

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE GEOGRAFIA**

**VICTOR HUGO SOLIZ**

**A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO LIBERTÁRIO EM RECLUS  
NA PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA**

**UBERLÂNDIA/MG**

**2018**

VICTOR HUGO SOLIZ

A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO LIBERTÁRIO EM RECLUS NA  
PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Dissertação apresentada na pós graduação em geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção de grau de mestrado em geografia.

Orientador: Prof. Dr. Tulio Barbosa

UBERLÂNDIA/MG

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S687c Soliz, Victor Hugo, 1986-  
2018 A contribuição do pensamento libertário em Reclus na prática do ensino de Geografia / Victor Hugo Soliz. - 2018.  
237 f.

Orientador: Túlio Barbosa.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Geografia.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.935>  
Inclui bibliografia.

1. Geografia - Teses. 2. Geografia - Estudo e ensino - Teses. 3. Reclus, Élisée, 1830-1905 - Teses. I. Barbosa, Túlio. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

---

CDU: 910.1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Programa de Pós-Graduação em Geografia

**IG**

**VICTOR HUGO SOLIZ**

A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO LIBERTÁRIO EM RECLUS  
NA PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Professor Dr. Túlio Barbosa - UFU

Professora Drª. Marlene T. de Muno Colesanti - UFU

Professor Dr. Cilson César Fagiani - UNIUBE

Data: 26 / 03 de 2018

Resultado: APROVADO

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo através da análise epistemológica e histórica dos elementos que formam a base do processo educacional moderno e da pedagogia libertária compreender criticamente o modelo educacional vigente, apoiado principalmente, mas não exclusivamente, no geógrafo francês Élisée Reclus (1830-1905) de maneira a aplicar na prática algumas dessas questões libertárias dentro da escola. Para atingir o objetivo principal temos os seguintes objetivos específicos: 1. Contextualizar o surgimento do anarquismo, da pedagogia libertária dentro do contexto histórico-político de Reclus. 2. Compreender o modelo educacional atual, verificando o discurso que o legitima contra as práticas desse modelo, analisando os elementos principais que servem de base a educação e verificando assim as continuidades e rupturas que ocorreram desde o seu surgimento até os dias de hoje. 3. Verificar a adesão que as ideias e críticas vindas tanto da pedagogia libertária de Reclus, quanto das críticas ao modelo escolar atual tem dentro da realidade escolar do ensino público. Pensamos este trabalho pelos problemas educacionais cada vez evidentes com o projeto neoliberal da educação que busca formatar pessoas trabalhadoras-consumidoras-passivas que se adequem a lógica de mercado inerente ao capitalismo, que se refletem desde a LDB (1996), passando pelo REUNI (2007), até a reforma do ensino médio (2017) em um projeto político definido pelo Banco Mundial na década de 90 e seguido à risca por governos de esquerda e direita indistintamente no Brasil, de modo que apenas uma educação voltada para a liberdade e para a revolta pode reverter esse quadro político de apatia e de perda de direitos em nome do capital. A base do nosso método de análise foi o da prática que não dissocia ideal e concreto. Dentro disso buscamos ao construir primeiramente um arcabouço histórico através da análise e do diálogo entre diferentes linhas historiográficas sobre o anarquismo: desde a linha tradicional marxista com Woodcock e Fleming, passando pelos anarquistas especificistas como Corrêa e por fim aqueles que viveram todo o processo histórico como Nettlau, Rocker e Reclus.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação; Geografia; Pedagogia Libertária.

## ABSTRACT

The present dissertation aims at epistemological and historical analysis of the basic elements of the modern educational process and libertarian pedagogy, the current educational model, supported mainly, not available, not French geographer Élisée Reclus (1830-1905) in order to apply in practice some directions at school. To achieve the main objective of the Member States: 1. Contextualize the emergence of anarchism, of libertarian pedagogy within the historical-political context of Reclus. 2. To contextualize the emergence of the current educational model, verifying the discourse that legitimizes it as practices of the model, analyzing the main elements that serve as a basis and education in order to verify how continuities and ruptures that occur until the present day. 3. Confirm adherence as ideas and criticisms, both of the libertarian pedagogy of Reclus, and of the current primary school in public education. Thinking about this work because of educational problems that are increasingly evident with the neoliberal education project, which is dedicated to the formation of working-consumer-passive people who are in line with market logic and capitalism, which are reflected from LDB (1996) through REUNI (2007), until a “high school reform” (2017) in a political project defined by the World Bank in the 1990 note and followed by left and right governments, indistinctly at Brazil, so that only education aimed at a freedom and a revolt can reverse this political picture of apathy and loss of rights in the name of capital. One basis of our method of analysis was that of practice which not dissociate ideal and concrete. Within a search engine along the arc and the dialogue in different historiographical lines on the anarchism: from a traditional Marxist line with Woodcock and Fleming, passing to specific anarchists like Corrêa and finally that who lived

all the historical process like Nettlau, Rocker and Reclus. The modern school was studied from its emergence as readings of Celeti, Thompson, Hobsbawn, Enguita and Stirner. Later they were studied as bases of the educational process to verify as possible continuations and ruptures within the historical educational process, in case we are in Enguita, Albuquerque Júnior, Gallo, Doin, Bakunin, Kropotkin. Thus we were able to evaluate which as educational issues we considered critical. On top of a line inside the school.

**KEYWORDS:** Education; Geography; Liberation Pedagogy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	6
<b>CAPÍTULO 1: CONTEXTO HISTÓRICO DO PENSAMENTO LIBERTÁRIO EM RECLUS</b> .....	19
PREMISSAS HISTORIOGRÁFICAS E PERSPECTIVAS TRABALHADAS .....	19
O QUE É O ANARQUISMO – UMA ANÁLISE DA HISTÓRIA DAS PALAVRAS E DE ALGUNS EVENTOS IMPORTANTES.....	22
RECLUS – A VIDA, A GEOGRAFIA, A EDUCAÇÃO E CONSIDERAÇÕES .....	33
<b>CAPÍTULO 2: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS DO PROJETO</b> .....	47
A ESCOLA .....	49
A EDUCAÇÃO.....	59
A APRENDIZAGEM .....	69
GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO .....	80
<b>CAPÍTULO 3: A EXPERIÊNCIA PRÁTICA E A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO LIBERTÁRIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA</b> .....	89
QUESTÕES INICIAIS .....	89
A ESCOLA .....	92
O PROJETO.....	100
AS CONTRIBUIÇÕES DE RECLUS .....	124
<b>CONCLUSÃO</b> .....	127
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	128
<b>ANEXOS</b> .....	136

## INTRODUÇÃO

Élisée Reclus, nascido no dia 15 de março de 1830 na cidade de Sainte-Foy-la-Grande na França, desde jovem se envolveu com política: da juventude republicana que o fez ser exilado na Inglaterra, Irlanda e inclusive passando pela América. Devido a influência do seu pai, começou a estudar teologia, entretanto vendo o que se passava por dentro da igreja, e por influência de Carl Ritter, cursa geografia, e acaba por se tornar um dos geógrafos mais importantes de seu tempo, sendo os 19 volumes da “Nova Geografia Universal” seu principal trabalho. Foi perseguido politicamente por sua atuação, sendo inclusive exilado novamente após participar da comuna de Paris. Faleceu no dia 4 de julho de 1905 na cidade de Torhout na Bélgica. Sua importância se dá como um dos primeiros nomes a pensar a pedagogia libertária, que não é o único modelo de pedagogia anarquista. Uma das principais contribuições de Reclus, é uma questão polêmica até hoje, sendo ainda hoje o principal motivo pelo qual marxistas acusam anarquistas de não terem planejamento: não é possível definir um manual sobre a anarquia, ou a pedagogia libertária, já que as necessidades e condições vão variar não apenas de local em local, mas também no tempo. Ou seja, é uma teoria não dogmática que parte sempre da análise conjunta do concreto e ideal, baseada nos princípios de liberdade e fraternidade.

Tendo apresentado Reclus, talvez seja a hora de apresentarmos as condições histórico-sociais desse trabalho. Foi uma longa caminhada para esse trabalho ficar pronto, pelo menos sete anos. Como fomos criados na perspectiva tradicional de educação, mesmo apesar de nunca termos nos adaptado aos processos educacionais, seja na educação básica, ou seja no dito ensino “superior”, sempre tivemos resultados satisfatórios o que em grande parte nos impediu de perceber mais a fundo como o processo educacional é nocivo a liberdade, igualdade e fraternidade, que apesar de ter sido o lema da revolução burguesa, morreu junto com a revolução.

Começamos a ter um interesse especial em estudar a educação em 2011. Isso se deu em grande parte por conta da nossa ex-esposa: ela, um pessoa muito mais inteligente que nós, tinha aprendido polonês sozinha na internet, altos estudos desenvolvidos na área de artes, mas não conseguia fazer um bom ENEM para entrar na universidade. Sempre achávamos que era a pressão psicológica sobre a prova, mas que, quando ela entrasse na universidade tudo iria dar certo, mas infelizmente não foi assim. Em 2011 a mesma entra no curso de artes visuais. Pensamos: “a universidade vai ser tranquilo para ela”, mas quando começaram as aulas vimos que ela não conseguia acompanhar as aulas, juntando reprovações e agravando as crises depressivas dela. A partir daí começamos a nos questionar e nos interessar no estudo sobre a



educação, afinal como era possível que nós tivéssemos um excelente desempenho e ela que era mais inteligente não conseguisse dar conta nem de passar nas matérias? Mas ainda não estávamos cientes do tamanho mal que os processos educacionais faziam. Até que em um determinado momento, as crises depressivas se tornam depressão, ela abandona o curso, mas mais que isso: ela abandona tudo o que era ligado a artes, simplesmente adquiriu uma aversão, se afastando de qualquer coisa que lembrasse artes. Tudo isso nos acertou como um soco: alguma coisa estava errada dentro da universidade. Foi então que tivemos certeza que havia grandes problemas dentro dos processos educacionais, e nós precisávamos descobrir quais eram.

Então a partir daí começamos a ler pesquisadores da educação, principalmente historiadoras, mas sempre que cruzávamos o que líamos com o que vimos e vivemos de modo que percebíamos um grande abismo, pareciam que tentavam nos enganar. Mas em paralelo começamos ler o que anarquistas tinham a falar sobre educação, e dentro dessas leituras, finalmente encontramos um ponto de contato com as nossas vivências que foi o que atraiu nossa atenção para pedagogia libertária.<sup>1</sup>

Então a primeira coisa que se pode perceber pela nossa breve narrativa de como surgiu o nosso interesse para estudarmos as questões relativas à pedagogia libertária é que essa pesquisa não está de modo algum dissociada das nossas vivências, por isso, se alguma vez acharem que o nosso trabalho tem um tom muito pessoal, não se preocupem, o projeto foi pensado e executado dessa maneira pessoal, afinal não temos essa “tara” em tentarmos fingir uma impessoalidade só para parecermos mais científico.

Sendo completamente honestos, acreditamos que essa busca pela impessoalidade, como se isso fosse indício de objetividade, ainda é resquício de um vício do positivismo: a eterna auto-enganação da ciência objetiva. Nesse caso logo avisamos, para não desapontar nenhuma leitora:<sup>2</sup> o trabalho aqui apresentado não é fruto de um robô sem subjetividade, e sim de um ser, um mero *homo sapiens*, talvez não tão *sapiens* assim, que traz as suas vivências e subjetividades para a escrita, inclusive mais que isso: a nossa própria escrita faz parte da nossa vivência e militância, por isso acreditamos que, desde que não ocultemos nenhuma das nossas influências, podemos manter uma escrita honesta que possa dialogar com as mais variadas realidades.

---

<sup>1</sup> Não nos sentimos tão contemplados em relação a educação integral, apesar de termos grandes concordâncias.

<sup>2</sup> Em vista de uma reflexão sobre o papel da linguagem na manutenção do patriarcado, resolvemos adotar o gênero feminino quando falamos para ambos os sexos ou indefinido, já que tanto o ‘x’ como o ‘@’ nos parecem estranhos tanto na grafia como na oralidade.

Um outro ponto que merece reflexão, é que mesmo que fosse escrito por um robô, o mesmo seria marcado pela subjetividade de quem o programou, ou no caso de robôs programados para aprender com as usuárias, seria definido com a subjetividade dessas usuárias,<sup>3</sup> o que torna a objetividade apenas um conto de fadas para aquelas pessoas que acreditam em todos os discursos legitimadores da ciência.

Nem a matemática, considerada ciência exata por excelência, é exata de fato. Existe uma escola matemática, a falibilista, que evidencia os limites da objetividade matemática. Nesse aspecto vale as reflexões trazidas por Imre Lakatos, um dos principais nomes dessa escola que associa a visão de objetividade na matemática relacionada a disciplinarização e a falta de reflexão.<sup>4</sup> Dois e dois são quatro não é objetivo, a pretensa ideia de objetividade vem da disciplina que nos fez esquecer que estamos falando de duas unidades singulares, reais e inteiras, ou seja, dependendo do contexto, dois e dois podem ser literalmente qualquer número. Entretanto a violência do ensino não refletido, não apenas nos faz esquecer dessas condições de contorno, como faz termos certeza de uma objetividade, que não existe.<sup>5</sup> Não é porque, na nossa ignorância, não enxergamos as subjetividades da escolha do critério ao qual fomos disciplinados que torna a matemática mais objetiva.

Acreditamos que o mesmo vale para a política: quanto mais ignorantes dos diversos contextos histórico-sociais que formam e dão concretude às nossas vivências, mais facilmente acreditamos no caráter objetivo ou materialista irrefutável de determinada ideologia. Entretanto, acharmos que determinada ideologia é objetiva, ou científica, ou mesmo ter certeza, não muda realidade, ou nos torna menos ignorantes.

A própria premissa de acreditar na ciência europeia como única forma de conhecimento legítimo é puro delírio. Existem outras formas de conhecimento que são tão legítimas quanto, desde o conhecimento das populações tradicionais originárias do nosso continente,<sup>6</sup> quanto formas anteriores. Não nos esqueçamos que a ciência como paradigma de conhecimento na Europa ocorre apenas no século XVII e se consolida no século das luzes, antes disso o paradigma na Europa era o hermetismo.

---

<sup>3</sup> Como foi o exemplo do robô criado pela 'Microsoft' @TayandYou, que em menos de 24 horas aprendendo com usuários das redes sociais se tornou racista, homofóbica e nazista.

MOREIRA, Isabela. *A Microsoft criou uma robô que interage nas redes sociais - e ela virou nazista*. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/blogs/buzz/noticia/2016/03/microsoft-criou-uma-robo-que-interage-nas-redes-sociais-e-ela-virou-nazista.html>>. Acesso: 12 jan. 2018.

<sup>4</sup> LAKATOS, Imre. *Problems in the Philosophy of Mathematics*. Amsterdam: North-Holland. 1967.

<sup>5</sup> Não à toa a certeza é mãe de todo totalitarismo.

<sup>6</sup> Esses conhecimentos tem tanto valor, apesar de serem desprezados pelo senso comum científico que hoje em dia é cada vez mais comum cientistas irem fazer trabalho de campo nessas comunidades apenas para aprender seus costumes e para depois patentear em nome de algum grande conglomerado capitalista.

Logicamente que quando a burguesia ganha a batalha ideológica, então o hermetismo, que servia a outras mestres, vira apenas uma alegoria. Hoje ao se falar em hermetismo e magia o que vem na cabeça da maioria das pessoas não é Michelangelo, Newton, ou Giordano Bruno e sim Galdalf, Harry Potter ou o Mestre dos Magos. De modo que as pessoas hoje acreditam na farsa que a ciência traz, dizendo que essas pessoas eram cientistas de formações diversas (por conta da característica do hermetismo que não alienava o conhecimento em categorias) como médico, arquiteto, físico, escultor, inventor, etc., mas não tem ideia que outros paradigmas de conhecimento que ajudaram a humanidade durante séculos ou mesmo milênios existiram, trazendo a ciência como atemporal e aespacial.

Inclusive é toda essa ignorância sobre as outras formas de conhecimento que permite que a ciência seja tão arrogante e opressora,<sup>7</sup> como Paul Feyerabend traz em suas obras.<sup>8</sup> A opinião do autor e a nossa convergem em dois principais pontos: o primeiro é que a ciência não deveria ter o monopólio dos investimentos. E segundo e mais importante: a universidade deveria atender as necessidades da população e não o contrário. Interessante notar que por esse último ponto, Feyerabend é chamado de anarquista, alcunha que ele não apenas simpatiza, mas chega inclusive a adotar para si. Mas, se analisarmos com calma, dentro de uma perspectiva anarquista não existiria uma universidade como instituição, e, se também analisarmos cuidadosamente a proposta de Feyerabend, percebemos que a proposta dele está muito mais próxima de uma universidade democrática, do que uma universidade anarquista.

A questão central nesse caso é que a universidade é tão conservadora que ao tomar conhecimento de sugestões democráticas para a universidade, preferiu alcunhá-lo de anarquista para não ter que lidar com as críticas do que fazer um processo de autocrítica e aperfeiçoamento, como tanto aclama fazer. Ou seja, temos o discurso, que legitima a universidade de um lado, e temos a prática concreta em outro lado totalmente diferente. Acreditamos que existe uma relação que une o discurso e a prática. Une, não no sentido de ter coerência, mas sim que possibilita a continuidade da mesma, por isso acreditamos que não é possível fazer uma análise séria da realidade separando o material do ideal, seja pondo a primazia em um, ou em outro.

Mas antes de aprofundar nessa questão da indissociabilidade entre concreto e ideal é importante ressaltar que essas exposições fazem parte da nossa postura política de transparência

---

<sup>7</sup> Essa discussão sempre nos lembra a seguinte obra do Bakunin:

BAKUNIN, Mikhail. *A ciência e a questão vital da revolução*. São Paulo: Editora Imaginário, 2009.

<sup>8</sup> As principais obras nas quais Feyerabend discute a questão da ciência são:

FEYERABEND, Paul. *A ciência em uma sociedade livre*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

FEYERABEND, Paul. *Adeus a razão*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

em relação do local de onde falamos e sobre qual é a nossa perspectiva, ou seja, qual a base que vai guiar nosso trabalho. Essa política de transparência é mais honesta que qualquer pretensão de objetividade. Dentro dessa política, temos três pontos que são importantes já explicitarmos para que não existam quaisquer dúvidas sobre nossas intenções e objetivos.

O primeiro ponto é que, apesar da proximidade com o anarquismo, nós não nos dizemos anarquistas, estando mais próximos das autonomistas. Autonomista é a pessoa que luta por seus ideais, sem se atrelar aos dogmas de determinada linha política. O segundo é que durante muitos anos militamos como anarquistas, até que o peso das próprias contradições do movimento fizeram nós não mais reclamássemos o título de anarquista. É certo que muitas dessas contradições são resultado da mercantilização da revolta e da valorização de uma sociedade de aparências, entretanto, isso não muda as práticas hegemônicas (majoritárias) dentro dos espaços e a nossa necessidade de se posicionar politicamente dentro dessa nova conjuntura. Esse tipo de atitude não é novidade dentro da história do movimento libertário: após o congresso de Haia (1872), com o golpe que Marx deu na Internacional, as correntes socialistas federalistas abandonam a alcunha “socialistas” para se tornarem anarquistas dentro do congresso de Saint-Imier (1872)<sup>9</sup> de modo a não serem confundidas com marxistas e outros centralistas, ou suas práticas.

Toda essa questão sobre a importância da ideia de anarquismo e da identidade anarquista nos leva ao terceiro e último ponto: nossa análise se baseia nas práticas sociais, herança direta do anarquismo. Este método de análise não separa o ideal ou o concreto em momento algum, acreditando na influência mútua e combinada entre ambos, ou seja, acreditamos que formular que o material precede o ideal ou o contrário é apenas uma abstração academicista para tentar simplificar uma realidade complexa na sua eterna busca de controle. Consequência direta desse modo de pensar é que não será possível abandonarmos a empiria, ou a teoria, já que ambas compõem indissociavelmente a realidade e permeiam as nossas vivências ocorridas dentro do nosso projeto.

Uma observação importante que devemos fazer aqui é quando falamos na prática de coletivos, estamos falando dentro de uma perspectiva hegemônica, ou seja, quando falamos de práticas na universidade, não nos referimos às práticas de toda a universidade e em cada pessoa que a compõe, já que são múltiplas e contraditórias, mas sim, sobre as práticas hegemônicas realizadas naquele espaço e pelos agentes envolvidos dentro desta instituição de modo que não

---

<sup>9</sup> Explicaremos essas questões históricas mais detalhadamente no primeiro capítulo.

é uma acusação a determinada pessoa ou categoria e sim uma reflexão para a hegemonia que muitas vezes se escamoteia (disfarça) dentro de discursos que não correspondem às práticas.

Então as práticas sociais são formadas não apenas pela concretude em si, mas também pela ideia que a circunda, muitas vezes em forma de discurso legitimador. Um exemplo, para ilustrar melhor o que queremos dizer, é sobre a cultura do estupro, que possui diversas práticas, que apenas se perpetuam graças a uma série de discursos que põem a mulher em um local subalterno de controle e castidade, ou seja, o ato de estupro só existe como prática social devido a discursos que legitimam esse tipo de prática, boa parte das vezes responsabilizando a vítima: sem o discurso legitimador não existiria a prática cotidiana da violência de gênero, mas sem a prática da violência de gênero não teria porque o seu discurso legitimador existir.

Interessante também notarmos que as práticas, como elementos sociais, muitas vezes se repetem, mudando apenas o contexto e os atores, sendo esse um dos motivos pelos quais, apesar de historicamente atrelados às questões de classe, muitas das anarquistas clássicas, como Reclus, além de falar na luta de classes, falavam em opressoras e oprimidas, evitando por a questão de classes como única questão responsável por todas as formas de opressão. Não à toa que discussões de gênero, sexualidade e racismo surgem e se tornam extremamente relevantes nos meios anarquistas muito antes do que em outras tendências políticas.

Dessa forma podemos perceber como a humanidade faz a própria manutenção de costumes, já que os agires são normalmente guiados por práticas que se consolidam historicamente. Foucault percebe isso dentro de suas obras, em especial na “microfísica do poder”<sup>10</sup> e traça panoramas de como o poder atua dentro da referida obra. Sabendo disso é importante pensarmos que, ao contrário do que a educação ou a ideologia por detrás do capitalismo afirmam, as questões nunca são estanques, de modo que os mesmos mecanismos do agir que dão suporte ao capitalismo também se encontram em outras esferas, como na educação, por exemplo, garantindo assim, a solidez do capitalismo, já que todos esses mecanismos são formados por conjuntos de práticas que se repetem ao longo do tempo em diversas esferas da nossa realidade.

Importante destacar que as práticas sociais não se localizam apenas no tempo, mas também no espaço, por isso é necessário nesses tempos de crise econômica refletirmos de forma mais aprofundada em relação ao papel do ensino de geografia buscando, através de geógrafos

---

<sup>10</sup> FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: graal, 1979.

libertários do século XIX, uma reflexão epistemológica<sup>11</sup> do ensino como um todo, de modo que nos apoiando em práticas libertárias, possamos criar espaços de resistência dentro o sistema educacional, construindo espaços de liberdade, heterotopias possíveis dentro do atual sistema político.

Muitas pessoas acreditam em utopias, mas nós concordamos com José Saramago quando o mesmo diz que a utopia é para quem está de barriga cheia: “Para as cinco bilhões de pessoas que vivem na miséria, utopia é nada”.<sup>12</sup> Acreditamos que enquanto vivermos em uma distopia, ou seja, enquanto vivemos em uma realidade que muitas vezes parece ter vindo de alguma mente doente, muitas tendências políticas buscam a utopia para evitar a luta no aqui e no agora. Para explicar a utopia, e ilustrar o que queremos dizer, utilizaremos uma sentença do escritor Eduardo Galeano:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.<sup>13</sup>

Então enquanto a maioria das tendências políticas lidam com uma perspectiva futura de melhora, que nunca chega, dentro das correntes anarquistas se busca a heterotopia, ou seja, a construção de uma outra realidade através da resolução dos problemas, mas não em um futuro distante em um lugar imaginário, e sim aqui e nesse exato instante, criando uma alternativa real e imediata a todo esse estado de distopia. Para podermos pensar nessa heterotopia dentro da escola no ensino de geografia vamos recorrer a militantes libertárias do século XIX, deste modo, o presente trabalho volta-se para a efetivação de uma crítica baseada nos principalmente nos pensamentos de Jean Jacques Élisée Reclus (1830-1905), mas sem nos esquecer de outras autoras que contribuíram para se repensar o ensino de geografia, de maneira a resgatamos ideias que podem contribuir para o aperfeiçoamento do ensino de geografia no tempo presente.

Para isso é fundamental construirmos um cabedal teórico que possamos reconduzir as categorias e conceitos escolares em direção ao viés libertário, sabendo que os aspectos centrais valorizadas pelo espírito libertário não são trabalhados pelas escolas.<sup>14</sup> Mas para conseguir

---

<sup>11</sup> Refletir epistemologicamente sobre o ensino significa refletir sobre a *episteme* do mesmo, ou seja, discutir sobre os elementos fundantes do ensino que servem de base para o mesmo, refletindo sobre seus pressupostos e a consequência desses pressupostos para o ofício da docência.

<sup>12</sup> SARAMAGO, José. In: GUTKOSKI Cris. *Saramago defende não-utopia e Galeano polemiza*. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/Saramago-defende-nao-utopia-e-Galeano-polemiza/2/10352>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

<sup>13</sup> GALEANO, Eduardo. *Para que serve a utopia?* Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

<sup>14</sup> OLIVEIRA, Arioaldo Umbelindo de et al. *Para onde vai o ensino de Geografia*. São Paulo: Contexto, 1994.

desenvolver esse cabedal é extremamente necessário trazermos para o tempo presente, não apenas questões e teóricos do século XIX, por compreendermos a incompletude das questões iniciadas naquele momento histórico e deixadas sem as devidas respostas ou implementações dentro do processo educativo, mas também trazer o contexto histórico no qual surge essas questões libertárias.

Segundo o filósofo estudioso da educação Mariano Fernández Enguita, a escola mostra-se ainda conservadora, voltada para as exigências do estado e do mercado,<sup>15</sup> de modo que a geografia escolar, que está inserida nesta conjuntura, teria papel oposto ao discurso legitimador de emancipação. Reclus atesta o mesmo, preocupado com a mudança que vivia da educação saindo das mãos da igreja e indo em direção ao estado.<sup>16</sup> Para tentarmos fazer o deslocamento da prática em direção ao discurso legitimador, acreditamos que é preciso se apoiar em pensadores que objetivem encaminhamentos práticos rumo à liberdade. Assim, o ensino de geografia ao se apoiar em Reclus colaborará com ampliação de questões, as quais fomentarão a constituição de novos pensamentos, que contribuirão com reflexões que ajudarão no entendimento dos processos sociais, econômicos, políticos e culturais espacializados. Deste modo, a constituição dos saberes se efetiva pela elucidação de problemas, por meio de uma visão crítica que parte das necessidades não subsumidas dos sujeitos em relação ao mercado e às exigências capitalistas.

Sabendo que a escola está fortemente comprometida com a manutenção das desigualdades, precisamos entender o papel atual da escola como instituição formadora de futuros trabalhadores ordeiros prontos para serem utilizados pelo capital. A face mais perversa deste processo de agenciamento é a mercantilização do ensino que não apenas busca disciplinar os corpos e mentes, mas também concentrar renda e explorar durante o processo. Obviamente que essas questões devem se materializar em algum ponto no processo educacional, existindo para além dos estudantes, elementos que façam a conjunção da disciplinarização da sociedade com a mercantilização do ensino.

Acreditamos que o livro didático seja um desses elementos agregadores do capital, pois o mesmo é uma ferramenta pedagógica comercial depositária de “conhecimento”,<sup>17</sup> por ferramenta pedagógica se entende que faz parte do processo de ensino, por comercial, está

---

<sup>15</sup> ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

<sup>16</sup> PAULA, Amir El Hakim de. Anarquia e geografia na I Internacional: As presenças de Elisée Reclus e Charles Perron. *Élisée - Revista de Geografia da UEG*, v. 4, p. 20-34, 2015. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/viewFile/3585/2518>>. Acesso em: 30 jan. 2018. Página 27.

<sup>17</sup> Utilizamos a palavra conhecimento entre aspas, pois conforme discutiremos no capítulo 2, existe um mal uso intencional da palavra conhecimento de modo a legitimar um determinado estado de coisas.

sujeito às leis de mercado que não se importam com a questão social, e por depositária de “conhecimento”, implica que o livro didático guarda informações as quais devem ser repassadas às estudantes. Por estas três características que o livro didático tem um caráter ideologizante, e como ferramenta pedagógica considerada obrigatória é utilizada em praticamente em todas as escolas de maneira que podemos perceber facilmente o tamanho do impacto dos livros didáticos dentro do processo educacional. Então é necessário também se rever a utilização do livro didático também sob uma perspectiva emancipadora, sem perder de vista as condições materiais do cotidiano dos professores. Para fazermos isso é necessário além de um conhecimento mais profundo em relação às diversas realidades escolares, aprofundar na problematização do livro didático: como produto implica que o mesmo deve seguir os desígnios dos maiores clientes deles, que são as grandes cadeias de escolas e maior do que qualquer cadeia de escolas: o Estado. Existe uma questão interessante em relação ao livro didático: quem escolhe os conteúdos do livro didático? As elites que estão por detrás do governo e das grandes corporações. Segundo Oliveira:

Todos conhecemos o papel da escola como aparelho ideológico a formar/fazer “as cabeças” das crianças”, associando isso à reflexão sobre o livro didático, se torna bem evidente a atual função social da escola.<sup>18</sup>

Um grande debate, e mais antigo, dentro da geografia foi questão entre o determinismo positivista e o possibilismo historicista. Este debate em si não é o cerne do nosso trabalho, mas buscamos o que foi deixado à margem deste debate, que foi sufocado e silenciado: a geografia do francês Reclus. Como afirma Oliveira:

É, pois, essa Geografia limitada e limitante que se desenvolveu no embate entre o possibilismo e o determinismo que está na raiz da “Geografia dos professores” como a chamou Yves Lacoste. É esta postura teórica e metodológica que está presente na grande maioria dos livros didáticos e em praticamente todos os departamentos de Geografia existentes no Brasil.<sup>19</sup>

Acreditamos que é necessário se fazer o resgate dos elementos libertários no ensino de geografia os quais tiveram grande relevância no século XIX, mas que foram deixados de lado pelos interesses das classes dominantes no decorrer da história, de modo a fazermos caminhos epistemológicos para reencontrar os elementos críticos que permitam que as cidadãs não sejam reduzidas aos objetivos de opressão, subordinação e silenciamento, que são objetivos típicos do capitalismo:

---

<sup>18</sup> OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelindo de et al. *Para onde vai o ensino de Geografia*. São Paulo: Contexto, 1994. Página: 135.

<sup>19</sup> OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelindo de et al. *Para onde vai o ensino de Geografia*. São Paulo: Contexto, 1994. Página: 26.



A crítica mais profunda (fora, portanto, dos limites da teoria que produziu o debate determinismo e possibilismo), que certamente poria a nu as raízes ideológicas, sociais e políticas dessa corrente de pensamento, foi marginalizada e mesmo sufocada nos grandes centros do capitalismo. Falamos da Geografia produzida por Reclus, por exemplo.<sup>20</sup>

Voltando aos tempos atuais, para Oliveira, as geografias ‘teórica’, ‘pragmática’, ‘quantitativa’ e ‘moderna’ são apenas uma troca de “vestimenta” em relação à tradicional, de modo que a ‘*new geography*’ seria apenas um neopositivismo travestido. O diferencial, segundo o autor, seria a geografia crítica que seria uma espécie de reencontro com Reclus, pois o materialismo histórico dialético unificaria teoria e método de investigação da realidade. Discordamos deste último ponto lançado por Oliveira por dois motivos: primeiro que o problema não seria a distância entre a teoria e o método e sim entre a teoria e prática, sendo a prática algo muito mais amplo que apenas o método. Segundo que se o capitalismo estivesse aberto a uma crítica mais contundente, Reclus e Kropotkin seriam estudados de alguma maneira dentro do processo escolar, o que concretamente não ocorre.

Parte importante desta pesquisa é resgatar Reclus, problematizando os motivos pelos quais foi esquecido, já que mesmo dentro da universidade pouco, ou nada, se fala sobre o mesmo, apesar de ter sido um geógrafo reconhecido mundialmente pelos seus pares em seu período de vida. É de suma importância nos dias de hoje resgatar a visão de Reclus na qual o aprendizado da geografia serviria como ferramenta de emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educacional em um processo de coerência com o discurso legitimador da instituição escolar.

Para atingir objetivo tão amplo é preciso que nos debruçemos sobre cada objetivo específico. Então o primeiro objetivo específico é trabalhado no primeiro capítulo no qual contextualizamos o surgimento do anarquismo, da pedagogia libertária dentro do contexto histórico-político de Reclus. Acreditamos que essa contextualização é importante não apenas para localizar a pedagogia libertária e o anarquismo, que é de onde ela vem, mas principalmente para entendermos que todos os processos têm sua historicidade e organicidade, não surgindo de uma mente “brilhante”, mas sim de processos históricos em redes geográficas.

Não que com isso defendamos um conceito de história mestra da vida, ou mesmo de uma história cíclica, mas sim de uma perspectiva na qual entender os contextos e os processos nos ajuda a nos posicionar mais criticamente dentro dos processos sócio-políticos, sendo essa

---

<sup>20</sup> OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelindo de et al. *Para onde vai o ensino de Geografia*. São Paulo: Contexto, 1994. Páginas: 25 a 26.

perspectiva indispensável para uma melhor análise de conjuntura, e portanto, é vital dentro de qualquer processo que busque autonomia.

Para fazer essa contextualização de maneira honesta, trazemos com quais premissas historiográficas trabalhamos, já que não nos filiamos a uma determinada escola historiográfica para então discutir quais perspectivas trazemos para diálogo de modo a nos posicionar sobre a visão de história que irá guiar o capítulo. Tendo finalizada essa discussão teórica, entramos na questão sobre o anarquismo em si, sempre dialogando com as diversas perspectivas, sempre chamando atenção para os processos históricos que tomam novos caminhos, como as palavras “esquerda” e “socialismo” que acabaram tendo seu sentido ressignificado durante os últimos dois séculos. Discorremos resumidamente sobre dois fatos importantíssimos dentro da constituição do anarquismo: os congressos de Haia e de Saint-Imier, para enfim trazer a definição de anarquismo que consideramos ao longo do trabalho. Para finalizar o capítulo vamos falar sobre Reclus, alguns elementos sobre sua relação com a geografia e com a educação.

Tendo visitado criticamente os processos históricos ligados à pedagogia libertária o próximo capítulo cuidará do segundo objetivo específico, que é compreender o modelo educacional atual de maneira ampla e crítica dentro da perspectiva da pedagogia libertária. Para isso é necessário contextualizar o surgimento da escola moderna de modo a entendermos a diferença entre o discurso e a prática dentro do processo educacional, percebendo assim qual o projeto de civilização que se esconde por detrás do discurso emancipador da educação e, entendendo como todo esse processo funciona, verificar quais as permanências que se mantiveram ao longo dos séculos de maneira que possamos problematizar as relações de aprendizagem pela geografia por meio de um caminho epistemológico crítico, o qual tem como centralidade a ampliação das práticas referentes à liberdade.

Desse modo retornamos a questão da indissociação entre ideal e concreto, que é uma das raízes da pedagogia libertária, por isto é necessário a estudarmos não apenas seus conceitos próprios, mas principalmente os elementos fundantes básicos do modelo educacional vigente de modo a fazermos um paralelo crítico. A discussão quanto à educação libertária dentro da geografia contribui para pensarmos os problemas oriundos de outras instâncias e instituições promotoras de uma educação engessada, dogmatizada e hierarquizada, de maneira que a geografia libertária poderá fomentar novos valores e práticas para se refletir as relações tempo-espaciais e permitir que as pessoas tenham seus pensamentos autônomos, compreendendo o mundo sem qualquer amarra imposta pelo legado do poder institucionalizado.

Para encontrarmos as raízes da pedagogia libertária no século XIX, temos que recuar para uma temporalidade anterior a dos trabalhos de Reclus, quando surgem os elementos de uma pedagogia libertária. Estabelecemos como marco o escrito *o falso princípio da nossa educação* de autoria de Max Stirner (1806-1856), que é um dos primeiros textos que trata questões que serão base para a educação libertária já em 1842. É certo que a pedagogia libertária não surge com Stirner, sendo um processo com diversas pensantes, inclusive antes dele, como, por exemplo, William Godwin (1756-1836) que lançou diversos panfletos nos quais defendiam uma educação sem a participação do estado. Entretanto estes panfletos não traziam uma reflexão aprofundada em relação aos elementos fundantes da educação, servindo mais como meio de propaganda de uma ideia que se tornaria mais tarde o embrião da educação libertária, de modo que *o falso princípio da nossa educação* pode ser considerado um dos primeiros textos que aprofunda nas questões que estão na base do processo educacional. Ressaltamos que no período em que este texto foi escrito (1842) não existia um conceito consolidado de educação libertária, já que tal só existirá após a consolidação dos ideais anarquistas na classe trabalhadora europeia na segunda metade do século XIX.

Ao compreendermos o conceito de educação libertária em seu surgimento, podemos verificar as permanências e rupturas que a mesma sofre, fizemos isso através das obras de Stirner, que não apenas escreve sobre o tema em específico, mas também vivenciou os primórdios desse modelo educacional, quanto Enguita que estuda hoje essas questões. A partir disso realizamos pesquisas sobre a relação da educação com diversas esferas da vida social, com a preocupação de compreender qual o papel efetivo da escola nos dias de hoje e quais suas premissas. Para, por fim, fazer a crítica aos fundamentos da educação através de premissas da pedagogia libertária, trazendo inclusive a relação trazida por Reclus entre a aprendizagem e o prazer. Finalizamos o capítulo falando da relação entre a geografia e a educação.

Por fim, todo esse estudo teórico de nada valeria se não se houver uma prática, que inclusive deve guiar o resultado desses estudos, afinal como falar da relação indissociável do ideal e do concreto se fazendo apenas um estudo teórico? No último capítulo vamos cuidar do terceiro objetivo específico: verificar a adesão que as ideias e críticas vindas tanto da pedagogia libertária de Reclus, quanto das críticas ao modelo escolar atual tem dentro da realidade escolar do ensino público.

Por isso aplicamos as questões dentro de uma escola em um regime de funcionamento normal. O que isso quer dizer especificamente: primeiro que buscamos trabalhar dentro da institucionalidade, ou seja, tentamos trazer a escola em direção a práticas mais libertárias dentro de seu funcionamento cotidiano. Segundo que não buscamos um regime especial dentro da

escola para que facilite a viabilização do nosso projeto, já que dentro da realidade escolar brasileira isso não ocorreria, pelo contrário, sabemos que, pelo caráter reativo da escola, se a pedagogia libertária fosse considerada uma possibilidade (dentro de uma série de limitações) com certeza haveria uma série de resistências para sua efetivação. Terceiro que não buscará a posição de estudante da universidade para fugir da dura realidade do “chão de escola”, se enfrentando o processo educacional por completo como um docente regular faria, não apenas preparando, ministrando aula, mas também planejando, aplicando e corrigindo atividades, comparecendo às reuniões pedagógicas e com as mães, participando e sugerindo atividades extras na escola, além de cumprir os horários de módulo exigidos e determinações do governo como o diário eletrônico digital.

Logicamente que essa dimensão prática traz o peso do dia a dia para pesquisa, o que implica diretamente em uma predominância das questões escolares sobre a questão do ensino de geografia, afinal hoje, no Brasil, é difícil se pensar no ensino de geografia institucionalmente sem estar inserido dentro de uma escola. A escola não é apenas o local no qual ocorre o ensino de geografia, mas também é o local no qual se definem regras para o andamento dos trabalhos no dia a dia, que aplica determinações de instâncias hierarquicamente superiores, e principalmente, é o local no qual a disciplina é aplicada.

Todas essas questões influenciam não apenas no trabalho, mas em nós mesmos, no fim das contas, como já foi dito, somos seres humanos, com sentimentos e expectativas, e justamente para sermos honestos, não esconderemos a nossa humanidade por detrás de uma ideia romantizada de ciência. Dentro do nosso trabalho o pessoal serve não apenas como experiência de vida, mas principalmente como ferramenta de construção do saber. Esperamos que o nosso trabalho possa ser relevante de alguma maneira para a sociedade, contribuindo assim para a construção de um mundo melhor.

## **CAPÍTULO 1: CONTEXTO HISTÓRICO DO PENSAMENTO LIBERTÁRIO EM RECLUS**

### **PREMISSAS HISTORIOGRÁFICAS E PERSPECTIVAS TRABALHADAS**

Élisée Reclus nasceu no dia 15 de março de 1830 na cidade de Sainte-Foy-la-Grande na França. Fato marcante ao longo de sua vida é que desde jovem foi envolvido com política: da juventude republicana a maturidade e velhice anarquista. Começou a estudar teologia, mas abandona e cursa geografia, quando se torna estudantes de Carl Ritter. O reconhecimento pelos seus estudos o torna um dos geógrafos mais importantes de seu tempo, sendo os 19 volumes da “Nova Geografia Universal” seu principal trabalho. Foi perseguido politicamente durante quase toda sua vida, principalmente após participar da comuna de Paris. Faleceu no dia 4 de julho de 1905 na cidade de Torhout na Bélgica.

Dado um resumo da vida de Reclus é importante compreendermos as condições nas quais surge o pensamento libertário em Reclus. Para isso precisamos contextualizar o período histórico, evitando assim possíveis confusões e anacronismos sendo esse o objetivo desse capítulo. Para atingirmos tal objetivo, fizemos uma análise histórica do contexto político da época. Para sermos transparentes e não dar margem à interpretações equivocadas é importante explicitar a nossa metodologia e os princípios que guiarão a nossa análise histórica. O primeiro ponto é que quando falamos de metodologia, não estamos falando de filiação a uma escola historiográfica específica, primeiro porque essa filiação não é indispensável a um trabalho de qualidade, segundo porque uma filiação a determinada escola historiográfica implica em seguir não apenas a metodologia, mas também aos ‘dogmas’ da mesma, como discutimos no nosso trabalho de conclusão de curso em história “O voo da borboleta - um registro da memória estudantil dentro da reforma curricular frente à institucionalidade”.<sup>21</sup>

Um trabalho de qualidade implica na reflexão dos elementos fundantes do fazer historiográfico, ou seja, é necessário que discutamos minimamente o que pensamos da história e dos seus principais elementos constituintes. Faremos uma rápida discussão sobre essas questões, já que o foco desse trabalho não é discutir o fazer historiográfico e sim pensar na história como ferramenta para auxílio para a compreensão do contexto do surgimento dos pensamentos libertários educacionais em Reclus. Então a primeira coisa que precisamos pensar é: o que é a história? Dentro do nosso já citado trabalho de conclusão de curso em história

---

<sup>21</sup> SOLIZ, Victor Hugo. O voo da borboleta – um registro da memória estudantil dentro da reforma curricular frente à institucionalidade. Uberlândia: Ufu. 2017.

elaboramos uma definição, não de uma maneira ideal, mas como já explicado na introdução, dentro de uma perspectiva onde o ideal e o concreto são elementos indissociáveis, então dessa maneira: **“história é o campo institucional para disputa de memórias que servem de base para qualquer poder político”**.<sup>22</sup>

Acreditamos que a questão de uma história objetiva é um mito, fruto de um delírio positivista que até hoje aflige historiadoras. Accreditamos também que é necessário que a historiadora revele de onde fala e com qual objetivo para que a leitora tenha uma possibilidade de se posicionar criticamente em relação ao que é dito. Ao definir a história da maneira que fizemos, já deixamos explícito que não acreditamos que as fontes falem sozinhas ou que a historiadora apenas dá voz as mesmas: todo o processo do fazer historiográfico é de inteira responsabilidade da historiadora, desde a escolha do tema, do recorte, a escolha de que tipo de fontes trabalhar, a seleção de fontes, qual metodologia e a escrita final. Nós desconfiamos profundamente daquelas historiadoras que buscam se esconder atrás das fontes se eximindo de qualquer responsabilidade e trazendo uma universalidade e neutralidade para o fazer historiográfico que não existem na prática.

Baseado nessa questão, afirmamos que para se atingir uma determinada qualidade em relação às fontes, não basta apenas quantidade, mas também uma multiplicidade de pontos de vista para que o diálogo entre elas seja frutífero, então a nossa escolha de fontes para confecção do trabalho foram as mais variadas, mas que a grosso modo são baseadas em três linhas de se pensar a história do anarquismo: a primeira é aquela que é a mais conhecida dentro da academia que é baseada nas obras de Woodcock,<sup>23</sup> que não é anarquista e que se apega a uma série de preconceitos, principalmente marxistas, como por exemplo, ter origem única, se resumir ao anti-estatismo, ou mesmo ser um fenômeno político do século XIX. No caso específico do estudo da vida de Reclus trabalhamos a obra de Marie Fleming “The geography of freedom”.<sup>24</sup>

A segunda linha é a das anarquistas especificistas, que vem ganhando força na academia recentemente. Ela tem como característica uma interpretação que gira em torno do objetivo

---

<sup>22</sup> SOLIZ, Victor Hugo. O vôo da borboleta – um registro da memória estudantil dentro da reforma curricular frente à institucionalidade. Uberlândia: Ufu. 2017. Página 10.

<sup>23</sup> WOODCOCK, George. *História da ideias e movimentos anarquistas*. Volume 1 - a ideia. Porto Alegre: LP&M. 2002.

WOODCOCK, George. *História da ideias e movimentos anarquistas*. Volume 2 - o movimento. Porto Alegre: LP&M. 2002.

<sup>24</sup> Vale ressaltar que mesmo com sem o referencial teórico adequado, já que se baseia principalmente em Woodcock, Fleming se mostra extremamente sagaz ao rejeitar os conceitos de Woodcock sobre a ‘verdadeira raiz do anarquismo’ na qual todas as correntes do anarquismo teriam uma fonte comum e possuiriam muito mais similaridades do que diferenças.

FLEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Página 24.

político de legitimar o especificismo<sup>25</sup> como o real anarquismo, sendo que os principais expoentes são os pesquisadores sul africanos Michel Schmidt e Lucien Van der Walt, e dentro do Brasil o pesquisador Felipe Corrêa, do ITHA,<sup>26</sup> nos traz as ideias dos pesquisadores sul africanos.<sup>27</sup>

A última linha é aquela baseada nos escritos daquelas que vivenciaram os fatos e que eram anarquistas, como Max Heinrich Hermann Reinhardt Nettleau<sup>28</sup> e principalmente Rudolf Rocker, já que o mesmo sintetiza os principais pontos que vamos elencar na sua obra “nationalism and culture”,<sup>29</sup> sem nos deixarmos levar pelas paixões políticas, como Nettleau que via anarquismo em tudo, dentro de um forte processo de propaganda anarquista que afeta a coerência do seu trabalho.<sup>30</sup> Desde já anunciamos que nos inserimos nessa terceira linha por motivos que serão explicitados ao longo desse capítulo.

Por fim, a última questão metodológica que achamos importante para esse capítulo é que não vamos focar na vida do Reclus para explicar o seu pensamento. Primeiro porque não temos como explicar o pensamento do mesmo, talvez nem o próprio em vida conseguisse, de maneira que acreditamos que qualquer tentativa de explicar, como se a história fosse apenas causa e consequência, isso considerando que a historiadora tivesse as condições materiais de compreender todo o complexo contexto vivido por Reclus, entender como ele se sentia para então tentar explicar algo, o que é literalmente impossível.

Segundo, é que apesar de alguns trabalhos de fôlego, como o do Robledo Mendes da Silva,<sup>31</sup> não concordamos com a abordagem de olhar na trajetória pessoal para tentar compreender o que se passou. Esse tipo de abordagem reforça que a trajetória individual é o principal elemento de construção social do pensamento, que é a base da ideologia liberal, que busca explicar todas as questões a partir do conceito de indivíduo.<sup>32</sup> Por outro lado, não acreditamos também que as pessoas sejam passivas dentro dos processos sócio-políticos.

---

<sup>25</sup> Hoje em dia, apesar de muitas anarquistas ainda reivindicarem correntes, com certeza o maior conflito interno dentro da cena anarquista está na forma de ação, então aqueles que acreditam na necessidade de se criar organizações específicas, com unidade ideológica, unidade de ação, disciplina revolucionária, além de organizações de massa (de natureza dual) e aqueles que não concordam com as organizações específicas. Corrêa fala também daquelas militantes que acreditam que deve haver apenas organizações de massa, mas nós inserimos as mesmas dentro do grupo que não concordam com as organizações específicas, isso por um motivo simples: dentro da cena nacional que participamos muito ativamente, principalmente no período em que as perseguições de 2013 começaram, não houveram conflitos ou divergências significativa entre esses outros grupos.

<sup>26</sup> Instituto de Teoria e História Anarquista .

<sup>27</sup> CORRÊA, Felipe. *Bandeira negra, discutindo o anarquismo*. Curitiba: Editora Prismas. 2015.

<sup>28</sup> NETTLAU, Max. *História da anarquia das origens ao anarco-comunismo*. São Paulo: Hedra. 2008.

<sup>29</sup> ROCKER, Rudolf. *Nationalism and culture*. New York: Covici-Friede. 1937.

<sup>30</sup> Reclus também é acometido por essa questão, isso evidente em seu texto “a anarquia”.

RECLUS, Élisée. *Anarquia pela educação*. São Paulo: Hedra, 2001. Páginas 21-42.

<sup>31</sup> SILVA, Robledo Mendes da. *A influência de Élisée Réclus na educação operária no Brasil: das ciências naturais à educação integral*. Rio de Janeiro: Unirio, 2010.

<sup>32</sup> Com isso não queremos dizer que a escrita biográfica não tenha valor, mas sim que a mesma não pode ser utilizada como única fonte para explicar qualquer fenômeno histórico, mesmo que particular.

Acreditamos que os processos sócio-políticos criam contingências que servem como possíveis limitantes para as pessoas que escolhem seus caminhos de acordo com as próprias decisões dentro dessa contingência. Essa interpretação converge inclusive com o debate de trabalho intelectual dentro do anarquismo, no qual não se acredita em gênios, afinal essas pessoas só puderam se destacar em algum ponto devido a todo um trabalho comunitário: Einstein teria conseguido produzir a teoria da relatividade se vivesse isolado tendo que se preocupar com moradia, alimentação e outras necessidades sozinho? Mais que isso, seria possível que desenvolver qualquer teoria sem o conhecimento prévio desenvolvido pela sociedade? Acreditamos que não, sendo toda e qualquer descoberta um ganho coletivo de mérito de toda a sociedade e não apenas de uma única pessoa. Assim sendo, trabalhamos o contexto histórico dos elementos que considerarmos pertinentes, aliado a algumas questões relativas à biografia de Reclus que acharmos relevantes para uma contextualização do período histórico vivido.

## O QUE É O ANARQUISMO – UMA ANÁLISE DA HISTÓRIA DAS PALAVRAS E DE ALGUNS EVENTOS IMPORTANTES

Tendo terminando de nos posicionar dentro dessas reflexões metodológicas, partimos para o próximo ponto que é a discussão teórica sobre o que é o anarquismo dentro de um rigor historiográfico para que não se alimente a eterna confusão sobre o que é, ou não, o anarquismo. Woodcock trata o anarquismo

como um sistema de filosofia social, visando promover mudanças básicas na estrutura da sociedade e, principalmente - pois esse é o elemento comum a todas as formas de anarquismo -, a substituição do estado autoritário por alguma forma de cooperação não-governamental entre indivíduos livres.<sup>33</sup>

Essa definição é extremamente complicada. Primeiro pela fragilidade que permite encaixar inclusive a ultradireita (ou anarcocapitalistas) como sendo anarquistas. Essa fraca definição permite uma linha de pensamento sobre o anarquismo que vem permitido várias distorções até hoje. Nesse aspecto concordamos plenamente com as críticas que Corrêa faz a Woodcock e outros clássicos no primeiro capítulo do seu livro “Bandeira Negra”.<sup>34</sup> Agora vamos à definição específica sobre o que é o anarquismo segundo a linha especificista, nas palavras de Corrêa:

<sup>33</sup> WOODCOCK, George. História da ideias e movimentos anarquistas. Volume 1 - a ideia. Porto Alegre: LP&M. 2002. Página 12.

<sup>34</sup> CORRÊA, Felipe. Bandeira negra, rediscutindo o anarquismo. Curitiba: Editora Prismas. 2015. Páginas 55-100.



O anarquismo é uma ideologia socialista e revolucionária que se fundamenta em princípios determinados, cujas bases se definem a partir de uma crítica de dominação e de uma defesa de autogestão; em termos estruturais, o anarquismo defende uma transformação social fundamentada em estratégias, que devem permitir a substituição de um sistema de dominação por um sistema de autogestão.<sup>35</sup>

Com certeza essa é uma definição muito mais coerente, sólida e próxima em relação ao que pensamos em termos de definição do anarquismo, entretanto o cientificismo refinado ainda traz preso a si a história como campo institucional de disputa de memórias que servem de base para qualquer poder político. Falamos isso com total tranquilidade, primeiro porque o próprio Corrêa reconhece que não existe ciência neutra e que ele também não é neutro,<sup>36</sup> segundo porque o autor parece esquecer não apenas do congresso de Saint Imier (1872), mas também das identidades em que se enquadravam as pessoas que formavam o movimento na época. Inclusive se esquece da opinião de pessoas, que o mesmo trata como verdadeiras anarquistas, viam e reconheciam como companheiros anarquistas, o que gera alguns problemas de coerência histórica. Importante ressaltar que essa questão não desmerece de maneira alguma o trabalho de Corrêa, já que sua obra tem muitos méritos, como evidenciar que o anarquismo não se restringiu ao eixo atlântico norte, e também problematizar uma série de questões relativas aos métodos de análise feitas por outras autoras que são muito difundidas dentro da academia por ignorância ou conveniência.

Para atingir este último objetivo, Corrêa criou diversos critérios e categorias, se utilizou dos mesmos para redefinir o que é o anarquismo em consonância com sua visão política e a partir disso mapeou e historicizou o que é o anarquismo, segundo ele mesmo. Ou seja, o mesmo parte do ideal e depois tenta chegar no concreto, dissociando teoria e prática. A maneira como o mesmo constrói esses critérios e categorias aliada à questão política já citada explicita o motivo pelo qual o mesmo ignora as identidades das pessoas em relação às correntes políticas que construíam. De qualquer maneira discordamos de se utilizar critérios arbitrários<sup>37</sup> que ignoram a historicidade para enquadrar a realidade a um determinado conceito e excluir todo o resto que não se enquadra no mesmo.

Entretanto entendemos que é difícil definir mais concretamente sobre o anarquismo, por alguns motivos: apesar de se falar muito sobre a anarquia, as autoras que vivenciaram o processo de surgimento do anarquismo não se preocuparam em escrever sobre o movimento que eles próprios vivenciaram, com a notória exceção de Nettlau que busca definir o

<sup>35</sup> CORRÊA, Felipe. Bandeira negra, rediscutindo o anarquismo. Curitiba: Editora Prismas. 2015. Página 117.

<sup>36</sup> CORRÊA, Felipe. Bandeira negra, rediscutindo o anarquismo. Curitiba: Editora Prismas. 2015. Página 41.

<sup>37</sup> Critérios científicos são sempre arbitrários.

anarquismo não como um movimento histórico com localização em específico, e sim como algo transcendental inerente ao próprio homem, que é uma abordagem compreensível, já que seu objetivo era muito mais propaganda do que realmente com um conceito coerente e concreto. Mesmo Reclus, que tinha essa preocupação científica com as coisas, não define positivamente: “Não é sem razão que o nome “anarquistas” que, no fundo, só tem uma significação negativa, permanece aquele pelo qual somos universalmente designados”.<sup>38</sup>

O conceito de anarquismo que trabalhamos está muito ligado à historicidade do movimento. Conforme explicado parágrafo anterior, nenhuma das autoras célebres que vivenciaram o processo se debruçaram para explicar o movimento político que surgia no seio do movimento trabalhista cuja as mesmas eram protagonistas, por isso ao se analisar os escritos da mesmas fica evidente o apreço pelos fatos. Isso talvez se dê porque ou esses autores viveram diretamente a maioria desse processo de surgimento do anarquismo (como Nettlau<sup>39</sup>, Reclus, Bakunin, Kropotkin, entre outras), ou parte dele (como Rocker, Goldman), mas conheceram pessoalmente aquelas que vivenciaram todo o processo que se desenrolou ao longo da segunda metade do século XIX em primeira mão.

