todos concordam em uma coisa: que o individualismo pode ser mais ou menos abrandado pela caridade em seus efeitos mais deletérios, mas é a única base segura para a manutenção da sociedade e de seu progresso. (KROPOTKIN, 2009, p. 180-182)

Excerto de Kropotkin retirado do livro "Ajuda Mútua: um fator de evolução" (2009). Os objetivos que podem ser trabalhados são "3.1: Identificar relações de poder no espaço geográfico e a existência dos territórios", o central, "3.3: Analisar focos de tensão étnico-político-culturais e conflitos contemporâneos", "3.4: Debater realidades de povos em

conflito e pós-conflito e violações de direitos humanos” e “3.2: Compreender a bipolaridade, blocos econômicos, transnacionais e globalização”, em ordem de relevância.

Kropotkin descreve o processo histórico pelo qual o Estado centralizado emerge como o poder geográfico supremo, eliminando e absorvendo outros centros de poder (comunidades, cidades livres, corporações) que antes gerenciavam o território de forma mais autônoma. A frase "Nada de Estado dentro do Estado!" é a síntese desse projeto de dominação territorial total. A descrição de estradas que ficam impraticáveis e cidades que empobrecem mostra como a reconfiguração do poder altera radicalmente a dinâmica espacial.

O texto expõe o conflito fundacional entre o poder centralizador do Estado-Nação e as autonomias locais. A supressão violenta das coalizões de trabalhadores, das assembleias populares e das corporações é um conflito político permanente na formação das sociedades modernas. A resistência a esse processo (revoltas, formação de sindicatos ilegais) é o outro lado dessa tensão.

O autor revela um processo que, em sua visão, constitui uma violação massiva dos direitos coletivos à auto-organização, à cultura e à economia local. O "despovoamento" de regiões e a "decadência" da indústria e da arte são apresentados como consequências danosas desse conflito. O texto é um convite a debater: a centralização estatal, em nome da ordem e do progresso, justifica a eliminação de outras formas de vida social?

Embora trate de um período anterior, a análise de Kropotkin oferece uma crítica de base ao modelo de Estado que posteriormente protagonizaria a bipolaridade e a globalização. O Estado centralizado e soberano que ele critica é a unidade fundamental do sistema internacional moderno. Além disso, sua crítica ao individualismo radical fornece uma lente poderosa para questionar a ideologia por trás do capitalismo globalizado e dos blocos econômicos competitivos.

O objetivo é fazer os alunos usarem a análise de Kropotkin como uma ferramenta poderosa para questionar conceitos dados como naturais (o Estado, o individualismo, a competição). Ele permite uma Geografia profundamente reflexiva, ideal para desenvolver o pensamento crítico dos alunos sobre a organização da sociedade e do espaço.

Ⓐ

Considerações finais:

Chegamos ao fim deste caderno conscientes que percorremos apenas um trecho inicial do vasto e potente pensamento de Reclus e Kropotkin. Os excertos aqui reunidos não esgotam, nem de longe, a profundidade de suas obras. Pelo contrário: são portas de entrada, aberturas para um diálogo que só se completa com a leitura direta dos textos integrais.

Se este material cumpriu seu papel, você deve ter sentido a urgência política, a clareza ética e a força visionária que percorrem cada linha escrita por esses geógrafos-militantes. Reclus e Kropotkin não nos entregam respostas prontas, mas ferramentas de questionamento. Eles nos convidam a desconfiar dos mapas, das fronteiras, dos currículos e das hierarquias que nos são apresentados como naturais.

No entanto, é importante ressaltar: trabalhar com excertos tem seus limites. Eles são recortes, fragmentos de um pensamento contextualizado. Por isso, encorajamos vivamente que você, professor(a), avance além destas páginas. Leia as obras completas, como “O Homem e a Terra” (2015) de Reclus, “Élisée Reclus - Coleção Grandes Cientistas Sociais” (1985) de Andrade e “Ajuda Mútua: um fator de evolução” (2009), de Kropotkin. São nessas obras integrais que a Geografia anarquista se revela em toda sua complexidade e atualidade.

Este caderno não é um ponto final. É um gesto de início. Que as ideias de Reclus e Kropotkin não fiquem apenas nas nossas aulas, mas ecoem nos corredores da escola, nos conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas, e, sobretudo, na formação política dos nossos estudantes.

Sigamos construindo uma geografia que não apenas descreve o mundo, mas que o questiona, o denuncia e, com esperança, o transforma.

ANEXOS:

Quadro 1: Síntese das contribuições dos autores e atividades propostas a partir dos objetivos de aprendizagem das temáticas políticas da Geografia