Logicamente que entendemos que o que significava ser anarquista no século XIX é diferente do que é atualmente, mas para podermos analisar o que é o anarquismo é necessário primeiramente compreender uma questão simples, mas que faz total diferença quando não nos atentamos a esse ponto: as palavras tem seus significados alterados ao longo do tempo. Entretanto, isso não significa ignorar as origens ou as práticas que estão associadas a determinada palavra, mas principalmente compreender as ressignificações e rupturas que ocorrem ao longo do tempo. Para começar a compreender essa questão histórica da mudança de significado das palavras vamos focar inicialmente na definição de socialista.

Para estudar a história da palavra socialismo nos utilizamos do arcabouço gerado pela discussão feita por Koselleck no texto “uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos”<sup>40</sup>, onde o conceito sempre se apresenta como fato e indicador ao mesmo tempo, pois o mesmo não é apenas efetivo enquanto fenômeno linguístico (fato), mas também enquanto indicativo de algo que se situa para além da língua (indicador). Então o conceito, enquanto fato,

<sup>38</sup> RECLUS, Élisée. *Anarquia pela educação*. São Paulo: Hedra, 2011. Página 25.

<sup>39</sup> O caso de Nettlau temos uma pequena ressalva que é o fato da visão de anarquismo dele ser atrelada a uma questão natural inerente à própria natureza das coisas de modo que ele vai trazer como anarquistas pessoas que viveram muito antes da revolução industrial, por isso não nos referimos a conceituação explícita de anarquismo do mesmo, já que ela é, antes de mais nada, propagandística e não coerente, mas sim aos escritos que ele faz dentro da cena libertária nos séculos XIX e XX.

<sup>40</sup> KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas técnicos e práticos. *Estudos Históricos*, volume 5, número 10, Rio de Janeiro, 1992. Páginas 134 - 146.

consegue atuar sobre a realidade de forma concreta, já enquanto indicativo, cria novas relações só possíveis através do estabelecimento do próprio conceito. Baseado nessas características fica evidente que um conceito se relaciona sempre com aquilo que se quer compreender, sendo, portanto um processo de seleção articulado a um determinado contexto sobre o qual se pretende atuar que justamente varia de acordo com o tempo. Dessa maneira socialismo hoje pode não significar exatamente o que significava em 1870, e de fato não significa.

Para compreender como a palavra socialismo teve seu significado alterado nos baseamos principalmente no capítulo 14 “*Socialism and the State*” do livro “*Nationalism and culture*” de Rocker<sup>41</sup>, no qual ele traz bem a conjuntura política dentro do período onde o socialismo se torna uma força política inegável por parte dos trabalhadores, falando das correntes socialistas que atuavam dentro da internacional trabalhadora (também conhecida como primeira internacional).

É importante compreender inicialmente que o socialismo no século XIX era formado por diversas correntes, então socialismo compreendia uma série de correntes, que se agrupavam em duas grandes linhas socialistas: centralistas e federalistas. Os centralistas acreditavam na necessidade de um estado forte para se fazer a revolução, então algumas correntes desse linha são as que seguiam as ideias de Babeuf, Mazzini, Louis Blanc, Blanqui, Pecqueur, Vidal, Saint-Simon, Fourier<sup>42</sup>, Cabet, e mais tarde Marx e Engels, dentre outros.<sup>43</sup> Já os federalistas acreditavam que para se fazer a revolução era preciso não apenas abolir todas as formas de opressão, mas também o estado que é um mecanismo de opressão em si, nessa linha se enquadram as correntes sindicalistas, individualistas, coletivistas, mutualistas, comunistas, dentre outras. Como se pode perceber, a questão é muito mais complexa que a historiografia tradicional revela: ao invés de termos marxistas x anarquistas na primeira internacional, temos centralistas x federalistas, até mesmo porque é um anacronismo falar de correntes anarquistas antes do congresso de Saint-Imier (15 de setembro de 1872).

Então para que não reste dúvidas, é importante ressaltar os dois lados que disputavam a hegemonia dentro da internacional: de um lado as centralistas, que são todas as correntes que acreditam na necessidade de um estado para se fazer e garantir o sucesso da revolução. Do outro lado estão as federalistas, que por sua vez acreditavam que para se fazer a revolução era preciso

---

<sup>41</sup> ROCKER, Rudolf. *Nationalism and culture*. New York: Covici-Friede. 1937.

<sup>42</sup> Inclusive Elie Reclus, irmão de Elisée, em sua juventude era fourrierista convicto.

KROPOTKIN, Piotr. Elisee Reclus. In: Élisée Reclus: retratos de um anarquista. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre, 2011. Página 41.

<sup>43</sup> ROCKER, Rudolf. *Socialism and the State*. In: *Nationalism and culture*. New York: Covici-Friede. 1937.

KROPOTKIN, Piotr. Elisee Reclus. In: Élisée Reclus: retratos de um anarquista. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre, 2011. Página 41.

abolir o estado, já que o mesmo, pela sua própria existência, implantaria os germes da contrarrevolução em qualquer processo emancipatório, estando Reclus e a corrente que o mesmo ajuda a criar, o comunismo (que devido as mudanças de significado das palavras, se torna anarco-comunismo para não ser confundido com as bolcheviques).

De qualquer maneira independentemente da disputa de hegemonia, ambos os lados se reconheciam como socialistas, ou seja, socialista era toda aquela que lutava contra o capitalismo ao lado das trabalhadoras, bem diferente de hoje, onde socialista é sinônimo de marxista, infelizmente a academia se “esqueceu” dos processos históricos.<sup>44</sup> Mas a responsabilidade não é apenas das marxistas, já que as anarquistas decidiram abandonar essa designação para não correrem o risco de serem confundidos com as centralistas, mas entraremos em detalhes quando falarmos dos congressos de Haia e de Saint-Imier. Importante salientar que a ideia de adotar o nome de anarquistas, que havia sido reivindicado primeiramente por Proudhon, dentro do congresso de Saint-Imier foi de Reclus para evitar que as confundissem com as outras socialistas, inclusive sendo pioneiro em utilizar o termo anarquista em contraposição ao termo socialista:

Poder-se-ia nos chamar de “libertários”, assim como muitos de nós qualificam-se de bom grado, ou então “harmonistas”, por causa do livre acordo dos quereres que, de acordo conosco, constituirá a sociedade futura; mas essas denominações não nos diferenciam bastante dos socialistas.<sup>45</sup>

Woodcock não faz esta distinção histórica do uso do termo ‘socialista’ o que gera muita confusão ao se ler suas obras sobre anarquismo. Essa confusão de reflete no trabalho de Fleming que tenta explicar algumas questões históricas a partir do significado do atual do termo.<sup>46</sup> Inclusive Fleming diz que muitas anarquistas se diziam socialistas para tentar entrar na segunda internacional na qual anarquistas foram proibidas de participar,<sup>47</sup> mas não dá nenhuma fonte ou explicação adicional, ficando apenas com essa equivocada impressão já que a autora parte do significado atual do termo e não do significado referente ao período histórico estudado.

---

<sup>44</sup> Essa não é única alteração no significado que a palavra socialista sofre, antes disso, a primeira ocorre com o surgimento da toda poderosa União Soviética. Nessa época socialistas (como já discutimos) e comunistas (que inicialmente era adeptos de uma corrente federalista) se tornariam sinônimos de marxistas pró e anti regime bolchevique. Essa questão fica evidente nos artigos que Malatesta escreveu que foram reunidos na obra: MALATESTA, Errico. *Anarquistas, socialistas e comunistas*. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

<sup>45</sup> Reclus defende a utilização do termo anarquista em contraposição a socialista em um texto de 1894, ou seja, depois do congresso de Saint-Imier (1872), fazendo questão de afirmar que os termos que eram utilizados para se referir às mesmas que surgiram anteriormente a cisão, não conseguem diferenciar dos socialistas autoritários. RECLUS, Élisée. *Anarquia pela educação*. São Paulo: Hedra, 2011. Páginas 25-26.

<sup>46</sup> FLEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Página 21.

<sup>47</sup> FLEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Página 21.

Outra palavra que sofre grande ressignificação é “esquerda”. Inicialmente designada para se referenciar a um dos grupos de dentro do parlamento francês durante a revolução francesa, sendo referência geográfica de onde sentavam dentro do parlamento: à direita as girondinas e à esquerda as jacobinas. A historiografia burguesa consagrada nos diz que as jacobinas eram as revolucionárias e as girondinas eram as conservadoras, entretanto costumamos nos esquecer dos grupos realmente revolucionárias que não pertenciam à esquerda ou à direita, como as *sans culotte*, por exemplo.

Hoje também nós nos esquecemos da origem burguesa do termo “esquerda”, mas aquelas pessoas que viveram próximas ao evento (temporalmente e geograficamente) não. Em diversos textos, Bakunin, Reclus,<sup>48</sup> Kropotkin, Rocker, Nettlau, dentre diversos outros se põem como contrários à esquerda, já que aqueles que se identificavam com a esquerda jacobina eram as socialistas centralistas (ou autoritárias). Essa contraposição fica evidente nos escritos de Nettlau, que inclusive nas suas obras após congresso de Saint-Imier já se utiliza da palavra socialista como sinônimo de socialista centralista (ou autoritário) e em contraposição aos termos “libertário” ou “anarquista”.<sup>49</sup>

Atualmente existem muitas anarquistas e inclusive grupos anarquistas que se reivindicam como sendo de esquerda,<sup>50</sup> de modo que para muitas pessoas, atualmente, esquerda significa o que significava socialista até o congresso de Saint-Imier (1872), se esquecendo da origem burguesa do termo. Não cabe aqui nesse trabalho buscar, em detalhes, como ocorreu essa mudança de significado, mas na nossa opinião isso se deve muito pela colonização que as marxistas fizeram com o anarquismo. Esse é um movimento que fica evidente na coletânea de artigos de Errico Malatesta,<sup>51</sup> que inclusive traz como a União Soviética tenta seduzir Malatesta para trabalhar para o regime bolchevique<sup>52</sup> e que segue até os dias de hoje com a questão da

---

<sup>48</sup> RECLUS, Élisée. *Do sentimento da natureza nas sociedades modernas* e outros escritos. São Paulo: Intermezzo Editorial e Edusp, 2015. Páginas 358 e 397.

<sup>49</sup> NETTLAU, Max. *História da anarquia das origens ao anarco-comunismo*. São Paulo: Hedra. 2008. Página 88.

<sup>50</sup> Inclusive o pessoal da anarkomidia escreveu um texto sobre isso:

ANARKOMIDIA. *Porque eu defendo que Anarquismo é de esquerda*. Disponível em: <<https://anarkomidia.wordpress.com/2017/08/24/porque-eu-defendo-que-anarquismo-e-de-esquerda/>>. Acesso em 29 dez. 2017.

<sup>51</sup> MALATESTA, Errico. *Anarquistas, socialistas e comunistas*. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

<sup>52</sup> Uma das coisas mais interessantes nesse aspecto é como que, apesar de hesitante no início, por conta do que a União Soviética propagava sobre revolução russa, de acordo com que vão vazando as notícias dos absurdos feitos pelas soviéticas contra anarquistas e até mesmo outras marxistas, Malatesta vai endurecendo o discurso. Isso nos traz a seguinte reflexão: se Malatesta que tinha acesso às melhores informações chegou a ficar hesitante, imaginemos quantas militantes anarquistas não caíram no conto da mãe Rússia boazinha?

hegemonia ideológica dentro da universidade e dos meios de comunicação ligados a entidades de esquerda.<sup>53</sup>

Então no meio de tantas disputas, o significado do que é o anarquismo também se encontra em disputa. De um lado as marxistas que querem passar a ideia de que o anarquismo foi superado, por outros um grupo de anarquistas com uma abordagem contundente querendo escolher quem é anarquista e quem não é por uma questão de objetivos políticos e autolegitimação, de outro ainda, anarquistas que buscam se apegam ao processo histórico-social, por mais confuso e contraditório que possa parecer à primeira vista, que buscam definir o anarquismo pelos fatos concretos. Isso para não falar no sem número de pessoas que estão perdidas nessa disputas ou ainda em outros grupos.

Mas antes de darmos a definição do que seria anarquismo que utilizamos nesse trabalho, é de extrema importância nos debruçarmos minimamente sobre os eventos dos congressos de Haia e Saint-Imier, já que eles são centrais dentro da formação do anarquismo como unidade política dentro da diversidade de correntes. Logicamente que não nos aprofundamos em nenhum dos dois eventos, já que cada um desses congressos daria uma dissertação em separado, mas são eventos que não podem ser ignorados para atingirmos nosso objetivo de explicar o que é o anarquismo na nossa visão.

É fundamental então compreender que esses congressos, para além de serem parte de um grande movimento de disputa política que se cristaliza com a consolidação da Internacional, são parte de uma ruptura no movimento socialista como bloco de lutas. Isso de maneira formalizada, já que é sabido que muito antes do congresso de Haia alguns setores da linha socialista autoritária já difamavam e faziam uma oposição destrutiva em relação a elementos da ala libertária.

Mas talvez a questão mais importante para o nosso trabalho é compreender que as disputas que ocorreram dentro da Internacional Trabalhadora também significavam disputas de projetos educacionais. Não que existisse um projeto educacional das socialistas centralistas e outra das antiautoritárias, como já mencionamos no capítulo anterior, mesmo dentro das diversas correntes que compuseram o anarquismo após o congresso de Saint-Imier, existiam divergências em como deveria ser a educação da classe trabalhadora. O principal opositor da pedagogia libertária dentro do anarquismo, como já foi dito, era Bakunin, que defendia a

---

<sup>53</sup> Antes que se fale que o anarquismo sumiu porque foi ultrapassado, lembremo-nos que antes do partidão trair as trabalhadoras ajudando Getúlio Vargas a trazer os sindicatos para dentro do estado, todas as lutas e os principais sindicatos eram anarquistas. Logicamente que a grande greve de 1917 e a repressão que se seguiu a mesma também ajudou a tirar a anarquia do seio das trabalhadoras.

educação integral, embora houvesse muitas convergências entre ele e Reclus dentro do pensamento educacional, a disputa entre os projetos educacionais se mantinha e não porque Reclus ajuda no projeto implica em dizer que o mesmo concorda com o mesmo. Ainda nesse aspecto:

É importante frisar que desde a I Internacional discutia-se a importância da educação para a formação da classe operária. A questão que ficava era: pode a escola, da forma que estava organizada, ser esse veículo de emancipação cultural? A partir do entendimento de que isso não seria viável, projetos de educação foram sendo apresentados, em grande parte derivado das discussões apresentadas pelos componentes da ala antiautoritária. Dentre esses, poderíamos citar Paul Robin, Charles Perron [...] e Reclus. Compreendendo que a educação do operário deveria ser integral, ou seja, contemplando a omnilateralidade humana, vários militantes se dedicaram a construção de uma educação voltada aos anseios do proletariado. Experiências escolares surgiram e cada uma a sua maneira questionava a supremacia do professor sobre os alunos, a necessidade da coexistência dos sexos, o fim de prêmios e castigos, entre outras coisas.

Assim, esses congressos foram decisivos para estruturarem o pensamento e as formas pedagógicas do processo de aprendizado, com isso as questões relacionadas a Geografia foram de suma importância para pensar a relação da sociedade com a natureza e com os sujeitos.<sup>54</sup>

Mas além da questão educacional é importante também discutirmos as questões políticas envolvidas nesses congressos. A Internacional é um dos eventos com maior nível de desinformação dentro da historiografia tradicional. Seja pela falsa dicotomia marxistas x anarquistas,<sup>55</sup> já que em primeiro lugar, como já vimos, o anarquismo ainda nem existia ainda, e em segundo lugar é que a historiografia tradicional costuma se equivocar fortemente quanto a força do marxismo dentro do movimento da internacional. O marxismo foi forte na Alemanha, mas muito fraco nos outros países e inclusive esse apoio nesses outros países vinham de “operários de pensamento”, tanto que quando a delegação francesa propôs a exclusão dos “operários de pensamento” da internacional, durante o congresso de Genebra, os delegados alemães evitaram a todo custo que a mesma fosse aprovada.<sup>56</sup>

E por fim, em terceiro lugar, o papel de Marx dentro dessa disputa. Não queremos aqui fazer um julgamento moral das ações de Marx, mas fato é que ele se utilizou de manobras escusas para conseguir a expulsão da federação do Jura da internacional (da qual fazia parte

<sup>54</sup> PAULA, Amir El Hakim de. Anarquia e geografia na I Internacional: As presenças de Elisée Reclus e Charles Perron. *Élisée - Revista de Geografia da UEG*, v. 4, p. 20-34, 2015. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/viewFile/3585/2518>>. Acesso em: 30 jan. 2018. Página 27.

<sup>55</sup> Inclusive Fleming traz em seu livro que não acredita que a questão Marx x Bakunin tivesse tido tanta importância dentro de todo o processo da internacional.

FLEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Páginas 21 e 22.

<sup>56</sup> SKIRDA, Alexandre. Gênese e significação do marxismo. In: *Anarquistas julgam Marx*. Brasília: Novos Tempos, 1986. Páginas 33 e 34.

Bakunin), primeiro por fazer conchavos, se aliando às blanquistas (que era a corrente centralista mais forte no período), segundo por se aproveitar da conjuntura na qual, por conta da comuna de Paris, diversas militantes ativas estavam presas ou sendo caçadas pela polícia, de modo que Marx tudo fez para conseguir uma maioria de delegadas junto às blanquistas, o que foi definido de maioria fictícia segundo a resolução da federação inglesa sobre o congresso de Haia.<sup>57</sup>

Por fim, e o fato mais impressionante, após conseguir a expulsão da federação do Jura com suas aliadas blanquistas, Marx trai suas aliadas, mandando a sede do conselho geral para Nova Iorque. Existem muitos registros desses três pontos em diversas obras não apenas de autoras anarquistas,<sup>58</sup> mas inclusive marxistas, com célebres marxistas fazendo críticas às ações de Marx, como Eduard Bernstein ou Franz Mehring.<sup>59</sup>

A artificialidade das decisões do congresso de Haia ficou evidente primeiramente com as resoluções das federações jurassiana, belga, espanhola, inglesa e holandesa sobre o congresso de Haia,<sup>60</sup> o que representa a grande maioria das federações da internacional, lembrando que a federação francesa não se pronunciou pois estava desmantelada com a repressão pós comuna de Paris. Isso fica mais evidente quando se pensa que mesmo algumas federações que não soltaram resoluções contra o congresso de Haia participaram do congresso de Saint-Imier e romperam com a internacional centralizada em Nova Iorque, como as federações e seções italianas, francesas e americanas (as federações jurassiana e espanhola também participaram desse congresso).

O congresso de Saint-Imier ocorre em setembro de 1872 poucos meses após o congresso de Haia, nele as seções e federações socialistas federalistas resolvem abandonar a internacional. Logicamente que isso inviabilizava a internacional, mas o verdadeiro golpe mortal para a internacional foi a transferência do conselho geral para Nova Iorque, o que além de surpreender pessoas próximas a Marx, segundo o próprio,<sup>61</sup> terminou por desmobilizar as trabalhadoras.

Mas a importância do congresso de Saint-Imier não se limita apenas a ruptura da maioria das federações com a internacional das trabalhadoras, tendo mais dois pontos de extrema importância para se entender a conjuntura política daquela época na Europa: o primeiro é que

<sup>57</sup> BAKUNIN, Mikhail. *Escritos contra Marx* conflitos na internacional. Brasília: Novos Tempos, 1989. Página 144.

<sup>58</sup> BAKUNIN, Mikhail. *Escritos contra Marx* conflitos na internacional. Brasília: Novos Tempos, 1989. GUILLAUME, James. *A internacional* documentos e recordações 1. São Paulo: Editora Imaginário, 2009. MALON, Benoît. *A internacional* sua história e seus princípios. São Paulo: Editora Imaginário, 2014.

<sup>59</sup> MEHRING, Franz. *Carlos Marx - história de su vida*. Barcelona: Grijalbo, 1971.

<sup>60</sup> BAKUNIN, Mikhail. *Escritos contra Marx* conflitos na internacional. Brasília: Novos Tempos, 1989. Páginas 137-145.

<sup>61</sup> MARX, Karl. *O Congresso da Haia* relato feito na imprensa do discurso pronunciado na reunião de 8 de setembro de 1872 em Amsterdã. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1872/09/08.htm#tn252>>. Acesso: 30 dez. 2017.



nasce a internacional libertária com o congresso de Saint-Imier, o que terá grande impacto dentro das lutas sócio-políticas principalmente na Europa. O segundo e mais importante ponto é que a ruptura de Saint-Imier não foi apenas com a internacional aparelhada por Marx, mas também com a alcunha “socialista”, para não serem confundidos com as autoritárias, resolveram adotar a nomenclatura “anarquista”, que foi utilizada pela primeira vez de maneira positiva por Proudhon em 1840. Inclusive vale salientar que a ideia de utilizar a identidade anarquista em contraposição a socialista foi inicialmente dada por Reclus, quando o mesmo participava da federação do Jura, enfrentando resistência dentro da própria federação, principalmente na figura de Jame Guillaume.<sup>62</sup>

Esse é, para nós, o ponto central para definirmos o que seria o anarquismo. Essa definição não é uma criação nossa, mas sim resultado de processos históricos e geográficos que se desenvolveram no movimento trabalhador na Europa no século XIX. Nossa contribuição é delimitar alguns elementos a partir das leituras das experiências das anarquistas, em especial Reclus e Rocker.

Afinal, se as pessoas que formavam diversos grupos políticos resolvem se associar livremente criando uma identidade atrelada a um fenômeno político específico, quem somos nós para ignorar os fatos baseado em uma ideia? Então concordamos com Corrêa que é necessário um maior rigor de critérios para definir o que é anarquista e o que não é, mas ignorar os acontecimentos históricos em detrimento de uma ideia nos parece no mínimo perigoso, por isso acreditamos que **o anarquismo é a teoria política que surge no seio das socialistas federalistas na segunda metade do século XIX, e que luta contra todas as formas de opressão através da organização popular, se formando como corrente política a partir do congresso de Saint-Imier, sendo integrada por todas aquelas correntes que participaram do congresso e todas que derivaram historicamente delas desde então.** Deste modo respeitamos a historicidade do movimento e as decisões dos sujeitos históricos e principalmente, as identidades sob uma perspectiva de uma história ‘vista de baixo’.<sup>63</sup>

Logicamente que essa é uma definição muito mais simples do que a de Corrêa, mas a essa é a nossa intenção: acreditamos que conceitos demasiadamente complexos para explicar determinados fenômenos sociais, muitas vezes, é sinal de malabarismo acadêmico no sentido

<sup>62</sup> FLEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Página 101.

<sup>63</sup> Pusemos história visto de baixo em aspas pois essa terminologia passa a impressão de que a visão de quem está em baixo que é posta nesse tipo de trabalho, mas essa é uma premissa falsa, já que é a visão da historiadora, dentro da academia que vai dizer o qual é a visão de quem está embaixo. Para existir realmente uma história vista de baixo, primeiro teria que se tirar o monopólio do fazer historiográfico legitimado de dentro da academia, de modo que toda e qualquer produção de qualquer pessoa fosse considerada história e não apenas narrativa, ou ainda estória.

de tentar adequar a realidade a uma determinada ideia. Fora que a simplicidade, e não o simplismo, ajuda a compreensão e a difusão do conhecimento para as pessoas de fora da bolha acadêmica (o que na nossa opinião deveria ser o papel social de academia, já que a mesma é sustentada pela população). Isso não significa que a nossa crença sobre o que é anarquismo e a de Corrêa sejam totalmente opostas. Concordamos em retirar Proudhon, Stirner e Godwin (entre diversos outras<sup>64</sup>) da lista de anarquistas célebres, primeiro porque é acrônico classificar alguém em relação a um movimento que surge apenas depois da sua morte, segundo porque muitas vezes sequer tiveram alguma participação no congresso de Saint-Imier, mas, por outro lado, também é anacrônico afirmar que pessoas e correntes que participaram da construção de Saint-Imier e da luta cotidiana (com muitas críticas pela diferença, mas também com apelos de união, como no caso dos individualistas), e que inclusive eram tratadas como pares por anarquistas reconhecidas por Corrêa, de repente, por força de uma nova visão científica, terem suas histórias e identidades apagadas.<sup>65</sup>

Dentro de toda essa nossa reflexão sobre o anarquismo, existe uma crítica muito forte ao academicismo, isso porque uma das questões que o academicismo busca sempre é resgatar a ideia de quem a põe em prática, vide o marxismo: Lenin, Stalin, Mao, Althusser, Gramsci, Thompson, todos surgem para salvar o marxismo dos próprios marxistas. De certa forma isso é até necessário dentro do marxismo, já que para proporem novas ideias tendo uma validação histórica é necessário que os mesmos digam que todas as interpretações anteriores estão equivocadas visto que o marxismo tem uma origem única. Entretanto, a mesma premissa não é válida para o anarquismo: sendo formadas por correntes de diversas origens e unidas não apenas pela historicidade, mas também por certos princípios, não é necessário se alterar todos os cânones do anarquismo para se lançar uma nova ideia. Logicamente que isso não implica em validar qualquer coisa ahistoricamente, ou sem críticas, mas fato é que não devemos reformular 150 anos de história apenas por motivações pessoais e políticas.

A partir dessas questões fica evidente que não se trata de um anarquismo, como algo monolítico, mas sim anarquismos, com raízes, crenças e metodologias totalmente distintas, que

---

<sup>64</sup> O caso de Tolstói que Corrêa sugere tirar merece um pouco mais de atenção e estudo. Apesar de o mesmo não ter feito parte do congresso de Saint-Imier, era reconhecido como anarquista por diversas camaradas, como por exemplo Reclus, que discorda de modo de atuação, mas que o enxerga como camarada anarquista: RECLUS, Élisée. *Anarquia pela educação*. São Paulo: Hedra, 2001. Página 58.

<sup>65</sup> Logicamente que Corrêa parte do princípio de que existe uma coerência dentro do anarquismo (o que também acreditamos), mas ao se afunilar demais acaba se perdendo a historicidade. No caso preferimos alinhar os nossos pressupostos com o movimento histórico que incluía todas as correntes que se aliaram em Saint-Imier.

se uniram por uma questão histórica de luta.<sup>66</sup> Entretanto essa união não vai impedir desentendimentos e desconfianças. Mesmo hoje, 150 anos depois, algumas rusgas ainda permanecem, mas isso nunca impediu uma construção conjunta, como também não impediu naquela época.

Logicamente que o motivo pelo qual linhas políticas tão diferentes se uniram não se deu apenas por um fatalismo histórico, mas também pelas características comuns a todas essas correntes, que ao contrário do a interpretação convencional acredite que seja a ‘negação do estado’<sup>67</sup> e sim a rejeição a qualquer forma de opressão, de modo que, apesar das críticas internas devido às divergências, em um contexto macro essa similaridade tornou possível a manutenção dessa improvável união.

## RECLUS – A VIDA, A GEOGRAFIA, A EDUCAÇÃO E CONSIDERAÇÕES

Agora que já traçamos um panorama político geral, vamos falar um pouco da vida de Reclus para finalizar a contextualização histórica: muito dos pensamentos de Reclus, assim como de qualquer pessoa, foram moldados por influência da sua família. Não que tenhamos a audácia de afirmar que tudo acontece baseado nas leis de causa e efeito, como se a história se resumisse a uma teleologia simplista, e nem também buscamos aqui remontar a biografia dele,<sup>68</sup>

---

<sup>66</sup> Apesar de Fleming se basear em Woodcock, ao analisar as fontes, percebeu muito mais rupturas do que continuidades (página 24). Entretanto, mesmo vendo mais rupturas que continuidades, a autora não trata o anarquismo como algo plural, ainda seguindo a linha de Woodcock (página 126).

FLEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988.

<sup>67</sup> Herança de Woodcock, entretanto Fleming que segue a linha de Woodcock percebe que essa negação do estado é vista de maneiras diferentes por cada corrente.

FLEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Página 24.

<sup>68</sup> Existem diversos textos excelentes que tratam da vida de Reclus:

COSTA, Emílio. Élisée Reclus. In: *Élisée Reclus: retratos de um anarquista*. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre, 2011. Páginas 10-37.

FLEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988.

GALLEANI, Luigi. Recordando Elisee Reclus. In: *Élisée Reclus: retratos de um anarquista*. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre, 2011. Páginas 78-80.

GRAVE, Jean. Elisee Reclus. In: *Élisée Reclus: retratos de um anarquista*. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre, 2011. Páginas 49-55.

KROPOTKIN, Piotr. Elisee Reclus. In: *Élisée Reclus: retratos de um anarquista*. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre, 2011. Páginas 38-48.

NETTLAU, Max. Irmãos independentes. In: *Élisée Reclus: retratos de um anarquista*. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre, 2011. Páginas 56-69.

RECLUS, Eliseo. Uma biografia imposible. In: \_\_\_\_\_. *Evolución, revolución y otros escritos*. Montividéu: Alter Ediciones. 2012. Páginas 143-165.

RECLUS, Paul. Algumas lembranças dos irmãos Élie e Élisée Reclus. In: *Élisée Reclus: retratos de um anarquista*. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre, 2011. Páginas 81-103.

ROCKER, Rudolf. Uma visita a Elisee Reclus. In: *Élisée Reclus: retratos de um anarquista*. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre, 2011. Páginas 70-77.

por motivos que já expomos, mas fato é que todo ser humano sofre influência do seu meio, não que o meio defina as pessoas, mas serve como contingência.

O pai de Elisée Reclus, Jacques, não se sujeitava a ninguém, não deixando nenhuma autoridade religiosa ficar entre ele e deus, em um comportamento ético, que mesmo quando todos os outros pastores recebiam dinheiro do governo, preferia permanecer pobre por não admitir a interferência terrena em seu ofício.<sup>69</sup> Sua mãe, Zeline, tendo nascido na cidade, teve que se adaptar à vida do campo e ainda ajudar no sustento já que sua família era muito pobre.<sup>70</sup> Segundo o próprio Reclus, a educação religiosa formal que seu pai se preocupou em dar para ele e seus irmãos foi a fonte de toda descrença em relação a religiosidade.<sup>71</sup>

Não apenas Reclus, mas também Fleming traz a religião como uma grande questão dentro da vida de Élisée, embora acreditamos que a autora exagera na influência da religião, mas por um motivo diferente: Fleming está presa em uma história da causa e consequência, teleológica, na qual a autora se põe em um papel onisciente no qual tenta explicar tudo, por exemplo, vejamos o nome do primeiro capítulo ‘rejeitando o pai’ (tradução livre), mas que lendo os próprios escritos do Reclus, de amigos e parentes, percebemos que apesar de ter existido um certo afastamento do pai, existem uma série de questões as quais Reclus não apenas admira, mas que o próprio diz que foi influenciado pelo pai em direção ao homem que se tornou, dentre eles a questão citada no parágrafo anterior.

Logicamente que temos um ponto fundamental dentro dessa discussão: se já é difícil para gente entender o mínimo que se passa dentro da nossa família, imagine explicar cada passo (isso levando em consideração que existe a possibilidade que tudo que aconteça seja passível de explicação, que discordamos, não apenas pela limitação humana, mas também por uma questão epistemológica: se tudo é causa e consequência, então não existe liberdade ou rupturas, ou seja, recaímos sobre um modelo de história teleológico de uma história linear e positivista), imagina fazer isso com a vida pessoa de alguém que nasceu há mais de um século e meio antes, apenas com registros parciais em mãos?

Mais ainda, como contrapor o relato de uma pessoa que vivenciou a situação na pele, como Fleming faz quando vai dizer que a perseguição política na Inglaterra era muito mais obra da cabeça de Reclus do que existia de fato.<sup>72</sup> Com qual base ela afirma isso? Apenas uma vã

<sup>69</sup> RECLUS, Eliseo. Uma biografia imposible. In: \_\_\_\_\_. *Evolución, revolución y otros escritos*. Montividéu: Alter Ediciones. 2012. Página 143.

<sup>70</sup> RECLUS, Eliseo. Uma biografia imposible. In: \_\_\_\_\_. *Evolución, revolución y otros escritos*. Montividéu: Alter Ediciones. 2012. Página 145.

<sup>71</sup> RECLUS, Eliseo. Uma biografia imposible. In: \_\_\_\_\_. *Evolución, revolución y otros escritos*. Montividéu: Alter Ediciones. 2012. Páginas 145 e 146.

<sup>72</sup> FLEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Página 40.

filosofia, ou melhor (pior) de universidade, na qual a busca da pretensa objetividade a faz por em cheque o relato contado pelo próprio sujeito. Não que estejamos afirmando que ele realmente sofria tamanha perseguição política, mas que, ao invés de tentar deslegitimar o relato, baseado em uma análise macro que está ali só para tentar dar um pretensão ar de objetividade, ter apenas dito que não houve maiores registros dessa perseguição. É muita arrogância para com a história das outras pessoas, fazer essas pequenas deslegitimações em nome de adequar a estética do texto a uma estética científica, o que, para nós, evidencia o quanto a ciência é mais autoridade do que fatos, afinal, como ela pode garantir a afirmação dela? Leu algum relato sobre? Reclus confessou em algum lugar? A autora foi testemunha ocular?

Apesar das limitações, nem tudo são críticas: Fleming em seus estudos mostra através das fontes, que a história dentro do anarquismo não é tão harmônica como nos faz parecer a releitura dos clássicos. Logicamente que não estamos falando de criação de boatos, nem de minar maldosamente a credibilidade de alguém, já que as anarquistas não tinham essa sede de poder, mas que sim, houveram desentendimentos e maus juízos feitos e isso é deixado de lado dentro da construção do mito do anarquismo no século XIX. Acreditamos que esta desmistificação inclusive seja benéfica, afinal, muitos tem o sonho de fazer as coisas como ‘foram’ antes e se não acontece tudo perfeito acham que já é um sinal de que não vai dar certo, mas se souberem que nem no período ‘áureo’ as coisas foram perfeitas e as pessoas tiveram que aprender a trabalhar em suas diferenças para conseguir contribuir umas com as outras, isso mudaria totalmente a perspectiva de luta. Fleming traz hostilidades e desconfianças de Kropotkin,<sup>73</sup> Brousse,<sup>74</sup> Bakunin<sup>75</sup> contra Reclus e ainda registro de outras turbulências como a entre Guillaume e Malon.<sup>76</sup> As questões com Reclus se dão em grande parte ao jeito independente do mesmo que não se alinhava aos “anarquistas de verdade”, segundo Kropotkin. Com o tempo e com o desenrolar das lutas, essas questões foram superadas e se formaram fortes amizades, com destaque para a reaproximação com Bakunin e Kropotkin.

Independentemente se pela questão religiosa, pela influência da família, ou por qualquer outro fator, fato é que Reclus é sempre retratado e lembrado pelo seu grande coração. Inclusive na visão de muitos, como seu sobrinho Paul, essa bondade encorajava as pessoas o enganarem.<sup>77</sup> Mesmo em situações de conflito, Reclus era lembrado pela sua amabilidade, como no

---

<sup>73</sup> FLEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Página 105.

<sup>74</sup> FLEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Páginas 105-107.

<sup>75</sup> FLEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Página 107.

<sup>76</sup> FLEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Página 107.

<sup>77</sup> RECLUS, Paul. Algumas lembranças dos irmãos Élie e Élisée Reclus. In: *Élisée Reclus: retratos de um anarquista*. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre, 2011. Páginas 94-95.

desentendimento entre o mesmo e Grave, onde o próprio Grave diz que o motivo do desentendimento era porque Reclus era muito tolerante e amável com os adversários.<sup>78</sup> Esse comportamento era para com todos, mesmo com desconhecidos como atesta Kropotkin:

Um dia com 70 anos de idade, vê num campo um jovem camponês enterrando um cavalo morto por carbunculose. “Você é jovem”, disse-lhe o velho pastor, “e arrisca a vida, ao passo que eu sou velho. Volta para casa: eu vou enterrar o animal”. O camponês recusava: ele insistiu. E trabalhou com a enxada todo o dia, sozinho. Ao cair da noite o pesado animal estava sepultado<sup>79</sup>.

A prática como elemento de coerência política também está presente na biografia de Reclus, de maneira que como acreditava que o homem estava integrado a natureza, não deixava que isso ficasse apenas no plano discursivo: já no século XIX, Reclus era vegetariano em nome da solidariedade animal.<sup>80</sup> Outro ponto muito importante que diz respeito à prática anarquista é a questão do faça você mesmo, Kropotkin lembra que Reclus, já no final da vida, percebeu que não sabia física e se pôs a aprender para poder ensinar:

Tinha já perto de setenta anos, quando viu que havia uma lacuna na sua instrução. Não sabia física. Pôs-se então a estudá-la – conscientemente – e ao fim de um ano, já a ensinava aos seus discípulos.<sup>81</sup>

A lista de práticas fortemente ligadas ao anarquismo de Reclus é enorme, mas para encerrar, gostaríamos de citar o episódio narrado por Galleani no qual o mesmo relembra do dia em que Reclus havia se recusado a receber o presidente da câmara de deputados de Paris e o ministro da guerra da França, mas fez questão de receber um camarada maltrapilho que havia acabado de chegar de Milão a pé.<sup>82</sup>

Não queremos, por trazer essas práticas, por Reclus em um pedestal, mas pelo contrário, tentamos evidenciar que qualquer pessoa com coerência e boa vontade pode fazer alguma diferença. Logicamente para trazer o lado humano, é preciso trazer também algumas questões

<sup>78</sup> GRAVE, Jean. Elisee Reclus. In: *Élisée Reclus: retratos de um anarquista*. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre, 2011. Páginas 53-55.

<sup>79</sup> KROPOTKIN, Piotr. Elisee Reclus. In: *Élisée Reclus: retratos de um anarquista*. São paulo: negras tormentas e biblioteca terra livre. 2011. Página 39.

<sup>80</sup> Nesse aspecto é importante notar que a solidariedade animal se dava por conta da percepção de Reclus que via os animais como companheiros trabalhadores ainda mais explorados que as trabalhadoras humanas, o que chama de quinto estado. Isso fica evidente na parte inicial do capítulo “a cultura e a propriedade”:

RECLUS, Élisée. *O homem e a terra: textos escolhidos*. São Paulo: Intermezzo e Biblioteca Terra Livre, 2015. Páginas 163-184

Vale ressaltar também que Reclus chega inclusive a escrever um manifesto em prol do vegetarianismo:

RECLUS, Eliseo. A propósito del vegetarianismo. In: \_\_\_\_\_. *Evolución, revolución y otros escritos*. Montividéu: Alter Ediciones, 2012. Páginas 139-141.

<sup>81</sup> KROPOTKIN, Piotr. Elisee Reclus. In: *Élisée Reclus: retratos de um anarquista*. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre, 2011. Página 39.

<sup>82</sup> GALLEANI, Luigi. Recordando Elisee Reclus. In: *Élisée Reclus: retratos de um anarquista*. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre, 2011. Páginas 78-80.

não positivas segundo a lógica de uma militância anarquista. Não que com isso queiramos minar a reputação de Reclus, longe disso, mas queremos trazer o lado humano, do contraditório. Começamos por ressaltar que algumas questões nacionalistas ficaram enraizadas em Reclus, como a crença na França como a vanguarda revolucionária pela superioridade da cultura francesa (devido a mistura peculiar de pessoas que fundaram o país,<sup>83</sup> ou ainda quando o mesmo se convence que o patriotismo carregava um quê revolucionário.<sup>84</sup> A questão nacionalista fica evidente quando Reclus, ao contrário da orientação da internacional, abraça uma guerra nacionalista, a guerra franco-prussiana.<sup>85</sup> Fleming tenta construir que não é o nacionalismo falando mas o espírito revolucionário,<sup>86</sup> mas fica evidente a semente do nacionalismo quando a autora traz que “a existência da república francesa era crucial para o estabelecimento de uma república universal”.<sup>87</sup> Entretanto vale ressaltar que todas essas questões se passam antes da comuna de Paris, que é quando Reclus vai radicalizar suas práticas.

Logicamente que não é possível refletir sobre os pensamentos políticos de Reclus sem tratar da sua atuação política na prática. O que percebemos ao olhar os acontecimentos da vida de Reclus em paralelo a sua atuação política é que não existem gênios que nascem inspirados e vão dar a solução de problemas que nunca viram, ou se viram, não vivenciaram. Apenas a experiência permite o amadurecimento para o enfrentamento de situações adversas. Nesse aspecto, muitas vezes se pensa que a emancipação da trabalhadora vai vir de uma mente iluminada que nunca passou pelas privações da vida operária, ou de alguém que passou, mas se encontra agora “iluminado”. Dentro da perspectiva anarquista as soluções vêm da experiência e das vivências.

Então para percebermos esse paralelo listamos algumas das suas experiências políticas que consideramos de alguma relevância. A primeira é que Reclus, que em sua juventude era republicano, sofreu seu primeiro exílio durante o golpe de Napoleão (1851). Ele e seu irmão Elias se juntaram com outros republicanos e decidiram resistir com armas, entretanto, no outro dia, quase todos haviam fugido de modo que Reclus e seu irmão tiveram que se exilar na Inglaterra<sup>88</sup> com a ajuda da mãe. Como não tinham sustento foram para a Irlanda, na qual Reclus, observando como a dominação inglesa se exercia na Irlanda, começa a perceber que a

---

<sup>83</sup> FLEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Página 43.

<sup>84</sup> FLEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Página 78.

<sup>85</sup> RECLUS, Paul. *Biographie*. S.D. Página 65.

<sup>86</sup> FLEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Páginas 71-79.

<sup>87</sup> FLEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Página 75.

<sup>88</sup> RECLUS, Eliseo. Uma biografia imposible. In: \_\_\_\_\_. *Evolución, revolución y otros escritos*. Montividéu: Alter Ediciones, 2012. Página 148.

propriedade da terra é um dos elementos fundamentais para a possibilidade de liberdade das pessoas.<sup>89</sup> A segunda é que Reclus foi um dos fundadores da internacional das trabalhadoras.<sup>90</sup>

A terceira é que em 1871 Reclus foi preso na comuna de Paris<sup>91</sup> e teve a oportunidade, por conta do apoio da sociedade geográfica de Paris, de ser solto se escrevesse uma carta contemporizando o ocorrido. Como se recusou, foi julgado, e após passar um ano preso em condições miseráveis, foi condenado ao segundo exílio<sup>92</sup>, inicialmente iria ser deportado para a Nova Caledônia, perto das ilhas Fiji, entretanto por pressão interna e externa a Paris, o seu destino se tornou a Suíça<sup>93</sup>, onde se integrou à federação jurassiana da internacional. Dentro da prisão que antecede o segundo exílio, temos o relato de Villars, que tinha sido companheiro de Reclus, que enfatizava como o mesmo combateu o desânimo e cansaço das companheiras, organizando aulas para lecionar às companheiras que não tinham tido a oportunidade de estudar.<sup>94</sup>

Existe um movimento de reflexão teórico-prática dentro do anarquismo do qual Reclus fez parte, que apesar de inicialmente partir das bases coletivistas de Bakunin, rompe com a ideia de distribuir os bens de acordo com o trabalho, fazendo surgir o comunismo (anarco-comunismo), no qual cada um doa de acordo com suas habilidades e para cada um de acordo com suas necessidades. Para Reclus a base dessa necessidade seria a solidariedade, ou seja, a consideração das próprias necessidades em relação às necessidades dos outros.<sup>95</sup>

Outro aspecto interessante nessa perspectiva ainda (teórico-prática) defendida por Reclus é que em virtude da evolução natural das sociedades, que o mesmo acredita, não seria possível para as anarquistas hoje digam qual o caminho para a anarquia no futuro.<sup>96</sup> Ou seja, no futuro, a sociedade será outra, com outras necessidades que hoje não são possíveis de se prever. Isso não quer dizer que por conta disso não se deve fazer nada, mas sim que para se poder chegar na anarquia é preciso propaganda, sendo para Reclus, essa propaganda a comunicação

---

<sup>89</sup> RECLUS, Eliseo. Uma biografia imposible. In: \_\_\_\_\_. *Evolución, revolución y otros escritos*. Montividéu: Alter Ediciones, 2012. Página 149.

<sup>90</sup> KROPOTKIN, Piotr. Elisee Reclus. In: *Élisée Reclus: retratos de um anarquista*. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre, 2011. Página 41.

<sup>91</sup> RECLUS, Eliseo. Uma biografia imposible. In: \_\_\_\_\_. *Evolución, revolución y otros escritos*. Montividéu: Alter Ediciones, 2012. Página 155.

<sup>92</sup> RECLUS, Eliseo. Uma biografia imposible. In: \_\_\_\_\_. *Evolución, revolución y otros escritos*. Montividéu: Alter Ediciones, 2012. Página 156.

<sup>93</sup> RECLUS, Eliseo. Uma biografia imposible. In: \_\_\_\_\_. *Evolución, revolución y otros escritos*. Montividéu: Alter Ediciones, 2012. Página 157.

<sup>94</sup> GRAVE, Jean. Elisee Reclus. In: *Élisée Reclus: retratos de um anarquista*. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre, 2011. Páginas 49-50.

<sup>95</sup> LEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Páginas 109-111.

<sup>96</sup> RECLUS, Elisée. Reclus to the congress of the Jura Federation. *L'Avant-garde*, 12 de agosto 1878. RECLUS, Elisée. *Anarquia pela educação*. São Paulo: Hedra, 2001. Página 46.



de ‘fatos’, ao invés de distorções deliberadas, sendo que a forma que essa propaganda poderia ter variaria desde conversas, jornais, ou mesmo atos de violência.<sup>97</sup>

Outro ponto que merece atenção dentro do anarquismo de Reclus é a questão da evolução, revolução e anarquia na qual o mesmo acredita que o processo histórico se dá por rupturas e continuidades.<sup>98</sup> Reclus acreditava que o anarquismo era uma teoria científica legítima de modo que não se importava se pessoas de distintas filiações políticas entrassem em disputas teóricas, já que no fim a ‘verdade’ ficaria evidente: esse é um dos pontos de discordância de Kropotkin, que acreditava ser necessário um certo purismo anarquista.<sup>99</sup> Reclus acreditava que o anarquismo era científico de tal maneira que qualquer uma que parasse para analisar o mundo perceberia que o anarquismo era a solução. Então enquanto Kropotkin estava preocupado em criar princípios anarquistas criando assim um sistema anarquista, Reclus não queria nenhum sistema.<sup>100</sup>

Reclus acreditava também na tecnologia como meio de emancipação do homem, de modo que ao mesmo tempo que o capitalismo era uma ameaça, ele também dava base material para uma “irmandade universal”.<sup>101</sup> Logicamente que essa perspectiva estava preenchida por eurocentrismo: existem diversas comunidades tradicionais que já tinham atingido esse patamar sem as máquinas, mas que eram ignoradas como modelo de vida.<sup>102</sup> Reclus também defendia o roubo como prática revolucionária,<sup>103</sup> inclusive vale trazer a narrativa de Nadar que conta como Reclus reagiu à restituição da propriedade comum:

Meu pobre e querido amigo! Seus livros...” “Bem! O que que tem meus livros? Eu já li todos, e agora eles serão de uso para outras pessoas... Além do mais, partindo do fato que eu não mesmo não os dei, então eles fizeram bem em tomá-los.<sup>104</sup>

---

<sup>97</sup> LEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Página 127.

<sup>98</sup> Existe toda uma questão historiográfica em torno disso envolvendo a natureza do tempo e discussão liberdade x necessidade. Não vamos aprofundar aqui essa questão, mas nós acreditamos não apenas na questão das rupturas e continuidades dentro dos processos, o que resulta necessária em um tempo descontínuo, mas também na questão do tempo rizomático, que faz com os processos sejam apreendidos de maneiras diferentes dependendo do referencial.

RECLUS, Élisée. *Do sentimento da natureza nas sociedades modernas* e outros escritos. São Paulo: Intermezzo Editorial e Edusp, 2015. Página 349.

<sup>99</sup> LEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Páginas 128-129.

<sup>100</sup> LEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Página 179.

<sup>101</sup> LEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Página 148.

<sup>102</sup> Reclus justifica essa questão dizendo que poderiam objetar a “pouca complexidade das sociedades primitivas”. RECLUS, Élisée. *Anarquia pela educação*. São Paulo: Hedra, 2011. Páginas 32-33.

<sup>103</sup> LEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books, 1988. Páginas 142-155.

<sup>104</sup> NADAR, Felix. Elisée Reclus. *Les Temps Nouveaux*, dez. 1905.

Reclus também não acreditava em colônias anarquistas,<sup>105</sup> embora as respeitasse como prática de resistência,<sup>106</sup> já que a luta anarquista tinha que ser no seio da sociedade e não como um culto para os escolhidos,<sup>107</sup> por isso também que no fim da sua vida, vai se mostrar mais simpático a pequenas organizações dadas por afinidade do que por grandes organizações de anarquistas puros.<sup>108</sup>

Reclus fala de como Carl Ritter influenciou sua paixão na geografia de modo a abandonar a teologia,<sup>109</sup> entretanto ao contrário de Ritter, que nunca saiu da Europa, Reclus acreditava que era necessário a vivência e observação para o processo de aprendizagem, não bastando apenas a imaginação.<sup>110</sup> A geografia de Reclus começa positivista, com seu método científico baseado na observação empírica,<sup>111</sup> entretanto ao contrário do positivismo clássico que via a evolução como uma grande linha reta, Reclus a via como um grande caminho confuso e não linear, o que implica inclusive em regressões, que serão base para futuros avanços.<sup>112</sup>

A atração de Reclus pelos estudos de Ritter se dá por conta do resgate do trabalho de campo em contraposição à monotonia dos livros-textos. Entretanto ao contrário de Ritter, que escrevia academicamente, Reclus acreditava que era necessário que essas informações não deveriam ficar restritas à academia, estando a disposição de toda a sociedade.<sup>113</sup>

Apesar de romper com o positivismo, esse rompimento não é completo: a crença no progresso,<sup>114</sup> na inevitabilidade da revolução social,<sup>115</sup> ou ainda na ciência,<sup>116</sup> como, por

<sup>105</sup> RECLUS, Élisée. *Anarquia pela educação*. São Paulo: Hedra, 2011. Página 35.

<sup>106</sup> RECLUS, Élisée. *Do sentimento da natureza nas sociedades modernas* e outros escritos. São Paulo: Intermezzo Editorial e Edusp, 2015. Páginas 433-434.

<sup>107</sup> LEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Página 175.

<sup>108</sup> LEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Página 174.

<sup>109</sup> RECLUS, Eliseo. Uma biografia imposible. In: \_\_\_\_\_. *Evolución, revolución y otros escritos*. Montividéu: Alter Ediciones, 2012. Página 147.

<sup>110</sup> RECLUS, Eliseo. Uma biografia imposible. In: \_\_\_\_\_. *Evolución, revolución y otros escritos*. Montividéu: Alter Ediciones, 2012. Página 150.

<sup>111</sup> “[...] a vontade firme de não tirar conclusões que não se baseiem na observação ou na experiência, de descartar prontamente todas as ideias pré-concebidas puramente tradicionais ou místicas.”

RECLUS, Eliseo. Del heroísmo em los estudiantes y em los profesores. In: \_\_\_\_\_. *Evolución, revolución y otros escritos*. Montividéu: Alter Ediciones, 2012. Página 128. Tradução nossa.

<sup>112</sup> RECLUS, Élisée. *Do sentimento da natureza nas sociedades modernas* e outros escritos. São Paulo: Intermezzo Editorial e Edusp, 2015. Página 351.

<sup>113</sup> RECLUS, Eliseo. Introduction. In: RITTER, Carl. De la configuration des continents sur la surface du globe. *La Revue Germanique*, nov. 1859. Página 242.

<sup>114</sup> RECLUS, Élisée. *Do sentimento da natureza nas sociedades modernas* e outros escritos. São Paulo: Intermezzo Editorial e Edusp, 2015. Página 423.

<sup>115</sup> RECLUS, Élisée. *Do sentimento da natureza nas sociedades modernas* e outros escritos. São Paulo: Intermezzo Editorial e Edusp, 2015. Página 363.

<sup>116</sup> O discurso pronunciado por Reclus durante a abertura da universidade nova de Bruxelas em 1895 Reclus trata a questão do aprendizado, a qual Reclus chama de verdadeira ciência. Nesse aspecto fica evidente o eurocentrismo arraigado em Reclus, já que a ciência surge na Europa e substitui o hermetismo como modelo de conhecimento entre os séculos XVII e XVIII. Não estamos com isso condenando Reclus, que não teve acesso a esse tipo de debate, mas essa crítica é direcionada para nós hoje, já que ainda temos essa fé cega na ciência.

exemplo, quando Reclus diz que as revoluções não serão mais ao acaso.<sup>117</sup> Mas ainda sobre a sua teoria da evolução, Reclus acredita em uma progressão evolutiva das sociedades, nas quais elas se complexificam, tendo por base a ajuda mútua, ou seja, o progresso é alcançado através da realização da inclinação ‘natural’ das pessoas cooperarem.<sup>118</sup>

Ao contrário da maioria dos cientistas do seu tempo, Reclus não acreditava que em raças superiores e inferiores, sendo opositor das ideias de Gobineau, entretanto isso não impediu que Reclus, seja por motivos geográficos ou históricos, visse a Europa como a civilização mais avançada, chegando ao ponto de apoiar indiretamente o imperialismo europeu, já que se diretamente ele se punha contra, dizendo que era uma maneira na qual o capitalismo aumentava a exploração, por outro lado o mesmo se preocupa em evidenciar como o mundo todo estava se europeizando e que isso era ‘natural’ e até mesmo desejável, como quando comenta das questões socioculturais na Índia, Japão e China.<sup>119</sup>

Para Reclus a questão da raça estava intimamente ligada às questões de gênero e sexualidade, entretanto, Reclus acreditava que essas questões estavam subordinadas às questões de classe social.<sup>120</sup> Ou seja, o Reclus geógrafo não se separava do Reclus anarquista, sendo que sua visão da geografia era dada pela sua perspectiva anarquista de mundo de modo que o mesmo postula: “[...] a geografia é a Ciência que demonstra a unidade perfeita do grande domínio terrestre e o absurdo das fronteiras”.<sup>121</sup>

Ainda que muitas geógrafas marxistas digam que Reclus foi completamente superado, Reclus traz em seus estudos questões que resolveriam problemas que a geografia enfrenta hoje na academia, como a cisão entre geografia física e geografia humana. Para ele a geografia seria “[...], precisamente no estudo da natureza terrestre”.<sup>122</sup>

Em vida, Reclus foi um renomado geógrafo, considerado e reconhecido mundialmente (o que inclusive o ajudou a ir para a Suíça no seu segundo exílio), entretanto muito dos seus estudos foram esquecidos. Fleming traz essa questão limitando o esquecimento de Reclus, ao fato de que Reclus não ter conseguido ter seu nome dentre as anarquistas mais importantes,<sup>123</sup> o que prontamente discordamos, basta rever os escritos de Bakunin e Kropotkin para vermos

<sup>117</sup> RECLUS, Élisée. *Do sentimento da natureza nas sociedades modernas* e outros escritos. São Paulo: Intermezzo Editorial e Edusp, 2015. Página 436.

<sup>118</sup> RECLUS, Élisée. Preface. In: METCHNIKOFF, Léon. *La civilisation et les grand fleues historiques*. Paris. 1889. Página XXVII.

<sup>119</sup> LEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Páginas 182-183.

<sup>120</sup> LEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Páginas 185-186.

<sup>121</sup> RECLUS, Élisée. Prefácio a “noções de geografia física”. In: RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. *Escritos sobre educação e geografia*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014. Página 32.

<sup>122</sup> RECLUS, Élisée. O ensino de geografia. In: RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. *Escritos sobre educação e geografia*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014. Página 15.

<sup>123</sup> FLEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Páginas 20-21.

diversas referências a Reclus, inclusive em escritos posteriores já no século XX, como Rudolf Rocker. Embora Fleming mencione a questão do marxismo ter vencido dentro das universidades de conhecimento burguês, ela põe isso apenas como um motivo parcial<sup>124</sup> (no que concordamos).

Sobre essa questão acreditamos que, além da fácil adaptação do marxismo às instituições do saber burguês, existem outros dois fatores principais: o primeiro, de menor grau, é a pesquisa limitada que Woodcock entre outros fizeram que ficaram consolidadas entre o público leigo e a academia. Em segundo, de maior grau, o mesmo fato de que fez que a ideologia social dominante dentro da universidade fosse o marxismo, que é o medo da sociedade capitalista em relação ao potencial revolucionário das ideias anarquistas e por isso não foram apenas taxadas de não científicas, como também foram (e ainda são) consideradas malditas.

Mas ainda assim a redescoberta de Reclus a partir dos anos 70 por algumas cientistas fez surgiram uma série de reflexões que evidenciam a qualidade de seu trabalho e sua atualidade:

Para o geólogo americano, James O. Berkland, Reclus talvez seja o primeiro partidário da deriva dos continentes. Para Henri Nicolai da Universidade Livre de Bruxelas, ele associou certas formas de relevo atual a períodos climáticos do passado. Para Gary S. Dunbar, ele inventou a geografia social, que é efetiva e explicitamente o fio condutor dos seis volumes de *O Homem e a Terra*. Para o russo Anuchin, ele forja o conceito de meio ambiente geográfico. Para Y. Lacoste, é o primeiro geopolítico e, comparativamente a Vidal de la Blache, de longe o geógrafo francês mais importante.<sup>125</sup>

Mesmo antes da década de 70, uma ou outra cientista já redescobria e reconhecia Reclus:

De longe o mais bem sucedido dos estudantes e seguidores de Ritter foi o geógrafo francês Elisée Reclus. De acordo com Girardin e Brunhes, foi em seu estudo com Ritter, em 1851, que tornou Reclus um geógrafo; de Ritter ele desenvolveu seus principais princípios e ideias sobre geografia.<sup>126</sup>

Por fim resta a questão educacional. Desde a comuna que Reclus pensou em um sistema de contra-educação.<sup>127</sup> A educação dos jovens era central dentro da perspectiva de luta de Reclus<sup>128</sup> por conta da revolução social na qual acreditava. Ele executou em 1876 um projeto que consistia em uma série de textos que foram encaminhados para amigos e professores

<sup>124</sup> FLEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Página 20.

<sup>125</sup> BOINO, Paul. O pensamento geográfico de Elisée Reclus. In: RECLUS, Elisée. *Da ação humana na geografia física*; Geografia comparada no espaço e no tempo. São Paulo: Expressão e Arte, 2010. Páginas 17-18.

RECLUS, Eliseo. A propósito del vegetarianismo. In: \_\_\_\_\_. *Evolución, revolución y otros escritos*. Montividéu: Alter Ediciones, 2012. Páginas 139-141.

<sup>126</sup> HARTSHORNE, Richard. *The nature of geography*. Lancaster, Penn.: Association of American Geographers. 1939. Página 49. Tradução nossa.

<sup>127</sup> LEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Página 130.

<sup>128</sup> RECLUS, Elisée. *Anarquia pela educação*. São Paulo: Hedra, 2011. Página 57.

simpáticos a causa. Esses textos eram produzidos a partir da literatura revolucionária e pensados de modo a garantir uma educação científica para crianças fora da religiosidade, nacionalismo ou influências políticas. Esse projeto teve apoio inicial de Kropotkin, mas depois o mesmo muda de opinião, acreditando que o dinheiro investido poderia ser gasto melhor em propaganda direta. Para Reclus, justamente por sua visão de anarquismo ligada a evolução e revolução, o meio estratégico principal para se alcançar a anarquia era pela educação das próximas gerações.<sup>129</sup>

De uma maneira geral Reclus era contra as escolas, ou mesmo a utilização de livros para se ensinar as crianças.<sup>130</sup> Ser contra a escola era algo esperado, já que o mesmo não confia nas instituições:

A fundação de uma instituição, ainda que fosse para combater abusos gritantes, implica necessariamente a criação de novos abusos, por sua própria existência; é preciso que ela adapte-se ao meio perverso, funcione de modo patológico.<sup>131</sup>

A sua desconfiança não se limitava apenas a escola, se estendendo a todo o processo educacional inclusive à universidade. Evidência disso é que em 1894 teve uma forte agitação estudantil com apoio de parte do professorado de modo que se criou a Universidade Nova de Bruxelas, interessante notar o que Reclus diz sobre essa agitação, porque inclusive parte desses argumentos que fizeram Reclus não abraçar o projeto de educação integral encabeçado por várias camaradas:

Tive certa prudência sobre o futuro de novos centros como este. Esses projetos são muito encorajadores, mas não se deve exagerar na sua importância, já que não é possível modificar o projeto dos exames e nem o sistema de diplomas, e o corpo estudantil continuará se compondo de jovens que sabem que são privilegiados e aos quais seus exames darão benefícios injustos na batalha da vida. Assim, apesar do atraente grito de guerra da Nova Universidade: façamos homens! Ela contribuirá também de certo modo a fazer exploradores. Da minha parte, ponho muito mais esperanças em outro aspecto do ensino, representado pelo Instituto de Estudos Superiores e os cursos de Extensão Universitária que se dirigem ao grande público.<sup>132</sup>

Em relação aos livros, Reclus acreditava que os mesmos minavam a curiosidade da criança, defendendo os trabalhos de campo para o ensino de geografia: “em relação a geografia,

<sup>129</sup> LEMING, Marie. *The geography of freedom*. Quebec: Black Rose Books. 1988. Página 127-129.

<sup>130</sup> Essa aversão a dar livros para crianças era tão forte que fez Reclus recusar o convite de Ferrer i Guardia de escrever o livro de geografia do projeto da ‘escola moderna’, encaminhando a oportunidade para Kropotkin.

<sup>131</sup> RECLUS, Élisée. *Do sentimento da natureza nas sociedades modernas* e outros escritos. São Paulo: Intermezzo Editorial e Edusp, 2015. Página 396.

<sup>132</sup> RECLUS, Eliseo. Del heroísmo em los estudiantes y em los profesores. In: \_\_\_\_\_. *Evolución, revolución y otros escritos*. Montividéu: Alter Ediciones, 2012. Página 163. Tradução nossa.

o estudo é facilitado observando com frequência o aspecto da natureza”.<sup>133</sup> Em outras palavras, seria a questão da observação que caracterizaria o trabalho de geógrafo de Reclus aplicado à educação, sempre tendo como base a questão da experimentação, observação e das vivências:

Toda a história da ciência moderna, comparada com a escolástica da Idade Média, pode resumir-se em uma única palavra: volta à natureza. Para aprender tratemos de compreender. Ao invés de raciocinar sobre o inconcebível, comecemos por ver, por observar e estudar o que se acha à nossa visita, ao alcance de nossos sentidos e de nossa experimentação.<sup>134</sup>

**Esses trabalhos de campo, seriam o eixo condutor do processo educacional em geografia,** deixando de lado a abstração de livros, mapas e mesmo as formalidades, de maneira a abraçar experiências lúdicas que possam contribuir não apenas para o desenvolvimento pessoal das companheiras infantis, mas principalmente que despertasse o gosto pela ciência e pelo conhecimento dentro de um processo de aprendizado mútuo entre a professora e as estudantes:

Se tivesse a fortuna de ser professor de crianças, sem ver-me fechado em um estabelecimento oficial ou particular, precaveria-me de começar a colocar livros e mapas nas mãos dos meus companheiros infantis; talvez nem pronunciaria ante eles a palavra grega geografia, mas sim os convidaria para longos passeios comuns, feliz em aprender em sua companhia.<sup>135</sup>

A questão do lúdico tem uma centralidade no processo educacional pensado por Reclus, que antecede em muito as pesquisas que relacionam as brincadeiras com os processos de aprendizagem e descoberta do mundo pelas crianças. Logicamente que quanto aplicado ao ensino de geografia, que para o próprio está intimamente ligado a trabalhos de campo, então a preocupação em ter uma metodologia dentro desses passeios é evidente. Reclus não deixa as questões relativas à necessidade de adaptações de acordo com o local e com a turma por um lado, por outro fica evidente a sua preocupação que essa metodologia não atrapalhe a vivência do passeio por parte das estudantes:

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 o pedantismo na direção das viagens, porque acima de tudo a criança deve divertir-se: o estudo deve apresentar-se unicamente no momento psicológico, no preciso instante em que a visão e a descrição entrem em cheio no cérebro para gravar-se nele para sempre. Preparada desse modo, a criança se encontra já muito adiantada, ainda que não tenha seguido um curso normal:

<sup>133</sup> RECLUS, Élisée. Prefácio a “noções de geografia física”. In: RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. *Escritos sobre educação e geografia*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014. Página 30.

<sup>134</sup> RECLUS, Élisée. O ensino de geografia. In: RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. *Escritos sobre educação e geografia*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014. Página 15.

<sup>135</sup> RECLUS, Élisée. O ensino de geografia. In: RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. *Escritos sobre educação e geografia*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014. Página 16.

a sua faculdade de compreensão é solicitada e convidada a saber sempre mais.<sup>136</sup>

Reclus tem grande preocupação com a autonomia de suas companheiras mirins, sendo essa uma das principais questões no que o mesmo chama de educação para a revolta, mas não apenas a autonomia, como também o trabalho coletivo no qual se desenvolveriam a solidariedade e o companheirismo.<sup>137</sup> Acharmos importante destacar também nos pensamentos educacionais de Reclus a questão da coerência dentro do processo educacional: “Como podemos dizer que a terra é redonda e trabalhar em mapa plano?”<sup>138</sup>

A preocupação com o bem estar e à crítica a educação como linha de produção com medidas de produtividade<sup>139</sup> também é evidente dentro dos pensamentos educacionais de Reclus:

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 abra à sua frente; quer dizer, o estudo deve ser repartido como um alimento natural pedido pela própria criança e livremente assimilado.<sup>140</sup>

Vale ressaltar que existiu outro projeto educacional dentro do anarquismo que era a instrução integral, que basicamente era uma educação na qual se aprenderia não apenas a trabalhar manualmente, mas também se aprenderia todas as questões eruditas que estavam restritas a burguesia, esse modelo surge da crítica que Bakunin faz entre a distinção do trabalho braçal e o intelectual, que para o mesmo seria a base de toda a exploração capitalista:

A instrução deve ser igual em todos os graus para todos; por conseguinte, deve ser integral, quer dizer, deve preparar as crianças de ambos os sexos tanto para a vida intelectual como a vida do trabalho, visando a que todos possam chegar a ser pessoas completas.<sup>141</sup>

No entanto, Reclus acreditava que esse tipo de educação só seria possível após a abolição da propriedade privada, o que o Bakunin concordava. Mas a principal questão para

<sup>136</sup> RECLUS, Élisée. O ensino de geografia. In: RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. *Escritos sobre educação e geografia*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014. Página 19.

<sup>137</sup> RECLUS, Élisée. *O homem e a terra* textos escolhidos. São Paulo: Intermezzo e Biblioteca Terra Livre. Página 92.

<sup>138</sup> RECLUS, Élisée. O ensino de geografia. In: RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. *Escritos sobre educação e geografia*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014. Página 20.

<sup>139</sup> Reclus acreditava que o excesso de trabalho diminua a criança: RECLUS, Élisée. *O homem e a terra* textos escolhidos. São Paulo: Intermezzo e Biblioteca Terra Livre. Página 81.

<sup>140</sup> RECLUS, Élisée. Prefácio a “noções de geografia física”. In: RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. *Escritos sobre educação e geografia*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014. Páginas 29-30.

<sup>141</sup> BAKUNIN, Mikhail. *A instrução integral*. São Paulo: Editora Imaginário. 2003. Página 78.

Reclus é que enquanto houvesse a distinção entre chefes e trabalhadores qualquer conhecimento intelectual adquirido pela classe trabalhadora seria inútil no que tange a revolução social.

Tendo traçado o contexto no qual surgem, não apenas o anarquismo, mas também a pedagogia libertária, percebemos como a história de fato é muito mais complexa e fascinante que as simplificações que são vendidas atualmente na universidade que vivenciamos durante nossa graduação em história. Conseguimos compreender como algumas confusões e mitos são alardeados seja sobre a pedagogia libertária, seja sobre o próprio anarquismo, dentro de uma prática que se diz científica, mas que é sem sombra de dúvida, antes de mais nada política.

Verificamos como a origem do anarquismo é plural e como os congressos de Haia e Saint-Imier foram importantes não apenas para questão política dentro do cisma entre as socialistas federalistas e as autoritárias, mas também teve influência dentro dos próprios projetos educacionais que também eram plurais, mesmo dentro da ala socialista libertária. Essa influência também é notada em Reclus, tanto na sua visão sobre a anarquia, como também sobre a geografia e sobre a educação. Sendo assim não podemos considerar Reclus um gênio, um homem à frente do seu tempo, mas sim como sendo um homem dentro dos três processos que o mesmo acreditava: a luta de classes (ideia proveniente inicialmente de Prodhon, mas que Marx também trabalhou), a busca do equilíbrio (ideia proveniente dos estudos de Darwin, Le Play e Kropotkin) e da decisão soberana do indivíduo (ideia original do mesmo).<sup>142</sup>

Tendo uma boa noção dos processos histórico-geográficos que originam o anarquismo, a pedagogia libertária e o pensamento de Reclus, é preciso verificar o que a pedagogia libertária tem a dizer do processo educacional atual e quais as críticas / sugestões que a mesma pode contribuir para o mesmo.

---

<sup>142</sup> RECLUS, Élisée. *O homem e a terra* textos escolhidos. São Paulo: Intermezzo e Biblioteca Terra Livre. Página 20.



## CAPÍTULO 2: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS DO PROJETO

Dentro desse capítulo analisamos a educação sob o auspício da pedagogia libertária para refletirmos nas práticas referentes ao terceiro capítulo. Como não existe um manual sobre pedagogia libertária, inclusive o Reclus escreveu poucos textos escritos voltados para a pedagogia libertária em específico, buscamos embasados não apenas nas práticas vistas nos processos históricos no primeiro capítulo aliada aos escritos de Reclus, mas principalmente de autoras que seguem a pedagogia libertária, ou se aproximem de certa maneira. Sempre tendo em mente a visão de Reclus sobre a educação ideal:

O homem que sacia sua fome e que se instrui a seu bel-prazer é um homem livre e para todos um igual; mas lhe restaria um outro ideal a satisfazer: a fraternidade, se esse progresso não se realizasse necessariamente com o ideal do pão e da instrução, se todos os progressos não se determinassem mutuamente, e se a educação real, que forma o espírito, não formasse também o coração. A ela de voltar a combatividade do homem para outros objetivos diferentes do dano ou da morte de seu semelhante; de dirigir-se a trabalhos de força, para ásperas e difíceis pesquisas, para viagens longínquas entremescladas de perigos, para provas temíveis, mas úteis para a comunidade. Cabe à educação completar de maneira direta a moralização produzida indiretamente pela supressão da miséria e da ignorância.<sup>143</sup>

Para isso primeiro refletimos sobre o surgimento da escola moderna de modo a avaliarmos todo o contexto por detrás da mesma para na sequência avaliar quais rupturas e continuidades se dá dentro do processo educacional atual desde o seu nascimento até os dias de hoje. Tendo definido até que ponto as críticas feitas durante o século XIX ainda são válidas, vamos analisar a relação entre a cultura e diversos aspectos da nossa sociedade de maneira crítica para podermos verificar até que ponto o discurso legitimador em relação a escola está distante da prática. Por fim trazemos as questões educacionais para o enfoque específico da geografia, apoiado principalmente em Reclus.

Então buscamos elucidar o que entendemos sobre as questões educacionais de modo que não restem dúvidas de quais são nossas intenções e objetivos dentro da prática que seguirá no último capítulo. Para atingir essa meta refletimos epistemologicamente<sup>144</sup> sobre os elementos atuais contidos dentro do processo educacional e suas consequências sociais, instrutivas e políticas. A metodologia dentro dessas reflexões é moldada de acordo com nossas práticas político-sócio-educacionais, ou seja, partimos sempre do sentido comum e

<sup>143</sup> RECLUS, Élisée. Anarquia pela educação. São Paulo: Hedra, 2011. Página 77.

<sup>144</sup> Discutir epistemologicamente os elementos fundantes da educação significa discutir a educação em relação aos elementos fundantes que servem de base para a mesma, refletindo sobre seus pressupostos e a consequência desses pressupostos dentro do processo educacional.

problematizamos a partir daí, já que acreditamos que devemos partir das vivências de modo a desenvolver qualquer raciocínio. Outro ponto que pesa para que escolhamos essa metodologia é parte da nossa crítica à academia que cria conceitos ideais que se encontram distantes da realidade da trabalhadora, não apenas para manter a trabalhadora longe das informações necessárias para o seu dia a dia, mas também para mascarar sua incompetência e manter seu estatuto de poder. Isso Reclus, com sua prática contestadora já dizia que “a geografia deve ser útil ao indivíduo em uma sociedade em harmonia com a natureza”.<sup>145</sup>

Então para poder nos localizar dentro das nossas premissas do processo, pensamos em dividir o capítulo em uma série de pequenas partes, dentro de três núcleos: a escola, a educação e a aprendizagem. O primeiro núcleo, a escola, vai permitir entender melhor as várias questões que temos em relação ao processo educacional, partindo do surgimento do processo educacional hegemônico<sup>146</sup> atual para isso é necessário nos debruçarmos sobre a origem da escola moderna<sup>147</sup> que é o centro do processo educacional obrigatório massivo de hoje. Então nessa primeira parte buscamos compreender não apenas o surgimento do modelo escolar atual, mas também tentar entender seus discursos, práticas e objetivos. A próxima etapa será verificar as continuidades de discursos, práticas e objetivos nesses pouco mais de dois séculos de escola moderna partindo não apenas da Prússia, onde surge esse modelo, mas também seguindo dentro da linha temporal até chegarmos nas percepções, vivências e reflexões da escola atual.

Dentro do bloco sobre educação, nos apoiamos na teoria de como as práticas mantidas dentro da escola são fundamentais para a manutenção do capitalismo através da análise não apenas de teoria, mas principalmente das práticas cotidianas em autoras como Reclus, Stirner, Enguita, Black entre outras. Com esse objetivo vamos analisar as relações entre educação e economia, educação e sociedade e educação e cultura, sob diferentes perspectivas: desde histórica, passando pela pedagógica e até antropológica de modo a nos aprofundarmos dentro da análise das práticas sociais contidas na educação, fazendo contrapartida com os discursos legitimadores que não possuem base concreta em geral, sendo qualquer prática legitimadora proveniente de poucas pessoas resistentes que acreditam na idealização da educação. Para finalizarmos esse capítulo fizemos um apanhado histórico de quem historicamente financia os projetos educacionais desde o surgimento da escola e quem financia hoje de modo a poder nos

---

<sup>145</sup> RECLUS, Élisée. *O homem e a terra* textos escolhidos. São Paulo: Intermezzo e Biblioteca Terra Livre. Página 21.

<sup>146</sup> Hegemônico é o que predomina.

<sup>147</sup> Vale salientar que quando se fala em escola moderna de ensino obrigatório, o termo ‘moderna’ se refere à temporalidade, não confundir com a experiência libertária da “escola moderna” na qual se empenhou Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909).

debruçar sobre um simples ditado: “quem paga a banda, escolhe a música”, tentando compreender através das pessoas envolvidas na concretização do projeto de educação mundial hoje, se o processo educacional está comprometido com o que a escola afirma como garantia de sua legitimidade, ou com o que a escola realmente faz.

Por fim, o último bloco é o da aprendizagem e é onde fizemos as relações com a geografia, já que apesar de estar inserida no processo educacional como um todo, a mesma possui especificidades que a diferenciam de outras matérias. A primeira parte desse bloco será o entendimento dos elementos básicos de um processo de aprendizagem e os correlatos, no caso serão estudados as bases do ofício da docência que acompanham a docente todos os dias no seu ofício: informação, conhecimento e saber, além dos processos de ensino e aprendizagem. Acreditamos que sem entender minimamente esses elementos básicos, a chance de se subverter uma lógica de manutenção de uma sociedade de desigualdades é quase nula, normalmente gerando apenas práticas de legitimação da lógica escolar.

A segunda parte é uma perspectiva de como o prazer e a aprendizagem se relacionam de maneira a compreendermos, não apenas como potencializar a aprendizagem, mas também qual a direção que uma instituição que se diz preocupada com a aprendizagem deve tomar. Por fim para encerrar o último bloco, trouxemos uma reflexão sobre a geografia, mas não apenas ela como parte do processo educacional atual, mas como potencialidade para romper com esse sistema de manutenção das desigualdades.

Mas antes de começar o capítulo é importante fazer um rápido adendo que nos ajudará a evitar quaisquer confusões sobre os conceitos de escola, educação e aprendizagem. Fizemos isso ao longo do mesmo, mas segue uma versão resumida para evitar possíveis problemas: a educação é processo de conformação social que visa a criação de cidadãos com determinado perfil. A escola é a instituição principal dentro do processo educacional. Aprendizagem é capacidade da própria pessoa de ganhar instrução e entendimento de mundo.

## A ESCOLA

Para verificar até que ponto as críticas de Reclus e de outras autoras que ajudaram a construir a pedagogia libertária é preciso que estudemos o surgimento da escola moderna, que é o modelo hegemônico atualmente. Reclus, Bakunin, Kropotkin, Stirner dentre outras vivenciaram o início da expansão da mesma, por isso para compreender melhor as críticas, e mais do que isso, para podermos verificar até que ponto que a análise que fazem ainda tem aderência é preciso estudar o surgimento da escola tal qual conhecemos e estudamos nos dias

de hoje, ainda mais sabendo que os fenômenos sociais, como as instituições, não surgem no vácuo, sendo parte de grandes movimentos sócio-político-histórico-geográficos.

Atualmente a escola é uma das instituições centrais dentro do modo que a nossa sociedade se estruturou: passamos mais de dez anos dentro da mesma e é principalmente através dela que alcançamos a universidade de maneira a ter um cargo dito “especializado” e com isso um reconhecimento social maior. O processo escolar consolida e legitima toda uma hierarquia social, fazendo a manutenção dessa ordem, que não se dá conforme o discurso que o legitima. Não nos aprofundamos nessa questão de imediato, pois o objetivo mais imediato é falar do surgimento da escola, mas se a mesma faz parte de um projeto de sociedade, é importante ter em mente que desde o princípio deve ter havido um discurso legitimador afastado das práticas. Por isso vamos buscar compreender não apenas o nascimento da escola moderna, mas também como a mesma se tornou hegemônica pelo mundo, além de verificar quais os discursos que legitimam sua manutenção em comparação com as práticas sociais eram executadas.

Acreditamos que antes de entrarmos no surgimento do modelo escolar de ensino obrigatório, seria importante nos debruçarmos sobre o discurso que legitima a mesma, pois, de acordo com a nossa pesquisa, o que era dito sobre a importância da escola nos seus primórdios é praticamente o mesmo do que se diz hoje, com uma notável exceção: a justificativa da necessidade de socialização das crianças, que surge apenas recentemente. Outro ponto importante antes de prosseguirmos, é que na época em que surge a escola moderna (século XVIII) apenas poucas pessoas tinham acesso à leitura, sendo mais fácil de encontrar registros das práticas e intencionalidades reais, já que os escritos não eram voltados para a população em geral e sim para as elites.

O discurso legitimador da escola surge durante o século das luzes, XVIII, com as iluministas e suas teorias pretensamente racionalistas. O discurso que surge em base é o mesmo existe hoje da necessidade de emancipar as pessoas através do conhecimento. Mas a pergunta que fica é: será que naquela época a escola, ou mesma as iluministas, estavam preocupadas realmente com o conhecimento ou com a emancipação? Para responder essa pergunta, vamos procurar nas próprias iluministas a resposta. Logicamente que temos plena ciência dos escritos que foram popularizados que falam sobre isso, mas também sabemos que normalmente o que é propagandeado é apenas aquilo que, o grupo que fez a propaganda, quer que saibamos, que para ter uma visão mais próxima da realidade é preciso se aprofundar naquilo que os propagandistas

querem que seja esquecido: em suma, é o uso da história para se controlar a memória.<sup>148</sup> Para iniciar começamos com o que nos traz o filósofo Mariano Fernández Enguita<sup>149</sup> sobre John Locke (1632-1704):

Os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja, em geral, para conseguir aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis. John Locke, que passa ainda por ser um dos inspiradores da “educação” moderna e liberal em geral – porque escreveu sobre como deveria ser a educação de um gentleman (apesar de ter proposto o internamento das crianças pobres) – não duvidou em declarar: Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana (Locke, s.d.: iii, 225).

Talvez alguém possa pensar que Locke era uma exceção, mas mesmo Voltaire (1684-1778) pregava a ideia de que não se ensinasse a maioria da população a ler e escrever, defendendo que para o bem da sociedade (leia-se manutenção dos privilégios das elites) seria necessário que os conhecimentos do povo não se estendessem além de suas ocupações. Bravo Murillo (1803-1873), um pouco mais tarde, muito mais sincero, dizia que não se precisava de homens que pensassem, mas de bois que trabalhassem.

Com o exposto, podemos perceber algumas coisas: 1 – a emancipação que as iluministas buscavam nunca foi da população como um todo e sim das elites mais ricas. 2 – a necessidade de educar minimamente o povo se dava apenas para diminuir o poder da igreja e aumentar o própria, mas sempre se tomando o cuidado com 3 – não educar o povo demais para que o mesmo não questionasse a ordem social que o explorava. Qualquer semelhança com a atual realidade das coisas não é mera coincidência, e sim um projeto político que está em seu terceiro século de existência.

A escola moderna de ensino obrigatório surge no século XVIII na Prússia. Interessante notar que a preocupação por detrás do escola não tinha nada a ver com conhecimento ou emancipação e sim com o militarismo e busca por poder. Como atesta Felipe Rangel Celeti, a questão que motivou o surgimento da escola foi: por que os soldados preferem correr por suas

---

<sup>148</sup> Falamos sobre esse processo da definição da história como controle de memória por parte das elites na nossa monografia. Mais detalhes:

SOLIZ, Victor Hugo. *O vôo da borboleta* – um registro da memória estudantil dentro da reforma curricular frente à institucionalidade. Uberlândia: ufu. 2017.

<sup>149</sup> ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Porto alegre: artes médicas, 1989. Página 110.

vidas do que obedecer as ordens dos generais?<sup>150</sup> Fica evidente então que o objetivo principal da escola prussiana era tornar a população submissa às vontades do estado. Dentro de seus estudos Celeti conclui que a educação na Prússia:

não estava relacionada com a reformulação de uma sociedade, mas, como veremos, com o fortalecimento do Estado perante seus cidadãos, o ideal máximo de soberania e obediência.<sup>151</sup>

Acreditamos que, depois do exposto, fica evidente que o discurso legitimador da escola como local de emancipação do ser é apenas uma farsa (embuste), e que, ao historicizarmos esta instituição, fica evidente o caráter meramente disciplinador da mesma.<sup>152</sup> Diante disso, é necessário questionar o porquê de existir a associação entre a resolução dos problemas da sociedade com a educação ligada ao binômio escola/universidade.<sup>153</sup> Entende-se que isto é uma construção de propósitos voltados para a formação de pessoas comprometidas com uma humanidade educada para ser e atuar em conformidade à confusão estabelecida institucionalmente por meio das diversas definições do conceito<sup>154</sup> de educação.

Outro ponto interessante, é que inicialmente outros países europeus rejeitaram o modelo prussiano porque acreditavam que aquele projeto de sociedade era absurdo. Mas se todos achavam o modelo de escolarização obrigatório absurdo, então como o mesmo se espalhou pelo mundo e se tornou hegemônico? Com certeza isso não se deu do dia para a noite, mas tiveram dois fatos que contribuíram para o sucesso da escola prussiana: a revolução francesa e a revolução industrial.

O historiador Edward Palmer Thompson (1924-1993) em uma aula inaugural evidencia como que a revolução francesa vai fazer as elites temerem ainda mais a população de modo que

<sup>150</sup> CELETI, Filipe Rangel. *Origem da educação obrigatória: um olhar sobre a Prússia*. Disponível em: <[http://www.academia.edu/7406389/Origem\\_da\\_educacao\\_obrigatoria\\_um\\_olhar\\_sobre\\_a\\_Prussia](http://www.academia.edu/7406389/Origem_da_educacao_obrigatoria_um_olhar_sobre_a_Prussia)>. Acesso em: 11 jul. 2017.

<sup>151</sup> CELETI, Filipe Rangel. *Origem da educação obrigatória: um olhar sobre a Prússia*. Disponível em: <[http://www.academia.edu/7406389/Origem\\_da\\_educacao\\_obrigatoria\\_um\\_olhar\\_sobre\\_a\\_Prussia](http://www.academia.edu/7406389/Origem_da_educacao_obrigatoria_um_olhar_sobre_a_Prussia)>. Acesso em: 11 jul. 2017.

<sup>152</sup> Quem faz esta historicização da escola ao longo do tempo de maneira detalhada, confirmando esse caráter disciplinador é um filósofo estudioso da educação, Mariano Fernandez Enguita:

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Porto alegre: artes médicas, 1989.

<sup>153</sup> ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade*, s.d. Disponível em: <<http://www.cnslpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

<sup>154</sup> O significado de história dos conceitos que está sendo utilizado retoma a discussão feita por Koselleck no texto “Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos”, onde o conceito é sempre fato e indicador ao mesmo tempo, pois o mesmo não é apenas efetivo enquanto fenômeno linguístico (fato), mas também enquanto indicativo de algo que se situa para além da língua (indicador). Como fato linguístico é possível atuar sobre a realidade de forma concreta. E como indicativo, cria novas relações só possíveis através do estabelecimento do conceito. E baseado nisto um conceito se relaciona sempre com aquilo que se quer compreender, sendo, portanto um processo de seleção articulado a um determinado contexto sobre o qual se pretende atuar que justamente varia de acordo com o tempo. Ou seja, é necessário contextualizar o local / tempo que se fala sobre a educação.

surge então a necessidade de tomar medidas drásticas. É nesse cenário que a Inglaterra adota o modelo escolar de ensino obrigatório para evitar uma revolução francesa no seu próprio território.<sup>155</sup> Ou seja, o objetivo inicial do modelo de educação moderno foi o fortalecimento dos estados nacionais, entretanto a roda da história não parou por aí: logo as industriais da revolução industrial viram o potencial da educação e passaram a financiar diversos projetos escolares.

Mas vamos pela ordem das coisas. Dois autores trabalham muito bem a relação entre a revolução industrial e a educação: o já citado Enguita<sup>156</sup> e o historiador Eric John Ernest Hobsbawm<sup>157</sup> (1917-2012), sendo que focamos mais no último por conta do nosso objetivo de se fazer uma abordagem mais focada na revolução industrial em si. Primeiro é importante se contextualizar um pouco a revolução industrial: dentro do imaginário construído pelos vencedores, a mesma é posta como inevitável vitória do progresso sobre o obsoleto, entretanto essa não foi a realidade. É de conhecimento geral que a lei de cercamentos da Inglaterra expulsou a maioria da população do campo em direção as cidades, mas ao contrário do que se pensa, essa população não aceitou a trabalhar nas fábricas de bom grado.

A moral inglesa não aceitava um controle um rígido das suas atividades: artesãs quando vigiadas cruzavam os braços e só voltavam a trabalhar quando deixadas sozinhas de maneira que trabalhar sob o regime das máquinas era algo muito agressivo, quase inaceitável para a trabalhadora inglesa, consequência primeira disso é que a maioria das inglesas preferiu passar fome e mendigar a trabalhar nas indústrias. Em resposta a isso o governo, que era aliado da burguesia, fez uma série de leis para tentar obrigar essas pessoas a se submeterem ao regime das máquinas, mas sem sucesso: leis contra mendigagem, leis mais severas para furto, leis contra vagabundagem. Do que adiantava ter as máquinas se não havia quem trabalhasse nelas? Duas soluções foram pensadas para esse problema: contratar imigrantes e a escola. Contratar as imigrantes não foi uma solução muito eficiente já que as mesmas eram indisciplinadas e sem senso de responsabilidade para com o trabalho.

O modelo escolar prussiano chamou a atenção das industriais ingleses que viram o potencial do mesmo para resolver os seus problemas de mão de obra indisciplinada, tanto que os mesmos vão investir dinheiro do próprio bolso para disseminar esse modelo na Inglaterra. Mas a consolidação do modelo de ensino obrigatório dentro da Inglaterra não foi uma tarefa

---

<sup>155</sup> THOMPSON, Edward Palmer. Educação e experiência. In: *Os românticos*. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2002.

<sup>156</sup> ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: artes médicas, 1989.

<sup>157</sup> HOBBSAWM, Eric John Ernest. *Da revolução industrial inglesa ao imperialismo*. Rio de Janeiro, forense universitária, 2000.

simples: as primeiras escolas não deram certo, pois as familiares das crianças vinham bater nas professoras. Entretanto, a burguesia inglesa não desistiria tão fácil do objetivo de ter uma mão de obra domesticada e dócil: após a falha das primeiras escolas, os industriais começaram a instalar escolas nos orfanatos já que lá as crianças não teriam ninguém para defendê-las. Apenas então, a escola de ensino obrigatório se firma como instituição da sociedade europeia e se torna o modelo escolar hegemônico.

Através dessa breve narrativa sobre como a escola prussiana conseguiu um papel de destaque na nossa sociedade, podemos perceber sem facilidade que a história da escola é bem distinta daquela recitada dentro da academia que tende a se basear apenas na análise rasa da evolução dos discursos pedagógicos e da sucessão de variações dentro de uma análise acrítica de escola, ignorando as práticas sociais ou as reais intenções por detrás da instituição. Como afirma Enguita, a

história é escrita pelos vencedores, que não gostam de mostrar a roupa suja: sempre é mais conveniente apresentar a história da escola como um longo e frutífero caminho desde as presumidas misérias de ontem até as supostas glórias de hoje, ou de amanhã.<sup>158</sup>

A roupa suja, a qual Enguita se refere, é o longo processo de domesticação da humanidade que escola executa a serviço das elites. Ou seja, podemos perceber que em momento algum, nem iluministas, muito menos o estado, tinham a preocupação com a emancipação, se preocupando apenas em ter o maior controle possível sobre a população. Esse objetivo tenebroso teria ficado no passado? Ao longo do capítulo trouxemos mais elementos para responder essa incômoda questão, em especial na próxima parte.

Depois do explanado é necessário destacar um ponto sobre o discurso legitimador da necessidade da escola para socializar as crianças, que é algo novo, mas já que estamos falando nos discursos e história da escola acreditamos ser importante em abordar essa questão agora. Primeiro que seja na legitimação do processo educacional, ou seja nas reais intenções da burguesia sobre o processo educacional, ou mesmo dentro da formação do modelo escolar de ensino obrigatório, não se fala em momento algum da necessidade da escola de socializar as crianças. Ou seja, isso é uma invenção recente da academia de modo a tentar criar outros mecanismo de legitimação da escola, já que está cada vez mais evidente a incapacidade da escola cumprir com o papel social que diz ter. Segundo que esse discurso é uma total falácia (mentira): a humanidade tem em torno de duzentos mil anos e a escola apenas existe há pouco

---

<sup>158</sup> ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Porto alegre: artes médicas, 1989. Página 131.



mais de duzentos, então como dizer que a escola é imprescindível para a socialização do ser humano dentro da sociedade? Será que até surgir a escola, ninguém era socializado?

Mas não para atingirmos os nossos objetivos não basta simplesmente verificar o que foi a escola em seu surgimento: se verificamos no capítulo anterior como muitas questões mudam ao longo do tempo, com certeza as instituições não estão imunes aos efeitos do tempo e das mudanças sociais, por isso é importante verificarmos até que ponto essas mudanças mudaram as práticas sociais dentro da escola e até que ponto a escola consegue se manter dentro de seus objetivos iniciais.

O próximo ponto é entender se nesses mais de duzentos anos o modelo de ensino obrigatório mudou radicalmente, ou se manteve relativamente estável. Dentro da universidade a resposta dessa questão está bem simples: qualquer alteração é tratada como uma grande evolução, sendo a história da educação “um longo e frutífero caminho”, entretanto não nos esqueçamos que a universidade é a grande instituição responsável pela seleção de memórias e discursos vencedores, ou seja, é a grande ferramenta propagandística conformadora da sociedade, por isso, antes de tirarmos uma conclusão precipitada, vamos nos debruçar um pouco mais sobre a questão.

Para compreender melhor a questão nos apoiamos no já citado Enguita<sup>159</sup> e também no Max Stirner<sup>160</sup> (1806-1856), o primeiro por trazer em seu livro “a face oculta da escola” uma contextualização histórica da educação e Max Stirner por ter registrado suas críticas em relação a suas vivências (como estudante e docente) no auge do processo de escolarização massiva na Prússia no início do século XIX. Focamos mais na obra de Stirner, já que ao analisar as críticas ao modelo educacionais vigente naquela época podemos entender o quanto de permanências e rupturas formam a escola de hoje.

Antes de adentrar nas críticas de Stirner, é necessário ressaltar que quando o texto foi escrito existiam dois modelos curriculares em disputa na Prússia: o humanista que era o tradicional e a realista que surgia como novidade naquele período (1842). Como já escrevemos em outro momento:

O modelo humanista era herança do humanismo renascentista que acreditava que as luzes estavam nos antigos (gregos e romanos). O modelo realista por sua vez surge das ideias do iluminismo e trabalhava apenas ciências técnicas e experimentais. Ambos modelos divergiam apenas na questão curricular das informações a serem despejadas nos alunos, mas as duas tinham o viés

---

<sup>159</sup> ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Porto alegre: artes médicas, 1989.

<sup>160</sup> STIRNER, Max. *O falso princípio da nossa educação*. São paulo: imaginário, 2001.

disciplinador de acúmulo de informações: enquanto o modelo humanista formava eruditos, o modelo realista formava técnicos.<sup>161</sup>

Interessante notar que Stirner traz que em sua época o discurso que legitimava o projeto de educação universal através do modelo de ensino obrigatório na Prússia, ou seja, o discurso que dava suporte para o processo de massificação da escola, era o de “guerra contra o analfabetismo”. Será que mais alguém já ouviu falar dessa expressão? Tendo feito os devidos apertes, acreditamos que é preciso analisar as questões trazidas por Stirner buscando correlacioná-las com o que é vivido nas nossas escolas nos dias de hoje.

Iniciamos falando da proposta curricular da escola humanista. Segundo Stirner, escola humanista forma pessoas para a erudição desvinculada da realidade prática, visando apenas à formação uma cultura que se quer superior. Acreditamos que esse último ponto está contemplado tanto na escola quanto na universidade, afinal o que dá legitimação à hierarquia financeira que existe hoje é o processo educacional: quem tem mais dinheiro consegue pagar mais educação para suas descendentes, e assim garantir um maior reconhecimento social (principalmente nos cursos mais elitizados). Ou seja, a o curso superior hoje, tem a mesma função de reconhecimento social que a erudição na época de Stirner.

Mas vamos por partes: a primeira parte fala de uma erudição desvinculada com a prática. Pensando na escola e principalmente nas bases curriculares nacionais atuais: será que existe uma relação minimamente próxima entre as diversas realidades sociais existentes no país e os currículos escolares aplicados? Para nós fica evidente que essa característica ainda se encontra presente na escola, mas não exclusivamente na escola: a mesma também se encontra na universidade, mas a segunda parte da questão trazida por Stirner está ainda mais interessante: é na universidade, ensino que se coloca como superior, que as pessoas deixam em maior evidência o caráter elitista da universidade. Mas esse pensamento não está apenas vinculado a universidade, fazendo parte de todo o processo educacional evidência disso é que quem não participa do ‘básico’, sofre o estigma do analfabetismo e, portanto, se tornando uma pessoa com suas capacidades e locais sociais definidos. Stirner sobre essa questão:

o motor de toda nossa atividade consistia realmente nessa relação de senhor e servidor; é graças a essa característica da época que podemos compreender por que se aspirava tão abertamente ao “ensino superior” e por que se estava tão desejoso de distinguir-se do vulgar. A cultura fazia de seu detentor um senhor para os indivíduos incultos.<sup>162</sup>

---

<sup>161</sup> SOLIZ, Victor Hugo e BARBOSA, Tulio. *A pedagogia libertária e reflexões para a aprendizagem de geografia*. Enviado para publicação.

<sup>162</sup> STIRNER, Max. *O falso princípio da nossa educação*. São paulo: imaginário, 2001. Página 65.

Para Stirner, a escola realista possui sua formação voltada para a realidade prática, desvinculada do gosto, visando à formação de uma cultura de especialistas. Atualmente qual o maior objetivo daqueles que participam do processo educacional senão tentar vender sua escolarização para o mercado de trabalho?<sup>163</sup> Em relação a este aspecto é mister notar como a LDB confunde o conceito de cidadania com a formação para o mercado de trabalho, como atesta o artigo segundo:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo no exercício da cidadania e sua *qualificação para o trabalho* (grifo nosso).<sup>164</sup>

Apesar de não nos aprofundarmos nas reflexões de Stirner é possível perceber duas coisas na leitura de Stirner: a primeira é que não se estava em discussão a escola em si, apenas os modelos curriculares despejados nas crianças.<sup>165</sup> A segunda é que hoje temos elementos curriculares e sociais de cada um dos dois modelos curriculares, o que faz as críticas de Stirner persistirem.<sup>166</sup> Interessante notar que nas discussões de época, o pior resultado que se poderia ter nessa questão curricular era se mesclar ambas.<sup>167</sup> Então a primeira continuidade que destacamos se dá pelo fato de que a educação formal (escola/universidade) é desconectada da vida:

Percebeu-se que a escola estava em atraso com relação à vida, não apenas porque ela mantinha-se afastada do povo, mas porque negligenciava a cultura geral dos estudantes em proveito de uma cultura especializada, e porque abstinha-se de desenvolver, em sala de aula, o estudo dos numerosos problemas que a vida nos impõe.<sup>168</sup>

A segunda continuidade, conforme o autor, é que educação visava apenas um acúmulo de poder através da disciplinarização das estudantes e não se preocupava com a formação de saber, até por este motivo que atualmente confundamos conhecimento com reprodutividade de

---

<sup>163</sup> Não apenas hoje. Reclus em seus escritos já denunciava isso no século XIX:

RECLUS, Élisée. *O homem e a terra* textos escolhidos. São Paulo: Intermezzo e Biblioteca Terra Livre. Páginas 89-90.

<sup>164</sup> BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Mec, 2013.

<sup>165</sup> Esse primeiro ponto fica evidente na escrita da Stirner quando não se questiona nenhum dos elementos basilares do modelo escolar prussiano, sendo que a disputa entre os modelos escolares, na verdade é apenas um disputa curricular, sendo que o que estava em questão era disciplinar através de um currículo humanista ou realista.

<sup>166</sup> O segundo ponto não se encontra diretamente em Stirner, mas como podemos perceber acompanhando a análise ao longo do trabalho elementos chaves de ambas propostas curriculares, realista e humanista, se encontram presentes na escola ainda na atualidade o que implica que nenhum dos dois modelos venceu o outro, sendo que o que se aplica hoje é uma mistura de ambos.

<sup>167</sup> A respeito disso Kropotkin é bem transparente: “Se adotássemos um sistema bastardo, que combinasse a educação clássica a científica, nossos meninos e meninas receberiam uma educação muito pior do que estão recebendo agora nos colégios clássicos” - KROPOTKIN, Piotr. O que a geografia deveria ser. In: RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. *Escritos sobre educação e geografia*. São paulo: biblioteca terra livre. 2014. Página 42.

<sup>168</sup> STIRNER, Max. *O falso princípio da nossa educação*. São paulo: imaginário, 2001. Páginas 66-67.

informações (aprofundaremos isso mais a frente quando falarmos dos elementos fundantes do processo de aprendizagem). O filósofo Michel Foucault (1926-1984) que popularizou a questão sociedade disciplinar também notou o caráter disciplinar da instituição escolar<sup>169</sup> (um século depois de Stirner e Reclus<sup>170</sup>), trazendo que o modelo educacional serviria apenas para disciplinar a população para servir aos interesses das elites.

Reflexos de todas estas limitações do modelo educacional e de suas instituições são vivenciados cotidianamente no ambiente escolar, a terceira continuidade é sobre uma questão que Stirner chama a atenção: a maior parte das informações que as estudantes são adestradas a memorizar, pelo menos até a aplicação prova, são totalmente esquecidas de acordo com que o tempo passa.<sup>171</sup> Com isso fica evidentes que muitas questões ainda são centrais na educação hoje, provenientes de permanências dos princípios do processo educacional. Entretanto, ao listar as continuidades, não estamos dizendo que não houveram mudanças na escola, mas sim que essas mudanças, são muitas vezes superestimadas, e, por consequência, não mudaram a função social da escola nesses mais de duzentos anos.

A evidência da distância ainda hoje entre o discurso de legitimação do processo educacional formal e as práticas escolares se dá de diversas maneiras, desde a questão já abordada de como a educação é apenas uma mercadoria que visa submeter a população em geral ao domínio das elites, até nas maiores evidências que as práticas escolares estão totalmente na contramão do discurso da aprendizagem: em um estudo feito<sup>172</sup> descobriu-se que 98% das crianças aos cinco anos seriam consideradas gênias, mas depois de dez anos na escola, este número cai para apenas 10%. Esse tipo de estudo com essa conclusão não é exceção, mas sim a regra. Então, uma questão aparece: se o objetivo da escola é a aprendizagem, então como permitimos que a escola assassine o saber sem fazermos nada?

A partir dos elementos debatidos, como o nascimento da escola, seus objetivos, além das continuidades, vamos para o próximo bloco que é sobre o processo educacional em si. Focando na relação entre educação e sociedade podemos perceber que a escola não apenas disciplina corpos obedientes e dóceis, como já explicamos quando falamos do nascimento da escola, mas também garante a manutenção das desigualdades de modo naturalizado. A

<sup>169</sup> FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 26 ed. Petrópolis: vozes, 2002.

<sup>170</sup> Reclus vai explicar que a educação como existia na época (e que serve ainda hoje) está sempre a serviço de um sistema de dominação:

RECLUS, Élisée. *O homem e a terra* textos escolhidos. São Paulo: Intermezzo e Biblioteca Terra Livre. Página 76.

<sup>171</sup> STIRNER, Max. *O falso princípio da nossa educação*. São paulo: imaginário, 2001. Página 76.

<sup>172</sup> DOIN, Germán. *La educacion prohibida*. 2012. Disponível em: <<http://www.educacionprohibida.com/>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

naturalização das desigualdades ocorre pela introjeção de determinados valores e práticas nas pessoas de modo a que se insensibilizem ao modo como nossa sociedade funciona. Importante ressaltar que essa introjeção não é de responsabilidade única da escola, sendo feita por toda a sociedade.

## A EDUCAÇÃO

Vamos começar analisando como o processo educacional ensina a obediência. Mas a primeira pergunta que deve ser feita é: o que é obediência? A obediência é o ato de obedecer, ou seja, é o ato de submeter a vontade que não seja a própria. A segunda pergunta é: por que a obediência é tão valorizada? Nesse caso acreditamos que em uma sociedade baseada em relações financeiras em que poucas pessoas detém o poder econômico, que define o poder político, é mais que desejável, é fundamental que toda a massa que não possui poder obedeça as ordens dadas pelos poucos quem o possuem.

Dentro da escola a obediência é construída através da falta de confiança, dentro de uma prática de constante vigilância aos estudantes. Não à toa a escola tem um modelo panopticular. Inclusive parte dessa falta de confiança vem de uma questão que é pouco debatida, e que Reclus nos traz: a sociedade acredita na infalibilidade do professorado, lhes dando tamanha autoridade que não se questiona a escola em si, ou que ela faz.<sup>173</sup> Essa prática molda negativamente a imagem que as estudantes possuem sobre si mesmas, minando a sua autoestima, como nos traz Enguita:

o exercício constante da autoridade sobre eles é uma forma de fazer-lhes saber e recordar-lhes que não podem tomar decisões por si mesmos, que não se pode depositar confiança neles, que devem estar sob tutela.<sup>174</sup>

Mas para tornar as crianças obedientes não basta apenas atacar a autoestima, é necessário esmagar qualquer coisa que a faça humana. Para isso a escola não apenas ignora, mas repele as experiências, inquietações, necessidades, saberes prévios e tudo o que caracteriza a jovem como um ser sociável. No lugar de todas essas questões a instituição escolar diz que a jovem tem que fazer, pensar e ser através de seu currículo, regras e normatização de práticas sociais, porém o controle de aspectos particulares das estudantes não basta, então a escola

---

<sup>173</sup> RECLUS, Élisée. *O homem e a terra* textos escolhidos. São Paulo: Intermezzo e Biblioteca Terra Livre. Página 76.

<sup>174</sup> ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Porto alegre: artes médicas, 1989. Página 165.

também busca controlar a maneira de se relacionar socialmente das mesmas. Referente ao controle das práticas sociais Enguita observou:

A escola, mesmo que seu reformismo pedagógico tenha incorporado definitivamente a seu discurso termos como “solidariedade”, “cooperação”, “trabalho em equipe” e outros do estilo, estimula por todos os meios a seu alcance a competição entre os alunos. Em grande medida, este discurso foi simplesmente desnaturalizado, de forma que quando, por exemplo, se fala de “disposição para cooperar” de um aluno, o que se está designando é sua disposição para envolver-se nas tarefas organizadas pelo professor, isto é, a obedecer.<sup>175</sup>

Esse controle chega a níveis extremos e totalmente absurdos, como no caso das salas na quais as estudantes são obrigadas a ignorar todas as colegas que as rodeiam como se não tivessem lá, embora elas estejam. Todas sozinhas no meio da multidão. Depois não se sabe porque o egoísmo e individualismo estão cada vez mais acentuados na nossa sociedade. Talvez a parte mais intrigante é não saber se isso é um efeito colateral do processo de disciplinarização, ou se é um efeito buscado ativamente. Outro aspecto a ser debatido é que as motivações para os estudos não é o processo de aprendizagem em si, como deveria ser, mas o estímulo sempre é externo: a esperança do êxito ou o medo do castigo. Mas o problema não para por aí: o sistema de notas cristaliza e legitima a meritocracia capitalista, além de também propagar o pragmatismo, já que só se faz as coisas (estuda) para se conseguir algo (as notas) e não pela satisfação de se fazer as coisas (da aprendizagem).<sup>176</sup> A perspectiva da estudante é transformar a sua posição no sistema educacional em mercadoria e vendê-la para o mercado de trabalho.

Uma questão para se refletir é: depois de mais dez anos na escola exercendo o pragmatismo, enquanto estava se desenvolvendo, seria possível com a chegada da vida adulta, por um passe de mágica, essa pessoa conseguisse agir eticamente? Em outras palavras, com a complexidade da divisão do trabalho e a escola se prestando ao papel de disciplinar corpos para o mercado de trabalho, como existir espaço para autorrealização ou para o próprio desenvolvimento pessoal dentro da escola? Acreditamos que não é necessário se pensar muito para compreender a situação: a desmotivação é tão forte na escola que o consumo de substâncias para tentar controlar essa desmotivação tem crescido cada ano a um ritmo assustador, como o consumo da ritalina.<sup>177</sup>

<sup>175</sup> ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Porto alegre: artes médicas, 1989. Página 196.

<sup>176</sup> Este pragmatismo é tão forte hoje em dia que a maioria das pessoas é incapaz de acreditar que alguém faça algo apenas porque não tinha motivos para não fazê-la.

<sup>177</sup> VEJA. *Consumo de Ritalina no Brasil cresce 775% em dez anos*. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/saude/consumo-de-ritalina-no-brasil-cresce-775-em-dez-anos>>. Acesso: 26 jul. 2017.

Existe a crença que a alteridade e a solidariedade seriam características inatas que algumas pessoas nasciam com ela e que não podiam ser aprendidas. Nós, entretanto, acreditamos que não adianta nascermos inclinadas a essas características, se não encontrarmos meios propícios para as desenvolvermos. Então em uma escola (e sociedade) na qual apenas se ensina o individualismo, competição, egoísmo, falta de solidariedade,<sup>178</sup> como existir a alteridade e a solidariedade senão apenas por acidente? Como nos diz Reclus:

À vezes, um raio de luz escapa de toda essa incoerência, aparece uma consequência lógica diante da inteligência de uma criança cujo espírito abriu-se, uma longínqua alusão assume caráter de revelação; um gesto irrefletido, um adjetivo aventurado podem realizar o mal que se queria evitar, a palavra vida brotou dessa torrente de repetições, e eis que repentinamente o espírito lógico da criança lança-se a conclusões temidas.<sup>179</sup>

Por fim, é necessário se pensar como a escola naturaliza a meritocracia. A escola possui currículo, tarefas e avaliações padronizadas, mas não é um padrão aleatório: essas atividades são baseadas na média da cultura de determinada camada da sociedade, no caso a mais abastada. A partir daí fica fácil entender a farsa: quem faz parte ou está próximo dessa camada pouco esforço precisará fazer para atender as exigências da escola, mas quem está mais longe, vai ter que caminhar muito mais.

A escola se mostra uma ferramenta triplamente efetiva na manutenção das desigualdades: primeiro porque quem tem mais dinheiro pode pagar por um ensino que dê acesso aos mais concorridos cursos e universidades, por viagens e por mais “cultura”.<sup>180</sup> Segundo porque quem já se encontra em determinada camada social já está escolhida como vencedora, antes mesmo de se iniciar a competição escolar. Por fim a meritocracia, com seu discurso falacioso de oportunidades iguais, retira a culpa da instituição e faz com que as pessoas acreditem que a culpa está nelas mesmas.

Poderíamos continuar listando os problemas da escola indefinidamente, mas esse não é o nosso objetivo. Acho que para finalizar essa questão de como o processo educacional se relaciona negativamente com a sociedade que queremos vamos falar de como é importante perceber como a divisão social e técnica do trabalho já começa na própria escola. Isso não se deve apenas ao sistema de classificação de notas, ou pelo fato do currículo estar associado a um

<sup>178</sup> Reclus nos traz que todas essas questões já eram hegemônicas dentro das escolas ainda no século XIX: RECLUS, Élisée. *O homem e a terra* textos escolhidos. São Paulo: Intermezzo e Biblioteca Terra Livre. Página 116.

<sup>179</sup> RECLUS, Élisée. *Do sentimento da natureza nas sociedades modernas e outros escritos*. São Paulo: Intermezzo Editorial e Edusp, 2015. Páginas 415 e 416.

<sup>180</sup> Outro problema da escola e da academia é que essas instituições conseguem ditar o que é cultura e o que não é, criando um juízo de valor que desvaloriza e desempodera a cidadã comum, privilegiando os hábitos das classes mais abastadas. Molejão > Chico Buarque + Beethoven.

estamento social, embora ambos sejam fatores importantes até para o acesso a uma profissão na universidade. Fato é que a escola, como instituição mantenedora do ‘status quo’ reproduz naturalmente aquilo que o capital quer, como por exemplo, o fato da área da computação que era dominada até os anos 80 por mulheres, hoje ser uma área praticamente de exclusividade masculina por conta de propagandas de empresas,<sup>181</sup> o que evidencia que as questões de gênero dentro das divisões do trabalho ainda são imperativas. Mesmo aqueles preconceitos que mais sutis também encontram um fértil espaço dentro da escola e da universidade.<sup>182</sup>

Como já foi dito, o capitalismo possui a necessidade de um mercado de trabalho fragmentado e competitivo, essa fragmentação pode ser vista de pelo menos duas maneiras: a primeira delas é a fragmentação como processo de alienação. A segunda delas é a fragmentação por uma perspectiva de privilégios e opressões baseadas em uma competição desigual que faz com que pessoas possam oprimir outras pessoas de mesma classe social,<sup>183</sup> nesse aspecto a escola se torna o local que viabiliza isso a nível de mercado de trabalho: se a escola não esmagasse a coletividade, a solidariedade, a crítica, a curiosidade e fomentasse ao invés disso o individualismo, a competição, a obediência e os preconceitos, como seria possível que após adultos aceitassem essas práticas?<sup>184</sup> Não pretendemos nos aprofundar nesse assunto, mas gostaríamos de indicar uma monografia feita em específico nessa área de uma pesquisadora, Letícia Naomi de Aurélio Penteadó Savitsky: “educação ou opressão? O adultismo no ensino de crianças e adolescentes”.<sup>185</sup>

Logicamente que a escola não é um local apenas de opressões, é um local de resistências também. Não é o nosso objetivo retratar as resistências, já que o enfoque do nosso trabalho é a institucionalidade, mas vamos deixar sobre isso uma citação do filósofo Enguita:

Na escola não se aprende apenas a trabalhar, mas também a evitar o trabalho. Aprende-se a olhar o livro como se se o lesse com grande atenção, quando, na verdade, se está fazendo castelos no ar – ou algo mais de acordo com a adolescência –, a fazer cara de santo no instante preciso em que o professor busca algum sinal de desassossego que lhe indique a quem perguntar, a apresentar um leve resfriado como uma forte gripe que só pode ser curada em casa, a perdi com um gesto alarmante para ir ao banheiro em cada aula, etc. A

<sup>181</sup> VASCOUTO, Laura. *Por que mulheres deixaram de ser destaque na computação?* Disponível em: <<http://www.nodeoito.com/mulheres-na-computacao/>>. Acesso: 26 jul. 2017.