Objetivos de Aprendizagem	Autores e suas Contribuições	Atividades Prescritas
Compreender o surgimento, a organização territorial e a regionalização do espaço paraibano e brasileiro (2ª série)	Élisée Reclus: ● Propõe uma Geografia que desenvolva sentimentos fraternos em vez de rivalidades regionais ou nacionais. - Analisa a formação do Brasil criticando o regime latifundiário, a monocultura e a herança escravocrata. ● Denuncia a baixa produtividade das indústrias subvencionadas com garantia de juro pelo governo. - Afirma que a reforma agrária é a "magna questão" para o futuro imediato do país. ● Define Geografia como "História no espaço" e História como "Geografia no tempo".	Projetos de mapeamento participativo. Saídas de campo e passeios a museus com arsenais histórico-geográficos. Pesquisas sobre história local e debates sobre planejamento territorial. Troca de correspondências, histórias orais, uso de ilustrações, fotografias, documentários e ferramentas de tour virtual. Roteiro de campo urbano começando pelo sítio de fundação e finalizando nas áreas industriais.
Entender o significado político para os Estados-Nação dos conceitos imigrantes e refugiados (2ª série) + Debater as realidades de povos, comunidades e países em situações de conflito e pós-conflito, e as contradições e violações de Direitos Humanos (3ª série)	Piotr Kropotkin ● Defende que a Geografia deve dissipar preconceitos nacionalistas e criar sentimentos dignos da humanidade. ● Define fronteiras políticas como "relíquias de um bárbaro passado". ● Combate o "racismo científico" e a hierarquização biológica dos seres humanos. Élisée Reclus: Analisa as desigualdades de gênero e defende a igualdade plena entre homens e mulheres. Denuncia atrocidades coloniais (como no Congo) e violações de direitos humanos praticadas pelas metrópoles.	Debates sobre fluxos migratórios contemporâneos e análise de histórias de vida de imigrantes. Simulações de situações de refúgio e de negociações de paz. Estudo de políticas migratórias sob a ótica dos Direitos Humanos. Projetos sobre justiça transicional e casos de reconstrução pós-conflito.
Compreender o papel que os blocos econômicos, as transnacionais e os países centrais assumem no contexto da globalização	Élisée Reclus: ● Antecipa a globalização como uma integração técnica e cultural que formaria um "sistema-mundo". ● Alerta para o domínio de uma elite financeira transnacional com poder	Exploração das contribuições para compreensão de problemas transregionais e transnacionais. Análise crítica da economia política e defesa da economia social. Estudo da descentralização

Quadro 1: Síntese das contribuições dos autores e atividades propostas a partir dos objetivos de aprendizagem das temáticas políticas da Geografia

Objetivos de Aprendizagem	Autores e suas Contribuições	Atividades Prescritas
(3ª série) + Analisar a nova ordem internacional, globalização, e o impacto das mudanças ocasionadas por ela nas dinâmicas de funcionamento de diferentes regiões (3ª série)	superior ao dos monarcas ("dinheiro, mestre dos mestres"). ● Critica a "pilhagem" de recursos em vez do seu cultivo cuidadoso. Piotr Kropotkin: ● Critica a especialização do trabalho e propõe a integração entre agricultura e indústria ("integração campo-fábrica"). ● Explica o imperialismo e a I Guerra Mundial como resultado da corrida industrial por novos mercados. ● Defende a educação técnica integral e politécnica para todos.	industrial e das causas econômicas das guerras.
Identificar as relações de poder que se processam no espaço geográfico e que fundamentam a existência dos territórios (3ª série)	Élisée Reclus: ● Define o Estado como estrutura de dominação e critica a "geografia dos estados-maiores". ● Liga a origem do Estado à propriedade privada e descreve a guerra como causa da instituição desta propriedade. ● Propõe o federalismo e a associação livre. Piotr Kropotkin: ● Desmonta o mito da "guerra de todos contra todos" através de estudos etnográficos de povos cooperativos. ● Analisa a história das cidades medievais livres e sua destruição pela centralização estatal.	Uso de mapas conceituais e fluxogramas para explicar a relação entre Estado, território e poder. Análise crítica da atuação de instituições e movimentos sociais na organização do espaço.
Entender o contexto geopolítico da bipolaridade e o processo de mudanças políticas e territoriais promovidas no pós-guerra (3ª série) + Identificar, localizar e discutir sobre os principais focos contemporâneos de tensão	Reclus e Kropotkin: ● Oferecem uma vertente científica dissidente que evitou o alinhamento aos discursos racistas e colonialistas dominantes. ● Formularam alternativas ao pensamento hegemônico através da valorização da precedência dos problemas sociais e das dinâmicas de classe. ● Defendem que o contato direto entre os povos é a ferramenta contra a	Estudo de conflitos contemporâneos (Palestina, Sahel, Ucrânia) a partir de perspectivas múltiplas. Análise de resistências culturais e territoriais. Debates sobre identidade e diversidade. Produção de mapas temáticos.

Quadro 1: Síntese das contribuições dos autores e atividades propostas a partir dos objetivos de aprendizagem das temáticas políticas da Geografia

Objetivos de Aprendizagem	Autores e suas Contribuições	Atividades Prescritas
étnico/político/cultural/religioso e econômico na América Latina; na África, na Europa e na Ásia (3ª série)	opressão. ● A postura ética dos autores permanece firme no confronto às estruturas de exploração histórica e contemporânea.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

BIBLIOGRAFIA:

ANDRADE, M. C. de. Élisée Reclus (Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Ática, 1985.

KROPOTKIN, P. Ajuda Mútua: um fator de evolução. São Sebastião, SP: A Senhora Editora, 2009

KROPOTKIN, P. Campos, Fábricas y Talleres. Edição Digital C Carretero 2015.

RECLUS, É. O Homem e a Terra. São Paulo: Intermezzo Editorial, 2015.

RECLUS, É. Nova Geografia Universal (Nouvelle géographie universelle: la terre et les hommes). Paris: Hachette, 1876-1894. 19 v.

RECLUS, É.; KROPOTKIN, P. Escritos sobre Educação e Geografia. São Paulo: Terra Livre, 2014.