<sup>182</sup> Nesse aspecto vale o relato de vida do astrofísico Neil deGrasse Tyson: TYSON, Neil deGrasse. *Neil deGrasse Tyson A mulher e o negro na viencia*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0Sw-zV9o6fA>>. Acesso: 26 jul. 2017.

<sup>183</sup> Por isso que dentro das diversas correntes do anarquismo o conceito de classe social é considerado insuficiente para o entendimento da realidade social e das opressões.

<sup>184</sup> Nesse aspecto vale relembrar dos escritos históricos de Hobsbawn e Thompson, além do escrito sobre educação de Enguita que mostram que a revolução industrial só vingou graças ao processo educacional que domesticou a população.

<sup>185</sup> SAVITSKY, Letícia Naomi de Aurélio Penteadó. *Educação ou opressão? O adultismo no ensino de crianças e adolescentes*. Campina: unip. 2014.



operação tartaruga, o trabalhar estritamente de acordo com as instruções e outras formas de resistência passiva habituais no trabalho adulto são precocemente aprendidas, tal como a aceitação do trabalho, na escola.<sup>186</sup>

Nessa parte tratamos da relação entre educação e cultura, principalmente sob uma perspectiva antropológica, focando principalmente no trabalho de Carol Black<sup>187</sup>, embora Reclus tenha contribuições a fazer também. Hoje em dia é bem comum vermos propagandas pedagógicas em respeito à diversidade cultural e também é inegável que muitas educadoras façam integrações, em diversos níveis, da escola com a cultura local, entretanto apenas isso não torna menos verdade que a escolarização obrigatória é um projeto de aculturação<sup>188</sup> global que busca fazer com que todas as sociedades dependam de uma economia “moderna” e centralizada no capital, minando qualquer chance de manutenção seja da independência de comunidades locais e da sua própria cultura. Como nos traz Paula:

Reclus, para ficar no ensino de Geografia, preocupava-se com a lenta, mas sistemática, passagem da educação das mãos da Igreja para as mãos dos Estados. Uma troca que levaria às crianças, não mais as soluções metafísicas e religiosas, mas embasadas nos interesses do Estado-Nação.<sup>189</sup>

Depois de seu uso para consolidar a revolução industrial não demorou muito para que as escolas fossem utilizadas para garantir o poder colonial, que era de importância ímpar para o estado. O documentário “escolarizando o mundo” traz alguns exemplos desde a ocupação do oeste nos Estados Unidos, na qual as crianças indígenas eram retiradas das suas comunidades à força e eram levadas para escolas, e nesse caso o discurso de inauguração da escola indígena era bem transparente nos seus objetivos, começando com: “deixe tudo o que for indígena dentro de você morrer”.

Um último exemplo antes de avançarmos se trata do caso dos ingleses durante a colonização da Índia: “Nós devemos no momento fazer o nosso melhor para formar... uma classe de pessoas, indianas de sangue e cor... mas ingleses em gosto, em opiniões, em moral e em intelecto”. Mas esse não é apenas uma prática relativa aos processos de colonização: mesmo

<sup>186</sup> ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Porto alegre: artes médicas, 1989. Página 236.

<sup>187</sup> BLACK, Carol. *Escolarizando o mundo*. 2010. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=6t\\_HN95-Urs](https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs)>. Acesso em: 11 jul. 2017.

<sup>188</sup> O termo aculturação é considerado mais uma categoria de análise defasada, entretanto como estamos falando da intencionalidade, e não do processo real que se caracterizaria pelo binômio: etnogênese, etnificação, então vamos manter o termo já que acreditamos que o mesmo captura melhor a intencionalidade por detrás do referido projeto.

<sup>189</sup> PAULA, Amir El Hakim de. Anarquia e geografia na I Internacional: As presenças de Elisée Reclus e Charles Perron. Élisée - *Revista de Geografia da UEG*, v. 4, p. 20-34, 2015. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/viewFile/3585/2518>>. Acesso em: 30 jan. 2018. Página 27.

durante a consolidação dos estados nacionais a escola foi utilizada para apagar a cultura de outros povos, conforme nos traz Enguita:

Os novos estados nacionais reuniram dentro de algumas fronteiras únicas, sob um poder e algumas leis comuns e através de uma só língua, povos que pouco antes não cessavam de guerrear entre si, com costumes, leis e línguas diferentes e bastante alheios à idéia da unificação nacional. A tarefa era ideal para a escola e a ela foi atribuída em primeiro lugar.<sup>190</sup>

A questão que fica é: será que atualmente a escola deixou de lado essa função social? Para isso é necessário se refletir sobre algumas questões: de um modo geral por que as pessoas se submetem ou submetem seus filhos ao processo de educação formal? Não erraríamos muito se disséssemos que seria para conseguir um emprego que pague bem de modo a se ter um padrão de consumo acima da média. Então podemos perceber imediatamente como a questão do sistema educacional de modelo obrigatório está intimamente ligado à cultura de consumo. Black nos lembra que apenas a nossa miopia cultural aliada a arrogância fazem com que vejamos nossa cultura como O mundo real, como O progresso, como o único mundo possível e ver a todas as outras culturas como tentativas falhas em serem nós. Reclus inclusive traz essa questão dessa naturalidade principalmente em relação ao fim das comunidades tradicionais:

Assim como observa um historiador, seria tão verdadeiro falar da morte natural dos soldados mortos em um campo de batalha quanto atribuir uma evolução normal, voluntária, por parte dos nativos, a extinção das comunidades do vilarejo. É verdade, elas realmente se extinguiram em quase todas as regiões da Europa ocidental, mas porque os decretos, os regulamentos, a força brutal, suprimiram-nas.<sup>191</sup>

Isso fica mais evidente nos relatos das pessoas idosas trazidas por Black, que quando suas crianças entram em contato com as escolas, sentem vergonha de suas culturas, pois passam a acreditar que elas são primitivas e atrasadas. Mas seriam as culturas tradicionais antigas e atrasadas? Reclus discordava. Uma cultura por si só é uma cosmovisão sobre o mundo. Cosmovisões distintas aumentam as chances de que surjam novas formas de se viver e aumenta a probabilidade de adaptações de sucesso da humanidade frente a problemas. Por exemplo, hoje em dia se fala muito em sustentabilidade, sendo que as culturas tradicionais já são sustentáveis há milênios, pois sabem lidar com os seus recursos naturais sem desgastá-los. Então por que não aprender com eles? Apesar da necessidade, o nosso modelo de educação moderna não aborda a sustentabilidade, e quando aborda é de maneira totalmente desvinculada da realidade das estudantes.

---

<sup>190</sup> ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Porto alegre: artes médicas, 1989. Página 130.

<sup>191</sup> RECLUS, Élisée. *O homem e a terra: textos escolhidos*. São Paulo: Intermezzo e Biblioteca Terra Livre, 2015. Páginas 190-191.

Como muitas antropólogas colocam, culturas são como ecossistemas, e mudanças repentinas causam efeitos imprevisíveis, de modo que quando percebemos o caráter doutrinário atual da educação de uma criança para certa forma de saber e ser, aliada a um senso de inferioridade implantado que atinge vários níveis<sup>192</sup> desgasta as culturas tradicionais. Mas isso é apenas parte do problema: as crianças, sendo escolarizadas na cultura ocidental, acabam desconhecendo totalmente a própria cultura de maneira que se tornam incapazes de sobreviver no seu próprio meio ambiente.

O mais trágico, é que, acreditando que no valor da educação, muitas pessoas venderam tudo para dar educação para os filhos buscando um futuro melhor, mas Black traz números da cidade de Ladakh na Índia: apenas 10% dos formados nas escolas tem algum tipo de sucesso na carreira, sendo que a maioria dos que se formam não conseguem arrumar emprego. Ou seja, se cria muita mão de obra especializada para poucos empregos disponíveis, o que tem por consequência imediata a formação de uma grande reserva de mão de obra o que diminui o preço da mão de obra especializada.

Podemos perceber então, que o argumento legitimador utilizado pelas grandes instituições sobre a defesa da universalização do sistema escolar de ensino obrigatório de acabar com a pobreza é duplamente falso. Primeiro porque antes da “modernidade” não existia essa pobreza como entendemos, sendo que a mesma foi criada pela educação. Educação que serve ao capitalismo que permite a concentração de renda indefinidamente,<sup>193</sup> o que é uma das causas, senão causa raiz, da pobreza.

Segundo porque ao criar essa reserva de mão de obra desempregada que é incapaz de sobreviver dentro da sua própria cultura, está se criando bolsões de miséria, além de gerar uma descontinuidade em modos de vida alternativos. Esses bolsões de pobreza podem ser percebidos facilmente em todas as grandes cidades dos países considerados do terceiro mundo.<sup>194</sup>

Com o que já foi exposto, fica evidente a existência de um projeto global de subordinação das sociedades que ainda não são dependentes da economia “moderna”, o que além de ser uma ameaça para a pluralidade cultural, é uma ameaça às trabalhadoras como um

---

<sup>192</sup> Esse sentimento de inferioridade não afeta apenas as crianças, mas também as idosas, já que ao se valorizar o conhecimento ocidental, as jovens desprezam os conhecimentos tradicionais e então as mais velhas sentem que seus conhecimentos são inúteis e que de nada valem.

<sup>193</sup> RECLUS, Élisée. *O homem e a terra: textos escolhidos*. São Paulo: Intermezzo e Biblioteca Terra Livre, 2015. Página 185.

<sup>194</sup> O termo terceiro mundo tem caráter revolucionário, pois tem origem na conferência de Bandung em resposta a “criação” do primeiro e segundo mundo. Para mais detalhes consultar: KOCHER, Bernardo. De Bandung a Bagdá: cinquenta anos de história e economia política do terceiro mundo. In: *Anais do X encontro nacional de economia política*. Campinas, 2005.

todo, por conta da busca incessante do aumento da reserva de mão de obra. Ou seja, a educação é uma arma do capital não apenas na perspectiva de introjeção das práticas capitalistas, da alienação e da preparação do mercado de trabalho, mas também serve como ferramenta de controle da reserva de mão de obra. O capital se utiliza a educação para romper os monopólios de conhecimento em determinados nichos: criação de cursos para capacitar um número maior de pessoas, de modo a não depender de mão de obra especializada.<sup>195</sup>

Importante notar o papel central que a escola desenvolve em todos esses processos de controle e dominação, isso fica especialmente evidente quando a educação se torna uma nova etapa da “pacificação” dos morros cariocas.<sup>196</sup> Encerramos essa parte com uma citação trazida por Black de Doris Lessing:

Você está no processo de ser doutrinado. Nós ainda não desenvolvemos um sistema de educação que não seja um sistema de doutrinação. O que você está sendo ensinado aqui é uma amálgama do atual preconceito e das escolhas dessa cultura em particular. O menor olhar sobre a história mostrará quão impermanentes elas devem ser.

A relação entre educação e economia não se limita meramente a preparação para o mercado de trabalho. Quando falamos do surgimento da educação mostramos como as trabalhadoras não aceitaram as imposições do serviço em fábricas, sendo que só foi possível a consolidação da revolução industrial através da ação da escola que tornou as trabalhadoras mais dóceis ao capital e menos solidárias entre si. A educação teve sucesso mesmo onde uma série de leis criadas contra as trabalhadoras falhou. Ou seja, a educação foi, e ainda é, vital para a economia como um todo.

As práticas escolares não se resumem à disciplina explícita (pontualidade, regularidade, atenção, silêncio e na obediência), mas também abrangem à disciplina implícita que se encontra em toda a filosofia escolar.<sup>197</sup> Essa disciplina implícita tem por objetivo adaptar a estudante ao futuro mercado de trabalho. A escola incorporou uma série de questões relativas a indústria, de

---

<sup>195</sup> Nesse aspecto vale minha própria experiência profissional como especialista de mainframe que treinava várias pessoas nessa área para prestar serviço para Itaú, Santander, Real, Unibanco, Telefônica, Vivo, entre outras de modo que a empresa não precisasse contratar mão de obra especializada que era mais dispendiosa.

<sup>196</sup> Mais informações: <http://oglobo.globo.com/rio/reformuladas-upps-acompanharao-frequencia-escolar-de-jovens-oferecerao-atividades-15550530>

<sup>197</sup> Estruturação da jornada de estudo, padrões de interação, currículo, sistema de qualificações, pressão sobre estudantes e professoras, sistemas de prêmios e castigos, horários estritos, trabalho individual, estímulo à diligência, separação da comunidade, estrutura vertical, fechada ao mundo exterior, deferência para com a autoridade da professora, a divisão entre trabalho manual e intelectual, as dicotomias “puro-aplicado”, “abstrato-concreto”, “especializado-geral”, “acadêmico-profissional” - ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Porto alegre: artes médicas, 1989. Página 150.

modo que hoje não existe muita diferença de tratamento de uma linha de produção e a atividade escolar.<sup>198</sup>

A adequação do modelo de ensino obrigatório à linha de produção fordista<sup>199</sup> começa nas relações hierárquicas de obediência a autoridade e se cristaliza na alienação do conhecimento. Esta alienação se dá primeiro porque a escola fragmenta o conhecimento, tratando o mesmo como uma linha de produção, na qual se insere um pouco de cada matéria todo ano e ao final sai uma cidadã, mas, nesse caso, a soma das partes não dá de maneira nenhuma o todo. A fragmentação não é única semelhança, sendo a falta de controle sobre o processo por parte da estudante outra característica, de maneira que a discussão do conteúdo escolar (o currículo) está totalmente afastada da discente.

A alienação na escola se cristaliza porque, em primeiro lugar, não é mais a estudante que detém os meios de sua aprendizagem, ela vem por meio da tutela da professora. Em segundo, a estudante põe sua capacidade de trabalho a disposição da escola, que através da figura da professora vai controlar o ritmo e a direção deste trabalho. Uma questão interessante dentro desse processo é que as estudantes não recebem um salário por isso, torna a escola um regime de trabalho forçado o que aproxima a escola não apenas à fábrica, mas também à prisão.<sup>200</sup>

Mas as comparações não se limitam nesses pontos, a lista é extensa: tal como o trabalho, a educação perde qualquer motivação interna, sendo necessárias recompensas externas, no caso da estudante esta recompensa são as notas que a inserem em uma perspectiva de um estrato social mais bem visto como já abordamos quando falamos de educação e sociedade. Mas para não nos determos por muito tempo nessa questão,<sup>201</sup> vamos ao último ponto que achamos importante destacar: a alienação do trabalho educacional não se dá apenas pelo que foi anteriormente exposto, mas ganha uma nova dimensão com a pulverização das estudantes através da competição institucionalizada e na classificação das mesmas. Como nos traz Enguita:

---

<sup>198</sup> Os sinais sonoros ao término de determinadas atividades, as séries que todas precisam passar, a hierarquia na qual as estudantes se encontram no local mais baixo, separação por critérios, o respeito que tem que existir apenas do subordinado para a autoridade, importância do conteúdo por si, etc.

<sup>199</sup> Quando falamos na adequação da educação ao modelo de produção fordista nos referimos a algumas características do fordismo que foram trazidos para a educação: linha de produção, fragmentação do trabalho, disciplina, controle de tempo e atividade, dentre outros.

<sup>200</sup> Não apenas a prisão, mas também ao quartel através de sua grade horária, disciplinas, provas, aulas obrigatórias, passividade, repetições, submissão, isolamento, fardamento.

Observação: Não acreditamos no caráter punitivista baseado no direito e efetivado pela prisão, ela é apenas uma desculpa para capturar corpos que são indesejáveis permanecer em circulação de acordo com a visão das elites.

<sup>201</sup> Caso queiram se aprofundar nessas comparações consultar: ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Porto alegre: artes médicas, 1989.

ao adaptar os jovens a uma série de relações sociais similares às do local de trabalho, a escolarização busca conduzir o desenvolvimento das necessidades pessoais de acordo com suas exigências (Bowles e Gintis, 1976: 131).<sup>202</sup>

Para encerrar o bloco de educação, gostaríamos de trazer uma questão: se esse modelo educacional de ensino obrigatório é tão bom como é propagandeado, com certeza isso está refletido na função social de quem investe no mesmo, afinal, dentro da nossa sociedade sabemos que não é costume se doar quantidades expressivas de dinheiro, mas sim investir. Por isso sabendo quem investiu, podemos inferir a intencionalidade que está imbuída na escola. Para responder essa questão tomamos dois pontos: o primeiro é quando a escola moderna se torna hegemônica e o segundo é nos dias de hoje para verificar se houve alguma mudança significativa ou não.

Conforme já foi explanado, existem diversos estudos que evidenciam não apenas quem financiou a construção da hegemonia da escola prussiana (os estados e os industriais), mas também quais eram as suas intenções (obediência e docilidade). Acreditamos que apenas retomar o que já foi explanado basta. Agora a questão que fica pendente é, nos dias de hoje, quem são as grandes financiadoras do modelo educacional de ensino obrigatório?

Hoje, o principal programa educacional mundial é o “educação para todos”, um programa que envolve a Unesco, ONU, Banco Mundial, mais 150 países e grandes corporações, como o Mc Donalds, por exemplo. Acreditamos que a primeira pergunta é refletir se essas instituições estão realmente comprometidas com o bem da humanidade ou se existe algo que nos escapa. Um ponto que ajuda a nos decidir sobre essa questão é pensar nos motivos pelos quais a escola prussiana tem alcançado regiões cada vez mais remotas: a existência de políticas financeiras de órgãos supranacionais, que defendem o interesse do capital, que impõem políticas educacionais aos países mais pobres em troca de empréstimo financeiro, reforçando o objetivo estritamente disciplinar da educação, o que explica o tamanho do interesse das “grandes potências” na educação dos países de terceiro mundo.

Apesar destas políticas serem gritantes no ensino “básico”, mas também afetam a universidade. Utilizando o Brasil como exemplo, o pesquisador José Renato Bez de Gregório traz que o Reuni segue orientações feitas pelo Banco Mundial desde a década de 90 do século passado e neste processo ele historiciza o papel do mesmo na educação dos países empobrecidos:

Para uma melhor compreensão da interferência dos organismos internacionais nos sistemas educacionais dos países periféricos e principalmente no Brasil, recorreremos inicialmente ao documento de 1996, intitulado “Prioridades e

<sup>202</sup> ENGUIA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Porto alegre: artes médicas, 1989. Página 152.

Estratégia para a Educação”. Tal documento apenas ratifica todas as propostas apresentadas na “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, realizada em Jomtien na Tailândia no início dos anos 1990, patrocinada pelos organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial, que apresentava o ensino fundamental como sendo a principal preocupação desses organismos em relação aos países periféricos. Na verdade tal preocupação tem três razões principais: a) a primeira refere-se ao alívio das tensões sociais causadas pelo endividamento desses “países pobres” atingindo a massa dos trabalhadores; b) a segunda diz respeito à articulação das políticas de “alívio da pobreza” com a diminuição dos gastos com a educação superior, colaborando para o aumento do superávit primário e conseqüentemente com o pagamento dos juros das dívidas externas dos “países pobres”; c) e por fim a terceira razão é diretamente ligada à abertura de novas oportunidades para o capital se reproduzir, com a ampliação dos mercados referentes à educação superior.<sup>203</sup>

Levando em consideração o que foi exposto agora, somando o papel social que a escola tem tido nas culturas tradicionais e todas as questões que levantamos ao falar da relação educação e cultura, podemos perceber que o objetivo do Banco Mundial, da ONU e das grandes empresas, que estão por detrás do projeto de educação para todas, não é o de acabar com a pobreza, mas justamente o contrário: estão interessadas em aumentar a miséria para que possam tirar o máximo de vantagem sobre isso.

Com isso resta apenas um ponto: por que ninguém se questiona sobre quem financia a educação e quais os seus objetivos? Para algumas, essa falta de questionamento vem da necessidade do próprio capital de dar educação para atender as próprias demandas, de modo que o capital exerceria cada vez mais controle ideológico sobre fluxos de conhecimento e de informação o que não deixa de ser verdade, mas por outro lado acreditamos que essa análise é insuficiente. Dizemos isso primeiramente porque por mais que exista um controle rígido sobre fluxos de conhecimento e de informação, existe muitas informações e conhecimentos subversivos que passam pelo controle, entretanto ainda assim não vemos qualquer tipo de reação a essas informações. Nós pensamos nisso como um outro tipo de alienação, uma alienação por condicionamento, e creditamos isso à própria prática educacional que forma sujeitos acrílicos, e totalmente dominados por dispositivos.<sup>204</sup>

## A APRENDIZAGEM

<sup>203</sup> GREGÓRIO, José Renato Bez de. O papel do Banco Mundial na contra reforma da educação superior no Brasil: uma análise dos documentos que precederam o Reuni. *Trabalho Necessário*, ano 10, número 14, rio de janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN14Joserenato.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

<sup>204</sup> No sentido agambeniano da palavra, ou seja, no sentido que o dispositivo insere em nós respostas específicas a determinados estímulos, nos privando da nossa autonomia.

Uma das coisas que mais impressionam ao fazermos um curso de licenciatura na universidade, é como se passa toda a graduação sem nos debruçarmos sobre as questões mais básicas do ofício de docente. Essa situação ocorre não por desconhecimento, afirmamos isso porque nossos estudos sobre o tema foram feitos com bases em outros estudos feitos na universidade, de maneira que a tese de desconhecimento simplesmente é impossível. Acreditamos que não trabalhar essas questões é um projeto político, não apenas porque sabendo as questões elementares seria possível se posicionar criticamente dentro da educação básica, mas porque também poria em evidência as fragilidades do ensino dito superior.

Vale ressaltar que pesquisamos diversos artigos recentes tanto na pedagogia, como na filosofia e mesmo quando trabalhavam com informação, conhecimento e saber, nenhum dos mesmos discutia epistemologicamente estas questões. Isso reforça nossa teoria de opção política de não se abordar, afinal qual melhor maneira de não se refletir sobre algo se não dogmatizá-lo, dando a discussão como superada? A ausência desta discussão epistemológica implica na impossibilidade da academia avançar em determinados aspectos, afinal se o problema está em um dos conceitos base de alguma teoria e não no desenvolvimento dela, então sem a análise e reflexão sobre essa base, nada poderá ser feito.

Então vamos iniciar essa parte diferenciando a informação, do conhecimento e do saber. Preferimos começar por essa parte porque existe uma grande confusão entre esses termos e essa confusão tem sido utilizada para se legitimar a instituição universitária de um modo totalmente desvinculado com a realidade, sendo sustentáculo de um projeto de poder. Além desses três conceitos, costuma-se vir atrelado nesse tema o conceito dado, não vamos aprofundar sobre o que é o dado porque dentro do processo educacional o mesmo tem pouco valor, mas uma definição mínima se faz necessária: o dado são ocorrências brutas percebidas pelos sentidos que possibilitam a obtenção de informações.

Seguindo uma ordem de complexidade o próximo elemento a ser estudado é a informação. A referência mais atual que encontramos sobre a definição de informação é de 2006, do pesquisador Armando Malheiro da Silva e nela o mesmo define a informação como um “conjunto estruturado de representações mentais e emocionais codificadas (signos e símbolos) e modeladas com/pela interação social”.<sup>205</sup> Em outras palavras, as informações seriam a interpretação dos dados<sup>206</sup> obtidos pelos sentidos.

---

<sup>205</sup> SILVA, Armando Malheiro da. *A informação: da compreensão do fenômeno e construção do objeto científico*. Porto: edições Afrontamento, 2006. Página 150.

<sup>206</sup> Como já adiantado, não pretendemos nos aprofundar na questão dos dados, pois acreditamos que não tenha uma grande relevância para este estudo, mas para não tratarmos com descaso a questão epistemológica, concordamos com Setzer (2001) quando o mesmo trata dados como conjunto de símbolos quantificáveis ou



A definição de Silva imbuí a informação de um caráter dual, pois a informação, sendo um conjunto estruturado de representações mentais e emocionais, seria algo intrínseco à pessoa, mas ao dizer que a informação também é modelada com e pela interação social, o caráter social da informação se destaca. Ou seja, a informação é algo que depende não apenas de si, mas também das suas iterações sociais. Entretanto, vale ressaltar que não acreditamos que a informação sempre é mediada pela interação social: não nos referimos a fala, que só faz sentido dentro de contexto de interação social, mas podemos nos utilizar do exemplo da temperatura: a temperatura em si é um dado, mas tem pessoas que vão interpretar a temperatura em questão como frio e vão se agasalhar, outras como calor e vão vestir roupas mais frescas. Neste caso, com o mesmo dado, temos duas informações distintas sem relação direta com os espaços de sociabilidade. Logicamente que não queremos aqui criar falsas simetrias, mas é interessante se pensar nas situações limites, até mesmo para se poder criticar os conceitos. O caráter dual da informação possui algumas implicações, encontramos uma pesquisadora, a Ana Maria Pereira Cardoso na qual a informação seria uma,

*instituinte da cultura, ao revelar novas alternativas possíveis para a ação, que se cristalizam em práticas a serem reconsideradas, reinterpretadas, reformuladas ad infinitum, dando ocasião ao aparecimento e consolidação de outras manifestações culturais” (grifos da autora).<sup>207</sup>*

Apesar desse último adendo não esgotar tudo o que achamos importante falar sobre o conceito de informação, deixaremos para terminar de desenvolver a relação entre cultura e informação mais à frente. O próximo passo é entender o que é o conhecimento, segundo as pesquisadoras Cipriano Carlos Luckesi e Elizete Silva Passos:

adquirir conhecimentos não é compreender a realidade retendo informação, mas utilizando-se desta para desvendar o novo e avançar, porque quanto mais competente for o entendimento do mundo, mais satisfatória será a ação do sujeito que a detém.<sup>208</sup>

Com o que Luckesi e Passos nos traz, podemos concluir que se a informação tem uma forte raiz no socialmente dado, o conhecimento é totalmente subjetivo na medida em que o mesmo se dá no momento em que o sujeito desvenda o novo e avança no próprio entendimento do mundo. Em outras palavras, podemos dizer que o conhecimento é a apropriação das

---

qualificáveis. Explicamos o porquê de que o dado não tem maiores impactos dentro da nossa pesquisa: o dado seria a base do processo de saber, mas justamente por ser tão elementar, o dado se encontra antes de qualquer apropriação pelos sujeitos e assim sendo o dado é algo impessoal que não tem impacto na nossa análise que se relaciona com os sujeitos sociais dentro do processo educacional.

<sup>207</sup> CARDOSO, Ana Maria Pereira. Pós-modernismo e informação: conceitos complementares? In: *perspectivas em ciência da informação*, volume 1, número 1. Belo horizonte. 1996. Página 72.

<sup>208</sup> LUCKESI, Cipriano Carlos e PASSOS, Elizete Silva. *Introdução à filosofia: aprendendo a pensar*. São paulo: cortez, 1996.

informações de acordo com a subjetividade de cada uma, através da própria experiência buscando o entendimento do mundo. Queremos reforçar aqui uma questão que para nós é central: apesar de o conhecimento ter como matéria prima a informação que pode ser socialmente dada, é um fenômeno totalmente subjetivo. Vale ressaltar que dentro da hierarquia de conceitos na universidade o conhecimento é considerado mais intelectual que a informação, já que ele é responsável pela interpretação do mundo. Novamente deixamos alguns pontos em aberto, mas os fecharemos à frente, quando falarmos do saber.

Por fim chegamos ao último conceito chave: o saber. Segundo as pesquisadoras Ednacelí Abreu Damasceno Mota, Guilherme do Val Toledo Prado e Tamara Abrão Pina apesar de usualmente se utilizar conhecimento e saber como sinônimos, hoje, na academia, o conhecimento é considerado mais intelectual do que o saber já que o último estaria mais relacionado às sensações,<sup>209</sup> entretanto as autoras estranham que para Grote<sup>210</sup> ocorre o inverso. Diante disso as autoras, ao invés de aprofundar no assunto e tentar compreender os motivos pelo quais aconteciam essa aparente contradição, preferiram fazer um complicadíssimo exercício academicista para tentar justificar esta “inversão” da visão de Grote em relação ao tempo presente na universidade. Os problemas dentro dessa pesquisa foram muitos desde tratar a visão de Grote como a inversão e não a delas, passando por anacronismo, entre outros que não vamos comentar aqui. De uma maneira geral o caminho traçado retira a historicidade da inversão de valor dos conceitos, tratando Grote e Aristóteles como contemporâneos discutindo o saber.

Para nós a questão essa questão do saber é bem simples, principalmente levando em consideração tanto os valores do modelo educacional moderno em relação à pedagogia libertária, quanto as mudanças no universo mental estudados por Thompson durante o século XIX.<sup>211</sup> Ambas as questões se referem à inversão da valorização da experiência pelo academicismo. Thompson, em sua palestra “educação e experiência”, defende que esta mudança relativa à valorização do academicismo (conhecimento platônico) em detrimento da experiência se dá através do crescimento do processo educacional de modo que

---

<sup>209</sup> MOTA, Ednacelí Abreu Damasceno, PRADO, Guilherme do Val Toledo e PINA, Tamara Abrão. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. In: *cadernos de educação*. Pelotas, fae/ppge/ufpel. Janeiro/junho 2008. Páginas 109 - 134.

<sup>210</sup> LALANDE, André. Vocabulário técnico e crítica da filosofia. São paulo: martins fontes, 1993.

<sup>211</sup> THOMPSON, Edward Palmer. Educação e experiência. In: *Os românticos*. Rio de janeiro: civilização brasileira. 2002.

a educação não seria apenas uma baliza na direção de um universo mental novo, e mais amplo, mas também como uma baliza para longe, para fora, do universo da experiência no qual se funda a sensibilidade.<sup>212</sup>

Voltando a Mota, Prado e Pina, quando eles falam que atualmente o saber é menos intelectual do conhecimento e se intrigam como alguém poderia ter escrito o contrário, já que o saber está mais relacionado a sensações, percebemos que aí ocorre a cristalização do fenômeno de desvalorização do sensível e, portanto, da experiência, retratado por Thompson. O fenômeno não é de simples desvalorização, já que podemos perceber que o sensível adquire uma conotação negativa que torna o saber pelo simples fato de envolver o sensível, segundo as autoras, inferir ao conhecimento.

Importante destacar que quando Grote escreveu em 1856, dando uma maior carga intelectual ao saber, a implementação do processo educacional moderno estava no auge na Europa, sendo essa a mesma época em que Stirner escreve “o falso princípio da nossa educação” (1842). Levando em consideração que Grote e Stirner compartilhavam de um universo mental semelhante,<sup>213</sup> já que ambos viveram na Europa em meados do século XIX, então não é coincidência que Stirner, assim como Grote, valorize mais o saber do que o conhecimento. Stirner vai ainda mais longe, pondo a ‘vontade’ acima do saber, mas essa é uma outra questão que abordaremos mais à frente.

Para finalizar essa etapa vamos analisar o que a academia entende por ensino e aprendizagem para que se possa fazer a conjunção do entendimento dos conceitos sob uma perspectiva de crítica ao modelo educacional vigente. Segundo Gallo, atualmente:

temos o foco da educação posto no ato de ensinar, na maneira como o professor molda todo e cada aluno segundo um método, segundo uma técnica.<sup>214</sup>

Dentro do que Gallo explica inferimos que o processo de ensino é um processo unilateral, verticalizado, externo e que tem por objetivo disciplinarizar e homogeneizar as estudantes. Unilateral, pois as informações partem da docente chegam às discentes que são passivas no processo. Verticalizado porque dentro do processo educacional moderno, tanto na escola como na universidade, a professora é a autoridade em sala de aula. Disciplinador porque

---

<sup>212</sup> THOMPSON, Edward Palmer. Educação e experiência. In: *Os românticos*. Rio de Janeiro: civilização brasileira. 2002. Página 32.

<sup>213</sup> Quando falamos de universo mental, nos referimos ao universo mental trazido por Thompson que teria se deslocado do mundo do sensível e da experiência em direção ao mundo idealizado dos conceitos.

<sup>214</sup> GALLO, Sílvio. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. In: *educação e filosofia*, volume 22, número 44. Uberlândia: edufu. Julho/dezembro de 2008. Página 72.

se baseia em treinamento e repetição. Por fim, homogeneizador porque trata todas como se tivessem as mesmas necessidades e objetivos.<sup>215</sup>

O ensino, ao não partir da subjetividade de cada estudante envolvida no processo, se torna algo externo e, portanto, imposto de modo que por estas características o ensino só pode ser dogmático, ortodoxo e repetitivo. Dogmático porque se segue em um método que possui paradigmas, e paradigma é um nome mais aceito para dogma, de modo a não se cometer o pecado de misturar ciência com religião. Ortodoxo porque a ciência e o ensinar sempre se põem como arautos da verdade. E por fim, repetitivo porque o treinamento é baseado na repetição, como negar isto quando temos currículos e a mesma aula para dezenas de pessoas na mesma sala de aula,<sup>216</sup> se temos uma série de exercícios repetitivos para cada assunto?<sup>217</sup>

A aprendizagem, segundo Gallo:

nasce da violência do problema, constrói-se singularmente em cada experiência, para advir em algo que não fornece um panorama de respostas, mas convida ao pensamento, na medida que mobiliza novos problemas.<sup>218</sup>

O aprendizado então seria a produção de um encontro absolutamente novo no qual não podemos vislumbrar os resultados. Novamente partindo do que diz Gallo, inferimos que o processo de aprendizagem é um processo bilateral, horizontal, interno e dinâmico. Bilateral porque envolve o problema e a subjetividade e neste ponto é mister ressaltar que o problema pode ser externo ou interno. Horizontal porque não existe uma autoridade dentro deste processo. Interno porque o conhecimento só se consolida com a experiência que é própria do sujeito. Dinâmico porque não sendo nem ortodoxo, nem dogmatizado então o processo de mobilizar novos problemas ocorre livremente, tendo inclusive a possibilidade de que o conhecimento adquirido que gerou novos problemas pode ser descartado pelos problemas que o mesmo gerou.

Levando em consideração tudo o que expusemos, fica evidente que a mudança no universo mental que Thompson destacou não se trata simplesmente de um deslocamento da

---

<sup>215</sup> Afirmamos que o caráter homogeneizador é uma das bases legitimadoras da meritocracia que busca introjetar a culpa dos problemas do sistema nas próprias vítimas. A premissa é: se o sistema trata todo mundo igual, e ensina a mesma coisa para todas, então se você não venceu na vida é porque não se esforçou. Mas isto não é verdade, já que as condições socioeconômicas desempenham um papel fundamental neste processo. É ilusão acreditar que alguém que nasce no meio da favela tem as mesmas oportunidades que uma criança nascida em berço milionário.

<sup>216</sup> Em relação a esse ponto Reclus sempre deixou explícito a necessidade de se atender a necessidade de cada estudante, sem fórmulas generalizantes.

RECLUS, Élisée. *O homem e a terra* textos escolhidos. São Paulo: Intermezzo e Biblioteca Terra Livre. Página 81.

<sup>217</sup> Para Reclus as escolas geram lamentáveis copistas, geradores de decadência e morte:

RECLUS, Élisée. *O homem e a terra* textos escolhidos. São Paulo: Intermezzo e Biblioteca Terra Livre. Página 108.

<sup>218</sup> GALLO, Sílvio. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. In: *educação e filosofia*, volume 22, número 44. Uberlândia: edufu. Julho/dezembro de 2008. Página 70.

experiência para educação, mas também, como ressalta Gallo, a passagem do aprendizado pela experiência para o ensino pela disciplina. Nesse aspecto, Reclus, no século XIX, já percebia como a educação visava a disciplinarização e não se preocupava com a formação de conhecimento, sendo este o motivo pelo qual ainda hoje a academia e a escola fazem questão de confundir conhecimento com reprodutividade de informações. Podemos concluir então que o modelo formal de educação hegemônico se preocupa apenas com um condicionamento de respostas e obediência, sem se preocupar minimamente com o conhecimento e muito menos com o saber.<sup>219</sup>

Apesar de termos analisado as questões referentes aos processos de ensino e aprendizagem, não podemos nos esquecer que existe atualmente um movimento reformador dentro da pedagogia que defende um processo de ensino-aprendizagem, que em essência visa tentar dar algum protagonismo à discente dentro do processo educacional. Apesar de vermos este processo como um pequeno avanço em relação ao ensino, ainda assim acreditamos que não irá resolver os problemas relativos ao processo educacional. Isto porque apesar de não ser mais um processo unicamente unilateral, continua verticalizado, pois a professora ainda é a autoridade na sala que vai dar os conteúdos e por mais que as estudantes tivessem algum poder de voz na sala, ele será residual já que a palavra final ainda é da docente. O processo apesar de não ser mais totalmente externo, também não é totalmente interno, ou seja, isto implica em uma aprendizagem enviesada que mantém o caráter disciplinador do sistema educacional.

Outro ponto é que existem dois processos dentro da reforma de ensino-aprendizagem: um vem da crítica aos problemas do ensino tradicional, buscando uma melhoria real, mas sem romper com os cânones, o outro é uma nova forma de disciplinarização, mais efetiva buscando que as próprias discentes contribuam para o processo de escravização, já que muitas estudantes ao longo do tempo desenvolveram mecanismos de defesa contra o ensino tradicional. Acreditamos que ambos os processos ocorram simultaneamente, ou seja, de um lado acreditamos que existem professoras que realmente acreditam que estão melhorando a vida das ditas estudantes quando defendem o processo de ensino-aprendizagem, de outro lado acreditamos que existem políticas públicas que promovem este processo para um controle

---

<sup>219</sup> Um ponto interessante que ficou pendente de se trabalhar é: se a informação é fruto da cultura e sociedade, o ensino, como o conhecemos, seria fruto do modelo atual de educação. Entendendo que o processo de ensino pelas suas características unilateral, vertical e externa é incapaz de lidar com o conhecimento que é algo horizontal e subjetivo, então o processo de ensino se limita a lidar com informações e dados, o que é uma forte evidência que nem a escola, muito menos a universidade podem ser locais de conhecimento. Outro ponto que merece atenção é que se o modelo educacional tem por o objetivo controlar dados e informações, e sendo as informações a base da cultura, fica fácil entender como o processo educacional consegue disciplinar e controlar a população.

maior, afinal se a preocupação fosse com o saber em si e não com a disciplinarização as instituições educacionais não teriam sido sequer criadas.

Uma questão nos incomoda: se os motes sobre as instituições educacionais são falsos porque se reproduzem com tanta facilidade? Primeiro porque a universidade e a escola querem manter seu ‘status’ de instituição do conhecimento, porque conhecimento é poder, de modo que a palavra final sobre diversos assuntos permaneceria sendo da academia. Segundo porque a universidade e a escola são instituições mantenedoras das desigualdades, ou seja, as elites dominantes têm muito interesse em que elas continuem funcionando e que acreditemos nela, como afirma Albuquerque Júnior:

A escola surge, pois, como uma maquinaria destinada a produzir sujeitos, a produzir subjetividades, a produzir corpos treinados e hábeis, a produzir formas de pensamento e de sensibilidade adequados à ordem social burguesa.<sup>220</sup>

E em terceiro e por último é que fomos ensinados a pensar de maneira esquizoide. Orwell chama este tipo de pensamento de ‘duplipensar’<sup>221</sup>, então coisas como chamar a quebra de vidros de bancos de violência e chamar uma execução com um tiro na testa de um camêlo de cumprir o dever, se tornam eventos cotidianos.

O duplipensar é um misto de ignorância e certeza. Dentro da universidade o culto à “ciência” possui um caráter religioso que personifica de tudo o que é bom, de maneira análoga, muitas pesquisadoras dentro da universidade se sentem da mesma forma em relação a determinados teóricos, ou ainda pior, a determinada interpretação de um determinado teórico. Mas por que a universidade não tentar ser realmente um local de conhecimento? A resposta desta pergunta é simples: se ela tentar fazer esta transformação estará cavando seu próprio túmulo.

Então, o processo educacional como o conhecemos precisa manter um abismo entre o discurso legitimador de emancipação dos sujeitos e a prática disciplinadora se quiser continuar existindo como “senhor do conhecimento”. Mas se o nosso compromisso for com a

---

<sup>220</sup> ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade*, s.d. Disponível em: <<http://www.cnslpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

<sup>221</sup> Orwell trabalha em seu livro, 1984, a dominação através da linguagem, coisa que já ocorre no nosso dia a dia, como, por exemplo, se utilizar o termo “invasão” ao invés de “ocupação” quando se trata do ato de pessoas sem lugar para morar entrarem em uma casa abandonada para especulação imobiliária justamente para incutir nas pessoas que este é um caso de polícia e não de políticas públicas de moradia. Afinal para o poder público e o da mídia a opinião pública deve ser invertida para servir apenas ao dinheiro, entretanto, se pensarmos de maneira minimamente ética percebemos facilmente que enquanto morar for um privilégio, ocupar é um direito. Muitas vezes não é preciso nem a troca de termos: o machismo, a homofobia e o racismo estão escancarados na conotação de algumas palavras: por que denegrir (originalmente com o significado de tornar negro) possui um juízo de valor negativo? Será que se tornar negro é realmente ruim? Ou ainda, por que patrimônio são bens e matrimônio é casamento? Seria porque na sociedade machista o homem deveria cuidar dos bens e a mulher da família?

emancipação das pessoas e não com a manutenção de poder das instituições, Gallo sugere deslocar o foco do ensino para o aprendizado, alterando desta maneira o foco da professora cujos métodos de ensino buscarão atingir os processos singulares de aprendizado de cada estudante. Infelizmente não existem receitas prontas efetivas para se atingir tal objetivo.

Stirner segue na mesma linha de Gallo, mas vai mais longe: para além das discussões feitas, Stirner acredita que o processo pedagógico só é emancipador quando existe a “vontade”. A ‘vontade’ seria o saber subordinado à subjetividade. Ou seja, é uma total subjetivação do saber, através do deslocamento do saber em entendimento, que por si só já é subjetivo, para fazê-lo subjetivo também na prática. Em outras palavras, a “vontade” surge quando matamos o saber independente dentro da gente e o fazemos renascer como um saber ao nosso dispor, e nesse processo o saber se torna “vontade”.

A “vontade”, assim como a vida, não é estática, o que implica na retirada dos saberes de uma torre de marfim estática, os jogando na realidade que é dinâmica. Então, a transformação do saber em “vontade” implica no abandono da servidão do sujeito em relação ao saber para torná-lo parte de si em um eterno devir. O devir é eterno porque nunca o saber estará acabado, aprendemos coisas novas todos os dias, já que a realidade é infinitamente maior que a ciência ou mesmo nossa percepção. Isso nos lembra muito o que se diz dentro das correntes anarquistas: mudança é vida e estagnação é morte. Se estagnação é morte, nada mais natural que o modelo educacional baseado no ensino estar agonizando desde seu nascimento, como nos atesta Stirner, Reclus e Albuquerque Júnior dentre outras.

Reclus, dentro de seus escritos sobre a aprendizagem da geografia, sempre foi adepto da ideia de que a aprendizagem das crianças seria facilitada pelo prazer. Isso se reflete ao longo do seu trabalho: desde a recusa de se utilizar o livro didático, até mesmo não querer se envolver com “la escuela moderna” de Ferrer iGuardia,<sup>222</sup> pois acreditava que a escola atrapalhava a aprendizagem.

Concordamos com Reclus da importância dentro do processo de aprendizagem é a influência do prazer no mesmo, mas até entrarmos em contato com o trabalho das diretoras Agnes Sedlmayr e Álvaro Trindade “danos EsColaterais - da vinculação à desescolarização”,<sup>223</sup> não tínhamos referencial teórico. Esse documentário traz pesquisas sobre a aprendizagem por parte de pessoas ligadas a neurobiologia que confirmaram nossas suspeitas sobre a relação entre

<sup>222</sup> Outros apoiadores desse projeto foram: Paul Robin (o idealizador), Bakunin e Kropotkin. Conforme primeiro capítulo, essa postura independente de Reclus aliada a algumas outras trouxe um ar de desconfiança por parte de outras anarquistas.

<sup>223</sup> SEDLMAYR, Agnes e TRINDADE, Álvaro. *Danos EsColaterais - da vinculação à desescolarização*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sS8688KAaLA>>. Acesso em 08 de julho de 2017.

prazer e o processo de aprendizagem. Logicamente que como a neurobiologia não é nossa especialidade, vamos passar apenas superficialmente pelos estudos dessas autoras. Como a maioria desses estudos foca na questão da aprendizagem de crianças pequenas, vamos começar trabalhando os impactos afetivos entre a criança e sua cuidadora primária dentro do processo de aprendizagem.

Como discutem as pesquisadoras John Bowlby, Mary Ainsworth, Mary Boston e Dina Rosenbluth: crianças pequenas, que por qualquer motivo são continuamente privadas de cuidados e atenção por parte da sua cuidadora afetivo primária (a mãe, ou uma substituta), não sofrem apenas distúrbios temporários resultantes dessa privação, mas em muitos casos sofrem efeitos mentais persistentes de longo prazo.<sup>224</sup> A pesquisadora Sue Gerhardt vai ainda mais longe dentro da importância de satisfazer as necessidades afetivas dentro da formação da personalidade: a mesma afirma que o primeiro relacionamento que temos, o modo como somos tratados quando bebês tem grande influência no nosso futuro.<sup>225</sup>

Desse modo então, fica evidente a importância do afeto para o desenvolvimento da criança. O pesquisador Gerald Hüther une indissociavelmente a necessidade de figuras de referência afetiva ao processo de aprendizagem. Ou seja, em termos neurobiológicos, a aprendizagem apenas acontece se está envolta em relacionamentos de intensidade emocional.

Uma questão importante é que se por um lado a aprendizagem é facilitada pela endorfina, que estimula as sinapses, por outro lado é inibida pelo cortisol, que não apenas inibe a aprendizagem, mas também enfraquece o sistema imunológico. O trabalho de Sedlmay e Trindade evidenciam que cortisol, o hormônio do estresse, começa a ser produzido em grande escala pelo organismo principalmente a partir do momento em que se entra na escola, o que novamente nos faz questionar se a preocupação da escola realmente é com a aprendizagem.

A elevação da produção de cortisol não é o único problema dentro da escola. A escola está tão focada em alcançar resultados e sucesso dentro de uma perspectiva cognitiva que ignora totalmente a importância das competências emocionais. Essa característica aliada ao processo escolar que ignora tudo o que é humano dentro das estudantes faz com que não apenas se ignore as emoções, mas que aprenda, pela prática, a se desconectar da sua autoridade interna, da sua voz interior inata, criando uma série de pessoas que simplesmente estão tão acostumadas a obedecer e seguir que já não sabem mais quem são.

---

<sup>224</sup> BOWLBY, John; AINSWORTH, Mary; BOSTON, Mary e ROSENBLUTH, Dina. *The effects of mother-child separation: a follow-up study*. British journal of medical psychology, nº 29, 1956. Páginas 211-249.

<sup>225</sup> GERHARDT, Sue. *Why love matters - how affection shapes a baby's brain*. Routledge: Londres, 2014.



Esse não é um processo exclusivo da escola: na nossa sociedade as crianças para receberem aprovação, amor e elogios das adultas são obrigadas a agir de acordo com as exigências adultas. Se ousarem seguir a sua voz interior, são rotuladas teimosas e desobedientes e serão castigadas (de forma sutil ou aberta). Quanto mais as crianças são forçadas a reprimir seu conhecimento sobre si próprias e as suas próprias motivações internas para agradarem às autoridades externas das quais dependem, estarão mais estão desconectadas de si próprias e da sua voz interior. Como nos traz o pesquisador Ken Robinson:

A maioria dos alunos nunca chega a explorar o alcance das suas capacidades e interesses. Os estudantes cujas mentes funcionam de modo diferente - e estamos a falar de muito, até da maior parte deles - podem até sentir-se excluídos de toda a cultura educacional (...) A educação é o sistema que deveria desenvolver as nossas capacidades naturais e tornar-nos capazes de nos afirmarmos no mundo. Em vez disso, está a asfixiar os talentos e a capacidade individuais de demasiados alunos e a destruir a sua vontade de aprender. Não deixa de ser irónico.<sup>226</sup>

A conclusão que se tira é que qualquer ato pedagógico é um ato de manipulação e controle de comportamento, e, portanto, eticamente inaceitável. Os adultos se acham no direito moral de modificar crianças que consideram como inferior. O ato pedagógico é um ataque a integridade e a liberdade do ser humano em si, ao contrário da aprendizagem que é um processo intrínseco ao ser humano que se autorregula. Fica evidente então que, mesmo em uma perspectiva neurobiológica, a aprendizagem e vida estão interligadas e se (os adultos) destroem a vontade de aprender, uma criança perde também a vontade de viver.<sup>227</sup>

Esse descaso com as crianças é cultural: sempre nos dizem que temos de "domesticar" e "civilizar" os nossos filhos. Com estas expressões, a cultura dominante desumaniza as crianças. São vistas como "semi-humanos" até chegarem a determinada idade ou nível de socialização que é considerado apropriado pelas adultas. Acreditamos que temos de controlar as crianças para ajudá-las a tornarem-se seres humanos socialmente aceitáveis, porém, o que as investigações apontam é que o controle interpessoal está ligado a sentimentos de desumanização, inferiorização e violência, ou seja, nada construtivo. Dentro do trabalho de Sedlmayr e Trindade, a pesquisadora Teresa Graham-Brett traz a seguinte sugestão para evitar esse cenário:

<sup>226</sup> ROBINSON, Ken. *O elemento*. Porto: Porto Editora, 2011. Página 28.

<sup>227</sup> HÜTHER, Gerald. IN: SEDLMAYR, Agnes e TRINDADE, Álvaro. *Danos EsColaterais* - da vinculação à desescolarização. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sS8688KAaLA>>. Acesso em 08 de julho de 2017.

Se estamos comprometidos em criar relacionamentos respeitosos com as crianças, nos quais a sua humanidade e o seu valor são afirmados, está na hora de rejeitar o controle como ferramenta educacional.<sup>228</sup>

Para finalizar esta etapa, verificamos que, de acordo com as autoras trabalhadas nessa etapa, a escola não está comprometida com a aprendizagem, pelo contrário, com a entrada na escola se verifica um aumento na concentração de cortisol das crianças o que inibe a aprendizagem. Então se a escola não está preocupada com a aprendizagem, então o que resta? Compartilhando a opinião de um dos autores trabalhados por Sedlmayr e Trintade, John Taylor Gatto a escola seria um sistema de suporte essencial para a manipulação social, que condena a maioria das pessoas a serem pedras subordinadas numa pirâmide que estreita até ao ponto de controle. A "escola" então seria uma construção artificial que faz parecer inevitável esta ordem social piramidal.<sup>229</sup>

## GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO

Refletimos muito sobre a escola como um todo, entretanto acreditamos que também precisamos repensar a geografia como possível elemento de potencialidade, mas dentro de uma perspectiva de disciplina escolar. Dentro disso a geografia é um elemento distinto dentro do processo educacional atual entrelaçado a localização e entendimento de mundo, por isso, hoje, a geografia está voltada para a consolidação de conteúdos e valores inofensivos à opressão generalizada e fragmentada em várias formas e intensidades, se tornando ferramenta de opressão. Então a questão fundamental para refletirmos dentro dessa perspectiva é como historicamente a geografia, como ciência e disciplina escolar, foi domesticada na direção de caminhos repressivos? Sobre isso Kropotkin analisa:

Investigou-se e descobriu-se com assombro que fizemos em nossas escolas desta ciência – a mais atrativa e sugestivas para as pessoas de todas as idades – um dos temas mais áridos e mais ininteligíveis. Nada interessa tanto às crianças como as viagens, e nada é mais chato e menos atrativo na maioria das escolas do que aquilo que ali se batiza como geografia. É claro que o mesmo se poderia dizer, quase com as mesmas palavras e com escassas exceções, a respeito da física e da química, da botânica e da geologia, da história e das matemáticas.<sup>230</sup>

<sup>228</sup> ROBINSON, Ken. *O elemento*. Porto: Porto Editora, 2011. Página 28.

<sup>229</sup> GATTO, John Taylor. *Dumbing us down: the hidden curriculum of compulsory schooling*. Vancouver: New Society Publishers. 2005.

<sup>230</sup> KROPOTKIN, Piotr. O que a geografia deveria ser. In: RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. *Escritos sobre educação e geografia*. São paulo: biblioteca terra livre. 2014. Páginas 34 a 35.

Mas esses caminhos repressivos de maneira alguma seriam exclusividade da geografia, sendo um problema de todo o sistema escolar como também no traz Kropotkin:

Tudo está por fazer na escola atual. Sobretudo a educação propriamente dita: isto é, a formação do ser moral, ou seja, o indivíduo ativo, cheio de iniciativa, empreendedor, valente, livre dessa timidez 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 individualista, autoritárias etc. que nos enculca a escola.<sup>231</sup>

O caminho conservador dado à geografia pelas classes dominantes impôs poucos questionamentos à validade da sua estruturação, deste modo, autores libertários como Kropotkin e Reclus foram abandonados e ridicularizados, sendo considerados totalmente superados pela geografia marxista. A geografia nas décadas de 1970 e 1980 teve grandes transformações, de um lado floresce a geografia teórica-quantitativa, ligada aos projetos de domínio por parte das elites, do outro surge uma geografia vinculada às necessidades de pensar o mundo por um viés crítico chamado de geografia radical ou crítica. Vale ressaltar que essa radicalidade já existia nas obras de Kropotkin e Reclus, sendo o termo geografia radical originalmente utilizado para designar a geografia libertária no século XIX.

A geografia crítica dos anos 80, comparada com sua contraparte anarquista não foi tão radical assim, uma vez que a mesma teve seus pressupostos no pensamento marxista com um forte direcionamento para a ortodoxia e, deste modo, impediu uma série de diálogos com outras correntes as quais poderiam contribuir de forma significativa para a construção de um projeto, ou de projetos, mais amplos de libertação e independência.

Para isso ser possível é preciso que a relação entre a geografia e a radicalidade seja efetivada dentro de uma construção de práticas libertárias, já que dentro das correntes anarquistas não é possível existir teoria desvinculada de uma prática, o que diferencia profundamente das concepções academicistas, visto que os pensamentos anarquistas não se baseiam na estruturação e engessamento do conhecimento. As informações não estão no outro como hierarquia, mas como potência. Se o ensino é a potência, então a aprendizagem é a efetivação não apenas do ensino, mas principalmente do próprio ser. Reclus critica energicamente o academicismo, já que no ensino de geografia:

o professor pede ao aluno um ato de fé, pronunciado além disso em termos cujos sentidos não domina: recita prontamente os nomes dos cinco rios da

---

<sup>231</sup>KROPOTKIN, Piotr. Uma carta de Kropotkin. In: RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. Escritos sobre educação e geografia. São paulo: biblioteca terra livre. 2014. Página 73.

Vale ressaltar que comunista nessa época não tinha o mesmo significado que hoje. Nesse caso comunista significa estar inclinado ao bem comum.

França, de três cabos, de dois golfos e um estreito, sem referir esses nomes a nenhuma realidade precisa. Como poderia fazê-lo, se o mestre jamais lhe apresenta nenhuma das coisas de que fala e que se acham, não obstante, na mesma rua, em frente à porta da escola, nos rios e charcos de água que formam as chuvas?<sup>232</sup>

Para pensarmos a aprendizagem de geografia dentro de um processo de liberdade é preciso repensar o papel do próprio processo pedagógico conduzindo uma avaliação crítica à hierarquização das categorias e conceitos geográficos, trazendo todas essas questões para domínio do ser, retirando a geografia do pedestal de ciência e trazendo ela como uma ferramenta através da qual as aprendizagens tenham ampliadas as suas discussões de modo a inclusive duvidar da própria geografia.

O cenário de uma geografia libertária se completa com uma ideia de liberdade coletiva conforme atestada pela visão ética<sup>233</sup> da liberdade de Bakunin: “A minha liberdade pessoal, assim confirmada pela liberdade de todos, estende-se até o infinito”.<sup>234</sup> Deste modo, a edificação de uma coletividade crítica é o ponto central para pensarmos a relação entre a educação e geografia, importante ressaltar que, diferentemente do marxismo, a coletividade não implica na negação da diferença e da individualidade, mas a aceitação das mesmas como potencialidade através de diálogos, debates e ações que inspirem a constantes reflexões. A referida coletividade libertária somente faz sentido dentro de uma perspectiva de horizontalidade de maneira a conseguir superar as armadilhas do individualismo. Neste sentido, compreendemos a aprendizagem de geografia a partir da confirmação de liberdade em Malatesta:

Nós, anarquistas, não queremos emancipar o povo, queremos que o povo se emancipe. Nós não acreditamos no fato imposto, de cima, pela força; queremos que o novo modo de vida social saia das entranhas do povo e corresponda ao grau de desenvolvimento atingido pelos homens e possa progredir à medida que os homens avançam. Desejamos que todos os interesses e todas as opiniões encontrem, uma organização consciente, a possibilidade de se colocar em evidência a influenciar a vida coletiva, na proporção de sua importância.<sup>235</sup>

O enfrentamento do poder pela liberdade através da coletividade sugere sempre a totalidade como empiria e a empiria pela totalidade, pois os fragmentos da realidade causam

<sup>232</sup>RECLUS, Élisée. O ensino de geografia. In: RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. Escritos sobre educação e geografia. São paulo: biblioteca terra livre. 2014. Página 16.

<sup>233</sup> A ética a qual nos referimos é uma ética anarquista, para um aprofundamento na questão entre moral e ética, vide artigo: FUGANTI, Luiz. *Ética como potência e moral como servidão*. Disponível em: <<http://escolanomade.org/2016/02/23/681/>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

<sup>234</sup> BAKUNIN, Mikhail. *Conceito de liberdade*. Porto: RES limitada, s.d. Páginas 22 a 23.

<sup>235</sup> MALATESTA, Errico. *Escritos revolucionários*. São paulo: hedra, 2008. Página 95.

distorções e limitam a vivência. O que desejamos destacar é que o poder se fragmenta na busca da totalidade; deste modo, a educação libertária não restringe o ser ao objeto, fazendo com que o mesmo avance para além de si e consiga refletir o objeto e sua constituição plural impressa na sua vida, isto é:

Educação é a forma de ensino expurgado de todas as inutilidades clássicas, integradas as necessidades da vida, tratada individualmente, como as plantas, cada uma independentemente. E, acima de tudo, a preparação do homem para a liberdade, para a criatividade e a solidariedade. Educar é contribuir para formar caracteres retos, despertar o amor pela humanidade, converter o homem no amigo do homem, responsáveis por si, pelo grupo, em irmão do homem.<sup>236</sup>

Neste sentido, propomos pensar a aprendizagem de geografia para além das imposições dogmáticas acadêmicas, estatais e da ordem estabelecida pelas várias formas de poder. Para refletirmos a aprendizagem é fundamental construirmos críticas a estas dogmatizações, logo é necessário pensarmos nas teorias que compõem e fazem a geografia, assim, se torna indissociável a vivência da liberdade dentro de uma geografia ética que tem como preocupação em permitir que ‘o homem seja amigo do homem’.

A liberdade na aprendizagem garantirá sua prática, como possibilidade e não como fantasia ou utopia. O desafio desta está justamente na formação de uma visão de mundo que prime e priorize a liberdade de forma constante, liberdade para agir até mesmo contra a própria maneira de se fazer ciência geográfica. A liberdade sempre se opõe abruptamente ao poder. O caminho da ciência geográfica vai ao encontro do enfrentamento das imposições dogmatizadas por um conjunto de elementos estruturais e definidores do poder em busca de mudanças em direção a uma sociedade mais justa. Para Bakunin, esse enfrentamento viria através da revolta:

Quanto à ciência morta, a ciência falsificada, cujo único objetivo é introduzir no povo todo um sistema de falsas noções e concepções, ela seria para este último verdadeiramente funesta; ela lhe inocularia o vírus oficial, de todo modo, o desviaria, ao menos por um tempo, do que é hoje a única coisa útil e salutar: a revolta.<sup>237</sup>

Ensinar a revolta não significa doutrinar para a guerra, nem ensinar o ódio, trata-se de pensar o poder como estabelecimento de uma ordem que sempre se pretende inquestionável. A revolta está na aliança na permanente relação entre crise e luta, isto é, a reflexão da temporalidade das crises como disciplinadores de qualquer revolta, pois nestes tempos de crise econômica, a disciplinarização tem se fortalecido de modo que as trabalhadoras se orientam e são orientadas pela própria família para que não se revoltem, e mesmo assim, em todo mundo

---

<sup>236</sup> RODRIGUES, Edgar. Verbete educação. In: *Pequeno Dicionário de Ideias Libertárias*. Fortaleza: CC&P editores, 1999.

<sup>237</sup> BAKUNIN, Mikhail. *A ciência e a questão vital da revolução*. São Paulo: editora imaginário, 2009. Página 24.

ocorreram (e ainda ocorrem) inúmeras paralisações, manifestações, greves, além de outros movimentos reivindicatórios.

O domínio ideológico começa no seio familiar, mas ganha absurda força com as instituições, como a escola. Atualmente, a educação midiática também tem impacto significativo na desestruturação crítica, fomentando nos seres a passividade diante das imposições do próprio modo de produção capitalista, de forma que a tecnologia é apresentada como sinônimo de liberdade, de educação e de progresso. O avanço tecnológico promoveu outra consciência hegemônica, já que as pessoas foram induzidas a confiarem no acesso à tecnologia e a informação, pois a liberdade apenas pode acontecer, em visão geral, via tais instrumentos.

O alicerce tecnológico, que garante a homogeneização da cultura pela difusão da informação por parte das grandes empresas promovem no cotidiano da população, cria novos direcionamentos existenciais que primaram pela flexibilidade frente as imposições da produtividade capitalista. O ser autômato, anunciado por Lefebvre,<sup>238</sup> engessado na *mimesis*, foi anunciado pelo neoliberalismo como ser da autonomia, como ser direcionado para a liberdade, materializado pelo toyotismo.

Raymond Williams apresentou a hegemonia como prática, como vivência cotidiana;<sup>239</sup> assim, a suposta autonomia (forjada pelo projeto neoliberal) aparece como libertação, logo, as pessoas vivem e se dedicam a este projeto capitalista, vivem sob os auspícios da moral aquisitiva e se projetam no mundo a partir desta lógica hegemônica alicerçada pela moral do consumo, da compra, do possuir e do aparentar. Deste modo, pensamos a aprendizagem de geografia não vinculada ao ser autômato na forma mimética representado pela irrefutabilidade de suas condições existenciais, vivendo plenamente o papel indicado pela hegemonia político-econômica, que assume as condições de sua classe a partir do fazer-se classe por meio de suas experiências cotidianas.

Neste caminho se encontra o ser distante da crítica, apartado da totalidade e preso à sistematização de uma moral com a qual vive e crê fortuitamente. Trata-se, antes de tudo, de um sistema de valores, de representações fortalecidas através de um sistema de violências simbólicas. A constituição da “verdade” pela eleição de símbolos perpetuados pelo poder hegemônico garante a soberania de alguns valores direcionados através de uma moral que atinge tanto a classe trabalhadora como a burguesia. Isso não significa que tais valores sejam

<sup>238</sup> LEFEBVRE, Henri. *Metafilosofia*. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1967.

<sup>239</sup> WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979.

harmônicos, apontamos apenas que a moral capitalista alcança todas as pessoas no mundo ocidental capitalista.

Também não significa que por atingir a todas e formá-las hegemonicamente não existirão oposições e resistências. A construção de valores antagônicos resultante da luta de classes é constantemente camuflada pelos processos ideológicos e midiáticos. O poder dessas relações de produção não se manifesta apenas pelas classes sociais, fazem-se também, mas sobretudo, por formas que se fragmentam e possuem a realidade auspiciada pela sua hegemonia homogeneizadora. Assim, a aprendizagem de geografia pela pedagogia libertária precisa partir sempre do agora, do vivido pelas estudantes, das suas experiências e levá-las à compreensão de como a hegemonia fragmentada impõe uma realidade ideologizada. Partir do agora e do espaço vivido é fundamental.

O agora não é apenas uma medida de tempo, mas também de espaço: é o aqui nesse instante: o agora é a história e a geografia entrelaçados. Essa relação foi percebida por Reclus: “A geografia é a história no espaço, do mesmo modo que a história é a geografia no tempo.”<sup>240</sup> Então se o agora é o aqui nesse instante, o espaço vivido cotidianamente pelas estudantes e as próprias vivências fazem parte do agora. A educação não problematiza o agora, já que exclui as vivências e o próprio espaço vivido, o que é de vital importância para o capitalismo, já que ao se perceber e compreender o espaço vivido e as próprias vivências, os reais problemas ficarão evidentes, assim como os verdadeiros responsáveis pelas desigualdades. Desse modo, para se quebrar os caminhos repressivos dentro da geografia, é fundamental refletirmos as relações entre memória, experiência e resistência, imbricadas nos processos constitutivos das articulações das relações cotidianas para buscar compreender o agora de uma maneira crítica. O agora, para ser revolucionário, precisa se afastar dos delírios de poder da geografia e história hegemônicas que engessam as vivências em categorias estanques, afastadas da realidade.

As experiências, portanto, postulam empirias e condicionam realidades que serão constituídas pela memória de lutas, pelas revoltas escolarizadas pela pedagogia libertária. As experiências possibilitam o desenvolvimento de uma racionalidade; assim, a racionalidade ou consciência é fundamentada nas pessoas, não de forma natural, mas imposta, porém ainda existem alternativas, Adorno salienta que:

[...] Em geral este conceito {de racionalidade ou de consciência} <complemento nosso> é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há

---

<sup>240</sup> RECLUS, Eliseo. Uma biografia imposible. In: \_\_\_\_\_. Evolución, revolución y otros escritos. Montividéu: alter ediciones. 2012. Página 165. Tradução livre.

necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências.<sup>241</sup>

Fazer experiências liga-se diretamente ao pensar, mas não como determinação de um sentido, o processo não tem pré-delimitações. A faculdade de pensar vincula-se a organização material e essa promove nas pessoas suas condições experienciais. Portanto, entendemos que o agora é simultaneamente o pensar e o agir, na relação de dependência com a estrutura capitalista e a superação da mesma pela formação de pessoas que buscam a ruptura do binômio crise-luta através da liberdade, ou seja, a liberdade como experiência promotora da destruição da hegemonia do poder. Lidar com o poder deve ser compreendido como desafio epistemológico e educacional para um novo projeto de mundo mais justo e contra um determinado projeto de poder.

Foucault em suas obras tem como centralidade a identificação do poder nas variadas situações e se aproxima do anarquismo; assim, ao trabalharmos com Foucault também construímos uma epistemologia para o método anarquista por meio de seu aperfeiçoamento; assim, a filosofia de Foucault colabora para o melhoramento das próprias práticas libertárias via aprendizagem de geografia. Sobre o método foucaultiano a historiadora Patrícia O'Brien afirma que:

O método parece enganosamente simples: identificar e justapor diferenças em busca das manifestações de poder que permeiam todas relações sociais. O poder é um fenômeno complexo que desafia os pressupostos positivistas. O método de Foucault permite-nos perceber de que modo funcionam as sociedades. Estudar o poder através do discurso também nos permite perceber o momento em que são introduzidas novas tecnologias de poder.<sup>242</sup>

Diante disso, pensamos a aprendizagem de geografia como componente crítico a relações espacializadas do ser de modo a fomentar o pensamento na direção da radicalidade e assim refletir de forma ampla suas relações cotidianas. Agamben demonstra a filosofia foucaultiana pelo elemento teórico chamado de dispositivo,<sup>243</sup> ou seja, trata-se de tudo aquilo que nos organiza e não nos permite pensar de outra forma: o dispositivo é a arma mais tênue e

<sup>241</sup> ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Educação e Emancipação*. São paulo: paz e terra, 1995. Página 151.

<sup>242</sup> O'BRIEN, Patrícia. A história da cultura de Foucault. In: HUNT, L. (org.). *A nova história cultural*. São paulo: martins fontes, 1995. Página 50.

<sup>243</sup> AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: argos, 2009.



dura que precisamos enfrentar, pois se trata de uma construção social, cultural, política, econômica e tecnológica.

O dispositivo torna-se irrefutável, ou seja, sagrado, e tudo aquilo que questiona o dispositivo é tratado como profano. Assim, as categorias e conceitos da geografia não podem, pela imposição dogmatizada dos dispositivos, serem refutadas ou mesmo criticadas, já que a geografia, para ser considerada ciência, depende desses elementos. A questão que fica é quem proibiu e delimitou a capacidade do ser pensar suas relações espaciais a partir de um determinado número de conceitos? Ao limitarmos o pensamento aos dispositivos, estes assumem a única forma de prática possível sem que o ser perceba que existem outras alternativas. Fica evidente então o modo como os dispositivos constituem uma poderosa e sutil forma de dominação.

A pergunta que fica é: tendo em mente tudo o que foi verificado como melhorar a educação? A escola e a universidade trabalham apenas com informações e dados, dizendo que é conhecimento. Um grande discurso político de conhecimento sem qualquer respaldo com a realidade que visa o controle da sociedade legitimando a posse da palavra final em boa parte das questões que permeiam a vida em sociedade. Um discurso político que institucionaliza a alienação e visa o controle. Não que a alienação se resuma ao plano educacional, permeando cada aspecto do cotidiano, daí a importância da geografia como ciência localizadora e transformadora das realidades físicas e sociais, abraçar a revolta como contra-método de maneira a questionar todos os valores dogmáticos e propor uma ciência que busque atender os anseios dos diversos seres que fazem parte da realidade social e não apenas de uma pequena parte privilegiada que detém controle sobre a realidade vivida através de seus dispositivos. Este é o verdadeiro princípio da nossa educação e para mantê-lo é preciso que o Saber sublime-se em Vontade, realização de si, prática pura.<sup>244</sup>

Como podemos perceber o problema da escola vai muito além da questão do conhecimento e do saber, perpassando pela preparação para o trabalho, pela domesticação das pessoas, pela destruição das relações de solidariedade e alteridade, pelo individualismo, pela competição, pela destruição de culturas e das próprias pessoas, e tudo isso em nome de mais lucro. Apenas a revolta pode questionar esse cenário e a revolta depende do abandono da perspectiva de ensino e adoção da vontade, que é livre e retira os saberes da torre de marfim onde o sistema educacional os encarcerou. Por isto a pedagogia libertária é um processo

---

<sup>244</sup> STIRNER, Max. *O falso princípio da nossa educação*. São paulo: imaginário, 2001. Página 81.

educacional vinculado com a vida, respeitando as subjetividades e vivências, abandonando o conhecimento teórico de origem platônica.

### CAPÍTULO 3: A EXPERIÊNCIA PRÁTICA E A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO LIBERTÁRIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

#### QUESTÕES INICIAIS

Talvez a primeira questão que chame a atenção seja: por que tentar desenvolver um projeto com inspirações anarquistas dentro de uma instituição do estado, no caso, a escola? Essa pergunta, aparentemente muito difícil, é de simples resposta: qualquer estudo sobre anarquismo dentro da universidade já se encontra dentro de uma instituição extremamente conservadora, então por que não aproveitar e tentar levar esse saber onde talvez seja mais necessário? Inclusive justamente pelas diferenças entre escola e universidade, com certeza o projeto seria mais produtivo na escola.

Reclus tinha grande desconfianças das instituições, assim como nós,<sup>245</sup> entretanto não basta reclamar das coisas como estão, é preciso se fazer algo para se tentar alcançar as mudanças esperadas. Estamos sempre tentado, de acordo com o possível, alterar o que acreditamos que está equivocado. Logicamente que entendemos que o que fazemos não passa de micro-resistências dentro de um sistema educacional gigante e que qualquer ganho que tenhamos feito, além de pontual e temporário, serve apenas para legitimar aquela ideia positiva, e falsa, que se tem sobre educação.

Particularmente, após mais de dez anos com projetos diversos educacionais, nos parece mais fácil e mais produtivo trabalharmos por fora do estado, mesmo sem recursos, do que dentro do estado. Já participamos de cursinhos populares, montamos um projeto com funcionárias de uma padaria próxima a nossa residência de intensivo para o ENEM, demos aulas em comunidades carentes, aulas especiais para escolas ocupadas e desenvolvemos projetos em uma escola do campo. Todas essas experiências, apesar da dificuldade financeira e cansaço físico, deram mais resultados do que as experiências no PIBID, estágios e mesmo agora no projeto de mestrado. Logicamente que não estamos comparando trabalho teórico com prático, mas sim a parte prática de todas essas experiências, já que só é possível comparar grandezas semelhantes.

---

<sup>245</sup> Nossa desconfiança nunca foi escondida, tanto que mesmo quando fazíamos disciplinas na pós, mais de uma professora, inclusive de esquerda, nos perguntou se não acreditávamos por que estaríamos lá. A resposta foi sempre a mesma: de uma maneira geral, dentro da sociedade atual, para se ter acesso a condições dignas é preciso uma alta escolarização, então por questões de sobrevivência estava lá. Poderia estar fazendo outras coisas, entretanto escolhi estar a universidade porque a universidade não pode estar restrita, embora a mesmo se esforce para isso, a um mesmo tipo de pensamento. E inclusive muita gente que não se manifestava contra os ‘doutos’ também não acreditavam no embuste da universidade como lugar de saber. O fato delas não se pronunciarem está muito mais relacionado ao medo de uma possível retaliação do que na crença sobre o mito da universidade.

Isso nos traz duas importantes lições: a primeira é que ter a liberdade de trabalhar por comum acordo entre todas as partes envolvidas gera uma potência de trabalho incrível, entretanto a segunda é que o sistema sócio-político-cultural é tão brutal que para você fazer minimamente o que acredita e ter o próprio sustento você acaba tendo que se curvar a experiências estressantes com menores benefícios. É como se o capitalismo já garantisse uma maneira de amortizar o choque dos conflitos entre oprimidos e opressores que funcionaria automaticamente na grande maioria das vezes.

Uma última coisa que queríamos mencionar antes de entrar na experiência propriamente dita, é que inicialmente pretendíamos escrever quatro capítulos, mas que, por questões que serão discutidas a frente, não conseguimos passar da metade do nosso projeto de mestrado, inclusive gerando perseguição política para a professora com quem desenvolvemos o projeto, o que nos fez encerrar o presente trabalho em três. Primeiro porque com a interrupção prematura não conseguiríamos avançar muito nos projetos, o que já traria impossibilidades de se desenvolver como se planejava inicialmente. Vale ressaltar que justamente por essas questões, que são socialmente e politicamente delicadas, omitimos o nome da escola e todos os documentos que a referenciam.<sup>246</sup>

Segundo ponto foi a perseguição política para a professora com quem desenvolvemos trabalho, com direito a um processo que lembra Kafka, já que demorou meses para chegar às mãos dela, baseado apenas em especulações, sem qualquer fato comprovado, e que mesmo assim gerou uma série de reuniões de constrangimento contra a mesma. Com essa ameaça, gastamos boa parte de nosso tempo aplicando a solidariedade operária a ajudando com o processo defesa, que já possui centenas de documentos comprobatórios.<sup>247</sup>

Agora entrando propriamente no projeto precisamos responder as seguintes questões: por que escolhemos determinada escola, por que a professora que escolhemos e com qual critério escolhemos as turmas a se trabalhar. A resposta para a primeira pergunta se inicia em 2016 com as ocupações das escolas estaduais aqui de Uberlândia. No meio desse processo surge, um movimento na referida escola que se chama “quero ter voz ativa” e, em teoria,<sup>248</sup> apresentava demandas por maior participação na vida escolar. Nós inclusive visitamos a escola

---

<sup>246</sup> Temos todos os documentos aos quais nos referimos pessoalmente de modo que caso queiram ter acesso a quaisquer documentos mencionados, basta conversar com a gente.

<sup>247</sup> A maior parte deles gerados no nosso projeto, já que por um costume que veio de quando trabalhamos na área de tecnologia da informação, documentamos tudo, inclusive pelo próprio volume de documentos não sabemos se vai ser possível anexar todos em uma dissertação (acreditamos que não pela própria estrutura da dissertação que é exigida).

<sup>248</sup> Falamos em teoria não no sentido de tentar deslegitimar o movimento, mas como ficará evidente mais a frente, existiam algumas questões por detrás desse movimento.

e conhecemos a sua ocupação. Conversamos com algumas estudantes e falamos da possibilidade que foi bem acolhida.

Depois que o projeto foi aceito pela segunda vez na universidade, ainda no ano de 2016, enviamos um correio para a diretora que marcou de conversarmos pessoalmente na escola, onde acertamos os detalhes do projeto: que participaríamos de todas as obrigações como se fôssemos professor normal: incluindo módulos, reuniões, sábados letivos, escolha do livro didático, etc. Outro ponto importante para a escolha dessa escola é que ela, além de ser a maior de Uberlândia, ainda fica do lado da Superintendência Regional de Ensino, o que torna uma escola muito vigiada pelo poder público.<sup>249</sup>

A resposta da segunda pergunta ainda vem de um período anterior: começa em 2015. Conhecemos essa professora dentro da universidade, onde a mesma trabalha como técnica administrativa. Desde que a conhecemos percebemos que era uma mulher de luta, que sempre estava disposta a fazer algo pelo próximo. Isso fez com que tirássemos em assembleia o nome dela para ser nosso apoio institucional, ao invés, das professoras em 2015 para a organização da semana do curso de história.<sup>250</sup> Depois dessa empreitada, que foi o maior evento da história, com o alcance que ultrapassou inclusive os eventos feitos com muito dinheiro pelo instituto, nos tornamos amigas. Além de técnica administrativa, ela também era professora de geografia e estudante de direito na universidade.

Ela por ser professora e pelos nossos projetos educacionais, fora as experiências institucionais, acabamos por conversar muito sobre educação. Nós tínhamos linhas totalmente distintas, basicamente ela era da linha da professora autoridade máxima e extrema disciplina e nós da linha mais voltada para a pedagogia libertária, com características fortes a busca de autonomia e independência. Apesar de haver o respeito mútuo, a mesma sempre dizia que isso nunca funcionaria, e sempre dizíamos que não funcionaria totalmente, mas poderia, como já tínhamos aplicado, em diversos níveis de acordo com as pessoas envolvidas. Essas diferenças geraram várias brincadeiras e desafios, até que chegou a possibilidade do mestrado. Então qual pessoa melhor que convidar do que ela: já sabia, por experiência prévia, que era uma pessoa comprometida que buscava o melhor.

---

<sup>249</sup> Como isso poderia ser motivo para escolhermos a escola? Explicaremos mais a frente.

<sup>250</sup> Em 2015 ainda cursávamos a graduação em história e ganhamos o centro acadêmico com uma proposta autonomista, dentro dessa gestão fizemos uma semana da história autogerida que teve sérias resistências no meio do professorado do curso. Mais informações sobre essa chapa, ou sobre a semana de história, o contexto político, histórico e outros detalhes em:

SOLIZ, Victor Hugo. *O vôo da borboleta* – um registro da memória estudantil dentro da reforma curricular frente à institucionalidade. Uberlândia: Ufu. 2017.

O fato dela ser conservadora em matéria de educação foi apenas um bônus: afinal se queremos medir a possibilidade de contribuição, nos aviltar em condições ótimas não é de muita valia, o mais correto seria buscar as condições mais adversas possíveis, pois assim qualquer contribuição seria uma prova concreta da possibilidade de mudanças, e não apenas malabarismos acadêmicos para se afirmar que estava certo e que as hipóteses todas foram confirmadas.

A mesma linha de pensamento seguiu a escolha das turmas: para o projeto ter maior adesão à realidade escolhemos as turmas consideradas piores pela escola, mas que são melhores na nossa perspectiva: no caso, o terceiro ano D do ensino médio. Tentamos também para ter um maior alcance trabalhar com o sexto e o nono ano do ensino fundamental, mas por motivos que explicaremos mais à frente não nos foi possível. Durante o desenvolvimento do projeto outras turmas foram abarcadas a pedido das próprias estudantes das turmas da professora com quem trabalhamos.

## A ESCOLA

Agora é importante apresentar a escola em que o projeto foi desenvolvido e as diversas profissionais que fazem parte desse cotidiano dentro da escola de modo a compreendermos não apenas a historicidade, mas também a geograficidade, dos processos que ocorrem dentro do nosso local de projeto.

### **Escola**

A escola tinha profissionalização até 1982, quando a reforma educacional do mesmo ano corta as verbas federais e estaduais para escolas profissionalizantes de maneira que a falta de recursos causou alguns problemas: escassez de oferta de vagas, falta de professoras capacitadas, poucos recursos financeiros para a manutenção de equipamentos e máquinas para as aulas práticas, sendo necessária ajuda do município para se conseguir manter minimamente os cursos técnicos. O golpe final ao ensino profissionalizante foi a LDB de 1996, que foi o último ano de turmas de ensino técnico. Com o fim dos cursos técnicos a escola sofre de uma crise de identidade que perdurou por muitos anos.

Em 2015 (dados mais recentes disponíveis), segundo o QEDU, a escola possuía 119 funcionários e 1.364 estudantes, tendo uma excelente infraestrutura, possuindo biblioteca, laboratórios de informática e ciências e um bom espaço para o lazer. Dentro dos indicadores

utilizados para classificar o desempenho das escolas, os seus indicadores são: 1 - indicador de nível socioeconômico: médio alto; 2 - porte da escola: maior que 90 alunos; 3 - indicador de formação docente: maior que 50%; 4 - indicador de permanência do aluno: de 60% a 80%, sendo a taxa de participação no ENEM da escola de 89,9% dos formandos.

Por ser uma escola central e uma das principais de Uberlândia, a escola possui poucas estudantes que moram nas proximidades, assim sendo, não existe inserção substancial da escola com o bairro ou com a comunidade local, sendo este um dos motivos pelo qual, apesar dos esforços das trabalhadoras para criar uma identidade para a escola, a mesma parece não se consolidar.

Logicamente que esse não é o único motivo para uma identidade, existindo outros: muitos advindos das divisões dentro da escola, como a mútua desconfiança entre o pessoal da manhã e da tarde, ou mesmo entre exatas e humanas dentro do mesmo turno. Mesmo dentro do turno e da mesma área existe um conflito que se sobressai, que na maioria das vezes é velado, mas que muitas vezes deixa de ser velado e inclusive extrapola os limites do bom senso: em um caso específico, estudantes vieram nos perguntar sobre determinada questão em um nível de detalhes que só poderia ter sido vazado por alguém do professorado, mas isso não é o mais preocupante, o pior é que a informação repassada ao corpo estudantil como fofoca era ainda por cima totalmente falsa. Essa não foi a única vez que vimos esse tipo de acontecimento entre as professoras adeptas da disciplina e as adeptas de uma perspectiva “da estudante”, ou esquerda democrática.<sup>251</sup>

Vale ressaltar também que no fim dos anos noventa, a escola possuía baixíssimos índices educacionais o que a quase fez fechar. Parte do terreno doado para uma universidade particular local, existindo muitos interesses pela área da escola. Essa área foi recuperada devido a uma série de protestos feito pelas professoras e comunidade escolar. Mas fato é que houve a necessidade de se reavaliar e se reestruturar a escola. Esse processo de reestruturação foi conduzido pelas professoras adeptas das disciplinas, com a nossa professora companheira encabeçamos boa parte dessas ações. Algumas práticas pedagógicas que foram realizadas permanecem até hoje estando inclusas no regimento atual.

## **Condições de trabalho**

---

<sup>251</sup> Da estudante está entre aspas porque as estudantes só vinham ao caso quando era para algo que elas queriam, estas questões serão explicadas mais à frente, já que documentamos ao longo do projeto.

Definindo condição de trabalho apenas como o espaço e recursos, afirmamos que a escola dá condições razoáveis para as professoras, sendo considerada a escola estadual melhor equipada em Uberlândia. É verdade que algumas questões não se relacionam com a infraestrutura possuída, mas também com o tamanho da escola e a falta de uma organização mais eficiente que diversas vezes fez com que tivéssemos contratemplos na escola.<sup>252</sup>

Agora, se considerarmos as condições socialmente dadas às mesmas, aí temos uma péssima condição de trabalho: apesar de não haver uma aquela pressão para se seguir o livro didático como já vimos em outras escolas, a burocracia, a falta de regras e de organização, além de fofocas e conluios, tornam o ambiente muito hostil. Ainda não nos esqueçamos que a rotina extenuante de uma professora se alia ao seu salário baixo e com outros mecanismos de controle: como o diário de classe, que agora é centralizado dentro de uma ferramenta que não funciona.<sup>253</sup>

Sendo assim, a relação professora-estudante, frequentemente se resume a problemas, ficando então as estudantes praticamente invisíveis em sua personalidade, existindo apenas duas exceções a essa regra: a primeira é que existem professoras que agem eticamente e sempre buscam compreender o processo como um todo, o que tem reflexos dentro da dinâmica escolar, inclusive influenciando a escola, como instituição, nessa direção, mas a própria limitação dessas professoras por conta de todas as obrigações torna essa exceção bem limitada. Outra exceção, bem menos honrosa, são determinadas estudantes que tem amizade com determinadas professoras, e nesse caso vale a velha máxima: “aos amigos os favores aos inimigos a lei”, isso quando se segue a lei, que muitas vezes é deixada de lado.<sup>254</sup>

Dentro do processo educacional na escola percebemos duas grandes preocupações: os resultados das avaliações nacionais e a disciplina, ficando a estudante e a sua aprendizagem em terceiro plano (quando muito). Percebemos que, mesmo que muitas professoras não consigam manter a disciplina em sala de aula, não conseguindo nenhum meio efetivo para fazer isso, ainda assim pensam na sala na relação desempenho x disciplina. Isso fica evidente principalmente nos juízos de valor que são feitos pelas professoras, que tratam certas estudantes como se tivessem marcadas por um fracasso que duraria para sempre.

O mais interessante é que se engana quem acredita que o único motivo da relação professora-estudante se resumir basicamente a problemas se deve apenas pela mercantilização da educação. Muito do discurso atual de resultados também legitima este tipo de simplificação,

---

<sup>252</sup> Como os computadores, que apesar de terem todas as peças para funcionar, ficaram um bimestre inteiro desmontados.

<sup>253</sup> Falaremos dessa ferramenta com detalhes mais para frente.

<sup>254</sup> Isso sem contar casos conhecidos de estudantes que ficam, ou até mesmo namoram professoras.



como se pode perceber pela eterna preocupação pelas avaliações externas e não com as estudantes em si, de modo que a escola serve como máquina de propaganda para a meritocracia e para a criação de um juízo de valor em relação a quais elementos devem ser valorizados pela sociedade neoliberal, como a proatividade, por exemplo. Logicamente que esta legitimação é não apenas óbvia, mas necessária, já que ninguém aceitaria toda este processo opressivo com um mínimo de boa vontade sem uma justificativa moral extremamente propagandeada para convencer que este é o único e melhor modelo possível de se ensinar a cidadania para as crianças.

### **Servidoras**

As servidoras que trabalham em atividades auxiliares para o funcionamento da escola são as pessoas mais simpáticas e educadas no ambiente. Sempre de bom humor, sempre dispostas a nos ajudar, mesmo em questões que não são de responsabilidade delas. Elas são as principais responsáveis por manter um clima mais ameno apesar de todos os conflitos internos. As mais estimadas pertencem a equipe da cozinha, estima essa que não surge apenas pelo atendimento, mas principalmente pelo sabor dos alimentos.<sup>255</sup>

A relação entre as servidoras e as professoras é predominantemente positiva com certa proximidade afetiva, sendo o comum uma certa cordialidade no trato entre as professoras e as servidoras. Algumas professoras são mais educadas, assim como a direção, mas algumas professoras mal chegam a cumprimentar as servidoras.

### **Professoras**

Em relação às professoras, para além do que já foi dito, importante notar como e o que influenciam o trabalho das mesmas. De uma maneira geral, o planejamento anual é dado praticamente pronto pelo livro didático, ou pelo CBC aplicado como planejamento, pelo que vai cair no ENEM e/ou no vestibular, ou ainda pelas demandas legais (como a semana de afirmação negra).<sup>256</sup> As aulas não costumam ter um planejamento mais detalhado, sendo que vai se seguindo o assunto do bimestre de acordo com o andamento conseguido em cada sala.

---

<sup>255</sup> Um dos pontos que mais são reforçados pelas estudantes e professoras sobre a qualidade da comida é a mudança absurda que teve com essa nova equipe. Aparentemente a equipe antiga não agrava aos paladares da comunidade escolar.

<sup>256</sup> No nosso caso em específico o planejamento anual era dado pelo conteúdo do finado PAAES da UFU. O PAAES era um processo seletivo seriado que a UFU aplicava para parte das suas vagas.

Essa metodologia tem suas vantagens e desvantagens, a desvantagem óbvia é que quando se diminui no planejamento se perde nos resultados, fora as aulas que não podem ser dadas, seja porque a superintendência criou um evento obrigatório do dia para noite, seja para a aplicação surpresa de uma avaliação surpresa, como foi na olimpíada de matemática. Entretanto essa metodologia possui a vantagem de permitir que cada turma siga no seu próprio ritmo.

A metodologia utilizada nas aulas, sem exceção, é a clássica: aula oral expositiva na qual a professora fala e as estudantes ouvem. Por mais que algumas vezes se tente problematizar alguns aspectos da geografia, de modo geral, o conteúdo também é o tradicional, mesmo estando desatualizado e não fazendo sentido muitas vezes. Esse conteúdo tradicional funciona como uma âncora, e é tão efetivo neste papel que se reflete nos objetivos: preparar para responder uma prova, e não para se questionar qualquer coisa dentro da realidade escolar. A rotina toma conta de todo o processo que ocorre quase mecanicamente.

### **Estudantes**

É difícil falar quem são as estudantes já que existe uma grande diversidade de perfil econômico e de local de moradia dentro da escola, então, de um modo geral é mais fácil falar das questões socialmente impostas à idade: como o fato de serem agitadas (levando em consideração o parâmetro comportamental desejado pela sociedade dentro da escola), falarem muito, serem curiosas, além de serem algumas vezes desnecessariamente cruéis. Esta crueldade não é natural, mas surge da “educação” da criação de modelos, e todas que fogem do modelo são perseguidas: modelo de corpo, de comportamento, de postura, de religião, de gênero ou sexualidade. Mesmo quando problematizamos esses preconceitos, a força da tradição é maior, e a opressão sempre volta a ocorrer, inclusive de professoras para estudantes.

Seria necessário um projeto educacional específico muito maior para fazer frente a esta construção social perversa. Importante ressaltar que nem tudo está perdido: dentro das problematizações feitas existiram estudantes e professoras que demonstraram uma capacidade de não apenas entender todo o processo que existe por detrás das opressões, mas também que demonstrou uma posição contrária de modo a reagir lutando contra a opressão. Infelizmente essas casos foram uma minoria em relação ao total de pessoas que pertencem à comunidade escolar.

De um modo geral as estudantes tem acesso à internet, à tecnologia e a uma gama diversificada de lazer. Apesar de existirem estudantes muito pobres dentro da escola, o nível socioeconômico médio da escola é considerado médio-alto, segundo os padrões do MEC, o que

é perceptível não apenas pelas roupas e celulares que vemos com boa parte das estudantes, mas também pelas conversas e preocupações, dentro do dia a dia escolar.

Importante notar que as estudantes de um modo geral se sentem presas quando estão na escola, pouco se preocupando com o processo de ensino-aprendizagem e si, mas esperando apenas que acabe logo com o mínimo de esforço, o que nos remete imediatamente às instituições de captura de Foucault.<sup>257</sup> Muitas dessas estudantes se organizaram e criaram o movimento “eu quero ter voz ativa” que era um grupo de reivindicava mais autonomia para as estudantes o que por si só implica em um movimento de grande importância dentro da escola. Infelizmente ao trabalharmos com essas estudantes, percebemos que apesar do discurso bonito, as práticas iam em um caminho totalmente oposto, mas falaremos isso mais adiante.

A participação das estudantes dentro das aulas de um modo geral é a menor possível, as professoras sempre se queixam que as mesmas estão sempre desmotivadas com as atividades ou com qualquer outra proposta. Para nós, nada mais natural já que foi retirado delas o protagonismo dentro do processo educacional, mas mesmo ao se trazer um modelo mais horizontalizado a resposta das mesmas foi pouca, pelo menos na turma principal do nosso trabalho (o terceiro ano D), embora algumas estudantes que nunca haviam feito nada participaram ativamente desse novo processo.<sup>258</sup>

Mas, mais interessante que isto é que quando confrontadas com a pergunta de como queriam estudar geografia, simplesmente não souberam se posicionar. Não entendiam a relação da geografia com a própria vida (como ocorreu em um debate sobre globalização que organizamos), o que evidencia como a escola e as suas disciplinas estão longe da realidade da estudante. Isso torna evidente o porquê de uma reforma que retira a obrigatoriedade do ensino da geografia no ensino médio ter respaldo social: a partir do momento em que a escola está tão distante da vida das pessoas que as mesmas não conseguem sequer perceber os fenômenos estudados que perpassam seu dia a dia, como esperar ter apoio popular? Para evitar esse afastamento é necessário que a geografia,<sup>259</sup> abandone sua torre de marfim e abrace a realidade. Esse não é um processo simples e perpassa por inúmeros aspectos, desde a luta contra a

---

<sup>257</sup> Outros autores trabalham também com esta perspectiva, mas com certeza a mais conhecida no mundo acadêmico é de Foucault na qual a escola e a universidade seriam apenas parte das instituições modernas que incapacitadas de cumprir com o seu objetivo legitimador, se limitam a disciplinar os corpos e mentes. Para aprofundamento no assunto, recomenda-se:  
FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

<sup>258</sup> O que é o que se espera naturalmente, afinal alguém que está finalizando o ensino médio já está completamente escolarizado.

<sup>259</sup> Não só a geografia, mas toda área de produção acadêmica.

mercantilização da educação, até mesmo uma forte autocrítica em relação a qual universidade que queremos em detrimento da universidade que temos.

Acreditamos que exista uma congruência razoável entre o perfil da estudante e da professora: a estudante pouco aplicada às ciências burguesas, obediente às autoridades e disciplinarizada dentro do seu próprio viver. Neste ponto o papel das professoras, mesmo quando conseguem se impor como autoridade, constitui um “sucesso” dentro do sistema educacional, pois é o aprendizado sobre a ordem burguesa na prática. Mas mesmo quando a professora não consegue se impor também favorece o sistema, já que essas experiências fortalecem uma fragilidade, que já existe em relação às estudantes de escola particular, dentro do que vai ser cobrado no ENEM e nos vestibulares, que tem como consequência primeira a manutenção de um enorme abismo entre essas estudantes e a possibilidade de entrarem em um curso com alto reconhecimento social em uma universidade pública.

Outra prática que reforça a nossa visão de como as estudantes existentes se enquadram com o perfil das professoras é que sempre quando questionadas, em relação a qualquer coisa dentro da prática escolar, a maioria das professoras não recebem esses questionamentos de maneira positiva, mesmo quando o objetivo é construir uma escola melhor (como ocorreram algumas vezes durante a ocupação estudantil da escola no fim do ano passado): acabam por se sentir desrespeitadas, ofendidas, levando para o pessoal.

Então as práticas de obediência na escola tem primazia ao longo de sua vida escolar: as estudantes foram levadas a entender que é dito em sala de aula é a verdade, sempre sem se questionar ou problematizar sobre as informações ditas. Tudo é repetido sempre como um grande corolário, como se não houvessem divergências, disputas ou interesses. Tudo sempre em nome da maravilhosa entrada das jovens na universidade e no resultado das avaliações. Acreditamos que avaliação não deveria ser uma atividade fim da escola, sendo apenas uma atividade meio para verificar se a atividade fim tem sido cumprida, que é o processo de ensino-aprendizagem. Logicamente que garantir condições de entrada dessas estudantes na universidade é importante, mas esse também não é objetivo fim, até mesmo porque, da própria maneira que a escola pública está estruturada, vai sempre existir um abismo enorme entre essa estudante e a de escola particular.

Não que acreditemos que a escola se tornará algo libertário, impossível pela própria estrutura, mesmo pequenos elementos são de difícil assimilação como nossa pesquisa demonstrou, mas fato é que se existe um objetivo de que a escola dê condições para as estudantes terem oportunidades de entrarem em cursos competitivos de maneira habitual, então a preocupação tem que ser com a base da educação e não com o topo. Atualmente a base está

muito debilitada, evidência disso é que quando formulamos frases mais longas, mesmo que em ordem direta e com palavras simples, as estudantes sempre se perdem, ou seja, a cognição delas está bem abaixo do esperado para quem quer ingressar em cursos concorridos na universidade pública.

### **Currículo**

O currículo, pelo que já foi exposto, é dado pelas avaliações. Na verdade, as avaliações não apenas dão o currículo, como também suprimem qualquer debate sobre o currículo de modo que dentro da escola não existe nada proposto para além da preocupação com as avaliações, sendo as mesmas o motivo, o meio e o fim do processo educacional como está organizado hoje. Então se é assim que funciona, nada mais natural que a relação da educação com a vida da estudante seja nula, apesar dos esforços de algumas professoras em tentar fazer essa aproximação. Evidência disto é que muitas estudantes sequer sabiam que a globalização afetava a vida delas. Deste modo a relação entre currículo e estudante se dá normalmente através do livro didático que segue subordinando a maioria das tentativas de conhecimento, mantendo o já mencionado projeto de disciplinarização de corpos e mentes, guiado pela grande indústria do livro. Tendo isto em mente, a única relação aceitável que acreditamos que devemos que ter com este currículo é o de desconstrução e de abolição do livro didático, expulsando assim as garras da grande indústria do livro do imaginário da nossa juventude.

### **Gestão escolar**

Devido a uma característica de pouca, ou quase nenhuma transparência sobre as decisões escolares, as questões relativas à gestão escolar em vias de regra são bem obscuras, poucos processos possuem transparência ou possuem um documento específico. Essa característica permitiu, e permite ainda, que muitas informações de decisões da gestão escolares sejam transmitidas através de um conteúdo falso o que alimenta pequenas disputas de poder dentro da escola. Também ocorrem mudanças de regras e acordos de acordo com o sabor da maré. Ao contrário de muitas escolas, as coordenadoras atuam fortemente dentro da escola, embora não façam as atividades as quais seriam suas obrigações, fazendo literalmente o que querem.

Outro ponto que merece destaque dentro da gestão escolar da escola é que (quase) qualquer projeto pedagógico que queiramos pode ser posto em prática, desde que assumamos

os riscos e o trabalho, além de nos prepararmos para os imprevistos causados pela frágil organização da escola. Para finalizar percebemos que, como em qualquer escola, as relações com a secretaria de educação são de total submissão. Logicamente que ocasionalmente, algumas decisões são questionadas, principalmente pela dedicação de algumas professoras.

## O PROJETO

### **Discussões, conflitos e conciliações**

No dia anterior do início das aulas do terceiro ano D nos reunimos pessoalmente com a professora responsável por todos os terceiros anos (A, B, C, D e E) e pelos segundos anos A, B e C. Nessa reunião discutimos como iríamos lidar com o pessoal de progressão continuada, possibilidade e limites de metodologia e avaliação, além de regras de disciplina em cada sala. Definimos que faríamos e corrigiríamos as provas conjuntamente e como atuaríamos na primeira semana. Dentro das discussões nos comprometemos com as questões obrigatórias pelo plano político pedagógico da escola, como o exame interdisciplinar, exame bimestral, ebin, que seriam contempladas em nossa ação em sala de aula.

Recebemos o planejamento anual do terceiro ano, e posteriormente o do segundo também, (anexo I) e o discutimos de modo que ficou pendente de nós fazermos alguns ajustes e sugestões e enviar para ela no prazo de uma semana.<sup>260</sup> Houve o pedido para que também fizéssemos algumas atividades pontuais nos outros terceiros anos (na época A, B e C, já que o terceiro E só abre no meio do primeiro bimestre) a serem definidas após fecharmos o planejamento anual. Ainda ficou pendente a criação de mecanismos para avaliar a questão dos conceitos (já que existe muitas questões decorativas dentro do conteúdo obrigatório do terceiro ano), além de critérios para avaliar autonomia e independência das estudantes.

Logicamente que com duas cosmovisões sobre a educação muito diferentes e como ambos possuem personalidade forte, o início do projeto foi bem turbulento e foram necessários três meses para se consolidar uma parceria saudável. Durante os dois primeiros meses, se descontarmos a greve, que durou em torno de um mês. Nesse período houveram desacordos moderados em sala, seja por metodologia, seja por conteúdo. O problema do conteúdo foi fácil de se resolver: como nós pesquisamos sobre cada assunto antes das aulas, então tínhamos as

---

<sup>260</sup> O que cumprimos, refizemos e debatemos com a professora camarada, tanto o planejamento anual do terceiro, inicialmente, quanto do segundo ano do ensino médio quando assumimos o mesmo.

informações mais recentes sobre cada conteúdo, mas algumas vezes isso contradizia o ensino tradicional, e principalmente o livro didático e a professora, de início, desconfiava muito se sabíamos do que estávamos falando, nessa época a frase mais ouvida talvez tenha sido “mas no vestibular não cai assim”. Uma das coisas que ajudou a resolvermos o conflito, foi que quando confeccionávamos as atividades avaliativas, sempre buscava uma questão de vestibular ou de ENEM para evidenciar que aquela outra abordagem também era cobrada.<sup>261</sup>

Dentro da nossa perspectiva, trazer questões mais atualizadas dentro do possível fazia parte de um processo de busca de autonomia, não apenas pela questão da atualização, mas principalmente para se desconfiar do que os livros didáticos, ou mesmo do que as professoras dizem. Mas fato é que a preparação para as avaliações também era importante porque era o foco da professora que desenvolvia o projeto conosco, porque não era o projeto da universidade, mas o NOSSO, então tivemos que pensar em um jeito de acomodar ambas as prioridades. Para solucionar esse problema pensamos em uma solução que tornou as aulas mais interessantes: trouxemos as diversas abordagens e fazemos o diálogo entre elas.

Essa questão dos objetivos diferente entre nós, apesar de ter sido um grande entrave inicialmente, com o tempo se mostrou bem produtivo, já que quando aconteciam os problemas, e começamos a trabalhar juntos, ao invés de separados, as soluções começaram a vir cada vez mais rápidas.<sup>262</sup> Fora que a qualidade do trabalho geral foi ficando cada vez mais evidente.

Entretanto a nossa maior dificuldade foi como atuar em sala de aula conjuntamente. A principal questão nossa era: nós, como tínhamos muita preocupação com o processo de aprendizagem, então tínhamos tudo planejado, até o tempo para brincadeiras e distrações, mas flexíveis em relação à disciplina, ela não muito organizada em relação ao planejado, gosta de falar muito, mas totalmente rígida quando o assunto é disciplina.<sup>263</sup> Isso acabava que tornava as discussões por conteúdo mais intensas: de início as estudantes se assustavam e achavam que estávamos a brigar, mas depois saíram aulas bem interessantes, inclusive perguntavam se tínhamos ensaiado para fazer aquele bate e volta, defendendo, ou no nosso caso na maioria do tempo denunciando, determinadas abordagens. Em suma: enquanto ela encarnava a questão da autoridade, nós buscamos ser o professor<sup>264</sup> que o Reclus menciona:

---

<sup>261</sup> As informações dentro dos processos seletivos são tão aleatórias que às vezes na mesma prova eram cobradas abordagens contraditórias.

<sup>262</sup> E este talvez tenha sido a questão capital dentro da nossa proibição de continuar com o projeto na escola: estávamos nos tornando muito eficientes dentro de uma perspectiva anti-hegemônica, o que não trouxe simpatia de muita gente.

<sup>263</sup> Não que deixássemos a sala virar uma bagunça, mas qualquer conversinha já era motivo para repreensão.

<sup>264</sup> Nós inclusive acompanhávamos cada estudantes que aparentava ter algum problema, conversávamos com ela e as ajudávamos. Um exemplo para ilustrar essa questão é o aluno C. que tinha muita dificuldade em escrever, tendo nota baixa apenas nas disciplinas nas quais a avaliação era discursiva, então oferecemos ajuda para o mesmo,

Cada um de vós conhece, ao menos por ouvir dizer, escolas em que o professor, a despeito das severidades do regulamento, sempre inaplicadas, tem todos os alunos como amigos e colaboradores felizes.<sup>265</sup>

Logicamente que tentamos convencer um ao outro das vantagens de determinada abordagem em sala de aula. Ela nos fez ler um livro de uma perspectiva neoliberal de disciplina e rendimento (que nem ela seguia, já que ele mesma se identifica como esquerda).<sup>266</sup> Interessante que esse livro, apesar de ser um amontoado de dicas em como transformar sua sala de aula em uma linha de produção, suscitou uma série de debates em questões metodológicas que eu aplicava e a cobrava (em relação ao andamento da aula), mas ela não se preocupava: “Excelentes professores planejam primeiro seus objetivos, depois as avaliações e, por último, suas atividades”.<sup>267</sup> E continuava:

Mas se você seguir as técnicas descritas neste livro e o seu trabalho de sala de aula não estiver alinhado cuidadosamente com o currículo que de fato será avaliado, como Paul Bambrick-Santoyo descreve, você poderá estar decididamente avançando na direção errada.<sup>268</sup>

Nesse aspecto achamos que fomos mais bem sucedidos que ela<sup>269</sup> dentro desse processo de convencimento, então houveram várias mudanças que tornaram a dinâmica de aula bem mais fluída e harmônica, então coisas como tirar uma aula para falar de como será o andamento do bimestre, quais os assuntos, as formas de avaliação e distribuição de pontos, além de estatísticas dos resultados do bimestre anterior, a partir do segundo bimestre obviamente, evitaram muita confusão, embora não toda, sobre reclamações sobre avaliações e conteúdo, reduzindo em torno de 90%.

Outra questão que mudou foram as avaliações em sala: a professora companheira parte do cálculo do vestibular e ENEM onde se considera três minutos de resolução por questão, como a aula possui 50 minutos, então ela aplicava 15 questões, dando cinco minutos de “lambujem”. Até aí, dentro da perspectiva dela de preparar para entrada na universidade, estava totalmente coerente, o problema é que ela não contava com atrasos (dela, das estudantes ou

---

pegando um dos trabalhos discursivos que o mesmo tinha para fazer: dialogamos como o trabalho deveria ser feito e pedimos para C. fazer e mandar para nós. Cada vez que ele mandava, nós retornávamos com observações de onde ele poderia melhorar. Esse primeiro trabalho foi refeito quatro vezes, mas as notas dele nessas matérias aumentou substancialmente.

<sup>265</sup> RECLUS, Élisée. *Anarquia pela educação*. São Paulo: Hedra, 2011. Página 38.

<sup>266</sup> A obra se baseia no comportamentalismo de Skinner aplicado para as estudantes, com várias táticas disciplinares com um viés liberal (taylorismo aplicado em sala de aula), voltado apenas para o processo de ensino. Inclusive o autor fala com todas as letras que o que aluno pensa não vale de nada sendo apenas um estorvo dentro do processo de ensino, sendo apenas o que a professora quer o suficiente para um processo de ensino eficiente: LEMOV, Doug. Aula nota 10. São Paulo: de boa prosa. 2011. Página 303.

<sup>267</sup> LEMOV, Doug. Aula nota 10. São Paulo: de boa prosa. 2011. Página 26.

<sup>268</sup> LEMOV, Doug. Aula nota 10. São Paulo: de boa prosa. 2011. Página 28.

<sup>269</sup> Mas apostamos que se perguntarem para ela, dirá a mesma coisa que dissemos.



mesmo do sinal da escola) e com isso o primeiro bimestre foi de avaliações em um clima pesado de um eterno atraso e alto estresse porque qualquer imprevisto impactava fortemente no planejamento avaliativo dela. Para resolver isso, a ideia foi simples, mas o convencimento foi complexo: sugerimos trocar a prova de 15 questões para uma de 10 que começaria com 15 minutos de aula. Assim se manteria os três minutos por questão e teria tempo para imprevistos, ou mesmo para arrumar a sala e passar as instruções com calma. Apesar de só trazer vantagens, foram semanas dialogando para se abrir mão das 5 questões extras. Passado o ano e, portanto, mais três bimestres, os benefícios trazidos não trouxeram mais o assunto de volta. Isso só para citar um exemplo para ilustrar o que dissemos.

Mas acho que as maiores reflexões e fontes de crescimento para ambos foram sobre o papel social da escola. Ambos acreditamos que a escola deveria servir para a cidadania, logicamente para nós, isso recaía sobre processos que permitiriam e favoreceriam a liberdade e a autonomia, longe de todas aquelas questões que discutimos no capítulo 2. Já para ela isso ocorreria com a entrada dessas jovens na universidade pública, conseguindo assim se especializar e arrumar um emprego razoável no mercado de trabalho ou junto ao governo. Não poderíamos dizer que a mesma estava errada, já que essa é a história de vida dela: ela, que nasceu na roça, pobre, se esforçou muito para entrar na universidade, passou muitas dificuldades dentro da universidade para se formar, mas hoje tem uma segurança financeira por conta do caminho que tomou. Nós éramos o idealista sonhador e ela a esquerdo-capitalista “malvadona”.

Mas uma questão prática nos uniu de maneira bem sólida: “nenhum direito a menos”. Então com os ataques do governo estadual, como por exemplo o “diário eletrônico digital” que falaremos mais a frente, as tentativas de assédio contra as professoras, traição do sindicato, de amigos, a retirada da modalidade treineiro gratuita do ENEM, fizeram com que nossas diferenças se tornassem complementariedades dentro deste cenário. Desse modo pelo lado dela a esquerda sai de seu lugar sacrossanto, começando a perceber mais questões sobre autonomia e autogestão, e, do nosso lado, vemos a necessidade de se ter uma preocupação com as avaliações de entrada das universidades públicas até mesmo porque como já explicamos no capítulo anterior, a universidade hoje serve de trampolim para o mercado de trabalho, e se funciona assim e não nos preocupamos em dar condições de acesso para estudantes da rede pública de ensino, quem irá assumir essas vagas e manter as desigualdades?

Logicamente que foi um passo bem largo para nós fazermos a defesa de modelos avaliativos coerentes com o que as estudantes vão enfrentar para ingressar em uma universidade. Entretanto propusemos várias ações nesse sentido, fizemos uma reaplicação do

ENEM gratuita na escola, criamos propostas de projeto para a recuperação que além de ajudar a preparar as estudantes para as próximas etapas, ou para a continuidade dos estudos, como diz a LDB, modelos de avaliação bimestral e programamos um gabarito automático de correção de provas, veremos todas essas questões com um pouco mais de detalhes posteriormente.

Acho que cabe uma observação, que inclusive nos ajudou muito a abraçar as mudanças acima: vimos muitas professoras que se legitimavam em um discurso de liberdade e autonomia das estudantes, mas que na prática não faziam nada, apenas fingiam que davam aula. Não coincidência, essas eram as mesmas professoras que inventavam boatos, ou que vetavam mudança de sala de estudante e depois acusava a nossa camarada. Não coincidência, essas pessoas jogaram sujo como puderam. Não coincidência, essas pessoas foram as responsáveis não apenas pela proibição sem justificativa da continuidade do nosso projeto e que mesmo sem qualquer prova, meteram um processo na nossa companheira e a fizeram por passar por diversos assédios. Esse é o infeliz retrato da esquerda, que adora um faz-de-conta. Todos esses casos trataremos posteriormente.

### **A execução das aulas<sup>270</sup>**

Ao contrário de nossas experiências anteriores, o processo educacional que buscamos desenvolver nesse projeto não foi voltado às estudantes em si e sim para a escola, como instituição formadora legitimada pela sociedade. Logicamente que nunca pretendemos transformar a escola em uma instituição libertária, mas a nossa motivação foi “até em que ponto é possível agir na escola, como instituição, de modo a deslocar minimamente os processos de ensino e disciplinarização dentro do ensino de geografia em direção aos processos de aprendizagem e autonomia”. Infelizmente, o resultado que obtivemos nos evidencia que esse deslocamento só é possível em pequenas amplitudes dentro do modelo escolar que está vigente hoje. Explicamos essa questão melhor ao longo do texto, vamos às reflexões epistemológicas que nos motivaram primeiramente.

Primeiramente é preciso lembrar que nossa abordagem se dá através da prática e que a mesma não separa ideal de concreto de modo que as práticas sociais não são determinadas pelo ideal ou pelo concreto, e sim uma junção entre ambos. Percebemos então que a fragmentação da realidade não é exclusividade da educação básica, mas também do ensino que se pretende “superior”. Justamente por não concordarmos com esse particionamento forçado da

---

<sup>270</sup> Sem direito sequer a um último pedido.

realidade que não realizamos uma análise que privilegia o concreto em detrimento do ideal, ou vice e versa. Nosso planejamento de condução do projeto se baseou, além das análises apresentadas dos capítulos 1 e principalmente 2, pela categoria “prática” que leva em consideração simultaneamente elementos considerados tanto empíricos (concretos), como teóricos (ideais). Bom ressaltar que a prática também não se limita ao agir concreto, englobando também as premissas e justificativas que estão por detrás desse agir.

Tendo reforçado essas premissas, é preciso explicar que apesar de se buscou inicialmente o terceiro ano do ensino médio D para trabalhar porque era considerada a turma mais desmotivada, o que tornaria o trabalho mais relevante em caso de sucesso, mas sabemos que dentro de uma perspectiva institucional essa escolha não faz muita diferença, já que ao lidar com a institucionalidade a nossa questão mais próximas das representantes dessa institucionalidade: professoras, supervisão, direção, etc. do que com as estudantes em si. Entretanto com as negativas das professoras do ensino fundamental, reavaliamos o que faríamos. Como haviam muitos pedidos das outras salas da nossa professora companheira de projeto, então decidimos abraçar todas elas, já que assim teríamos uma quantidade de turmas e de volume de trabalho equivalente a um cargo completo de professora.<sup>271</sup> Logicamente que essa escolha nos aproximou ainda mais do objetivo institucional, mas o preço foi caro: perdemos aderência a diferentes realidades, já que a experiência docente no ensino médio é diferente do ensino fundamental.

A partir desses questões já mencionadas, tentamos fazer a inversão que já havíamos feito nas nossas experiências educacionais anteriores, no que tivemos apoio inicial da direção, que nos permitiu executar nosso projeto, mas não do professorado de uma maneira geral, quem nos apoiou de início foi apenas nossa professora companheira que estava muito desconfiada de nosso projeto, o que levou a alguns problemas já relatados. Isso aliado ao perfil da turma, que embora tenha se animado de início, voltou ao estado de letargia muito rápido, logo que a primeira experiência em que eles tomariam a frente não deu certo,<sup>272</sup> o que dentro de todo o processo já vivenciado, aliado a falta de envolvimento de boa parte do resto do professorado, fez com que discutíssemos o projeto com a turma e deslocássemos um pouco os objetivos do

---

<sup>271</sup> A professora camarada, por conta da desconfiança com o nosso projeto, tentou nos apertar o máximo possível para vermos as dificuldades de pô-lo em prática em uma situação real, o que acreditamos ser muito importante, pois deu mais aderência ao nosso projeto de modo que não estamos nos opondo a nenhum desses ‘apertos’: ela disse que tínhamos que ler o estatuto do magistério, as resoluções principais e as orientações da Secretaria Regional de Educação, para além do CBC de Minas para geografia e do regimento da escola. Atendemos a companheira em todos os pontos solicitados, inclusive escolhemos com a mesma os livros didáticos a serem utilizados através de critérios definidos por ela (anexo III).

<sup>272</sup> Um debate auto-organizado sobre globalização que ocorreria após o carnaval.

mesmo. Em paralelo a essa questão foi quando ocorreram as negativas das professoras do fundamental, o que nos abriu novos horizontes de possibilidades.

Após isso, conversamos com o nosso orientador sobre o que havia acontecido da escola e como queríamos proceder, o que tínhamos combinado com as estudantes, de maneira que o novo objetivo era apreender o máximo possível da escola, buscando, não ter uma maior aderência a diversas realidades, já que tinha se mostrado inviável. Mesmo tentar deslocar a estrutura autoritária da escola se mostrou de maneira geral ineficiente, já que as estudantes tinham mostrado que o empenho em executar o que as mesmas decidiram não era tão grande quanto a vontade de dizer que quer diferente, também não tiveram persistência, já que no primeiro fracasso, conversamos sobre o ocorrido e pediram um modelo que era mais próximo ao modelo escolar tradicional, embora com modestas quebras. Nessa conversa foram definidos alguns pontos principais:

- Narrativa política: buscamos em sala, na medida do possível trazer narrativas políticas que saíssem da dicotomia direita e esquerda. Isso não implica necessariamente que essa nova narrativa fosse anarquista, muitas das vezes preferimos as narrativas autonomistas para evidenciar que é possível se fazer política sem proselitismo, que foi nosso principal objetivo com esse tema, junto com trazer uma perspectiva que quebra com a dicotomia ‘direita’ x ‘esquerda’ que tanto empobrece o cenário político nacional, através dessa prática tentamos minimizar a alienação discutida no capítulo 2;

- Problematização do conteúdo cobrado no livro didático, no ENEM e nas avaliações: baseado em estudos epistêmicos (sobre a teoria) em geografia, buscamos evidenciar como não havia uma coerência teórico-metodológica primeiramente no livro didático, depois no ENEM e nas avaliações, como se mudava de abordagem sem qualquer preocupação. Na nossa primeira aula apresentamos resumidamente as escolas geográficas e suas principais características para mostrar para elas como se misturavam essas escolas de acordo com o assunto e a conveniência.

Além disso, pegamos os conteúdos tradicionais e problematizamos com base em artigos científicos ou livros. O nosso objetivo com esse ponto foi evidenciar como o conceito de verdade é relativo, e como é necessário, dentro de um processo de autonomia, sempre buscar a veracidade de cada informação e como muitas informações que serão cobradas como se fossem verdade nas atividades avaliativas, não passam de pura invenção. Vale salientar que ao fazer isso em sala, tivemos o cuidado de trazer não apenas a versão problematizadora, mas também a que vai cair nas avaliações, tendo o cuidado em explicar como reconhecer qual abordagem estaria sendo utilizada na questão para responder o que a avaliação considerará correto, como já expomos anteriormente;

- Estilo de aula provocativo: dentro das reflexões teóricas trazidas por Silvio Gallo em relação à educação, pensamos em que o melhor jeito de se anarquizar o processo educativo seria deslocar o processo do ensino em direção a aprendizagem. A análise de Gallo que diz que a aprendizagem só surge da violência do problema, então um modo de se adaptar ao ambiente escolar e seguir minimamente nossa proposta era buscar essa inversão através de uma aula provocativa, já que apesar do protagonismo ainda estar conosco, ao menos conseguiríamos entregar a violência dos problemas para aqueles que nos estivessem escutando.

- Novas formas de avaliação: as estudantes estão muito acostumados com a avaliação utilizada para transformá-las em números e indicadores, o que, pelo menos dentro dos estudos acadêmicos, se diferencia um pouco do objetivo inicial que é avaliar o ensino. Então após cada aula, nos dez últimos minutos, aplicávamos uma atividade para ser feita na própria aula em relação ao conteúdo apresentado. De início corrigimos exercício a exercício e devolvemos, mas isso gerou uma série de problemas que fizeram a avaliação se desvincular do que pretendíamos: ao corrigir sem definir certo ou errado, apenas trazendo um diálogo com os potenciais da resposta dada e do que necessitava se desenvolver para a resposta ficar completa, as estudantes não paravam de perguntar quanto elas tinham tirado (os exercícios não valiam nota e isso foi dito logo de início), o quanto valia, se elas tinham acertado ou errado a questão. Com isso tentamos minimizar a classificação e a competição entre as estudantes;

Esse último ponto tem um implicância em uma questão muito grave, que foi discutida no capítulo 2: o nosso diálogo com a resposta das estudantes não era sequer lido, sendo que as mesmas apenas buscavam um certo ou errado, mas não ler e entender o que estava escrito. Por conta de todas essas questões decidimos não corrigir mais individualmente cada questão, então explicamos para o corpo estudantil que aquela avaliação em específico não era uma punição classificatória direcionada a punir quem não tivesse atingido o que se esperava e sim para nós, para sabermos o quanto nossa aula foi efetiva, de maneira que dentro do nosso processo, se percebêssemos que alguns conceitos tinham sido assimilados pela maioria da turma, então isso implicaria que nossa aula atendeu o objetivo.

Logicamente que ao se fazer esse exercício na aula em si, sem maiores preparações ou estudos, não existiu pretensão da nossa parte para respostas perfeitas (embora apareceram algumas ao longo do bimestre). Em relação aos resultados verificamos que de maneira geral entre um sexto e um oitavo de estudantes não acompanhavam a aula, o que dentro da nossa experiência de sala, nos pareceu habitual, embora quando comparado com outras professoras nos pareceu um resultado até positivo, dizemos “até” porque o ideal é que todas acompanhassem.

Outro ponto interessante, é que essas avaliações não seguiram o modelo tradicional de pergunta o qual o corpo estudantil está acostumado, sendo perguntas que eram planejadas para necessariamente haver reflexão por parte das estudantes, sendo preciso associar diversos elementos dados em aula, tendo que trabalhar com mapas, gráficos, músicas, charges ou qualquer outra linguagem, sendo necessário raciocinar em cima dessas associações, o que gerou um resultado bem interessante: as turmas consideradas melhores dentro do processo tradicional foram as que tiveram o pior desempenho no exercício como um todo, ou seja, estas demonstraram saber o conteúdo da maneira tradicional, mas não conseguiram refletir, associar e raciocinar adequadamente para montar as respostas quando se afastava daquele modelo de repetição e se aproximava de uma questão de autoria. Isso reforça uma velha crítica anarquista, que o próprio Reclus traz que a educação obrigatória apenas forma repetidores e não permite o aprendizado.

Fato curioso, é que a nossa companheira tinha um apreço maior pelas ditas “melhores turmas”, então ela dava dicas, não que ela não desse nas outras turmas, mas a intensidade e a empolgação na hora de dar as dicas era notável. Detalhe: tínhamos pedido, e repetimos o pedido toda santa aula, para que ela não desse dicas, porque além de ser um trabalho autoral, ela como figura de autoridade iria influenciar muito as estudantes. E logicamente que essa influência ficava estampada nas respostas das turmas. O mais interessante é, que mesmo ela falando, as estudantes não conseguiam fazer exatamente o que ela queria.

O caso das turmas “melhores” ficou então mais interessante: as respostas dessas turmas tinham, com certeza, o melhor vocabulário, mas duas coisas ficaram bem nítidas: a primeira delas é como eles se apegavam ao que a professora dizia como lei e esqueciam do resto da pergunta, algumas vezes até da pergunta inteira; a segunda, é que ao ler as respostas, se notava padrões na formação das mesmas: cheias de jargões, construções e vocabulários considerados de estudantes aplicadas. Para nós, esse dois pontos evidenciam que o processo de aprendizagem deles está até abaixo do outros colegas, mas isso é mais que compensado pelo entusiasmo com que se dedicam a serem estudantes, com o papel social da boa estudante bem definido como: estudante que anota, que possui acesso a determinadas expressões de vocabulário, embora não tenham um vocabulário extenso, aprofundaremos isso mais à frente, que tem determinada postura, que escuta a professora e que sabe como funciona as avaliações tradicionais, que aplicam como receita de bolo.

No fim das contas, essas avaliações serviram para quebrar a ilusão, para algumas pessoas, que existiam castas de estudantes, sendo que algumas conseguiam aprender com a escola e outras não, porque não se esforçavam. Justamente pelo desempenho fraco das turmas

politicamente fortes, as turmas “boas”, essa avaliação teve vida curta: durou apenas no primeiro bimestre. Quando fizemos a assembleia de avaliação do primeiro bimestre e decisões para o segundo, essa avaliação foi deixada de lado. Mas deixemos para falar das mudanças para o segundo bimestre para depois.

Todas essas mudanças citadas não foram feitas de maneira irresponsável, existindo diversas reflexões e estudos que a embasam, principalmente no capítulo 2. O nosso diferencial em relação ao que é feito habitualmente está no fato de que estas reflexões e estudos não estão desvinculadas da realidade, nem a segmentam, como a universidade e a escola costumam fazer. Então o método utilizado em aula, assim como as discussões que fizemos em assembleia com as estudantes, nascem das reflexões libertárias já trazidas anteriormente. Fica evidente que, se temos uma cosmovisão (visão de mundo) libertária, então todos os aspectos trazidos por Gallo como intrínsecos ao processo de ensino são rechaçados por nós. Mas isto não nos diz o que fazer, apenas o que não fazer. Então para estruturarmos minimamente um método é necessário que foquemos no principal aspecto da vida: a aprendizagem. E neste aspecto aproveitamos outra reflexão de Gallo, também já apresentada no capítulo 2, sobre a aprendizagem para estruturar a metodologia, mas sempre fazendo a apropriação para a nossa realidade:

A aprendizagem, ou o pensamento criativo, segundo Gallo (2008, página 70), “nasce da violência do problema, constrói-se singularmente em cada experiência, para advir em algo que não fornece um panorama de respostas, mas convida ao pensamento, na medida que mobiliza novos problemas”. O aprendizado então seria a produção de um encontro absolutamente novo no qual não podemos vislumbrar os resultados. Novamente concordamos com Gallo que o processo de aprendizagem é um processo bilateral, horizontalizado, interno e dinâmico. Bilateral porque envolve o problema e a subjetividade e neste ponto é mister ressaltar que o problema pode ser externo ou interno. Horizontalizado porque não existe uma autoridade neste processo. Interno porque o conhecimento só se consolida com a experiência que é própria do sujeito. Dinâmico porque não é nem ortodoxo, nem dogmatizado de maneira que no processo de mobilizar novos problemas o conhecimento que gerou estes novos problemas pode ser descartado.<sup>273</sup>

A organização da sala, dentro da experiência inicial, saiu do tradicional e virou uma grande elipse (já que a arquitetura da sala não ajudava a fazer um círculo), o que apresentou como problema que os extremos mais afastados da elipse não ficavam totalmente integrado às discussões. Mesmo o conteúdo, foi abstraído do seu papel tradicional e subvertido para algo vivo, portanto dinâmico, com apenas um tênue eixo servindo de ponte de ligação, de modo que quem acabava “dando” a aula eram as próprias “alunas”, já que na maioria das vezes nos

---

<sup>273</sup> SOLIZ, Victor Hugo. Informação, conhecimento e saber - entendendo a base do processo pedagógico para quebrar mitos. Cosmos (Presidente Prudente), v. 7, página 17.

limitávamos a fazer perguntas, deixando que elas próprias respondessem as próprias perguntas com os conhecimentos que tinham estudado. Essa dinâmica também só sobreviveu ao primeiro bimestre, novamente graças as movimentações das salas consideradas “melhores”, não que ela tenha desaparecido por completo, mas a posição em sala voltou a tradicional e as aulas, apesar de se manterem problematizadoras, a centralidade tinha voltado para a figura da autoridade.

Um ponto interessante, que muitas vezes passa despercebido em muitas discussões sobre quantidade de ensino como sinônimo de qualidade, é que operacionalmente existe uma diferença absurda entre a aula dos primeiros horários e dos últimos: no primeiro tudo é mais simples, e a participação é quase plena, a discussão sempre tomava a atenção de quase todas, todas mais dispostas e animadas. No último se percebia o cansaço das estudantes, ocorrendo muitas vezes conversas paralelas e menos interesse nas discussões.

### **A experiência inicial no terceiro ano D**

No primeiro dia de aula de geografia nos terceiros anos, a nossa companheira fez questão de nos apresentar nas salas nas quais atuaríamos parcialmente de modo que pudemos expor resumidamente nosso projeto e intencionalidades para as outras turmas.<sup>274</sup> Na turma D tivemos uma apresentação um pouco mais detalhada do projeto, inclusive apresentamos os acordos que firmamos com a professora no dia anterior. Depois disso a mesma apresentou as regras disciplinares dela, e no fim da aula começamos o projeto propriamente dito dentro do que havia sido combinado no dia anterior: o pontapé inicial foi explicar que as decisões teriam validade por um bimestre, sendo que com o fim do bimestre seria feita uma assembleia para avaliação dos resultados. Seguindo apresentamos dois modelos de decisão (horizontal ou democrático) para as outras questões relativas ao processo educacional.

Após essa decisão as questões do dia a dia foram sendo levantadas e debatidas: a primeira questão discutida sobre a organização espacial da sala, depois discutimos as avaliações e por fim de metodologia de aula. Logicamente que nenhuma decisão foi tomada naquela hora, sendo que as deliberações sobre as sugestões seriam dadas na próxima aula, sexta feira, sendo que com base nessas questões se faria um documento a ser assinado por todas, para que toda a sala esteja ciente de cada regra. Uma questão que chamou a nossa atenção nessa aula, foi a preocupação de algumas estudantes com a responsabilidade vinda da autonomia. Foi

---

<sup>274</sup> A, B e C no caso, porque o terceiro ano E só seria formado na metade do primeiro bimestre.



interessante ver a resistência dessas estudantes em sair da zona de conforto na qual elas não poderiam responsabilizar nenhuma outra pessoa pelos possíveis problemas.

Todas essas questões foram postadas no grupo dos terceiros anos do “*Facebook*” para facilitar o diálogo, sendo que todas as turmas do terceiro ano participavam podiam participar desse grupo. Esse grupo, que era criado todo ano com as séries que a nossa camarada dava aula servia para deixar registrado em um outro suporte, além daqueles próprios da sala de aula: datas de provas, atividades, instruções, vídeo-aulas, links para aprofundar os estudos, exercícios de aprofundamento, notícias relativas aos conteúdos dados em sala, informações sobre vestibulares, ENEM e outras avaliações externas. Enfim o grupo servia como um grande ambiente de informação dentro das redes sociais. Esse ano nós a ajudamos a mantê-lo sempre atualizado. Vale salientar que tudo o que era repassado no grupo era dito em sala e disponibilizado pessoalmente caso houvesse solicitação. Essa observação é importante, pois vimos muitas estudantes tentarem dizer que foram prejudicadas porque não tinham “*Facebook*”, o que não tinha qualquer fundamento.

Na segunda aula definimos uma série de questões relativas à condução do bimestre, conforme a ata da assembleia (anexo IV), tendo apenas algumas poucas pendências que foram acertadas na terceira aula, junto com a apresentação do planejamento anual conjunto atualizado (anexo II). Vale destacar que as estudantes se sentiram bem perdidas nesse primeiro processo no qual começaram a tomar o protagonismo do seu processo educacional. Outro ponto, muito compreensível pela própria natureza da escola, foi a percepção delas que não viam qualquer relação entre metodologia e avaliação, o que ficou evidente dentro do que se definiu na assembleia, de tanto vivenciarem que dentro da escola a avaliação não tem por objetivo verificar se os objetivos educacionais foram alcançados segundo a metodologia, se limitando a apenas classificar e segregar, que não sabiam reproduzir outra coisa.

Um ponto de destaque foi a nossa explicação da relação conteúdo, avaliação e metodologia para que as estudantes pudessem compreender melhor como a escola deveria funcionar, que gerou muitos debates sobre a educação: dentro da escola tradicional, o conteúdo tem primazia, mas a avaliação também tem centralidade, de modo que a metodologia fica subordinada ao conteúdo e às avaliações. Dentro do que acreditamos na pedagogia libertária, a primeira coisa a se definir é a metodologia, já que a metodologia viabilizaria o alcance dos objetivos sendo o conteúdo seria escolhido de acordo com as necessidades, de maneira que a avaliação perderia seu caráter punitivista, sendo apenas um meio para se compreender se objetivos foram cumpridos ou não e motivos pelos quais o resulta, seja positivo, seja negativo,

foi obtido. Entretanto devido ao nosso compromisso em seguir o conteúdo escolar já definido, tivemos que dar prioridade ao conteúdo, deixando o resto para as estudantes decidirem.

As aulas expositivas previstas inicialmente ocorreram conforme os primeiros planos de aula (anexo V), entretanto a primeira aula na qual eles tomariam totalmente o protagonismo não aconteceu. Fato é que a atividade ser depois de um feriado prolongado fez com que a escola estivesse vazia, mas no terceiro ano D a situação foi ainda mais complicada: dois terços da sala tinham faltado porque tinham emendado o carnaval (a data da atividade foi escolhida pelas próprias estudantes). Entre esses dois terços, faltaram não apenas, uma das pessoas que era responsável por organizar um dos pontos de vista do debate, mas também diversas outras pessoas que eram do mesmo ponto de vista também não compareceram o que inviabilizou a atividade.

Na verdade o debate ocorreu, mas muito rapidamente, primeiro pelo número de pessoas esvaziado na sala, segundo, que nem quem tinha trazido esquema quis debater (um misto de apatia, falta de autoconfiança e vergonha em falar) de modo que aproveitamos o restante da aula para fazer um balanço e consultar as estudantes se queriam seguir o planejamento. As estudantes presentes decidiram revisar como seria o restante do bimestre afirmando que aquele planejamento não tinha funcionando porque as estudantes, de maneira geral, não queriam se aplicar. A turma então decidiu retornar para as aulas expositivas porque eram mais “fáceis” de modo que estavam não apenas desistindo da autonomia de modo geral, mas também deles mesmos. Mas no fim das contas não foi um regresso total, já que os pontos principais do andamento das aulas foram mantidos, apenas as questões de responsabilidade das próprias estudantes foram deixadas de lado.

A nossa camarada que já estava desconfiada do nosso projeto, não ficou nenhum pouco contente com o ocorrido, o que acabou gerando um conflito. A mesma dizia que a metodologia não funcionava e que todo o resto de bimestre seguiria essa dinâmica. Logicamente que entendemos a professora, tanto que pensamos em desistir do projeto: ela tem a visão dela e mesmo tendo dois empregos e fazendo faculdade nos atendeu da melhor maneira possível, a questão é qual o direito que temos para atribular ainda mais o dia a dia dessa professora com algo que simplesmente ela não acredita?

Pensamos que se a nossa ideia era ir e vivenciar a escola para descobrir como a pedagogia libertária poderia contribuir com a escola (como instituição), a resposta nos parecia bem simples: potencialidades múltiplas, mas sem diálogo com as vivências dadas no local. Não nos esqueçamos que se todas as professoras consultadas aceitaram o projeto, apenas uma levou para frente. Sair da zona de conforto implicava em mais trabalho, a nossa camarada já tinha

demais, ela sentiu o aumento do ritmo, mas mesmo assim se manteve firme: tivemos diversas conversas nas quais nos acertamos e seguimos em frente. Na aula seguinte, com a turma toda reunida, retomamos o balanço, ratificamos as decisões e retiramos quaisquer dúvidas.

### **A expansão para outras turmas**

Essas mudanças na aula dentro do terceiro D ocorreram alguns dias antes da professora do nono ano dizer que não ia pegar o projeto porque ia tirar férias *premium*. Até aí, nenhum problema, mas nossa camarada foi na secretaria confirmar se ela tinha pedido mesmo, no que descobrimos que sequer havia pedido, diante disso, ficaríamos apenas no projeto com ela mesma. A partir disso, e pelos pedidos que as estudantes das turmas dela estavam fazendo, ela sugeriu que assumisse todas as turmas, o que prontamente aceitamos. Interessante notar como foi feita essa sugestão: de maneira provocativa, como um desafio. Mas nós não nos sentimos desmotivados por um desafio, bem pelo contrário, o jeito como fomos intimados, fez a gente ficar realmente animado com a possibilidade.

Nos terceiros anos, como já tínhamos as aulas planejadas, começamos imediatamente, nos segundos começaríamos apenas no próximo bimestre, que seria em torno de duas semanas não fosse a greve que durou mais de um mês. Esse tempo para iniciar nos segundos seria para fazer as pesquisas e definir quantas aulas precisaríamos, revisar o planejamento anual e como seria distribuído o conteúdo do bimestre. Vale destacar que quando começamos nos outros terceiros as regras que foram utilizadas foram aquelas que tinham sido definidas no terceiro ano D, isso porque com a greve, o calendário ficou uma completa bagunça de maneira que o conteúdo estava atrasado e não tínhamos tempo para fazer assembleia.

Com o fim do primeiro bimestre fizemos assembleias em todas as salas. Duas observações são importantes: a primeira é que como tinha combinado com a camarada que assumiria tudo, mas que ela queria também ministrar algumas aulas,<sup>275</sup> então definimos com as estudantes que as regras debatidas valeriam para todas as oito turmas (terceiros A, B, C, D e E, além dos segundos A, B e C). A segunda observação é que essa questão gerou um problema: como não era possível conseguir liberação das oito turmas para se fazer uma assembleia geral das nossas turmas, então as últimas turmas tiveram maior poder decisório, e coincidência ou não, essas turmas foram aquelas consideradas as “melhores”, o que levou a um certo recuo dentro das propostas libertárias.

---

<sup>275</sup> A principal questão por detrás dessa decisão, segundo a mesma nos confessou um dia, é que ela estava enciumada com a atenção que nós estávamos recebendo das turmas dela.

Em adição as discussões feitas anteriormente dentro do tópico “a execução das aulas” sobre essa movimentação em direção contrária à questão libertária, cabe agora juntar todas essas questões em uma reflexão maior: uma vez fizemos um trabalho em uma das disciplinas obrigatórias fazendo diversos paralelos entre a educação e o capitalismo e acabou que uma professora achou a comparação absurda, e, na primeira apresentação de três etapas, reclamou que não tinha como comparar dinheiro e nota. Sem entrar no trabalho em si, mas focando na nossa experiência ficou evidente que as turmas com melhores notas fez de tudo para conservar e aumentar suas notas: tudo o que questionava seu local de “melhores”, ou seja, de maior nota, foi cancelado. Não é exatamente da mesma forma que agem as pessoas ricas? Mas ao invés de notas, elas cuidam do acúmulo de dinheiro.<sup>276</sup>

Uma das coisas que surgiram do balanço do primeiro bimestre era o vocabulário pouco variado das estudantes. Palavras como ‘consolidar’, ‘difusão’, ‘obsoleto’, ‘sindicato’, ‘submetido’, ‘assimétrico’, ‘disparidade’, ‘dissolução’, ‘emergente’, ‘estagnação’, ‘hegemônico’, ‘inferir’, dentre dezenas de outras palavras que seriam necessárias para eles, não apenas para o ingresso na universidade, mas no próprio dia a dia, isso segundo as próprias estudantes. Dentro disso demos a sugestão de um trabalho avaliativo na qual as estudantes poderiam pesquisar o significado das palavras e aplicações dentro da matéria estudada no bimestre.

A ideia foi prontamente aceita, mas como seria executada foi um tanto problemática: estudantes que não queriam apresentar, mas não deram nenhuma sugestão para solucionar o problema que era consenso, não queriam trabalho com apresentação, o que gerou debates acalorados. Outro ponto polêmico foi a decisão do trabalho ser em grupo. A nossa camarada exigiu que se fosse em grupo, teria que ser em grupo mesmo, e não cada um fazer uma parte. Com isso, o maior ponto de disputa foi das integrantes do grupo se responsabilizarem pelo grupo como um todo. No fim das discussões ficou decidido que o trabalho seria em grupo, mas teria uma nota individual, que seria 60% do total do trabalho, e uma comum para todo o grupo, que valeria os 40% restantes. Dentro da nota individual se analisaria três critérios: se soube explicar o significado da palavra, se soube aplicar no conteúdo da matéria e, por fim, a desenvoltura durante a explicação, cada critério valeria 20%. Já a nota em grupo teria apenas dois critérios: saber explicar o significado da palavra e saber aplicar no conteúdo da matéria de modo que cada critério em grupo também valeria 20% do total do trabalho.<sup>277</sup>

<sup>276</sup> Isto foi inclusive conversado explicitamente com uma dessas turmas, o terceiro B.

<sup>277</sup> Os trabalhos não tinham valor fixo pré-determinado por dois motivos: o primeiro é que o valor total do bimestre mudava no segundo semestre, os dois primeiros valiam 20 e os dois últimos valiam 30. O segundo é que existiam

Interessante notar como funcionava a nota em grupo. No trabalho era preciso que todo o grupo pesquisasse o significado das palavras atribuídas ao mesmo. Era dada uma palavra por membro do grupo, sendo que cada pessoa apresentaria uma palavra. Daí surgiu a questão: como garantir que todo mundo do grupo estudaria todas as palavras e não apenas a sua? Então as estudantes pensaram na seguinte questão: a nota do grupo seria dada pela resposta de uma única integrante a qual seria perguntada sobre a palavra de alguma das colegas. Essa integrante que iria responder pelo grupo era aquela que teria tirado a menor nota individual. Logicamente que o debate sobre essa regra foi alvo de muitas disputas, a maioria delas em torno de “mas e se fulana não fizer nada”, mas as defensoras da proposta diziam “então cabe a vocês ajudarem a fulana a fazer e se a mesma se recusar, basta falar para a professora para tomar as medidas cabíveis” e assim foi aprovada.

Esse trabalho só durou dois bimestres. No primeiro bimestre aplicado, no caso o segundo bimestre, o trabalho andou bem para a maioria dos grupos, mas talvez por conta dos critérios simples: respondeu de modo que não tenha falado nenhum absurdo é 50% do critério, se falou algo próximo do que deveria 75% e se falou o que deveria, sem precisar florear, é 100%;<sup>278</sup> as estudantes avacalharam no terceiro bimestre: teve estudante que nem sabia em que grupo estava, ou qual era a palavra, mesmo tendo sido avisado no início do terceiro bimestre com um mês e meio de antecedência, ter sido postado no grupo das séries, ter passado lista em sala recolhendo a assinatura, e mesmo toda a aula a professora companheira perguntando se alguém estava enfrentando algum problema, inclusive explicando como fazer o trabalho passo a passo, como já fazia desde a primeira aplicação: “vai na internet, se não tiver acesso à internet em casa, pode acessar aqui na biblioteca, ou se não gostar de internet pode pegar um dicionário, pesquisar o significado da palavra. Depois sabendo o significado da palavra vai procurar da seguinte maneira no buscador: a palavra entre aspas, mais qualquer palavra relacionada ao conteúdo da nossa aula, para quem não gosta de internet pode ir no livro didático, ou mesmo em uma enciclopédia...”

A questão que fez com esse trabalho fosse deixado de lado foi a seguinte: não bastava as estudantes não fazerem um trabalho simples, de umas duas horas, se muito, ignorando o esforço da professora, tinham que a acusar de estar sendo rígida demais, ou de não ter avisado sobre o trabalho. Particularmente ouvindo os áudios das apresentações, já estávamos impedidos de entrar na escola essa época, achamos inclusive que ela foi muito branda, mas é que existe

---

projetos, aqueles discutidos anteriormente, que tinham data específica para ocorrer e que valiam nota, o que inviabilizava um valor fixo para o trabalho.

<sup>278</sup> Temos os resultados do trabalhos das palavras planilhados de acordo com a turma e grupo.

uma questão política contra ela, e muitas professoras instigam as estudantes contra a mesma. Com isso, ela decidiu que se era para não cumprir o objetivo pedagógico, e ainda por cima ter dor de cabeça, era melhor retornar às avaliações tradicionais.

Importante ressaltar que todas as questões relativas ao andamento do segundo bimestre foram passadas em aula, nós separamos uma aula no início de cada bimestre para explicar cada aspecto do andamento do mesmo, inclusive com uma apresentação que era disponibilizada para as turmas, exceto no quarto bimestre quando as acusações e o processo contra a professora camarada, além do final de ano, fizeram deixar essa apresentação de lado.

### **Outras experiências importantes**

Já que nos propusemos a lidar com a institucionalidade, nem todas as experiências relevantes ocorreram exclusivamente em sala de aula, por isso nessa penúltima etapa desse capítulo gostaríamos de trazer algumas experiências que tivemos que ajudam muito a pensar nos processos educacionais e refletir sobre as contribuições de Reclus dentro do processo educacional atualmente vigente.

#### Quero ter voz ativa

Antes de começar a falar desse movimento é importante entender alguns processos históricos. Em 2006 a escola sofreu intervenção por ter o segundo pior desempenho de todas as escolas estaduais, na frente apenas de uma escola que tinha sido fechada, ainda reflexo da falta de perspectiva criada pelo encerramento dos cursos técnicos. Diante disso a nossa camarada em conjunto com um grupo de mais algumas professoras criaram alguns projetos para tentar mudar a realidade. Esses projetos tinham por objetivo criar uma identidade para a escola, aumentar a autoestima das professoras e fornecer a estrutura necessária para que houvesse a possibilidade concreta das estudantes da instituição ingressar no ensino superior.

Um dos principais projetos é o EBIM, ou exame bimestral, que se difere da faixa de prova por ter uma nota unificada, seja por área, seja total. Essa característica surge para que a estudante se acostume a pensar que TODAS as matérias são importantes.<sup>279</sup> Outra característica do EBIM era que todas as provas eram feitas em dois ou três dias, para que as estudantes tenham a experiência de fazer provas longas e não serem pegadas despreparadas na hora do ENEM ou do vestibular.

---

<sup>279</sup> Em relação vale lembrar que os relatos anteriores a esses projetos de agressões constantes às professoras que não tinham nota, como educação física, por exemplo.

Essa avaliação é alvo de grande disputa entre as professoras adeptas da disciplina e as adeptas de uma perspectiva “da estudante”. Isso porque estas queriam que soltasse as estudantes mais cedo quando acabassem a prova e liberassem para ir para casa, o que não é permitido por lei devida a carga horária.<sup>280</sup> Aquelas queriam apenas que fosse seguido o que foi combinado.

Todo mês de agosto se fazia a avaliação do andamento em relação ao primeiro semestre e se decidia o que se alteraria para o próximo ano, ou seja, se votou em agosto de 2016 como seriam todos os exames bimestrais de 2017. Pelo menos assim estava no regimento escolar, mas esse ano não foi respeitado, mas falaremos com detalhes desse ponto quando comentarmos a experiência de contribuir para esse projeto.

A questão do movimento “quero ter voz ativa” começa em 2016 pouco após a votação sobre como seria o EBIM para 2017. Algumas professoras começaram a espalhar alguns boatos sobre as votações, dizendo que não sabiam por isso não apresentaram propostas, ou ainda que as professoras que apresentaram só queriam prejudicar as estudantes. Ambas totalmente infundadas, até mesmo que o projeto já tinha dez anos e consta em regimento, como alegar desconhecimento do processo?

Então com esses boatos e com várias estudantes sendo instigadas, surge o movimento “quero ter voz ativa” reivindicando mais autonomia. Interessante notar é o modo operacional desse movimento: ataques pessoais para as professoras que fundaram o projeto EBIM, sem se preocupar em saber como foi a votação do ano, ou mesmo o que tinha acontecido na reunião. Esses ataques pessoais ocorriam tanto na internet quanto na própria escola, com recadinhos mal-educados no quadro, dentre outras formas.

Essa tensão se manteve em 2017, muitas das coisas foram relatadas para gente por algumas estudantes, já que pelas nossas diferenças com a professora, muitas pensavam que estávamos uma contra a outra. Foi interessante descobrir em primeira mão como os boatos sempre surgiam das mesmas pessoas. Mas com certeza a parte mais interessante foi trabalhar com o terceiro D onde boa parte das lideranças estavam estudando, principalmente na aula em que fizemos o balanço sobre o debate. Uma das lideranças disse para a turma toda, no que muitas que participaram do movimento concordaram que agora ela percebia que “o movimento “quero ter voz ativa” nunca foi por mais autonomia, foi para ferrar outras professoras”.

Depois desse relato espontâneo nunca mais ouvimos falar do movimento “quero ter voz ativa” por parte das estudantes. Algumas professoras, ainda se utilizam desse nome para tentar

---

<sup>280</sup> Inclusive presenciamos diversas vezes as professoras desse grupo dizendo que faltavam dia do EBIM porque era “chato” ficar lá sem olhando as estudantes, mas nenhuma vez, exceto quando era para instigar as estudantes, as ouvimos pensar em qualquer argumento a favor das estudantes.

conseguir aprovar em assembleias questões do próprio interesse. Interessante a reflexão daquela estudante: mesmo quando tinham certeza que buscavam autonomia, estavam apenas sendo manipuladas. A referida autonomia não passava de uma distração baseada no senso comum, sem qualquer reflexão pedagógica ou metodológica, apenas com o objetivo de atingir politicamente algumas professoras em específico.

### Diário eletrônico digital

O diário eletrônico digital foi (está sendo) imposto pelo governo estadual de maneira ilegal, não tendo nenhuma resolução que impedisse de se fazer os diários de papel ou outros diários eletrônicos. Mas esse é o menor dos problemas: o sistema apaga turmas,<sup>281</sup> não permite colagem automática para toda uma turma, sendo necessário fazer campo a campo, lentidão, indisponibilidade, incapacidade de lidar com grande volumetria, desenho ineficiente, só para citar alguns problemas mais graves. Tivemos relatos de colegas que demoraram mais de duas horas para lançar presença para uma turma. Como já trabalhamos com TI, fizemos um relatório mais detalhado e com evidências sobre os diversos problemas dessa ferramenta.

Aos fazermos as denúncias ao sindicato, o sindicato tomou o lado do governo e o blindou, assim como a gestão da escola. Mais que isso, fez ataques pessoais nas redes sociais a algumas professoras, principalmente a nossa companheira. Um dos episódios mais baixos foi quando a rede globo procurou nossa camarada para dar entrevista sobre o problema no diário eletrônico, entretanto ela não aceitou, avisou ao sindicato para que o mesmo participasse. Depois disso o sindicato marcou em um horário, no qual iriam todas as professoras da manhã da escola iriam participar, mas daí desmarcou, remarcou mais duas vezes, sendo a última em um horário que sabiam que ela trabalhava em outro emprego. Não bastasse isso, começaram a espalhar que ela só sabia reclamar e que quando teve oportunidade de falar, fugiu com medo.<sup>282</sup>

Essa traição foi tão impactante, não apenas na escola, como de modo geral, que na última paralisação contra a reforma da previdência chamada pelo sindicato, apenas três escolas aderiram. E justamente por ser uma das escolas que sempre aderem a paralisação, e não ter paralisado, o sindicato mandou uma das suas agentes dar uma bronca disfarçada na gente.<sup>283</sup>

---

<sup>281</sup> Além de apagar turmas, o sistema chegou a apagar todos os dados já inseridos três vezes, embora o governo negue categoricamente. Mas fato é que, no final do ano, apareceram alguns dos registros que sumiram da segunda vez, como recuperados.

<sup>282</sup> Desde o início avisamos que era para ter feito a entrevista, que se desse margem o sindicato iria trair a categoria porque já era isso que ele estava fazendo ao blindar o governo do estado em relação aos problemas do diário eletrônico digital, mas a fé na esquerda e nos sindicatos a inclinou a proceder como relatado e sofrer esse enorme golpe nas costas.

<sup>283</sup> A representante do sindicato tinha 20 minutos para falar e falou por mais de hora isso ocorreu bem no dia em que se votou o projeto da recuperação.



### Caso de *bullying*

Uma outra experiência que ocorreu e vale a pena ser citada é o caso de *bullying* que uma estudante sofreu na sala que nossa camarada era madrinha.<sup>284</sup> Fato é que algumas professoras da esquerda democrática ficaram sabendo antes e ao invés de tomar as medidas cabíveis para proteger a estudante, o que envolveria pelo menos o conselho tutelar, tentaram utilizar a situação como capital político contra nossa professora. O papel da gestão escolar também foi sofrível, não tomando nenhuma das medidas necessárias e previstas em lei para resguardar os direitos da estudante.<sup>285</sup>

### Nem vem neném, sim vai ter treineiro de ENEM

Como dissemos anteriormente, uma questão que nos uniu foi “nenhum direito a menos”, então quando as inscrições gratuitas para treineiros de estudantes provenientes de escola pública foram suspensas<sup>286</sup> montamos o projeto: “Nem vem neném, sim vai ter treineiro de ENEM” para que as nossas estudantes, pelo menos, pudessem ter a experiência de fazer o ENEM, antes do processo de ingresso no SISU, já que essa decisão do MEC aumentaria ainda mais a desvantagem das estudantes do ensino público em relação às aquelas do ensino particular.

Então procuramos o TUNEDUC para que corrigisse as provas via teoria de resposta ao item, como é no ENEM, mas baseado nos dados nacionais, por isso optamos por uma reaplicação de um ano anterior. Então, com a ajuda da professora de química, montamos cartazes, gabaritos e folha de redação igual do ENEM, montamos o boneco para fotocopiar em A3 e depois montamos os cadernos de modo a ficar o mais parecido possível com o do ENEM, criamos um manual do aplicador para termos o processo de aplicação o mais próximo possível da realidade. Criamos um documento de autorização para as mães, já que seriam aplicados em dois sábados seguidos.

A nossa professora camarada conseguiu um apoio da universidade para corrigir as redações de acordo com os critérios do ENEM, criando um projeto oficial dentro da

---

<sup>284</sup> Existe o costume na escola é que cada sala escolha um padrinho ou uma madrinha. Então o padrinho, ou madrinha, faria um papel mediador entre a sala e a escola.

<sup>285</sup> O que não é novidade, a gestão gosta muito de atuar na política de maneira muitas vezes controversas, entretanto não fazem as obrigações que manda a legislação: o ECA define algumas questões no qual o conselho tutelar tem que ser acionado: cinco faltas consecutivas, ou dez alternadas, por exemplo. Mas apesar de todo bimestre mandarmos correio com essa lista, nunca nenhuma medida foi tomada, existindo inclusive o caso de uma estudante que tentou se matar na escola.

<sup>286</sup> Mais informações em: GUIA DO ESTUDANTE. Enem não terá mais “treineiros” e certificação do ensino médio. Disponível em: < <http://guiadoestudante.abril.com.br/enem/enem-nao-tera-mais-treineiros-e-certificacao-do-ensino-medio/>>. Acesso em 17 de fev. 2017.

universidade. Por fim foram dois sábados aplicando, com uma média de duzentas estudantes participando pelo menos um dos dias, conforme nossa planilha de controle (anexo VI). Depois disso foi necessário digitarmos questão a questão em uma planilha do excel para mandar para o pessoal do TUNEDUC, foram mais de 26 mil itens digitados. Encaminhamos a redação para universidade.

Por fim, quando saíram os resultados, colamos em vários locais da escola. Como cadastramos o projeto na universidade, demos certificado de participação para todas que fizeram pelo menos um dos dias da prova. É necessário ressaltar que a direção da escola cedeu o espaço e bancou os cadernos, todo o resto do trabalho e dos custos ficaram por nossa conta.

### Proposta para recuperação

O projeto de recuperação foi a montagem de uma proposta de recuperação para toda a escola que concorreu com outras propostas em duas reuniões administrativas. A importância desse projeto se dá por dois motivos: é quando as professoras do grupo opositor vão começar a nos censurar e pedir nosso afastamento, mas também evidencia como funciona a democracia de uma maneira geral, na visão do próprio Reclus.

Na primeira reunião de administrativa que tinha como pauta a definição do processo de recuperação, apenas nós tínhamos feito uma proposta de acordo como foi solicitado pela escola, entretanto após apresentarmos a nossa proposta, surge uma segunda, que em tese não poderia, já que não enviou a proposta antes e que inclusive era ilegal. Na votação ganhou essa segunda proposta, entretanto como estava em grande desacordo com a legislação, então ela foi anulada, em teoria a nossa proposta deveria ser a escolhida. Entretanto não foi o que ocorreu, se chamando outra reunião administrativa e, desta vez, com pessoas ligadas a gestão escolar ajudando a montar a proposta adversária que veio parecendo uma cópia adulterada do nosso.

Na segunda reunião administrativa para se votar a recuperação, tivemos a participação do sindicato, por conta de não termos aderido à última paralisação, o que tomou um tempo significativo. Esse tempo tomado serviu como desculpa para não quererem deixar a gente apresentar a nossa proposta que tínhamos reformulado por conta de algumas críticas ocorridas na semana passada. Mas o mais interessante não era apenas tentarem evitar que apresentássemos o projeto, mas os gritos de algumas professoras do grupo opositor que diziam “não precisa apresentar, todo mundo já sabe em quem vai votar”, ou seja, antes mesmo da apresentação dos projetos, as cartas já estavam todas marcadas. Nem precisamos dizer qual o resultado da votação.

Por mais impressionante e surreal que pareça, essa não foi a parte mais expressiva. Depois dessa reunião, fomos proibidos de falar nas reuniões. Mas ainda mais impressionante foi que um dia antes da recuperação, que ocorreu uma semana depois da segunda votação, as professoras que tinham feito a proposta vencedora, não queriam aplicar e seguir porque disseram que não ia funcionar, antes mesmo de tentar, nossa camarada fez uma defesa de que se tinha que aplicar o que foi decidido democraticamente, sendo que para piorar a situação, isso foi dito em um intervalo, daí tentaram fazer valer a conversa durante o intervalo como suficiente para rever uma decisão tomada em reunião administrativa, mesmo não estando presentes todas as professoras, o que foi tão absurdo que nem as professoras que votaram com elas aceitaram isso. Sendo assim ficou acordado que se seguiriam as regras que foram aprovadas.

Nos dias da aplicação, entretanto, as próprias professoras que tiveram sua proposta vencedora, e apesar da decisão do dia anterior, fizeram do jeito que quiseram desrespeitando as próprias propostas, o que gerou uma série de incidentes, inclusive uma estudante tinha conseguido a chave do portão, batido em outra. Ou seja, democracia é a minha vontade, qualquer coisa diferente disso é golpe. E o mais importante: nenhuma medida administrativa foi tomada por parte da gestão.

### Proposta para o EBIM

Como já foi dito, agosto é o mês de se reavaliar o EBIM. Diante disso, desde julho nos reuníamos com a nossa camarada e a professora de química para elaborar. Por conta de todos os problemas ocorrido com as três votações dos projetos para recuperação, então as regras de apresentação de projeto ficaram um pouco mais rígidas, inclusive com tempo para apresentação.

Uma das regras era que seria necessário mandar as propostas por escrito com antecedência, que teria tempo de apresentação e inclusive teve uma regra surpresa que foi decidida pela gestão escolar três dias antes da votação: voto secreto. Pela primeira vez em onze anos atuando na escola, a nossa camarada viu uma votação secreta na escola. Outro ponto que chama a atenção é que as regras para apresentação eram, na verdade, como as professoras de química e camarada já apresentavam suas propostas ao longo desses onze anos de atuação. Falamos isso não por uma questão de preciosismo, mas sim para notarmos como apesar das perseguições políticas por parte da gestão escolar, que falaremos mais especificamente mais a frente, quando é preciso de algo para o funcionamento da escola, simplesmente se pega do trabalho delas, sem sequer dar os créditos, ou mesmo um agradecimento.

Em relação às propostas de projetos escritos duas outras questões chamaram a atenção: a primeira delas é que a proposta das outras professoras continha trechos totalmente copiados

da proposta do ano anterior das nossas colegas. A segunda é que a nossa proposta levou os nomes todas que ajudaram a confeccionar o projeto, inclusive o nosso. A esquerda democrática ficou revoltadíssima e pediu para que se retirasse o nosso nome para a gestão escolar, então uma das coordenadoras abordou nossa companheira pedindo para que se retirasse o nosso nome, e a mesma retrucou perguntando em qual regra que proibia o nosso nome de constar no projeto que nós participamos, com a negativa da coordenadora, ela disse que ia manter o nosso nome. Dois horários depois fomos chamados pela diretora que disse que estávamos proibidos de ir na escola, entretanto não nos deu qualquer justificativa, jogando para a superintendência o peso da decisão.

Pedimos os motivos por escrito da nossa não continuidade, mas a diretora não nos concedeu. Fizemos uma requisição por escrito, mas também não nos foi respondido, depois de mais de mês, entramos com um segundo pedido por escrito requisitando que a escola nos dissesse, por escrito, quais motivos impediam a continuidade do nosso projeto, mas também não fomos atendidos. Falamos com o superintendente, esse se comprometeu a nos ajudar, mas faltou a nossa reunião e depois nunca mais apareceu. Um processo digno de Kafka.

Mas esse não foi o único feito pela esquerda democrática: a nossa companheira também teve um processo administrativo movido contra ela, sem qualquer acusação com evidência, apoiado apenas em fofocas. Demoramos mais de mês para conseguirmos ter acesso ao processo, que sempre era mencionado em reunião. Reuniões estas de assédio moral na qual não se tinha nada de concreto para acusá-la, mas mesmo assim a levavam a termo, entretanto para todos os casos concretos que a própria direção testemunhou, nem sequer uma ata ou uma advertência.

Isso tudo foi muito baixo, mas tão baixo quanto foi essas professoras mobilizarem as estudantes com argumentos que não era verdade, como por exemplo: as notas caíram com o modelo de EBIM votado em 2016 e aplicado em 2017, entretanto pegamos todos os dados de notas de 2016 e 2017 do EBIM tabulamos e aplicamos métodos estatísticos (anexo VII), e os resultados foram exatamente os opostos àqueles que estavam sendo propagandeados irresponsavelmente pela esquerda democrática, ocorrendo um aumento médio de 20% nas notas. Novamente a reflexão de uma das lideranças do movimento “quero ter voz ativa” faz total sentido: até quando as estudantes acham que estão lutando por algo para elas mesmas, na verdade estão apenas sendo peças no jogo de xadrez institucional.

Outro ponto interessante nessa movimentação,<sup>287</sup> é que justamente no dia em que nossa camarada não dava aula, passou um abaixo assinado entre as professoras e outro entre as alunas

---

<sup>287</sup> Movimentação que acreditamos que se fosse feita pela direita seria chamada de golpe.

contra o processo avaliativo atual do EBIM, baseado nos falsos argumentos, o que caracterizaria uma articulação entre professoras e estudantes, o que foi negado pela direção, apesar de todas as evidências e coincidências, mesmo tendo relatos que professoras estavam utilizando horário de aula para articular essa movimentação.

Durante a votação existiu um ato falho da direção que se referiu a outra proposta como vencedora, inclusive anunciando que, ao contrário do que manda o regimento escolar, aquela votação teria aplicação imediata, e não apenas para o ano de 2018. Naturalmente ganhou a proposta da esquerda democrática, extinguindo de fato o exame bimestral e instituindo faixa de prova, apenas mantendo o nome EBIM. Com isso encerrou-se um ciclo de onze anos de projetos que começa quando impediram a escola de ser fechada (2006) e vai até a escola ser considerada uma das melhores escolas estaduais de Uberlândia e com maior participação no ENEM (2015).

#### Projeto de correção automática

Por fim, esse último projeto foi um projeto que inicialmente foi pensado para ser aplicado na escola inteira, mas como fomos proibidos de continuar o nosso projeto de mestrado, então o executamos exclusivamente em geografia e química. O projeto consiste na confecção de um gabarito o qual poderia ser escaneado domesticamente. Então teria um programa que leria a imagem do gabarito e daria as respostas, e por fim, outro programa interpretaria as respostas gerando os resultados estatísticos.

O gabarito montamos conjuntamente com nossa camarada, inclusive deixando espaço para a escrita da frase, como é no ENEM, já que vimos que muitas das nossas estudantes não preencheram no primeiro dia de ENEM. Inicialmente para facilitar criamos um código da estudante, para não precisar pintar todo o nome no gabarito, o que seria muito pouco inteligente<sup>288</sup> e também facilitar a emissão dos relatórios. Depois pensando em atender outras escolas, inserimos um código da escola que vai nos facilitar emitir relatórios inter-escolares se necessário. Por fim também inserimos o tipo de prova para que caso alguma professora queira utilizar mais de um tipo de prova tenha a possibilidade sem quaisquer dificuldades com o nosso modelo de gabarito.

O programa que interpreta o escaneamento é um *freeware* que interpreta as informações de acordo com a distribuição espacial, então programamos o mesmo para que de acordo com o local que esteja a marca da caneta corresponda a informação correspondente da avaliação. Esse programa então nos retorna o valor de todas as marcações feitas, tendo inteligência inclusive

---

<sup>288</sup> Embora saibamos que no IFTM seja assim.

para considerar uma questão de múltipla escolha com mais de uma alternativa correta, ou desconsiderar em caso de marcação de mais de uma resposta na mesma questão, gerando um arquivo de dados separados por vírgula, ou “.csv” que pode ser lido por excel, por exemplo.

Por fim sobre o programa que interpreta, nós o fizemos em excel.<sup>289</sup> Lá ele reconhece quantas questões a prova possui apenas pelo gabarito, sendo que programamos o mesmo para suportar até 180 questões, a somatória dos dois dias de ENEM. Tem suporte para reconhecer estudante que mudou de sala e transferir as notas anteriores. Corrige atividades e dá a nota em absoluto e em porcentagem de cada estudante. Monta boletim com notas de cada atividade e somatório bimestral automaticamente. Aplica regras de substitutiva e de recuperação. Sinaliza as estudantes de recuperação e de estudos independentes também automaticamente. Gera estatísticas diversas de cada turma, inclusive em porcentagem, sendo que o único trabalho manual é importar os dados gerados pelo programa *freeware*.

## AS CONTRIBUIÇÕES DE RECLUS

As contribuições de Reclus foram diversas, mas como elemento de resistência, já que junto à institucionalidade não teve aderência. Dentro do nosso projeto as contribuições começam pela própria prática em sala de aula, cada aspecto foi refletido com base em leituras quando não de Reclus, de Gallo, de Stirner, de Bakunin como foi visto no final do capítulo 1 e principalmente durante todo o capítulo 2. Ter essa prática refletida por si só já seria uma contribuição maior dentro do processo de ensino de geografia. Tratar a geografia como única, tratando o homem como a natureza tomando consciência de si, como fizemos na primeira aula, também traz uma contribuição teórica dentro do ensino de geografia.

Entretanto como estávamos focando na institucionalidade, as contribuições de Reclus vem muito mais no cuidado que temos que ter ao lidar com a institucionalidade do que nos ajudar dentro da institucionalidade. Isso já era esperado de certa maneira, pela desconfiança, que inclusive compartilhamos dele, que temos em relação às instituições. Essa desconfiança vem de toda nossa vivência dentro das instituições,<sup>290</sup> mas essa desconfiança não evitou que tentássemos o projeto, até mesmo por uma questão de sobrevivência.

---

<sup>289</sup> Um amigo nos recomendou migrar para python ou ruby para ser possível dar continuidade ao projeto, já que não existe garantia de compatibilidade entre uma versão do excel e uma mais nova, ainda mais no quesito programação, o que estamos pensando seriamente em fazer no ano de 2018.

<sup>290</sup> Pessoas mais próximas a nossa trajetória acadêmica sabem de tudo o que passamos na mão dessa instituição: criminalização, assédio, boataria, difamação, racismo, enfim, trouxemos algumas questões como os casos das bolsas de iniciação científica e de mestrado, mas isso é apenas uma pequena parcela dos problemas que

Com certeza o ponto mais importante dentro das contribuições de Reclus dentro da institucionalidade foi a valorização da vivência de modo a criar possibilidades de construção coletiva, sabemos que não é uma especificidade de Reclus, muitas anarquistas daquela época, e até hoje, acreditaram nisso. Apenas com essa prática, tentando valorizar e entender as experiências das outras pessoas que foi possível ir tão a fundo no projeto. Primeiro porque permitiu ter empatia e alteridade dentro de um processo de estreitamento de laços, que é essencial dentro de um processo de construção coletiva, com a professora camarada que era tão diferente de nós, agora nem tanto.<sup>291</sup> E segundo, por nos permitir compreender os locais sociais da maioria das pessoas observando suas práticas.

Um fato curioso sobre isso é que só de conviver algumas semanas com a esquerda democrática percebemos a origem abastada das mesmas, a nossa professora camarada disse que estávamos loucos, mas com o tempo uma postou que sempre tinha frequentado as melhores escolas, tinha feito cursinho e que as amigas a chamavam de “burguesa safada” na universidade. Outra contou na sala das professoras, para quem quisesse ouvir, que as mães ainda pagavam o aluguel dela e que ela ainda por cima pegava dinheiro delas.

Logicamente que a autonomia para resolver problemas também é uma contribuição muito grande, não apenas de Reclus, mas de todo o anarquismo em si. Então tanto no projeto do “Nem vem neném, sim vai ter treineiro de ENEM”, no qual nos viramos para fazer boneco, cartaz, caderno de prova, gabarito, ir atrás de quem corrigisse, digitar tudo, enfim prover toda uma estrutura e vivência para as estudantes que normalmente é feita por equipes enormes com uma quantidade absurda de recursos com apenas três pessoas;<sup>292</sup> como no do gabarito automático no qual tivemos que aprender a programar no *freeware* e também no excel de modo a atingirmos os nossos objetivos pedagógicos, seria impossível sem uma dose cavalariada de autonomia.

Mas fora essas questões, todas as outras relatadas trazem o lado negativo da institucionalidade, sendo a contribuição de Reclus e outras anarquistas se resumindo a: “nós avisamos”. Sobre o movimento “quero ter voz ativa” fica evidente como as organizações que detêm hegemonia nas instituições vão utilizar quem estiver hierarquicamente abaixo das mesmas para seus objetivos próprios, e não havendo práticas de reflexão na escola, apenas de

---

vivenciamos. Para nos aprofundar nessas questões teríamos que ter uma dissertação voltada apenas para essas questões.

<sup>291</sup> Já que a influenciámos em alguns aspectos e fomos influenciados em outros por ela.

<sup>292</sup> Estimamos o volume de trabalho total em quase mil horas, que dividido por três dá uma média de trezentas horas por cabeça, ou seja, mais de um mês e meio de trabalho com jornada de 44 horas semanais extras para executar esse projeto.

obediência. Essas estudantes demoraram quase um ano para perceber os interesses que estimularam o movimento delas. Inclusive esse processo de desinformação também foi utilizado para garantir capital político para aprovação do “novo”<sup>293</sup> modelo do EBIM, mas vendendo como melhorias para a classe estudantil.<sup>294</sup>

Isso para não falar como a institucionalidade se utiliza de tragédias, como o caso de *bullying* para atingir os próprios objetivos mesquinhos, ou ainda quando a institucionalidade produz as tragédias, como no caso da nossa proibição de continuação do projeto de mestrado, além do todo assédio moral que a nossa companheira sofreu, processos baseados em absolutamente nada, negando inclusive o acesso durante um tempo considerável, e ao mesmo tempo que acobertava os problemas, com evidências e queixas devidamente formalizadas, relativos contra a esquerda democrática. Se essa não é prática daquele velho ditado: “às amigas tudo, e as inimigas a lei e mais um pouquinho”, não saberíamos como aplicá-lo melhor.

Mas para quem pensa que isso ocorre apenas em uma escala micro, se equivoca, a perseguição, a calúnia, o perjúrio e muito mais também acontece em uma perspectiva macro, basta lembrar da questão do diário eletrônico digital imposto pelo governo mineiro, ou seja, as instituições tem um papel, independentemente da escala, como já nos dizia Reclus:

A fundação de uma instituição, ainda que fosse para combater abusos gritantes, implica necessariamente a criação de novos abusos, por sua própria existência; é preciso que ela adapte-se ao meio perverso, funcione de modo patológico<sup>295</sup>.

---

<sup>293</sup> Novo vai entre aspas, pois nada mais velho e ultrapassado que faixa de provas.

<sup>294</sup> Será que foi uma prévia sobre o que aconteceria na reforma da previdência?

<sup>295</sup> RECLUS, Élisée. *Do sentimento da natureza nas sociedades modernas* e outros escritos. São Paulo: Intermezzo Editorial e Edusp, 2015. Página 396.



## CONCLUSÃO

Executar o presente trabalho na escola foi um grande desafio, além de uma experiência gratificante. Infelizmente, como previsto, os mecanismos repressivos agiram com extrema dureza, causando a interrupção do nosso projeto na escola, entretanto não nos deixamos abater e continuamos fazendo o possível dentro dessa nova situação. Podemos dizer que participamos ativamente ao longo do ano letivo que se inicia antes do primeiro dia de aula, seguindo até os estudos independentes e o lançamento do mesmo no diário eletrônico digital. Mesmo no planejamento de aula, continuamos a sentar com a professora e pensar as aulas no segundo semestre (anexo VIII).

Nesse período aplicamos as diversas reflexões, de acordo com as possibilidades concretas da realidade institucional escolar, o que nos deu uma incrível vivência de resistência dentro do contexto escolar: resistência não apenas na questão do conteúdo, mas também da metodologia, de como questionar a autoridade sendo uma, dos projetos pedagógicos e de toda uma prática de busca pelo poder e legitimação para as ações pouco coerentes que infelizmente são tão comuns no dia a dia.

As reflexões trazidas por Reclus e outras foram nossas companheiras, sempre ajudando a nos afastar dos caminhos da opressão e resistir às forças que tentaram nos empurrar essas práticas “goela abaixo”. Definitivamente Reclus estava correto: para se conseguir a emancipação é necessário se ter conhecimento, mas não um conhecimento livresco vindo de indagações, mas sim de reflexões sobre a complexa realidade que constroem o saber através das subjetividades de cada pessoa.

Logicamente que não cabe no papel toda nossa vivência na escola, mas mesmo no que poderíamos registrar, escolhemos as experiências que consideramos mais relevantes, já que tivemos um ano de intensas vivências na escola. Esperamos ter cumprido com o nosso papel social e ter contribuído para a sociedade, que qualquer pessoa possa pegar esse documento ler e entender um pouco mais sobre educação. Infelizmente, não ficou exatamente como queríamos, não apenas pela proibição de comparecermos à escola, mas principalmente pelo processo administrativo lançado contra nossa companheira, que fez com que despendermos muito tempo para ajudá-la na defesa.

Um forte abraço,  
Victor Hugo Soliz

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Matthew. Kropotkin: evolution, revolutionary change and the end of history. **Anarchist Studies**, London, v. 19, n.1, páginas 56 a 81, 2011. Disponível em: <[https://www.academia.edu/360833/Kropotkin\\_Evolution\\_Revolutionary\\_Change\\_and\\_the\\_End\\_of\\_History\\_](https://www.academia.edu/360833/Kropotkin_Evolution_Revolutionary_Change_and_the_End_of_History_)>. Acesso em: 10 nov. 2015.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: boitempo, 2003.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Por um ensino que deforme**: o docente na pós-modernidade, s.d. Disponível em: <<http://www.cnslpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2017.
- ANARKOMIDIA. **Porque eu defendo que Anarquismo é de esquerda**. Disponível em: <<https://anarkomidia.wordpress.com/2017/08/24/porque-eu-defendo-que-anarquismo-e-de-esquerda/>>. Acesso em 29 dez. 2017.
- BAKUNIN, Mikhail. **A ciência e a questão vital da revolução**. São Paulo: Editora Imaginário, 2009.
- BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. São Paulo: Editora Imaginário. 2003.
- BAKUNIN, Mikhail. **Conceito de liberdade**. Porto: RES Limitada, s.d.
- BAKUNIN, Mikhail. **Educação, ciência e revolução**. São Paulo: Editora Imaginário. 2014.
- BAKUNIN, Mikhail. **Escritos contra Marx** conflitos na internacional. Brasília: Novos Tempos, 1989.
- BAKUNIN, Mikhail. **Estatismo e anarquia**. São Paulo: Editora Imaginário, 2003.
- BLACK, Carol. **Escolarizando o mundo**. 2010. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=6t\\_HN95-Urs](https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs)>. Acesso em: 11 jul. 2017.
- BOINO, Paul. O pensamento geográfico de Élisée Reclus. In: RECLUS, Élisée. **Da ação humana na geografia física**; Geografia comparada no espaço e no tempo. São Paulo: Expressão e Arte, 2010. Páginas 9-39.
- BOWLBY, John; AINSWORTH, Mary; BOSTON, Mary e ROSENBLUTH, Dina. The effects of mother-child separation: a follow-up study. **British journal of medical psychology**, nº 29, 1956. Páginas 211-249.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília: Mec, 2013.

- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Mec, 2013.
- CARDOSO, Ana Maria Pereira. Pós-modernismo e informação: conceitos complementares? In: **perspectivas em ciência da informação**, volume 1, número 1. Belo Horizonte. 1996. Páginas 63 - 79.
- CELETI, Filipe Rangel. **Origem da educação obrigatória: um olhar sobre a Prússia**. Disponível em:  
<[http://www.academia.edu/7406389/Origem\\_da\\_educacao\\_obrigatoria\\_um\\_olhar\\_sobre\\_a\\_Prussia](http://www.academia.edu/7406389/Origem_da_educacao_obrigatoria_um_olhar_sobre_a_Prussia)>. Acesso em: 11 jul. 2017.
- CORRÊA, Felipe. **Bandeira negra, rediscutindo o anarquismo**. Curitiba: Editora Prismas. 2015.
- COSTA, Emílio. Élisée Reclus. In: **Élisée Reclus: retratos de um anarquista**. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre. 2011. Páginas 10-37.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. São Paulo: ed. 34, 2000.
- DOIN, Germán. **La educacion prohibida**. 2012. Disponível em:  
<<http://www.educacionprohibida.com/>>. Acesso em: 11 jul. 2017.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERRER i GUÀRDIA, Francesc. **La escuela moderna**. Barcelona: Tusquets, 1978.
- FERRETTI, Frederico. **The correspondence between Élisée Reclus and Pëtr Kropotkin as a source for the history of geography**. Journal of historical geography, london, v. 37, páginas 216-222, 2011.
- FEYERABEND, Paul. **A ciência em uma sociedade livre**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- FEYERABEND, Paul. **Adeus a razão**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.
- FLEMING, Marie. **The geography of freedom**. Quebec: Black Rose Books. 1988.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. v.1/5.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- FUGANTI, Luiz. **Ética como potência e moral como servidão**. Disponível em:  
<<http://escolanomade.org/2016/02/23/681/>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

- GALEANO, Eduardo. **Para que serve a utopia?** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs>>. Acesso em: 04 ago. 2017.
- GALLEANI, Luigi. Recordando Elisee Reclus. In: **Élisée Reclus: retratos de um anarquista**. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre, 2011. Páginas 78-80.
- GALLO, Sílvio. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. In: **Educação e filosofia**, volume 22, número 44. Uberlândia: Edufu. Julho/dezembro de 2008. Páginas 55 a 78.
- GATTO, John Taylor. **Dumbing us down: the hidden curriculum of compulsory schooling**. Vancouver: New Society Publishers. 2005.
- GERHARDT, Sue. **Why love matters - how affection shapes a baby's brain**. Routledge: Londres, 2014.
- GLOBO. **Reformuladas, UPPs acompanharão frequência escolar de jovens e oferecerão atividades**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/reformuladas-upps-acompanharao-frequencia-escolar-de-jovens-oferecerao-atividades-15550530>>. Acesso em: 11 jul. 2017.
- GOBY, Valentine, **Élisée Reclus: un anarchiste et l'éducation** [mémoire présenté à l'Institut d'études politiques de Paris, sous la dir. De Gaetano Manfredonia]. Paris: Institut d'études politiques. 1995.
- GRAVE, Jean. Elisee Reclus. In: **Élisée Reclus: retratos de um anarquista**. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre. 2011. Páginas 49-55.
- GREGÓRIO, José Renato Bez de. **O papel do Banco Mundial na contra reforma da educação superior no Brasil: uma análise dos documentos que precederam o Reuni**. Trabalho Necessário, ano 10, número 14, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN14Joserenato.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2017.
- GUILLAUME, James. **A internacional documentos e recordações 1**. São Paulo: Editora Imaginário, 2009.
- GUTKOSKI Cris. **Saramago defende não-utopia e Galeano polemiza**. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/Saramago-defende-nao-utopia-e-Galeano-polemiza/2/10352>>. Acesso em: 12 jan. 2017.
- HARTSHORNE, Richard. **The nature of geography**. Lancaster, Penn.: Association of American Geographers. 1939.
- HOBSBAWM, Eric John Ernest. **Da revolução industrial inglesa ao imperialismo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

- KOCHER, Bernardo. De Bandung a Bagdá: cinquenta anos de história e economia política do terceiro mundo. In: **Anais do X encontro nacional de economia política**. Campinas, 2005.
- KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas técnicos e práticos. **Estudos Históricos**, volume 5, número 10, Rio de Janeiro, 1992. Páginas 134 - 146.
- KROPOTKIN, Piotr. Elisee Reclus. In: **Élisée Reclus: retratos de um anarquista**. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre. 2011. Páginas 38-48.
- KROPOTKIN, Piotr. **The scientific basis of anarchy**. London: The Nineteenth Century, 1887.
- LAKATOS, Imre. **Problems in the Philosophy of Mathematics**. Amsterdam: North-Holland. 1967.
- LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítica da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LEFEBVRE, Henri. **Metafilosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- LEMOV, Doug. **Aula nota 10**. São Paulo: de boa prosa. 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos e PASSOS, Elizete Silva. **Introdução à filosofia: aprendendo a pensar**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MALATESTA, Errico. **Escritos revolucionários**. São Paulo: Hedra, 2008.
- MALON, Benoît. **A internacional sua história e seus princípios**. São Paulo: Editora Imaginário, 2014.
- MARX, Karl. **O Congresso da Haia** relato feito na imprensa do discurso pronunciado na reunião de 8 de Setembro de 1872 em Amsterdã. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1872/09/08.htm#tn252>>. Acesso em: 30 dez. 2017.
- MEHRING, Franz. **Carlos Marx - história de su vida**. Barcelona: Grijalbo, 1971.
- MOSÉ, Viviane. **Café filosófico, desafios contemporâneos – a educação**. 2009. Disponível em: <<http://www.cpfcultura.com.br/wp/2009/12/01/integra-desafios-contemporaneos-a-educacao-viviane-mose/>>. Acesso em: 11 jul. 2017.
- MOREIRA, Isabela. **A Microsoft criou uma robô que interage nas redes sociais - e ela virou nazista**. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/blogs/buzz/noticia/2016/03/microsoft-criou-uma-robo-que-interage-nas-redes-sociais-e-ela-virou-nazista.html>>. Acesso: 12 jan. 2018.
- MOTA, Ednacelí Abreu Damasceno, PRADO, Guilherme do Val Toledo e PINA, Tamara Abrão. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. In: **Cadernos de educação**. Pelotas Fae/PPGE/Ufpel. Janeiro-junho 2008. Páginas 109 - 134.
- NADAR, Felix. Elisee Reclus. **Les Temps nouveaux**, dez. 1905.

- NETTLAU, Max. **História da anarquia das origens ao anarco-comunismo**. São Paulo: Hedra. 2008.
- NETTLAU, Max. Irmãos independentes. In: **Élisée Reclus**: retratos de um anarquista. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre, 2011. Páginas 56-69.
- O'BRIEN, Patrícia. A história da cultura de Foucault. In: HUNT, L. (org.). **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. Páginas 35-62.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelindo de et al. **Para onde vai o ensino de Geografia**. São Paulo: Contexto, 1994.
- ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Schwartz S. A. 2013.
- PAULA, Amir El Hakim de. Anarquia e geografia na I Internacional: As presenças de Elisée Reclus e Charles Perron. **Élisée - Revista de Geografia da UEG**, v. 4, p. 20-34, 2015. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/viewFile/3585/2518>>. Acesso em:30 jan. 2018.
- PINTO, José Vandério Cirqueira. **Geograficidade libertária em Élisée Reclus**: contribuição heterodoxa à história ortodoxa da geografia. 2015. 527 folhas. Tese – Unesp. Presidente Prudente, 2015.
- PROUDHON, Pierre-Joseph. **Filosofia da miséria I**. São Paulo: Ícone, 2003a.
- PROUDHON, Pierre-Joseph. **Filosofia da miséria II**. São Paulo: Ícone, 2003b.
- PUYMBROECK, Birgit Van. Between the individual and the collective: **Ford Madox Ford, Peter Kropotkin and the spirit of collaboration**. Ghent: Neophilologus, 2013.
- RECLUS, Élisée. **Anarquia pela educação**. São Paulo: Hedra, 2011.
- RECLUS, Élisée. **A evolução, a revolução e o ideal anarquista**. São Paulo: Imaginário, 2002.
- RECLUS, Élisée. **Da ação humana na Geografia física / Geografia comparada no espaço e no tempo**. São Paulo: Imaginário, 2003.
- RECLUS, Élisée. **Do sentimento da natureza nas sociedades modernas** e outros escritos. São Paulo: Intermezzo Editorial e Edusp,2015.
- RECLUS, Elisée. Introduction. In: RITTER, Carl. De la configuration des continents sur la surface du globe. **La Revue Germanique**, nov. 1859.
- RECLUS, Élisée. O ensino de geografia. In: RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre educação e geografia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014. Páginas 15-26.
- RECLUS, Élisée. **O homem e a terra**: textos escolhidos. São Paulo: Intermezzo e Biblioteca Terra Livre, 2015.

- RECLUS, Elisée. Preface. In: METCHNIKOFF, Léon. **La civilisation et les Grand Fleues historiques**. Paris. 1889. Página XXVII.
- RECLUS, Élisée. Prefácio a “noções de geografia física”. In: RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre educação e geografia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014. Páginas 29-32.
- RECLUS, Elisée. Reclus to the congress of the Jura Federation. **L'Avant-garde**, 12 de agosto 1878.
- RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre educação e geografia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre. 2014.
- RECLUS, Eliseo. A propósito del vegetarianismo. In: \_\_\_\_\_. **Evolución, revolución y otros escritos**. Montividéu: Alter Ediciones. 2012. Páginas 139-141.
- RECLUS, Eliseo. Del heroísmo em los estudiantes y em los profesores. In: \_\_\_\_\_. **Evolución, revolución y otros escritos**. Montividéu: Alter Ediciones, 2012. Páginas 127-138.
- RECLUS, Eliseo. Uma biografia imposible. In: \_\_\_\_\_. **Evolución, revolución y otros escritos**. Montividéu: Alter Ediciones, 2012. Páginas 143-165.
- RECLUS, Paul. Algumas lembranças dos irmãos Élie e Élisée Reclus. In: **Élisée Reclus: retratos de um anarquista**. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre, 2011. Páginas 81-103.
- RECLUS, Paul. **Biographie**. S.D. Página 65.
- ROBINSON, Ken. **O elemento**. Porto: Porto Editora, 2011.
- ROCKER, Rudolf. **Nationalism and culture**. New York: Covici-Friede. 1937.
- ROCKER, Rudolf. Uma visita a Elisee Reclus. In: **Élisée Reclus: retratos de um anarquista**. São Paulo: Negras Tormentas e Biblioteca Terra Livre, 2011. Páginas 70-77.
- RODRIGUES, Edgar. **Pequeno Dicionário de Ideias Libertárias**. Fortaleza: CC&P editores, 1999.
- SAVITSKY, Leticia Naomi de Aurélio Penteadó. **Educação ou opressão? O adultismo no ensino de crianças e adolescentes**. Campina: Unip. 2014.
- SEDLMAYR, Agnes e TRINDADE, Álvaro. **Danos EsColaterais - da vinculação à desescolarização**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sS8688KAaLA>>. Acesso em 08 de julho de 2017.
- SETZER, Valdemar Waingort. Os meios eletrônicos e a educação: Uma visão alternativa. In: **coleção ensaios transversais**, volume 10. São Paulo: Editora Escrituras. 2001.
- SILVA, Armando Malheiro da. **A informação: da compreensão do fenômeno e construção do objeto científico**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

- SILVA, Robledo Mendes da. **A influência de Élisée Réclus na educação operária no Brasil: das ciências naturais à educação integral**. Rio de Janeiro: Unirio, 2010.
- SKIRDA, Alexandre. Gênese e significação do marxismo. In: **Anarquistas julgam Marx**. Brasília: Novos Tempos, 1986.
- SKODA, Adriano Gonçalves. **Kropotkin (1842-1921): histórias fantásticas de um geógrafo anarquista**. São Paulo: USP, 2013.
- SOBREIRA, Antônio Elísio Garcia. **Pedagogia anarquista e ensino de Geografia: conquistando cotas de liberdade**. 2009. 332 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2009.
- SOLIZ, Victor Hugo e BARBOSA, Tulio. A pedagogia libertária e reflexões para a aprendizagem de geografia. Enviado para publicação.
- SOLIZ, Victor Hugo. Informação, conhecimento e saber - entendendo a base do processo pedagógico para quebrar mitos. In: **Cosmos** (presidente prudente), v.7, n. 2. 2014. Páginas 58-74. 2014.
- SOLIZ, Victor Hugo. O modelo de ensino obrigatório e a vida – quebrando mitos In: **Cosmos** (presidente prudente), v.7, n. 3. Páginas 48-65. 2014.
- SOLIZ, Victor Hugo. **O vôo da borboleta** – um registro da memória estudantil dentro da reforma curricular frente à institucionalidade. Uberlândia: Ufu. 2017.
- STIRNER, Max. **O falso princípio da nossa educação**. São Paulo: Editora Imaginário, 2001.
- THOMPSON, Edward Palmer. Educação e experiência. In: **Os românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002.
- TYSON, Neil deGrasse. **Neil deGrasse Tyson A Mulher e o Negro na Ciência**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0Sw-zV9o6fA>>. Acesso: 26 jul. 2017.
- VASCOUTO, Laura. **Por que mulheres deixaram de ser destaque na computação?** Disponível em: <<http://www.nodeoito.com/mulheres-na-computacao/>>. Acesso: 26 jul. 2017.
- VEJA. **Consumo de Ritalina no Brasil cresce 775% em dez anos**. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/saude/consumo-de-ritalina-no-brasil-cresce-775-em-dez-anos>>. Acesso: 26 jul. 2017.
- VIOMUNDO. **Governo paulista diz que fim de aulas de História, Geografia e Ciências foi “mal entendido”**. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/denuncias/governo-alckmin-acaba-com-aulas-de-geografia-historia-e-ciencias.html>>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979.
- WOODCOCK, George. **História da ideias e movimentos anarquistas**. Volume 1 - a ideia. Porto Alegre: LP&M. 2002.



WOODCOCK, George. **História da ideias e movimentos anarquistas**. Volume 2 - o movimento. Porto Alegre: LP&M. 2002.

## ANEXOS

ANEXO I – Planejamento anual inicial dos segundos e terceiros anos do ensino médio copiado dos conteúdos cobrados no PAAES, que era uma avaliação seriada de entrada na UFU até antes de adotar o SISU.

<b>Plano de Curso - 2016</b>	<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL:</b>			<b>2h/a</b>
	Teórica:	2h/a	Prática:	-
<b>DISCIPLINA: Geografia</b>	<b>CARGA HORÁRIA ANUAL:</b>			<b>80h/a</b>
<b>DOCENTE: – (NOVO PROFESSOR)</b>	Teórica:	2h/a	Prática:	-
<b>Turmas: 2A, 2B, 2C, 2D, 2E, 2F, 2G</b>				

### EMENTA

A disciplina de Geografia a ser ministrada no segundo ano do ensino médio regular compreenderá aspectos e conceitos específicos referentes ao que tange as diretrizes nacionais de educação. De modo a propiciar ao educando a apreensão de conceitos, estímulo e orientação para formação de um cidadão crítico, capaz de compreender e posicionar-se diante dos diferentes aspectos da realidade social, ambiental, político, econômico e cultural, nos âmbitos local, regional e mundial.

A aprendizagem dos conteúdos de Geografia, no nível do Ensino Médio, tem como objetivos gerais focar estudos de casos que sejam analisados e interpretados com o auxílio de textos, de documentos cartográficos e estatísticos e outros recursos instrucionais diversos. Os fatos do cotidiano devem também ser relacionados com a totalidade na qual se inserem e analisados a partir das interações socioambientais, que são dinâmicas e interdependentes, podendo ser percebidas no espaço regional, nacional ou mundial.

A atualização dos conteúdos deve ter como base as informações veiculadas nos meios de comunicação e os avanços das pesquisas desenvolvidas nas áreas de conhecimentos geográficos e correlatos.

Apresentando os seguintes objetivos específicos:

- Propiciar ao aluno instrumentos para aprender a pensar de forma original, criativa e crítica, a partir da própria realidade espacial, a qual não se limita ao próximo e imediato, mas estende-se até a organização da vida, da sociedade e da natureza, em sua totalidade e multiplicidade.
- Desenvolver a capacidade do aluno de pensar e de ser posicionar espacialmente envolvendo a compreensão das inter-relações, das desigualdades e semelhanças

e das contradições existentes no espaço geográfico do mundo contemporâneo, sob os aspectos políticos, econômicos, ambientais, culturais e sociais.

### CONTEÚDOS E HABILIDADES

<p>1. A Geografia como ciência do espaço Objeto central e conceitos básicos da Geografia</p> <p>Linguagens e recursos para o estudo do espaço geográfico na abordagem do conteúdo programático desta etapa: materiais cartográficos, imagéticos, textuais, estatísticos e artísticos</p>	<p>Compreender a Geografia como ciência voltada para as relações sócio-espaciais, definindo o espaço geográfico como seu objeto central de estudo.</p> <p>Reconhecer e empregar os conceitos geográficos básicos de lugar, paisagem, território e região para abordar o espaço geográfico no tratamento dos conteúdos programáticos dessa etapa por meio de diferentes linguagens.</p> <p>Ler, analisar, interpretar e relacionar informações geográficas em linguagem cartográfica (planta baixa, cartas topográficas e mapas temáticos); fotográfica (fotos aéreas verticais e oblíquas, horizontais, publicitárias e artísticas); estatística (gráficos e tabelas); textuais (textos científicos, didáticos, literários, jornalísticos e publicitários).</p> <p>Identificar, analisar, interpretar e relacionar elementos, temáticas e características de conteúdos geográficos do programa em produções artísticas como gravuras, quadrinhos e charges.</p> <p>Empregar os conhecimentos e instrumentais técnicos relativos à escala e projeção cartográficas, sistemas de localização (coordenadas geográficas e alfanuméricas) e orientação geográfica (direções cardeais), simbologia e legenda, curvas de nível e hipsometria.</p>
<p>2. O espaço industrial A dinâmica industrial no mundo contemporâneo Classificação dos tipos de indústria A Terceira Revolução Industrial e a reorganização do espaço As fontes de energia O espaço urbano-industrial e a regionalização do Brasil</p>	<p>Reconhecer os diferentes estágios da industrialização (Clássica, Planificada e Tardia), abordando os fatores locais.</p> <p>Identificar e caracterizar os diversos tipos de indústrias, segundo os bens produzidos e a densidade tecnológica.</p> <p>Identificar e caracterizar as novas áreas industriais e o desenvolvimento do meio técnico-científico.</p> <p>Identificar as fontes de energia e explicar sua importância no processo de produção e organização do espaço.</p> <p>Identificar, caracterizar e comparar as formas de regionalização e avaliar a atuação do Estado na organização do espaço brasileiro.</p>

<p>4. O Espaço Urbano A origem da cidade Industrialização e urbanização Problemas sociais urbanos Redes urbanas Planejamento urbano</p>	<p>Explicar a origem da cidade, suas funções e formas de organização.</p> <p>Relacionar o processo de industrialização, êxodo rural e urbanização.</p> <p>Identificar e caracterizar os principais problemas sociais e urbanos.</p> <p>Identificar, conceituar e caracterizar o processo de hierarquização urbana no Brasil e no Mundo.</p> <p>Explicar a função social da propriedade urbana e da cidade, o papel do Plano Diretor</p>
<p>5. O espaço agrário População mundial, produção de alimentos, deficiência alimentar e fome As inter-relações entre elementos naturais e a agricultura As relações campo- cidade Sistemas agrários diferenciados no mundo contemporâneo: tradicionais e modernizados A estrutura agrária do Brasil e a luta pela terra A formação e o desenvolvimento do complexo agroindustrial brasileiro</p>	<p>Relacionar a produção de alimentos com a população, analisando os grandes bolsões de fome no Brasil e no Mundo.</p> <p>Explicar a importância do solo, clima, água, relevo e biodiversidade no desenvolvimento da agricultura.</p> <p>Relacionar e caracterizar os processos de produção, armazenamento, distribuição, consumo, inovação, desenvolvimento, difusão de tecnologias e suas implicações na dinâmica campo-cidade.</p> <p>Identificar e comparar os sistemas agrários no Brasil e no Mundo, relacionando-os às situações sócio-econômicas de suas populações.</p> <p>Analisar e avaliar a distribuição e posse da terra no Brasil, o papel do Estado, as relações de trabalho, os conflitos e as formas de organização social na agricultura, as reformas agrária e agrícola.</p> <p>Caracterizar e analisar a formação, o desenvolvimento e a importância do complexo agroindustrial brasileiro, identificando os principais setores e produtos do processo.</p>
<p>6. A dinâmica da população Conceitos básicos Crescimento populacional e as teorias demográficas Estrutura da população</p>	<p>Relacionar o nível de qualidade de vida com: população, população absoluta; densidade demográfica; taxas de natalidade, mortalidade, mortalidade infantil e fecundidade.</p> <p>Avaliar e comparar o índice de crescimento populacional nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos.</p> <p>Analisar e explicar a estrutura etária, sexual e econômica da população de níveis sócio-econômicos distintos.</p>

<p>A distribuição da população no Brasil e no Mundo</p> <p>As condições de vida e os desafios básicos da população brasileira e mundial</p> <p>Mobilidade populacional</p>	<p>Identificar as grandes concentrações populacionais, relacionando-as aos aspectos sócio-ambientais.</p> <p>Avaliar o nível de vida da sociedade, identificando os principais desafios que se apresentam no mundo contemporâneo.</p> <p>Identificar os principais fluxos migratórios no Brasil, analisando suas causas e conseqüências.</p>
--	--

### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- **O espaço industrial**
  - A dinâmica industrial no mundo contemporâneo
  - Classificação dos tipos de indústria
  - A terceira Revolução Industrial e a reorganização do espaço
  - As fontes de energia
  - O espaço urbano-industrial e a regionalização do Brasil
  
- **O espaço urbano**
  - Industrialização e urbanização
  - Problemas sociais urbanos
  - Redes urbanas
  - Planejamento urbano
  
- **O espaço agrário**
  - População mundial, produção de alimentos, deficiência alimentar e fome
  - As inter-relações entre elementos naturais e a agricultura
  - As relações campo-cidade
  - Sistemas agrários diferenciados no mundo contemporâneo: tradicionais e modernizados
  - A estrutura agrária no Brasil e a luta pela terra
  - A formação e o desenvolvimento do complexo agroindustrial brasileiro
  
- **A dinâmica da população**
  - Conceitos básicos
  - Crescimento populacional e as teorias demográficas
  - Estrutura da população
  - A distribuição da população no Brasil e no Mundo
  - As condições de vida e os desafios básicos da população brasileira e mundial
  - Mobilidade populacional

### ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Serão utilizados como estratégias de ensino e aprendizagem ações e recursos didáticos previamente selecionados e/ou elaborados, citam-se os seguintes:

- textos, material audiovisual;
- recursos gráficos de apoio ao texto escrito;
- programas de ensino através do computador;
- texto escrito no livro didático e as orientações de síntese e ampliação de leituras com as referências bibliográficas;
- realização de observações diretas (trilhas, trabalho de campo) e imagens; e diálogos e debates que favoreçam a compreensão;
- leitura e interpretação de mapas, gráficos, tabelas e quadro-síntese;
- realização de pesquisas, seminários e debates;
- utilização de músicas e outros recursos sonoros;

Além dos direcionamentos propostos anteriormente, pretende-se ainda desenvolver Atividades teórico-práticas transdisciplinares que possibilitem ao educando a análise e compreensão holística da relação homem-natureza, permeada pela influência das novas tecnologias, materiais e práticas sociais utilizadas ao longo do tempo, nas escalas local, regional e mundial. Serão desenvolvidas ações pontuais durante todo o ano.

### **AValiação DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

O processo de avaliação será contínuo e através de procedimentos variados de acordo com a natureza do conteúdo e a evolução do aprendizado.

Os principais procedimentos qualitativos e quantitativos previstos são:

- Avaliação Bimestral Multidisciplinar;
- Exercícios avaliativos (dupla ou individuais);
- Produção em sala de aula:
  - Leitura e análise de textos diversos;
  - Apresentação da análise do tema e posterior discussão;
  - Resolução de exercícios do tema discutido por grupos;
- Atividades extra-classe (leitura e registro de publicações indicadas, pesquisas);

### **RECURSOS DIDÁTICOS/ MATERIAIS NECESSÁRIOS**

**HUMANOS:** professor, alunos e colaboradores.

**FÍSICOS:** sala de projeção, sala de aula, auditório.

**MATERIAIS:** Quadro, pincel, mapas, computador, data-show, dvd, aparelho de som, mídias, softwares, materiais didáticos impressos.

### **BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lázaro; MENDONÇA, Cláudio. Geografia Geral e do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2005.

CBC – Conteúdos Básicos Comuns de Geografia

### BIBLIOGRAFIA APOIO

MAGNOLI, Demétrio – Globalização – Estado nacional e espaço mundial. São Paulo, Moderna, 1997.

OLIC, Nelson Basic – Geopolítica da América Latina. São Paulo, Moderna, 1992.

\_\_\_\_\_, conflitos do mundo – questões e visões geopolíticas. São Paulo, moderna, 2000.

PEREIRA, Diamantino et alii – Geografia ciência do espaço – espaço mundial, São Paulo, Atual Editora, 1996.

\_\_\_\_\_, Geografia Ciência do Espaço – espaço brasileiro. São Paulo, Atual editora. 1997.

SENE, Eustáquio de et alii – Geografia – espaço geográfico e globalização. São Paulo, Scipione, 1998.

SIMIELLI, Maria Helena – Geoatlas. São Paulo, Ática, 1998.

[www.ibge.com.br](http://www.ibge.com.br)

[www.inpe.br](http://www.inpe.br)

[www.ecoambiental.com.br](http://www.ecoambiental.com.br)

[www.greenpeace.org.br](http://www.greenpeace.org.br)

[www.ibama.gov.br](http://www.ibama.gov.br)

[www.climatempo.com.br](http://www.climatempo.com.br)

[www.cetesb.sp.gov.br](http://www.cetesb.sp.gov.br)

[www.mataatlantica.org.br](http://www.mataatlantica.org.br)

[www.wwf.org.br](http://www.wwf.org.br)

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/espacoDaAula.html>

<https://www.educacao.mg.gov.br/>

[www.ingresso.ufu.br](http://www.ingresso.ufu.br)

REVISTAS CIENTÍFICAS – Ciência Hoje (SBPC), National Geographic, Le Monde Diplomatique Brasil, Scientific American Brasil.

JORNAIS E REVISTAS – reportagens a partir dos temas estudados.

<b>CRONOGRAMA</b>		
Descrever as atividades e os períodos de realização.		
<b>PRIMEIRO BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O espaço industrial</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A dinâmica industrial no mundo contemporâneo</li> <li>○ Classificação dos tipos de indústria</li> <li>○ A terceira Revolução Industrial e a reorganização do espaço</li> <li>○ As fontes de energia</li> <li>○ O espaço urbano-industrial e a regionalização do Brasil</li> </ul> </li> </ul>	
<b>SEGUNDO BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O espaço urbano</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Industrialização e urbanização</li> <li>○ Problemas sociais urbanos</li> <li>○ Redes urbanas</li> <li>○ Planejamento urbano</li> </ul> </li> </ul>	
<b>TERCEIRO BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O espaço agrário</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ População mundial, produção de alimentos, deficiência alimentar e fome</li> <li>○ As inter-relações entre elementos naturais e a agricultura</li> <li>○ As relações campo-cidade</li> <li>○ Sistemas agrários diferenciados no mundo contemporâneo: tradicionais e modernizados</li> <li>○ A estrutura agrária no Brasil e a luta pela terra</li> <li>○ A formação e o desenvolvimento do complexo agroindustrial brasileiro</li> </ul> </li> </ul>	



<b>QUARTO BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A dinâmica da população</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Conceitos básicos</li> <li>○ Crescimento populacional e as teorias demográficas</li> <li>○ Estrutura da população</li> <li>○ A distribuição da população no Brasil e no Mundo</li> <li>○ As condições de vida e os desafios básicos da população brasileira e mundial</li> <li>○ Mobilidade populacional</li> </ul> </li> </ul>	
<b>OUTRAS ATIVIDADES</b>		

<b>Plano de Curso</b>	<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL:</b>			<b>2h/a</b>
	Teórica/	2h/a	Prática:	-
<b>DISCIPLINA: Geografia</b>	<b>CARGA HORÁRIA ANUAL:</b>			<b>2h/a</b>
<b>DOCENTE: (NOVO PROFESSOR)</b>	Teórica:	80h/a	Prática:	-
<b>TURMAS: 3A, 3B, 3C, 3D, 3E, 3F</b>				

**EMENTA**

A disciplina de Geografia a ser ministrada no terceiro ano do ensino médio regular compreenderá aspectos e conceitos específicos referentes ao que tange as diretrizes nacionais de educação. De modo a propiciar ao educando a apreensão de conceitos, estímulo e orientação para formação de um cidadão crítico, capaz de compreender e posicionar-se diante dos diferentes aspectos da realidade social, ambiental, político, econômico e cultural, nos âmbitos local, regional e mundial.

A aprendizagem dos conteúdos de Geografia, no nível do Ensino Médio tem como objetivos gerais enfatizar estudos de casos que sejam analisados e interpretados com o auxílio de textos, de documentos cartográficos e estatísticos e outros recursos instrucionais diversos. Os fatos do cotidiano devem, também ser relacionados com a totalidade na qual se inserem e analisados a partir das interações socioambientais, que são dinâmicas e interdependentes, podendo ser percebidas no espaço regional, nacional ou mundial.

A atualização dos conteúdos deve ter como base as informações veiculadas nos meios de comunicação e os avanços das pesquisas desenvolvidas nas áreas de conhecimentos geográficos e correlatos. Sendo assim, podemos elencar como objetivos específicos:

- Propiciar ao aluno instrumentos para aprender a pensar de forma original, criativa e crítica, a partir da própria realidade espacial, a qual não se limita ao próximo e imediato, mas estende-se até a organização da vida, da sociedade e da natureza, em sua totalidade e multiplicidade.
- Desenvolver a capacidade do aluno de pensar e de se posicionar espacialmente envolvendo a compreensão das inter-relações, das desigualdades e semelhanças e das contradições existentes no espaço geográfico do mundo contemporâneo, sob os aspectos políticos, econômicos, ambientais, culturais e sociais.

<b>CONTEÚDOS E HABILIDADES</b>	
<p><b>1. A Geografia como ciência do espaço</b></p> <p>- Objeto central e conceitos básicos da Geografia</p> <p>-Linguagens e recursos para o estudo do espaço geográfico na abordagem do conteúdo programático dessa etapa: materiais cartográficos, imagéticos, textuais, estatísticos e artísticos (Conhecer e empregar os conceitos geográficos básicos de lugar, paisagem, território e região.)</p>	<p>Compreender a Geografia como ciência voltada para as relações sócio-espaciais, definindo o espaço geográfico como seu objeto central de estudo.</p> <p>Reconhecer e empregar os conceitos geográficos básicos de lugar, paisagem, território e região para abordar o espaço geográfico no tratamento dos conteúdos programáticos dessa etapa por meio de diferentes linguagens.</p> <p>Ler, analisar, interpretar e relacionar informações geográficas em linguagens cartográfica (planta baixa, cartas topográficas e mapas temáticos); fotográfica (fotos aéreas verticais e oblíquas, horizontais, publicitárias e artísticas); estatística (gráficos e tabelas); e textuais (textos científicos, didáticos, literários, jornalísticos e publicitários).</p> <p>Identificar, analisar, interpretar e relacionar elementos, temáticas e características de conteúdos geográficos do programa em produções artísticas como gravuras, quadrinhos e charges.</p> <p>Empregar os conhecimentos e instrumentais técnicos relativos à escala e projeção cartográficas, sistemas de localização (coordenadas geográficas e alfanuméricas) e orientação geográfica (direções cardeais), simbologia e legenda, curvas de nível e hipsometria.</p>
<p><b>2. A globalização do espaço geográfico</b></p>	<p>Analisar as principais causas e conseqüências do processo de internacionalização da produção, relacionando-as à reorganização do espaço geográfico atual.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- A internacionalização da produção;</li> <li>- Os meios de transportes;</li> <li>- Os sistemas de comunicações;</li> <li>- Os fluxos financeiros e as formas de organização do capital;</li> <li>- Os fluxos de comércio mundial;</li> </ul>	<p>Identificar, comparar e caracterizar os principais meios de transportes da atualidade, avaliando suas implicações para o meio sócio-econômico.</p> <p>Identificar e caracterizar as redes internacionais e seus impactos na redução das distâncias e na internacionalização das comunicações.</p> <p>Comparar e analisar os fluxos financeiros e suas implicações na reorganização do capital.</p> <p>Identificar e estabelecer relações entre os principais fluxos do comércio internacional.</p>
<p><b>3. A regionalização do espaço geográfico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os blocos econômicos;</li> <li>- Economias em transição;</li> <li>- A regionalização do espaço brasileiro;</li> </ul>	<p>Identificar, caracterizar, analisar e avaliar os aspectos políticos e econômicos do processo de formação dos Blocos Econômicos na atualidade, considerando as vantagens e desvantagens para as comunidades envolvidas.</p> <p>Identificar, caracterizar e analisar os principais aspectos econômicos, sociais e políticos das Economias em transição.</p> <p>Identificar, caracterizar e comparar as formas de regionalização e avaliar a atuação do Estado na organização do espaço brasileiro.</p>
<p><b>4. A fragmentação do espaço geográfico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A importância dos aspectos étnicos, culturais e religiosos;</li> <li>- Os movimentos reivindicatórios por autonomia e os conflitos locais e regionais;</li> </ul>	<p>Identificar, caracterizar e relacionar os aspectos étnicos, culturais e religiosos na organização geopolítica do espaço mundial no mundo contemporâneo.</p> <p>Identificar, caracterizar e estabelecer relações entre os diversos movimentos separatistas, indicando suas principais causas e consequências.</p>
<p><b>5. A questão ambiental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O desenvolvimento sustentável, movimentos ambientalistas e a preservação da natureza;</li> <li>- Problemas ambientais;</li> </ul>	<p>Conceituar, analisar e explicar o desenvolvimento sustentável; identificar os principais movimentos ambientalistas; avaliar a importância da preservação da natureza diante das transformações provocadas pelo modelo de desenvolvimento capitalista.</p> <p>Identificar, caracterizar e avaliar os impactos ambientais sobre a atmosfera, a hidrosfera, a pedosfera e a biosfera, como consequência do modelo de desenvolvimento capitalista.</p>

### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- **A Geografia como ciência do espaço**
  - Objeto central e conceitos básicos da Geografia
  - Linguagens e recursos para o estudo do espaço geográfico na abordagem do conteúdo programático dessa etapa: materiais cartográficos, imagéticos, textuais, estatísticos e artísticos.

- **A globalização do espaço geográfico**
  - A internacionalização da produção
  - Os meios de transportes
  - Os sistemas de comunicações
  - Os fluxos financeiros e as formas de organização do capital
  - Os fluxos de comércio mundial
  
- **A regionalização do espaço geográfico**
  - Os blocos econômicos;
  - Economias em transição;
  - A regionalização do espaço brasileiro;
  
- **A fragmentação do espaço geográfico**
  - A importância dos aspectos étnicos, culturais e religiosos;
  - Os movimentos reivindicatórios por autonomia e os conflitos locais e regionais;
  
- **A questão ambiental**
  - O desenvolvimento sustentável, movimentos ambientalistas e a preservação da natureza
  - Problemas ambientais

## ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Serão utilizados como estratégias de ensino e aprendizagem ações e recursos didáticos previamente selecionados e/ou elaborados, citam-se os seguintes:

- textos, material audiovisual;
- recursos gráficos de apoio ao texto escrito;
- programas de ensino através do computador;
- texto escrito no livro didático e as orientações de síntese e ampliação de leituras com as referências bibliográficas;
- realização de observações diretas (trilhas, trabalho de campo) e imagens; e diálogos e debates que favoreçam a compreensão;
- leitura e interpretação de mapas, gráficos, tabelas e quadro-síntese;
- realização de pesquisas, seminários e debates;
- utilização de músicas e outros recursos sonoros;

Além dos direcionamentos propostos anteriormente, pretende-se ainda desenvolver Atividades teórico-práticas transdisciplinares que possibilitem ao educando a análise e compreensão holística da relação homem-natureza, permeada pela influência das novas tecnologias, materiais e práticas sociais utilizadas ao longo do tempo, nas escalas local, regional e mundial. Serão desenvolvidas ações pontuais durante todo o ano.

## AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O processo de avaliação será contínuo e através de procedimentos variados de acordo com a natureza do conteúdo e a evolução do aprendizado.

Os principais procedimentos qualitativos e quantitativos previstos são:

- Avaliação Bimestral Multidisciplinar;
- Exercícios avaliativos (dupla ou individuais);
- Produção em sala de aula:
  - Leitura e análise de textos diversos;
  - Apresentação da análise do tema e posterior discussão;
  - Resolução de exercícios do tema discutido por grupos;
- Atividades extra-classe (leitura e registro de publicações indicadas, pesquisas);

## RECURSOS DIDÁTICOS/ MATERIAIS NECESSÁRIOS

**HUMANOS:** professor, alunos e colaboradores.

**FÍSICOS:** sala de projeção, sala de aula, auditório.

**MATERIAIS:** Quadro, pincel, mapas, computador, data-show, dvd, aparelho de som, mídias, softwares, materiais didáticos impressos.

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lázaro; MENDONÇA, Cláudio. Geografia Geral e do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2005.

CBC – Conteúdos Básicos Comuns de Geografia

## BIBLIOGRAFIA APOIO

MAGNOLI, Demétrio – Globalização – Estado nacional e espaço mundial. São Paulo, Moderna, 1997.

OLIC, Nelson Basic – Geopolítica da América Latina. São Paulo, Moderna, 1992.

\_\_\_\_\_, conflitos do mundo – questões e visões geopolíticas. São Paulo, moderna, 2000.

PEREIRA, Diamantino et alii – Geografia ciência do espaço – espaço mundial, São Paulo, Atual Editora, 1996.

\_\_\_\_\_, Geografia Ciência do Espaço – espaço brasileiro. São Paulo, Atual editora. 1997.

SENE, Eustáquio de et alii – Geografia – espaço geográfico e globalização. São Paulo, Scipione, 1998.

SIMIELLI, Maria Helena – Geoatlas. São Paulo, Ática, 1998.

[www.ibge.com.br](http://www.ibge.com.br)

[www.inpe.br](http://www.inpe.br)

[www.ecoambiental.com.br](http://www.ecoambiental.com.br)

[www.greenpeace.org.br](http://www.greenpeace.org.br)

[www.ibama.gov.br](http://www.ibama.gov.br)

[www.climatempo.com.br](http://www.climatempo.com.br)

[www.cetesb.sp.gov.br](http://www.cetesb.sp.gov.br)

[www.mataatlantica.org.br](http://www.mataatlantica.org.br)

[www.wwf.org.br](http://www.wwf.org.br)

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/espacoDaAula.html>

<https://www.educacao.mg.gov.br/>

[www.ingresso.ufu.br](http://www.ingresso.ufu.br)

REVISTAS CIENTIFICAS – Ciência Hoje (SBPC), National Geographic, Le Monde Diplomatique Brasil, Scientific American Brasil.

JORNAIS E REVISTAS – reportagens a partir dos temas estudados.

## CRONOGRAMA

Descrever as atividades e os períodos de realização.

PRIMEIRO BIMESTRE

- **A Geografia como ciência do espaço**
  - Objeto central e conceitos básicos da Geografia
  - Linguagens e recursos para o estudo do espaço geográfico na abordagem do conteúdo programático dessa etapa: materiais cartográficos, imagéticos, textuais, estatísticos e artísticos.
  
- **A globalização do espaço geográfico**
  - A internacionalização da produção
  - Os meios de transportes
  - Os sistemas de comunicações
  - Os fluxos financeiros e as formas de organização do capital
  - Os fluxos de comércio mundial

<b>SEGUNDO BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A regionalização do espaço geográfico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Os blocos econômicos;</li> <li>○ Economias em transição;</li> <li>○ A regionalização do espaço brasileiro;</li> </ul> </li> </ul>	
<b>TERCEIRO BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A fragmentação do espaço geográfico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A importância dos aspectos étnicos, culturais e religiosos;</li> <li>○ Os movimentos reivindicatórios por autonomia e os conflitos locais e regionais;</li> </ul> </li> </ul>	
<b>QUARTO BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A questão ambiental</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ O desenvolvimento sustentável, movimentos ambientalistas e a preservação da natureza;</li> <li>○ Problemas ambientais.</li> </ul> </li> </ul>	
<b>OUTRAS ATIVIDADES</b>		

ANEXO II – Planejamento anula conjunto, ainda fortemente baseado no PAAES, devido ao acordo de se manter os conteúdos.

Plano de Curso - 2017	CARGA HORÁRIA SEMANAL:		<b>2h/a</b>
	Teórica/	2h/a	Prática: -
DISCIPLINA: <b>Geografia</b>	CARGA HORÁRIA ANUAL:		<b>80h/a</b>
DOCENTE:	Teórica:	80h/a	Prática: -
TURMAS: <b>2A, 2B, 2C</b>			

### EMENTA

A disciplina de geografia a ser ministrada no segundo ano do ensino médio regular compreenderá aspectos e conceitos específicos referentes ao que tange as diretrizes nacionais de educação de modo a propiciar ao estudante a apreensão de conceitos, estímulo e orientação para formação de um cidadão crítico, capaz de compreender e posicionar-se diante dos diferentes aspectos da realidade social, ambiental, político, econômico e cultural, nos âmbitos local, regional e mundial.

A aprendizagem dos conteúdos de geografia, no nível do ensino médio tem como objetivo geral focar em estudos de casos para que sejam analisados e interpretados com o auxílio de textos, de documentos cartográficos e estatísticos e outros recursos instrucionais diversos. O cotidiano também será relacionado com a totalidade na qual se insere a partir da análise que parte das interações socioambientais, interações essas que são dinâmicas e interdependentes, podendo ser percebidas no espaço regional, nacional ou mundial.

A atualização dos conteúdos deve ter como base as informações veiculadas nos meios de comunicação e nos avanços das pesquisas desenvolvidas nas áreas de conhecimentos geográficos e correlatos. Sendo assim, podemos elencar como objetivos específicos:

- Propiciar ao aluno instrumentos para aprender a pensar de forma original, criativa e crítica, a partir da própria realidade espacial, a qual não se limita ao próximo e imediato, mas estende-se até a organização da vida, da sociedade e da natureza, em sua totalidade e multiplicidade.
- Desenvolver a capacidade do aluno de pensar e de ser posicionar espacialmente envolvendo a compreensão das inter-relações, das desigualdades e semelhanças e das contradições existentes no espaço geográfico do mundo contemporâneo, sob os aspectos políticos, econômicos, ambientais, culturais e sociais.

### CONTEÚDOS E HABILIDADES



<p><b>1. A Geografia como ciência do espaço</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objeto central e conceitos básicos da Geografia;</li> <li>-Linguagens e recursos para o estudo do espaço geográfico na abordagem do conteúdo programático dessa etapa: materiais cartográficos, imagéticos, textuais, estatísticos e artísticos (Conhecer e empregar os conceitos geográficos básicos de lugar, paisagem, território e região);</li> </ul>	<p>Compreender a Geografia como ciência voltada para as relações sócio-espaciais, definindo o espaço geográfico como seu objeto central de estudo.</p> <p>Reconhecer e empregar os conceitos geográficos básicos de lugar, paisagem, território e região para abordar o espaço geográfico no tratamento dos conteúdos programáticos dessa etapa por meio de diferentes linguagens.</p> <p>Ler, analisar, interpretar e relacionar informações geográficas em linguagens cartográfica (planta baixa, cartas topográficas e mapas temáticos); fotográfica (fotos aéreas verticais e oblíquas, horizontais, publicitárias e artísticas); estatística (gráficos e tabelas); e textuais (textos científicos, didáticos, literários, jornalísticos e publicitários).</p> <p>Identificar, analisar, interpretar e relacionar elementos, temáticas e características de conteúdos geográficos do programa em produções artísticas como gravuras, quadrinhos e charges.</p> <p>Empregar os conhecimentos e instrumentais técnicos relativos à escala e projeção cartográficas, sistemas de localização (coordenadas geográficas e alfanuméricas) e orientação geográfica (direções cardiais), simbologia e legenda, curvas de nível e hipsometria.</p>
<p><b>2. O espaço industrial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A dinâmica industrial no mundo contemporâneo;</li> <li>- Classificação dos tipos de indústria;</li> <li>- A Terceira Revolução Industrial e a reorganização do espaço;</li> <li>- As fontes de energia;</li> <li>- O espaço urbano-industrial e a regionalização do Brasil;</li> </ul>	<p>Reconhecer os diferentes estágios da industrialização (Clássica, Planificada e Tardia), abordando os fatores locais.</p> <p>Identificar e caracterizar os diversos tipos de indústrias, segundo os bens produzidos e a densidade tecnológica.</p> <p>Identificar e caracterizar as novas áreas industriais e o desenvolvimento do meio técnico-científico.</p> <p>Identificar as fontes de energia e explicar sua importância no processo de produção e organização do espaço.</p> <p>Identificar, caracterizar e comparar as formas de regionalização e avaliar a atuação do Estado na organização do espaço brasileiro.</p>
<p><b>3. O espaço urbano</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A origem da cidade;</li> <li>- Industrialização e urbanização;</li> <li>- Problemas sociais urbanos;</li> <li>- Redes urbanas;</li> <li>- Planejamento urbano;</li> </ul>	<p>Explicar a origem da cidade, suas funções e formas de organização.</p> <p>Relacionar o processo de industrialização, êxodo rural e urbanização.</p> <p>Identificar e caracterizar os principais problemas sociais e urbanos.</p> <p>Identificar, conceituar e caracterizar o processo de hierarquização urbana no Brasil e no Mundo.</p> <p>Explicar a função social da propriedade urbana e da cidade, o papel do Plano Diretor</p>
<p><b>4. O espaço agrário</b></p>	<p>Relacionar a produção de alimentos com a população, analisando os grandes bolsões de fome no Brasil e no Mundo.</p> <p>Explicar a importância do solo, clima, água, relevo e biodiversidade no desenvolvimento da agricultura.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- População mundial, produção de alimentos, deficiência alimentar e fome;</li> <li>- As inter-relações entre elementos naturais e a agricultura;</li> <li>- As relações campo-cidade;</li> <li>- Sistemas agrários diferenciados no mundo contemporâneo: tradicionais e modernizados;</li> <li>- A estrutura agrária do Brasil e a luta pela terra;</li> <li>- A formação e o desenvolvimento do complexo agroindustrial brasileiro;</li> </ul>	<p>Relacionar e caracterizar os processos de produção, armazenamento, distribuição, consumo, inovação, desenvolvimento, difusão de tecnologias e suas implicações na dinâmica campo-cidade.</p> <p>Identificar e comparar os sistemas agrários no Brasil e no Mundo, relacionando-os às situações socioeconômicas de suas populações.</p> <p>Analisar e avaliar a distribuição e posse da terra no Brasil, o papel do Estado, as relações de trabalho, os conflitos e as formas de organização social na agricultura, as reformas agrária e agrícola.</p>
<p><b>5. A dinâmica da população</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceitos básicos;</li> <li>- Crescimento populacional e as teorias demográficas;</li> <li>- Estrutura da população;</li> <li>- A distribuição da população no Brasil e no mundo;</li> <li>- As condições de vida e os desafios básicos da população brasileira e mundial;</li> <li>- Mobilidade populacional;</li> </ul>	<p>Relacionar o nível de qualidade de vida com: população, população absoluta; densidade demográfica; taxas de natalidade, mortalidade, mortalidade infantil e fecundidade.</p> <p>Avaliar e comparar o índice de crescimento populacional nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos.</p> <p>Analisar e explicar a estrutura etária, sexual e econômica da população de níveis socioeconômicos distintos.</p> <p>Identificar as grandes concentrações populacionais, relacionando-as aos aspectos socioambientais.</p> <p>Avaliar o nível de vida da sociedade, identificando os principais desafios que se apresentam no mundo contemporâneo.</p> <p>Identificar os principais fluxos migratórios no Brasil, analisando suas causas e consequências.</p>

### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- **A Geografia como ciência do espaço**
  - Objeto central e conceitos básicos da Geografia
  
- **O espaço industrial**
  - A dinâmica industrial no mundo contemporâneo
  - Classificação dos tipos de indústria
  - A terceira Revolução Industrial e a reorganização do espaço
  - As fontes de energia
  - O espaço urbano-industrial e a regionalização do Brasil

- **O espaço urbano**
  - Industrialização e urbanização
  - Problemas sociais urbanos
  - Redes urbanas
  - Planejamento urbano
  
- **O espaço agrário**
  - População mundial, produção de alimentos, deficiência alimentar e fome
  - As inter-relações entre elementos naturais e a agricultura
  - As relações campo-cidade
  - Sistemas agrários diferenciados no mundo contemporâneo: tradicionais e modernizados
  - A estrutura agrária no Brasil e a luta pela terra
  - A formação e o desenvolvimento do complexo agroindustrial brasileiro
  
- **A dinâmica da população**
  - Conceitos básicos
  - Crescimento populacional e as teorias demográficas
  - Estrutura da população
  - A distribuição da população no Brasil e no Mundo
  - As condições de vida e os desafios básicos da população brasileira e mundial
  - Mobilidade populacional
  
- **Linguagens auxiliares à compreensão de geografia**
  - Linguagens e recursos para o estudo do espaço geográfico: materiais cartográficos, imagéticos, textuais, estatísticos e artísticos.
  
- **Política e diversidade**
  - Questões de gênero, raça, sexualidade e religiosidade.

### **ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Serão utilizados como estratégias de ensino e aprendizagem ações e recursos didáticos previamente selecionados e/ou elaborados, citam-se os seguintes:

- textos, material audiovisual;
- recursos gráficos de apoio ao texto escrito;
- programas de ensino através do computador;
- texto escrito no livro didático e as orientações de síntese e ampliação de leituras com as referências bibliográficas;
- realização de observações diretas (trilhas, trabalho de campo) e imagens; e diálogos e debates que favoreçam a compreensão;
- leitura e interpretação de mapas, gráficos, tabelas e quadro-síntese;
- realização de pesquisas, seminários e debates;
- utilização de músicas e outros recursos sonoros;

Além dos direcionamentos propostos anteriormente, pretende-se ainda desenvolver atividades teórico-práticas interdisciplinares que possibilitem ao educando a análise e compreensão holística da relação

homem-natureza, permeada pela influência das novas tecnologias, materiais e práticas sociais utilizadas ao longo do tempo, nas escalas local, regional e mundial. Serão desenvolvidas ações pontuais durante todo o ano.

### **AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

O processo de avaliação será contínuo e através de procedimentos variados de acordo com a natureza do conteúdo e a evolução do aprendizado.

Os principais procedimentos qualitativos e quantitativos previstos são:

- Avaliação Bimestral Multidisciplinar;
- Exercícios avaliativos (dupla ou individuais);
- Produção em sala de aula:
  - ✓ Leitura e análise de textos diversos;
  - ✓ Apresentação da análise do tema e posterior discussão;
  - ✓ Resolução de exercícios do tema discutido por grupos;
- Atividades extraclasse (leitura e registro de publicações indicadas, pesquisas);

### **RECURSOS DIDÁTICOS/ MATERIAIS NECESSÁRIOS**

**HUMANOS:** professor, alunos e colaboradores.

**FÍSICOS:** sala de projeção, sala de aula, auditório.

**MATERIAIS:** Quadro, pincel, mapas, computador, data-show, dvd, aparelho de som, mídias, softwares, materiais didáticos impressos.

### **BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

CBC – Conteúdos Básicos Comuns de Geografia

SILVA, Angela Corrêa; OLIC, Nelson Basic, LOZANO, Ruy. Geografia – contextos e redes. Volume 2. São paulo, moderna. 2013.

### **BIBLIOGRAFIA APOIO**

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lázaro; MENDONÇA, Cláudio. Geografia Geral e do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2005.

MAGNOLI, Demétrio – Globalização – Estado nacional e espaço mundial. São Paulo, Moderna, 1997.

OLIC, Nelson Basic – Geopolítica da América Latina. São Paulo, Moderna, 1992.

\_\_\_\_\_, conflitos do mundo – questões e visões geopolíticas. São Paulo, moderna, 2000.

PEREIRA, Diamantino et alii – Geografia ciência do espaço – espaço mundial, São Paulo, Atual Editora, 1996.

\_\_\_\_\_, Geografia Ciência do Espaço – espaço brasileiro. São Paulo, Atual editora. 1997.

RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. Escritos sobre educação e geografia. São paulo: biblioteca terra livre. 2014.

SENE, Eustáquio de et alii – Geografia – espaço geográfico e globalização. São Paulo, Scipione, 1998.

SIMIELLI, Maria Helena – Geoatlas. São Paulo, Ática, 1998.

[www.ibge.com.br](http://www.ibge.com.br)

[www.inpe.br](http://www.inpe.br)

[www.ecoambiental.com.br](http://www.ecoambiental.com.br)

[www.greenpeace.org.br](http://www.greenpeace.org.br)

[www.ibama.gov.br](http://www.ibama.gov.br)

[www.climatempo.com.br](http://www.climatempo.com.br)

[www.cetesb.sp.gov.br](http://www.cetesb.sp.gov.br)

[www.mataatlantica.org.br](http://www.mataatlantica.org.br)

[www.wwf.org.br](http://www.wwf.org.br)

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/espacoDaAula.html>

<https://www.educacao.mg.gov.br/>

[www.ingresso.ufu.br](http://www.ingresso.ufu.br)

REVISTAS CIENTIFICAS – Ciência Hoje (SBPC), National Geographic, Le Monde Diplomatique Brasil, Scientific American Brasil.

JORNAIS E REVISTAS – reportagens a partir dos temas estudados.

### CRONOGRAMA\*

Descrever as atividades e os períodos de realização.

**PRIMEIRO  
BIMESTRE**

- **O espaço industrial**
  - A dinâmica industrial no mundo contemporâneo
  - Classificação dos tipos de indústria
  - A terceira Revolução Industrial e a reorganização do espaço
  - As fontes de energia
  - O espaço urbano-industrial e a regionalização do Brasil

SEGUNDO BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O espaço urbano</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Industrialização e urbanização</li> <li>○ Problemas sociais urbanos</li> <li>○ Redes urbanas</li> <li>○ Planejamento urbano</li> </ul> </li> </ul>
TERCEIRO BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O espaço agrário</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ População mundial, produção de alimentos, deficiência alimentar e fome</li> <li>○ As inter-relações entre elementos naturais e a agricultura</li> <li>○ As relações campo-cidade</li> <li>○ Sistemas agrários diferenciados no mundo contemporâneo: tradicionais e modernizados</li> <li>○ A estrutura agrária no Brasil e a luta pela terra</li> <li>○ A formação e o desenvolvimento do complexo agroindustrial brasileiro</li> </ul> </li> </ul>
QUARTO BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A dinâmica da população</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Conceitos básicos</li> <li>○ Crescimento populacional e as teorias demográficas</li> <li>○ Estrutura da população</li> <li>○ A distribuição da população no Brasil e no Mundo</li> <li>○ As condições de vida e os desafios básicos da população brasileira e mundial</li> <li>○ Mobilidade populacional</li> </ul> </li> </ul>
CONTEÚDOS TRANSNVERSAIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A Geografia como ciência do espaço</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Objeto central e conceitos básicos da Geografia: lugar, paisagem território e região.</li> </ul> </li> <li>• <b>Linguagens auxiliares à compreensão de geografia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Linguagens e recursos para o estudo do espaço geográfico: materiais cartográficos, imagéticos, textuais, estatísticos e artísticos.</li> </ul> </li> <li>• <b>Política e diversidade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Questões de gênero, raça, sexualidade e religiosidade.</li> </ul> </li> </ul>
<b>OUTRAS ATIVIDADES</b>	

Plano de Curso - 2017	CARGA HORÁRIA SEMANAL:			<b>2h/a</b>
	Teórica/	2h/a	Prática:	-
DISCIPLINA: <b>Geografia</b>	CARGA HORÁRIA ANUAL:			<b>80h/a</b>
DOCENTE:	Teórica:	80h/a	Prática:	-
TURMAS: 3A, 3B, 3C, 3D, 3E				

### EMENTA

A disciplina de geografia a ser ministrada no terceiro ano do ensino médio regular compreenderá aspectos e conceitos específicos referentes ao que tange as diretrizes nacionais de educação de modo a propiciar ao estudante a apreensão de conceitos, estímulo e orientação para formação de um cidadão crítico, capaz de compreender e posicionar-se diante dos diferentes aspectos da realidade social, ambiental, político, econômico e cultural, nos âmbitos local, regional e mundial.

A aprendizagem dos conteúdos de geografia, no nível do ensino médio tem como objetivo geral focar em estudos de casos para que sejam analisados e interpretados com o auxílio de textos, de documentos cartográficos e estatísticos e outros recursos instrucionais diversos. O cotidiano também será relacionado com a totalidade na qual se insere a partir da análise que parte das interações socioambientais, interações essas que são dinâmicas e interdependentes, podendo ser percebidas no espaço regional, nacional ou mundial.

A atualização dos conteúdos deve ter como base as informações veiculadas nos meios de comunicação e nos avanços das pesquisas desenvolvidas nas áreas de conhecimentos geográficos e correlatos. Sendo assim, podemos elencar como objetivos específicos:

- Propiciar ao aluno instrumentos para aprender a pensar de forma original, criativa e crítica, a partir da própria realidade espacial, a qual não se limita ao próximo e imediato, mas estende-se até a organização da vida, da sociedade e da natureza, em sua totalidade e multiplicidade.
- Desenvolver a capacidade do aluno de pensar e de ser posicionar espacialmente envolvendo a compreensão das inter-relações, das desigualdades e semelhanças e das contradições existentes no espaço geográfico do mundo contemporâneo, sob os aspectos políticos, econômicos, ambientais, culturais e sociais.

### CONTEÚDOS E HABILIDADES

**1. A Geografia como ciência do espaço**  
- Objeto central e conceitos básicos da Geografia;

Compreender a Geografia como ciência voltada para as relações sócio-espaciais, definindo o espaço geográfico como seu objeto central de estudo.

<p>-Linguagens e recursos para o estudo do espaço geográfico na abordagem do conteúdo programático dessa etapa: materiais cartográficos, imagéticos, textuais, estatísticos e artísticos (Conhecer e empregar os conceitos geográficos básicos de lugar, paisagem, território e região);</p>	<p>Reconhecer e empregar os conceitos geográficos básicos de lugar, paisagem, território e região para abordar o espaço geográfico no tratamento dos conteúdos programáticos dessa etapa por meio de diferentes linguagens.</p> <p>Ler, analisar, interpretar e relacionar informações geográficas em linguagens cartográfica (planta baixa, cartas topográficas e mapas temáticos); fotográfica (fotos aéreas verticais e oblíquas, horizontais, publicitárias e artísticas); estatística (gráficos e tabelas); e textuais (textos científicos, didáticos, literários, jornalísticos e publicitários).</p> <p>Identificar, analisar, interpretar e relacionar elementos, temáticas e características de conteúdos geográficos do programa em produções artísticas como gravuras, quadrinhos e charges.</p> <p>Empregar os conhecimentos e instrumentais técnicos relativos à escala e projeção cartográficas, sistemas de localização (coordenadas geográficas e alfanuméricas) e orientação geográfica (direções cardeais), simbologia e legenda, curvas de nível e hipsometria.</p>
<p><b>2. A globalização do espaço geográfico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A internacionalização da produção;</li> <li>- Os meios de transportes;</li> <li>- Os sistemas de comunicações;</li> <li>- Os fluxos financeiros e as formas de organização do capital;</li> <li>- Os fluxos de comércio mundial;</li> </ul>	<p>Analisar as principais causas e consequências do processo de internacionalização da produção, relacionando-as à reorganização do espaço geográfico atual.</p> <p>Identificar, comparar e caracterizar os principais meios de transportes da atualidade, avaliando suas implicações para o meio socioeconômico.</p> <p>Identificar e caracterizar as redes internacionais e seus impactos na redução das distâncias e na internacionalização das comunicações.</p> <p>Comparar e analisar os fluxos financeiros e suas implicações na reorganização do capital.</p> <p>Identificar e estabelecer relações entre os principais fluxos do comércio internacional.</p>
<p><b>3. A regionalização do espaço geográfico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os blocos econômicos;</li> <li>- Economias em transição;</li> <li>- A regionalização do espaço brasileiro;</li> </ul>	<p>Identificar, caracterizar, analisar e avaliar os aspectos políticos e econômicos do processo de formação dos Blocos Econômicos na atualidade, considerando as vantagens e desvantagens para as comunidades envolvidas.</p> <p>Identificar, caracterizar e analisar os principais aspectos econômicos, sociais e políticos das economias em transição.</p> <p>Identificar, caracterizar e comparar as formas de</p>



	regionalização e avaliar a atuação do Estado na organização do espaço brasileiro.
<b>4. A fragmentação do espaço geográfico</b> - A importância dos aspectos étnicos, culturais e religiosos; - Os movimentos reivindicatórios por autonomia e os conflitos locais e regionais;	Identificar, caracterizar e relacionar os aspectos étnicos, culturais e religiosos na organização geopolítica do espaço mundial no mundo contemporâneo.  Identificar, caracterizar e estabelecer relações entre os diversos movimentos separatistas, indicando suas principais causas e consequências.
<b>5. A questão ambiental</b> - O desenvolvimento sustentável, movimentos ambientalistas e a preservação da natureza; - Problemas ambientais;	Conceituar, analisar e explicar o desenvolvimento sustentável; identificar os principais movimentos ambientalistas; avaliar a importância da preservação da natureza diante das transformações provocadas pelo modelo de desenvolvimento capitalista.  Identificar, caracterizar e avaliar os impactos ambientais sobre a atmosfera, a hidrosfera, a pedosfera e a biosfera, como consequência do modelo de desenvolvimento capitalista.

### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- **A Geografia como ciência do espaço**
  - Objeto central e conceitos básicos da Geografia
  
- **A globalização do espaço geográfico**
  - A internacionalização da produção
  - Os meios de transportes
  - Os sistemas de comunicações
  - Os fluxos financeiros e as formas de organização do capital
  - Os fluxos de comércio mundial
  
- **A regionalização do espaço geográfico**
  - Os blocos econômicos;
  - Economias em transição;
  - A regionalização do espaço brasileiro;
  
- **A fragmentação do espaço geográfico**
  - A importância dos aspectos étnicos, culturais e religiosos;
  - Os movimentos reivindicatórios por autonomia e os conflitos locais e regionais;
  
- **A questão ambiental**

- O desenvolvimento sustentável, movimentos ambientalistas e a preservação da natureza
- Problemas ambientais
- **Linguagens auxiliares à compreensão de geografia**
  - Linguagens e recursos para o estudo do espaço geográfico: materiais cartográficos, imagéticos, textuais, estatísticos e artísticos.
- **Política e diversidade**
  - Questões de gênero, raça, sexualidade e religiosidade.

### **ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Serão utilizados como estratégias de ensino e aprendizagem ações e recursos didáticos previamente selecionados e/ou elaborados, citam-se os seguintes:

- textos, material audiovisual;
- recursos gráficos de apoio ao texto escrito;
- programas de ensino através do computador;
- texto escrito no livro didático e as orientações de síntese e ampliação de leituras com as referências bibliográficas;
- realização de observações diretas (trilhas, trabalho de campo) e imagens; e diálogos e debates que favoreçam a compreensão;
- leitura e interpretação de mapas, gráficos, tabelas e quadro-síntese;
- realização de pesquisas, seminários e debates;
- utilização de músicas e outros recursos sonoros;

Além dos direcionamentos propostos anteriormente, pretende-se ainda desenvolver atividades teórico-práticas interdisciplinares que possibilitem ao educando a análise e compreensão holística da relação homem-natureza, permeada pela influência das novas tecnologias, materiais e práticas sociais utilizadas ao longo do tempo, nas escalas local, regional e mundial. Serão desenvolvidas ações pontuais durante todo o ano.

### **AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

O processo de avaliação será contínuo e através de procedimentos variados de acordo com a natureza do conteúdo e a evolução do aprendiz.

Os principais procedimentos qualitativos e quantitativos previstos são:

- Avaliação Bimestral Multidisciplinar;
- Exercícios avaliativos (dupla ou individuais);
- Produção em sala de aula:



Leitura e análise de textos diversos;

✓	Apresentação da análise do tema e posterior discussão; Resolução de exercícios do tema discutido por grupos;
✓	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades extraclasse (leitura e registro de publicações indicadas, pesquisas);</li> </ul>	
<b>RECURSOS DIDÁTICOS/ MATERIAIS NECESSÁRIOS</b>	
<b>HUMANOS:</b> professor, alunos e colaboradores.	
<b>FÍSICOS:</b> sala de projeção, sala de aula, auditório.	
<b>MATERIAIS:</b> Quadro, pincel, mapas, computador, data-show, dvd, aparelho de som, mídias, softwares, materiais didáticos impressos.	
<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>	
CBC – Conteúdos Básicos Comuns de Geografia	
SILVA, Angela Corrêa; OLIC, Nelson Basic, LOZANO, Ruy. Geografia – contextos e redes. Volume 3. São paulo, moderna. 2013.	
<b>BIBLIOGRAFIA APOIO</b>	
LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lázaro; MENDONÇA, Cláudio. Geografia Geral e do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2005.	
MAGNOLI, Demétrio – Globalização – Estado nacional e espaço mundial. São Paulo, Moderna, 1997.	
OLIC, Nelson Basic – Geopolítica da América Latina. São Paulo, Moderna, 1992.	
_____, conflitos do mundo – questões e visões geopolíticas. São Paulo, moderna, 2000.	
PEREIRA, Diamantino et alii – Geografia ciência do espaço – espaço mundial, São Paulo, Atual Editora, 1996.	
_____, Geografia Ciência do Espaço – espaço brasileiro. São Paulo, Atual editora. 1997.	
RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. Escritos sobre educação e geografia. São paulo: biblioteca terra livre. 2014.	
SENE, Eustáquio de et alii – Geografia – espaço geográfico e globalização. São Paulo, Scipione, 1998.	
SIMIELLI, Maria Helena – Geoatlas. São Paulo, Ática, 1998.	
www.ibge.com.br	

www.inpe.br

www.ecoambiental.com.br

www.greenpeace.org.br

www.ibama.gov.br

www.climatempo.com.br

www.cetesb.sp.gov.br

www.mataatlantica.org.br

[www.wwf.org.br](http://www.wwf.org.br)

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/espacoDaAula.html>

<https://www.educacao.mg.gov.br/>

www.ingresso.ufu.br

REVISTAS CIENTIFICAS – Ciência Hoje (SBPC), National Geographic, Le Monde Diplomatique Brasil, Scientific American Brasil.

JORNAIS E REVISTAS – reportagens a partir dos temas estudados.

### CRONOGRAMA\*

Descrever as atividades e os períodos de realização.

<b>PRIMEIRO BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A globalização do espaço geográfico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A internacionalização da produção</li> <li>○ Os meios de transportes</li> <li>○ Os sistemas de comunicações</li> <li>○ Os fluxos financeiros e as formas de organização do capital</li> <li>○ Os fluxos de comércio mundial</li> </ul> </li> </ul>
<b>SEGUNDO BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A regionalização do espaço geográfico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Os blocos econômicos;</li> <li>○ Economias em transição;</li> <li>○ A regionalização do espaço brasileiro;</li> </ul> </li> </ul>

TERCEIRO BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A fragmentação do espaço geográfico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A importância dos aspectos étnicos, culturais e religiosos;</li> <li>○ Os movimentos reivindicatórios por autonomia e os conflitos locais e regionais;</li> </ul> </li> </ul>
QUARTO BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A questão ambiental</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ O desenvolvimento sustentável, movimentos ambientalistas e a preservação da natureza;</li> <li>○ Problemas ambientais.</li> </ul> </li> </ul>
CONTEÚDOS TRANVERSAIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A Geografia como ciência do espaço</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Objeto central e conceitos básicos da Geografia: lugar, paisagem território e região.</li> <li>○</li> </ul> </li> <li>• <b>Linguagens auxiliares à compreensão de geografia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Linguagens e recursos para o estudo do espaço geográfico: materiais cartográficos, imagéticos, textuais, estatísticos e artísticos.</li> </ul> </li> <li>• <b>Política e diversidade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Questões de gênero, raça, sexualidade e religiosidade.</li> </ul> </li> </ul>
OUTRAS ATIVIDADES	

ANEXO III – Documento utilizado para a escolha do livro didático para 2018. Cada professora preenchia o seu e depois comparávamos os desempenhos e discutíamos as diferenças.

TURMA/ANO	Ensino Médio Regular
DISCIPLINA	Geografia

AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO - 2017

**RANQUE: B**

OBRA: CONEXÕES – ESTUDOS DE GEOGRAFIA GERAL E DO BRASIL – TERRA, ARAÚJO E GUIMARÃES	
EDITORA: MODERNA	
ANO: 2016	
CRITÉRIO	OBSERVAÇÕES
DISTRIBUIÇÃO POR SÉRIE  Análise conforme o plano de curso atual de cada série	DESTAQUE  - Nenhum.  PONTOS POSITIVOS  - Quase todos os capítulos se enquadram na matéria do terceiro ano.  PONTOS NEGATIVOS  - Para completar a matéria do terceiro faltam “blocos econômicos”, “regionalização do espaço brasileiro”, os conceitos de “regionalização” e “paisagem”, além da questão ambiental.  PONTOS IMPEDITIVOS  - Nenhum.
CONTEÚDO  Profundidade, falhas conceituais, coerência, contemplação adequada.	DESTAQUE  - Nenhum.  PONTOS POSITIVOS  - Listas de conceitos chave.

	<p>- Traz detalhes pouco comuns nos outros livros (como o fim do padrão dólar-ouro – 75).</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Não define os conceitos (como território – 16).</p> <p>- Listas de conceitos chave está incompleta, (como quando não traz o conceito de descolonização – 220).</p> <p>PONTOS IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>
<p>IMAGENS/CHARGES/MAPAS/GRÁFICOS</p> <p>Atualização, pertinência, estética, etc.</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Dados atualizados.</p> <p>- Diversos tipos de gravuras (imagens, charges, mapas, gráficos e tabelas).</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>
INTERDISCIPLINARIDADE	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Traz questões transversais na maioria dos capítulos.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- As questões transversais não garantem a interdisciplinaridade.</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>
ATIVIDADES DIVERSAS	DESTAQUE

	<p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Possui exercícios discursivos e objetivos.</p> <p>- Traz atividades para se fazer na internet e indica filmes.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum</p>
PREPARAÇÃO PARA ENEM/VESTIBULAR	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Exercícios de vestibular/ENEM no fim de cada capítulo.</p> <p>- Traz a matriz de ciências humanas e suas tecnologias do ENEM.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum</p>

TURMA/ANO	Ensino Médio Regular
DISCIPLINA	Geografia

AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO - 2017

**RANQUE: D**

OBRA: TERRITÓRIO E SOCIEDADE NO MUNDO GLOBALIZADO – LUCCI, BRANCO E MENDONÇA
EDITORA: SARAIVA
ANO: 2016



CRITÉRIO	OBSERVAÇÕES
<p>DISTRIBUIÇÃO POR SÉRIE</p> <p>Análise conforme o plano de curso atual de cada série</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Maior parte do livro com conteúdo do segundo ano.</p> <p>PONTOS IMPEDITIVOS</p> <p>- Menos da metade da obra se ocupa de matérias do terceiro ano.</p> <p>- Aborda apenas a matéria de um bimestre mais “regionalização do espaço brasileiro”.</p>
<p>CONTEÚDO</p> <p>Profundidade, falhas conceituais, coerência, contemplação adequada.</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Não trabalha bem os conceitos (como globalização – 32).</p> <p>- Não trabalha bem a relação conceito e matéria (como quando fala ~de regionalização, mas não deixa evidente que as macrorregiões, complexos regionais e o quatro “brasis” são modos diferentes de se regionalizar – capítulo 10).</p> <p>- Divisão dos capítulos sem lógica processual (como o capítulo 1 para o 2).</p> <p>PONTOS IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>
<p>IMAGENS/CHARGES/MAPAS/GRÁFICOS</p> <p>Atualização, pertinência, estética, etc.</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p>

	<p>- Colocadas adequadamente com a matéria, não sendo apenas acessório.</p> <p>- Gravuras chamativas.</p> <p>- Diversos tipos de gravuras (imagens, charges, mapas, gráficos e tabelas).</p> <p><b>PONTOS NEGATIVOS</b></p> <p>- Dados desatualizados (como quando fala do cenário geoeconômico do nordeste como se não tivesse mudado em 22 anos – 243).</p> <p><b>IMPEDITIVOS</b></p> <p>- Nenhum.</p>
INTERDISCIPLINARIDADE	<p><b>DESTAQUE</b></p> <p>- Traz em diversos pontos conexões com uma grande diversidade de disciplinas.</p> <p><b>PONTOS POSITIVOS</b></p> <p>- Nenhum.</p> <p><b>PONTOS NEGATIVOS</b></p> <p>- Nenhum.</p> <p><b>IMPEDITIVOS</b></p> <p>- Nenhum.</p>
ATIVIDADES DIVERSAS	<p><b>DESTAQUE</b></p> <p>- Nenhum.</p> <p><b>PONTOS POSITIVOS</b></p> <p>- Nenhum.</p> <p><b>PONTOS NEGATIVOS</b></p> <p>- Poucas atividades.</p> <p><b>IMPEDITIVOS</b></p> <p>- Nenhum</p>

PREPARAÇÃO PARA ENEM/VESTIBULAR	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Quase nenhum exercício voltado para vestibular e ENEM (no capítulo 4 foram apenas 2).</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum</p>
---------------------------------	---

TURMA/ANO	Ensino Médio Regular
DISCIPLINA	Geografia

AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO - 2017

**RANQUE: A**

OBRA: GEOGRAFIA – LEITURAS E INTERAÇÃO – ARNO E JOIA	
EDITORA: LEYA	
ANO: 2016	
CRITÉRIO	OBSERVAÇÕES
<p>DISTRIBUIÇÃO POR SÉRIE</p> <p>Análise conforme o plano de curso atual de cada série</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Todos os capítulos se enquadram na matéria do terceiro ano.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Para completar a matéria do terceiro faltam “regionalização do espaço brasileiro”, os conceitos de “regionalização” e “paisagem”, além da questão ambiental.</p> <p>PONTOS IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>

<p><b>CONTEÚDO</b></p> <p>Profundidade, falhas conceituais, coerência, contemplação adequada.</p>	<p><b>DESTAQUE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de diversos conceitos quando apresentando as ideias (como quando fala de globalização, mundialização – 34).</li> </ul> <p><b>PONTOS POSITIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem dos conceitos de maneira coerente e no momento ideal.</li> <li>- Profundidade adequada.</li> <li>- Divisão dos capítulos possuem uma lógica processual.</li> <li>- Traz informações sobre uma série de blocos econômicos com pouca informação disponível (como unasul – 196).</li> </ul> <p><b>PONTOS NEGATIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Possui alguns deslizes (como dizer que cuba começa como um regime na linha da união soviética – 21), mas nenhum erro grave (talvez o erro mais grave seja o da transição entre a união soviética e a cei – 167).</li> </ul> <p><b>PONTOS IMPEDITIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul>
<p><b>IMAGENS/CHARGES/MAPAS/GRÁFICOS</b></p> <p>Atualização, pertinência, estética, etc.</p>	<p><b>DESTAQUE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p><b>PONTOS POSITIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocadas adequadamente com a matéria, não sendo apenas acessório.</li> <li>- Gravuras chamativas.</li> <li>- Dados atualizados.</li> <li>- Diversos tipos de gravuras (imagens, charges, mapas, gráficos e tabelas).</li> </ul> <p><b>PONTOS NEGATIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p><b>IMPEDITIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul>

<p>INTERDISCIPLINARIDADE</p>	<p>DESTAQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Traz sugestões de exercícios com outras disciplinas (como português – 33).</li> <li>- Traz textos com o ponto de vista de outras disciplinas (como história e sociologia – 267).</li> </ul> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>IMPEDITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul>
<p>ATIVIDADES DIVERSAS</p>	<p>DESTAQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mistura de exercícios geradores, discursivos e objetivos.</li> </ul> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercícios com análise de tabelas, gráficos, charges, mapas e imagens.</li> <li>- Exercícios não apenas no final do capítulo, mas ao desenrolar do mesmo com objetivos pedagógicos definidos.</li> </ul> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>IMPEDITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum</li> </ul>
<p>PREPARAÇÃO PARA ENEM/VESTIBULAR</p>	<p>DESTAQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercícios de vestibular/ENEM no fim de cada capítulo.</li> </ul> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poucos exercícios de vestibular/ENEM no fim de cada capítulo.</li> </ul>

	<b>IMPEDITIVOS</b> - Nenhum.
--	---------------------------------

TURMA/ANO	Ensino Médio Regular
DISCIPLINA	Geografia

<b>AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO - 2017</b>
---

## RANQUE: D

<b>OBRA: GEOGRAFIA DAS REDES – O MUNDO E SEUS LUGARES - SANTOS</b>	
<b>EDITORA: DO BRASIL</b>	
<b>ANO: 2016</b>	
<b>CRITÉRIO</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
<b>DISTRIBUIÇÃO POR SÉRIE</b>  Análise conforme o plano de curso atual de cada série	<b>DESTAQUE</b>  - Nenhum.  <b>PONTOS POSITIVOS</b>  - Quase todos os capítulos se enquadram de alguma maneira na matéria do terceiro ano.  <b>PONTOS NEGATIVOS</b>  - Nenhum.  <b>PONTOS IMPEDITIVOS</b>  - Para completar a matéria do terceiro faltam “globalização”, “blocos econômicos”, “regionalização do espaço brasileiro”, os conceitos básicos de geografia, além de aprofundar nos conflitos e na questão ambiental.
<b>CONTEÚDO</b>  Profundidade, falhas conceituais, coerência, contemplação adequada.	<b>DESTAQUE</b>  - Nenhum.  <b>PONTOS POSITIVOS</b>  - Se aprofunda bem nos temas abordados.  <b>PONTOS NEGATIVOS</b>

	<p>- Abordagem distante do que é cobrado nas avaliações externas e do que se precisa.</p> <p>PONTOS IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>
<p>IMAGENS/CHARGES/MAPAS/GRÁFICOS</p> <p>Atualização, pertinência, estética, etc.</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Colocadas adequadamente com a matéria, não sendo apenas acessório.</p> <p>- Diversos tipos de gravuras (imagens, charges, mapas, gráficos e tabelas).</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>
INTERDISCIPLINARIDADE	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Não tem.</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>
ATIVIDADES DIVERSAS	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Exercícios de vestibular e ENEM no final de cada capítulo.</p> <p>- Possui exercícios discursivos e objetivos.</p>

	<p>- Possui exercícios ao longo dos capítulos.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum</p>
PREPARAÇÃO PARA ENEM/VESTIBULAR	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Exercícios de vestibular e ENEM no final de cada capítulo.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum</p>

TURMA/ANO	Ensino Médio Regular
DISCIPLINA	Geografia

AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO - 2017

**RANQUE: C**

OBRA: FRONTEIRAS DA GLOBALIZAÇÃO – ALMEIDA E RIGOLIN	
EDITORA: ÁTICA	
ANO: 2017	
CRITÉRIO	OBSERVAÇÕES
<p>DISTRIBUIÇÃO POR SÉRIE</p> <p>Análise conforme o plano de curso atual de cada série</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Traz uma organização temática (brasil).</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possui parte da matéria do primeiro ano.</li> <li>- Possui parte da matéria do segundo ano.</li> </ul> <p>PONTOS IMPEDITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aborda apenas “regionalização do espaço brasileiro” de matéria do terceiro ano.</li> </ul>
<p>CONTEÚDO</p> <p>Profundidade, falhas conceituais, coerência, contemplação adequada.</p>	<p>DESTAQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Traz bastante informações.</li> <li>- Linguagem fácil.</li> <li>- Indica outras fontes no final de cada unidade.</li> </ul> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS IMPEDITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul>
<p>IMAGENS/CHARGES/MAPAS/GRÁFICOS</p> <p>Atualização, pertinência, estética, etc.</p>	<p>DESTAQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocadas adequadamente com a matéria, não sendo apenas acessório.</li> <li>- Diversos tipos de gravuras (imagens, charges, mapas, gráficos e tabelas).</li> <li>- Dados atualizados.</li> </ul> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>IMPEDITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul>
<p>INTERDISCIPLINARIDADE</p>	<p>DESTAQUE</p>

	<p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Não tem.</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>
ATIVIDADES DIVERSAS	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Exercícios de vestibular e ENEM no final de cada unidade.</p> <p>- Possui exercícios discursivos e objetivos.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum</p>
PREPARAÇÃO PARA ENEM/VESTIBULAR	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Exercícios de vestibular e ENEM no final de cada unidade.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum</p>

TURMA/ANO	Ensino Médio Regular
DISCIPLINA	Geografia

AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO - 2017
------------------------------------

## RANQUE: D

OBRA: GEOGRAFIA – AÇÃO E TRANSFORMAÇÃO – DE MARTINI E DEL GAUDIO	
EDITORA: ESCALA	
ANO: 2016	
CRITÉRIO	OBSERVAÇÕES
<p><b>DISTRIBUIÇÃO POR SÉRIE</b></p> <p>Análise conforme o plano de curso atual de cada série</p>	<p><b>DESTAQUE</b></p> <p>- Nenhum.</p> <p><b>PONTOS POSITIVOS</b></p> <p>- Contempla totalmente a matéria do segundo ano.</p> <p><b>PONTOS NEGATIVOS</b></p> <p>- Parte da matéria do segundo ano.</p> <p>- Para completar a matéria do terceiro faltam, “regionalização do espaço brasileiro”, os conceitos básicos de geografia, além da questão ambiental.</p> <p>- Poucos conflitos.</p> <p><b>PONTOS IMPEDITIVOS</b></p> <p>- Nenhum.</p>
<p><b>CONTEÚDO</b></p> <p>Profundidade, falhas conceituais, coerência, contemplação adequada.</p>	<p><b>DESTAQUE</b></p> <p>- Nenhum.</p> <p><b>PONTOS POSITIVOS</b></p> <p>- Nenhum.</p> <p><b>PONTOS NEGATIVOS</b></p> <p>- Abordagem fraca (como no caso dos cercamentos – 15).</p> <p><b>PONTOS IMPEDITIVOS</b></p> <p>- Erro conceituais grave (como tratar o BRICS como bloco econômico – 259).</p>

	<p>- Os conteúdos do terceiro ano ficam diluídos dentro de um sem número de coisas que não são cobradas com tanta frequência.</p>
<p>IMAGENS/CHARGES/MAPAS/GRÁFICOS</p> <p>Atualização, pertinência, estética, etc.</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Diversos tipos de gravuras (imagens, charges, mapas, gráficos e tabelas).</p> <p>- Dados atualizados.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>
<p>INTERDISCIPLINARIDADE</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Não tem.</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>
<p>ATIVIDADES DIVERSAS</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Exercícios de vestibular e ENEM no final de cada capítulo.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>IMPEDITIVOS</p>

	- Nenhum
PREPARAÇÃO PARA ENEM/VESTIBULAR	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Exercícios de vestibular e ENEM no final de cada capítulo.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum</p>

TURMA/ANO	Ensino Médio Regular
DISCIPLINA	Geografia

AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO - 2017

**RANQUE: A**

OBRA: GEOGRAFIA GERAL E DO BRASIL– MOREIRA E SENE	
EDITORIA: SCIPIONE	
ANO: 2017	
CRITÉRIO	OBSERVAÇÕES
<p>DISTRIBUIÇÃO POR SÉRIE</p> <p>Análise conforme o plano de curso atual de cada série</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Contempla totalmente a matéria do segundo ano.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS IMPEDITIVOS</p> <p>- Conteúdo todo voltado para a matéria do segundo ano (?).</p>
CONTEÚDO	DESTAQUE

<p>Profundidade, falhas conceituais, coerência, contemplação adequada.</p>	<p>- Quadros sintéticos e infográficos bem feitos.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Traz a industrialização brasileira no século XIX (9).</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>
<p>IMAGENS/CHARGES/MAPAS/GRÁFICOS</p> <p>Atualização, pertinência, estética, etc.</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Colocadas adequadamente com a matéria, não sendo apenas acessório.</p> <p>- Gravuras chamativas.</p> <p>- Dados atualizados.</p> <p>- Diversos tipos de gravuras (imagens, charges, mapas, gráficos e tabelas).</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>
<p>INTERDISCIPLINARIDADE</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Diálogos com outras disciplinas.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>

<p>ATIVIDADES DIVERSAS</p>	<p>DESTAQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sugestões de leitura ao longo do capítulo.</li> <li>- Exercícios ENEM ao longo de cada capítulo.</li> <li>- Exercícios de ENEM e vestibular no fim de cada unidade.</li> <li>- Possui exercícios discursivos e objetivos.</li> </ul> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>IMPEDITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum</li> </ul>
<p>PREPARAÇÃO PARA ENEM/VESTIBULAR</p>	<p>DESTAQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muitos exercícios de vestibular/ENEM no fim de cada capítulo.</li> </ul> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>IMPEDITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum</li> </ul>

TURMA/ANO	Ensino Médio Regular
DISCIPLINA	Geografia

AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO - 2017

**RANQUE: B**

OBRA: # CONTATO GEOGRAFIA – MARTINEZ E GARCIA
EDITORA: QUINTETO
ANO: 2016

CRITÉRIO	OBSERVAÇÕES
<p>DISTRIBUIÇÃO POR SÉRIE</p> <p>Análise conforme o plano de curso atual de cada série</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Quase todos os capítulos se enquadram na matéria do terceiro ano.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Para completar a matéria do terceiro faltam “regionalização do espaço brasileiro” e os conceitos básicos de geografia.</p> <p>PONTOS IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>
<p>CONTEÚDO</p> <p>Profundidade, falhas conceituais, coerência, contemplação adequada.</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Poucos blocos econômicos.</p> <p>- Poucos conflitos.</p> <p>- Pouco aprofundamento conceitual (como quando cita disputa sobre conceito de globalização, mas fica nisso – 38).</p> <p>- Falsa neutralidade (como quando diz que as organizações supranacionais surgem para manter um bom funcionamento e não para garantir os interesses dos eua – 62).</p> <p>- Os capítulos não são focados nos conteúdos ministrados em sala.</p> <p>PONTOS IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>
<p>IMAGENS/CHARGES/MAPAS/GRÁFICOS</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p>



<p>Atualização, pertinência, estética, etc.</p>	<p>PONTOS POSITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocadas adequadamente com a matéria, não sendo apenas acessório.</li> <li>- Gravuras chamativas.</li> <li>- Diversos tipos de gravuras (imagens, charges, mapas, gráficos e tabelas).</li> </ul> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>IMPEDITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul>
<p>INTERDISCIPLINARIDADE</p>	<p>DESTAQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>IMPEDITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul>
<p>ATIVIDADES DIVERSAS</p>	<p>DESTAQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercícios de vestibular/ENEM no fim de cada capítulo.</li> </ul> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>IMPEDITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum</li> </ul>
<p>PREPARAÇÃO PARA ENEM/VESTIBULAR</p>	<p>DESTAQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul>

	<p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Exercícios de vestibular/ENEM no fim de cada capítulo.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>
--	--

TURMA/ANO	Ensino Médio Regular
DISCIPLINA	Geografia

AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO - 2017
------------------------------------

**RANQUE: B**

OBRA: GEOGRAFIA – ESPAÇO E IDENTIDADE	
EDITORA: DO BRASIL	
ANO: 2016	
CRITÉRIO	OBSERVAÇÕES
<p>DISTRIBUIÇÃO POR SÉRIE</p> <p>Análise conforme o plano de curso atual de cada série</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Quase todos os capítulos se enquadram na matéria do terceiro ano.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Para completar a matéria do terceiro faltam “regionalização do espaço brasileiro”, os conceitos básicos de geografia.</p> <p>PONTOS IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>
CONTEÚDO	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p>

<p>Profundidade, falhas conceituais, coerência, contemplação adequada.</p>	<p>PONTOS POSITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouca diversidade de conflitos.</li> <li>- Os capítulos não são focados nos conteúdos ministrados em sala.</li> <li>- Não aprofunda minimamente nos conceitos (como globalização – 94).</li> </ul> <p>PONTOS IMPEDITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul>
<p>IMAGENS/CHARGES/MAPAS/GRÁFICOS</p> <p>Atualização, pertinência, estética, etc.</p>	<p>DESTAQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocadas adequadamente com a matéria, não sendo apenas acessório.</li> <li>- Dados atualizados.</li> <li>- Diversos tipos de gravuras (imagens, charges, mapas, gráficos e tabelas).</li> </ul> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>IMPEDITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul>
<p>INTERDISCIPLINARIDADE</p>	<p>DESTAQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>IMPEDITIVOS</p>

	- Nenhum.
ATIVIDADES DIVERSAS	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Exercícios de vestibular/ENEM no fim de cada capítulo.</p> <p>- Exercícios de ENEM no meio do capítulo.</p> <p>- Possui exercícios discursivos e objetivos.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum</p>
PREPARAÇÃO PARA ENEM/VESTIBULAR	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Exercícios de vestibular/ENEM no fim de cada capítulo.</p> <p>- Exercícios de ENEM no meio do capítulo.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>

TURMA/ANO	Ensino Médio Regular
DISCIPLINA	Geografia

AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO - 2017

**RANQUE: D**

OBRA: GEOGRAFIA EM REDE – ADÃO E FURQUIM JR.

EDITORA: FTD

ANO: 2016	
CRITÉRIO	OBSERVAÇÕES
<p>DISTRIBUIÇÃO POR SÉRIE</p> <p>Análise conforme o plano de curso atual de cada série</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Traz apenas globalização e blocos econômicos.</p> <p>PONTOS IMPEDITIVOS</p> <p>- Mais da metade do livro não possui conteúdo referente ao conteúdo do ensino médio.</p>
<p>CONTEÚDO</p> <p>Profundidade, falhas conceituais, coerência, contemplação adequada.</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Trata superficialmente blocos econômicos.</p> <p>PONTOS IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>
<p>IMAGENS/CHARGES/MAPAS/GRÁFICOS</p> <p>Atualização, pertinência, estética, etc.</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Dados atualizados.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Quase sem tabelas e gráficos.</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>

INTERDISCIPLINARIDADE	<p>DESTAQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Traz sugestões de exercícios com outras disciplinas.</li> <li>- Traz textos com o ponto de vista de outras disciplinas (como filosofia, história e sociologia – 17).</li> </ul> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>IMPEDITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul>
ATIVIDADES DIVERSAS	<p>DESTAQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicação de filme e sites ao longo do capítulo.</li> <li>- Mistura de exercícios geradores, discursivos e objetivos.</li> <li>- Sugestão de atividades em grupo.</li> </ul> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poucas atividades.</li> </ul> <p>IMPEDITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum</li> </ul>
PREPARAÇÃO PARA ENEM/VESTIBULAR	<p>DESTAQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercícios de vestibular/ENEM no final do livro.</li> <li>- Poucos exercícios de vestibular/ENEM no fim de cada capítulo.</li> </ul>

	IMPEDITIVOS - Nenhum.
--	--------------------------

TURMA/ANO	Ensino Médio Regular
DISCIPLINA	Geografia

AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO - 2017
------------------------------------

**RANQUE: D**

OBRA: GEOGRAFIA NO COTIDIANO	
EDITORA: BASE	
ANO: 2016	
CRITÉRIO	OBSERVAÇÕES
DISTRIBUIÇÃO POR SÉRIE  Análise conforme o plano de curso atual de cada série	DESTAQUE  - Nenhum.  PONTOS POSITIVOS  - Nenhum.  PONTOS NEGATIVOS  - Nenhum.  PONTOS IMPEDITIVOS  - Só traz globalização.  - Mais da metade do livro não possui conteúdo referente ao conteúdo do ensino médio.
CONTEÚDO  Profundidade, falhas conceituais, coerência, contemplação adequada.	DESTAQUE  - Nenhum.  PONTOS POSITIVOS  - Nenhum.  PONTOS NEGATIVOS  - Trata superficialmente globalização.

	<p>PONTOS IMPEDITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul>
<p>IMAGENS/CHARGES/MAPAS/GRÁFICOS</p> <p>Atualização, pertinência, estética, etc.</p>	<p>DESTAQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dados atualizados.</li> </ul> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quase sem tabelas e gráficos.</li> </ul> <p>IMPEDITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul>
<p>INTERDISCIPLINARIDADE</p>	<p>DESTAQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Traz atividade interdisciplinar no fim de cada unidade.</li> </ul> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>IMPEDITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul>
<p>ATIVIDADES DIVERSAS</p>	<p>DESTAQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicação de filme e sites ao longo do capítulo.</li> <li>- Mistura de exercícios geradores e discursivos.</li> </ul> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poucas atividades.</li> </ul> <p>IMPEDITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum</li> </ul>



PREPARAÇÃO PARA ENEM/VESTIBULAR	DESTAQUE
	- Nenhum.
	PONTOS POSITIVOS
	- Nenhum.
	PONTOS NEGATIVOS
	- Não possui exercícios de vestibular/ENEM.
	IMPEDITIVOS
	- Nenhum.

TURMA/ANO	Ensino Médio Regular
DISCIPLINA	Geografia

AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO - 2017

**RANQUE: D**

OBRA: GEOGRAFIA	
EDITORA: SM	
ANO: 2016	
CRITÉRIO	OBSERVAÇÕES
DISTRIBUIÇÃO POR SÉRIE Análise conforme o plano de curso atual de cada série	DESTAQUE - Nenhum.  PONTOS POSITIVOS - Retrata a matéria de dois bimestres e meio.  PONTOS NEGATIVOS - Conteúdo do segundo ano no meio do do terceiro (73).  PONTOS IMPEDITIVOS - Apenas um terço dos capítulos se envolvem diretamente com o conteúdo do terceiro ano.
CONTEÚDO	DESTAQUE

<p>Profundidade, falhas conceituais, coerência, contemplação adequada.</p>	<p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Aprofundamento em “conflitos”.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- “Globalização” e “blocos econômicos” são dados de forma rasa.</p> <p>- Não aprofunda nos conceitos (como quando põe globalização e mundialização como sinônimos – 70).</p> <p>PONTOS IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>
<p>IMAGENS/CHARGES/MAPAS/GRÁFICOS</p> <p>Atualização, pertinência, estética, etc.</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Dados atualizados.</p> <p>- Diversos tipos de gravuras (imagens, charges, mapas, gráficos e tabelas).</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- Nenhum.</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>
<p>INTERDISCIPLINARIDADE</p>	<p>DESTAQUE</p> <p>- Nenhum.</p> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <p>- Existe a área de conexões.</p> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <p>- A área de conexões não garante interdisciplinaridade (como na página 223).</p> <p>IMPEDITIVOS</p> <p>- Nenhum.</p>

<p>ATIVIDADES DIVERSAS</p>	<p>DESTAQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Possui projetos no fim de cada unidade.</li> </ul> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Possui exercícios discursivos no fim de cada capítulo.</li> <li>- Possui exercícios discursivos no fim de cada unidade.</li> <li>- Traz atividades para se fazer na internet e indica filmes.</li> </ul> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>IMPEDITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul>
<p>PREPARAÇÃO PARA ENEM/VESTIBULAR</p>	<p>DESTAQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum.</li> </ul> <p>PONTOS POSITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercícios de vestibular/ENEM no fim de cada unidade.</li> </ul> <p>PONTOS NEGATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Possui poucos exercícios de vestibular/ENEM no fim de cada unidade.</li> </ul> <p>IMPEDITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum</li> </ul>

ANEXO IV – Ata da assembleia realizada no terceiro ano D do ensino médio de como seria conduzido o primeiro bimestre.

Uberlândia, 14 de fevereiro de 2017

Em assembleia ocorrida na escola referente à condução do primeiro bimestre da disciplina de geografia. Os temas em debate foram: forma de decisão, organização espacial da sala de aula, avaliação e metodologia.

#### FORMA DE DECISÃO

- Democracia de maioria simples.

#### ORGANIZAÇÃO ESPACIAL

- Fileiras em duplas, mas as mudanças tem que ocorrer ANTES da aula.

#### AVALIAÇÃO

- Lista de exercícios focado no enem (3 pontos);
- Análise temática se utilizando de linguagens auxiliares: materiais cartográficos, imagéticos, textuais, estatísticos e artísticos (3 pontos).
- Trabalho em grupo que consiste na construção de materiais próprios durante o horário de aula (6 pontos):
  - ❖ Grupos de quatro a seis pessoas;
  - ❖ Necessário abordar três linguagens auxiliares à compreensão da geografia (conforme planejamento anual disponibilizado);
  - ❖ Necessário abordar um tema de política e diversidade dentro do material;
  - ❖ Elaboração de material escrito durante as aulas que valerá metade do valor da avaliação;
  - ❖ Apresentação dos grupos em cinco minutos da maneira que acharem mais apropriada: slides, vídeo-aula, dramatização, música, etc.
  - ❖ Caso queiram a análise temática pode ser feita dentro do trabalho em grupo.

#### METODOLOGIA

- Uma aula expositiva – dentro do que foi discutido em sala, a aula expositiva tem por objetivo introduzir os temas à turma;
- Debate – o debate tem por objetivo a exploração do tema pela turma de modo que se possa planejar o processo de construção de material:

- ❖ Duas pessoas na fala inicial com três a cinco minutos de fala;
- ❖ Tempo de fala de dois minutos;
- ❖ Organização em roda com inscrição automática;
- ❖ Mesa tem por obrigação de fazer a mediação do tempo e caso alguma questão ética for desrespeitada no debate, então se chama alguém do professorado para o debate, se for grave é punição administrativa (como um chute, um cuspe, um xingamento exacerbado, etc).
- ❖ Terá uma conclusão com duas pessoas sorteadas para fazerem falas de dois minutos.

- Construção de materiais – a construção de materiais em sala é o elemento central dentro do primeiro bimestre, no qual após o planejamento resultado do debate, a sala se separará em grupos de acordo com a separação de temas de modo a produzir um portfólio sobre o tema;

- Apresentação do material construído – No final do bimestre, cada grupo irá apresentar seu trabalho para o resto da turma de modo a encerrar a temática do bimestre.

ANEXO V – Planos de aula do primeiro bimestre do terceiro ano do ensino médio.

## PLANO DE AULA PRIMEIRO BIMESTRE 3º D

### Identificação

**Tema:** Conceitos básicos da geografia e globalização do espaço geográfico.

**Data:** 17 de fevereiro de 2017 até 11 de abril de 2017.

**Horário:** Das 07:50 às 08:40 (terças) e das 07:00 às 07:50 (sextas).

**Duração da atividade:** 13 aulas de 50 minutos em um total de 650 minutos.

**Público alvo:** estudantes do terceiro ano 'd'.

### Pré-requisitos

**Obrigatórios:** Saber o idioma nativo (português), ler e escrever.

**Desejável:** Ter um ponto de vista crítico em relação ao conhecimento que se propõe como 'verdadeiro'. Ter autonomia e saber pesquisar.

### Recursos utilizados

Corações e mentes. Livros da biblioteca e internet para pesquisar. Quadro e caneta.

### Justificativa

Dentro de uma realidade na qual cada vez mais o processo escolar prepara apenas para o mercado de trabalho, sem atender aquilo que é o motivo pelo qual se legitima (autonomia, independência, etc.), é necessário se buscar uma aproximação entre o discurso e a prática, nesse aspecto estamos buscando essa aproximação através das contribuições do projeto “A CONTRIBUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO PENSAMENTO LIBERTÁRIO EM RECLUS E KROPOTKIN NA PRÁXIS DO ENSINO DE GEOGRAFIA”, que busca uma prática na qual a turma tenha mais autonomia de como chegar aos objetivos (no caso da escola tradicional os conteúdos e avaliações), sendo que a maneira como os assuntos desse bimestre seriam trabalhados foram decididos coletivamente nas assembleias do dia 10 e 14 de fevereiro de 2017.

### **Objetivos instrucionais**

O objetivo principal é buscar a autonomia e independência na prática através de aulas expositivas, debate, construção de material e apresentação desse material para a turma. Para este objetivo maior ser alcançado, definiu-se algumas metas:

→ Dentro das aulas expositivas as metas são:

- Compreender e se apropriar dos conceitos de lugar, paisagem, território e região;
- Questionar a naturalidade do conhecimento ou ciência;
- Questionar a ideia de uma geografia única;
- Questionar a ciência como modelo único possível de conhecimento;
- Apresentar algumas escolas geográficas;
- Questionar a existência de uma verdade;
- Problematizar o local social da escola;
- Compreender o processo de globalização do espaço geográfico.

→ Dentro do debate as metas são:

- Desenvolver a capacidade de argumentação em tempo real;
- Desenvolver senso crítico em relação ao que é exposto;
- Desenvolver a capacidade de se posicionar politicamente em relação a determinado assunto;
- Desenvolver a opinião de ouvir opiniões contrárias de maneira construtiva;
- Desenvolver a capacidade em lidar com a diversidade de opiniões sem desenvolver um pré-conceito.

→ Dentro da construção de materiais as metas são:

- Aprofundar na temática da globalização do espaço geográfico;
- Trabalhar a organização dentro de um projeto a longo prazo;
- Trabalhar a autonomia dentro de um processo de construção de conhecimento e de material;
- Trabalhar transversalmente outras linguagens auxiliares da geografia;

- Trabalhar transversalmente questões ligada a política e diversidade;
  - Aprender e a se organizar em grupos de modo a cumprir determinados objetivos;
  - Criar um portfólio que ilustre a experiência.
- Dentro da apresentação as metas são:
- Trabalhar a capacidade de concisão de todo o trabalho;
  - Desenvolver diferentes maneiras de se apresentar determinados materiais;
  - Desenvolver a capacidade de expor determinada questão de maneira didática;
  - Estimular uma desenvoltura dentro de um processo de apresentação de ideias.

### **Procedimentos metodológicos**

Pretende-se iniciar os temas com duas aulas expositivas para ajudar como base para o debate e para a construção de materiais. A primeira aula expositiva será iniciada com o questionamento do que é a geografia para pautar o debate da geografia física x humana de modo que partindo desse debate falar sobre a questão da ciência como projeto político que separa o homem da natureza, e como a geografia, que se pretende ciência, abraça essa dicotomia, e como essa concepção é incoerente. A partir disso apresentaremos não apenas a definição da geografia segundo a corrente anarquista, mas também a definição de homem de modo a explicar como não é possível essa separação dentro da concepção anarquista de geografia. A partir disso, mostraremos como o conhecimento geográfico não é único, apresentando algumas escolas geográficas (teórica quantitativa, fenomenológica e marxista) para a partir dos conceitos centrais da aula que serão cobrados no enem (lugar, paisagem, região e território) evidenciar que não existe coerência teórico-metodológica dentro do ensino escolar de modo a questionar o próprio papel social da escola. Por fim finalizaremos através da discussão de fronteiras territoriais, o motivo pelo qual o estado deixa de lado a geografia anarquista. Na segunda aula expositiva será iniciada pela explicação da abordagem do livro didático (SILVA, Angela Corrêa; OLIC, Nelson Bacic, LOZANO, Ruy. Geografia – contextos e redes. Volume 3. São paulo, moderna. 2013), a abordagem habitual da professora segundo o planejamento anual e como conduziremos a aula trazendo ambas abordagens de modo que nos posicionaremos dentro ambas as linhas. Depois disso será apresentado o conceito de globalização, com as três vertentes principais sobre a globalização (1- fenômeno do fim do século xx; 2- começa com as grandes navegações; e 3- termo não faz sentido pois está muito mais ligado ao eurocentrismo e ao colonialismo / imperialismo do que a características inéditas). Tendo sido exposto e discutido o conceito, se fará a historicização que englobe as duas primeiras vertentes, sendo necessário se contemplar as três revoluções industriais. Aproveitaremos essa historicização para questionar o liberalismo falando do papel do estado nessas três revoluções. Com toda a conjuntura explicada, o próximo passo será trabalhar os conceitos que são fundamentais para se entender a globalização como fenômeno: glocalização, rede, nós, fluxos e fixos. A aula se encerra a problematização da ideia de aldeia global já que não a maioria da população mundial não tem acesso sequer ao básico. Se der tempo queremos abordar também o papel dos órgãos 'supranacionais' na manutenção da hegemonia dos estados unidos dentro do processo de globalização.

O debate e a construção de materiais tem papéis complementares dentro do mesmo objetivo: desenvolver a autonomia dentro do processo escolar. O debate será feito em uma aula, após as exposições. A construção de materiais será feita em sete aulas no formato de portfólio. A apresentação dos materiais será feita de forma livre em uma aula. Depois teremos mais uma aula para fazer o balanço geral de como foram os trabalhos no bimestre, e outra para definir como serão os trabalhos no próximo

bimestre. Sobrarão duas aulas para imprevistos, e caso não ocorram desenvolver atividades complementares que seja do interesse geral, dentro dos objetivos instrucionais já dados, aliados aos objetivos do projeto, que incluem a formação cidadã, não na perspectiva de cidadania como votar, e sim participando ativamente da realidade da cidade.

### Formas de avaliação

As avaliações foram decididas com base nos interesses da turma aliados à metodologia:

- Lista de exercícios focado no enem (3 pontos) – já que muitos irão prestar o enem, quiseram manter;
- Análise temática se utilizando de linguagens auxiliares: materiais cartográficos, imagéticos, textuais, estatísticos e artísticos (3 pontos);
- Trabalho em grupo que consiste na construção de materiais próprios durante o horário de aula (6 pontos):
  - ❖ Grupos de quatro a seis pessoas;
  - ❖ Necessário abordar três linguagens auxiliares à compreensão da geografia (conforme planejamento anual disponibilizado);
  - ❖ Necessário abordar um tema de política e diversidade dentro do material;
  - ❖ Elaboração de material escrito durante as aulas que valerá metade do valor da avaliação;
  - ❖ Apresentação dos grupos em cinco minutos da maneira que acharem mais apropriada: slides, vídeo-aula, dramatização, música, etc.
  - ❖ Caso queiram a análise temática pode ser feita dentro do trabalho em grupo.

### Bibliografia

- CBC – Conteúdos Básicos Comuns de Geografia  
 LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lázaro; MENDONÇA, Cláudio. Geografia Geral e do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2005.  
 MAGNOLI, Demétrio – Globalização – Estado nacional e espaço mundial. São Paulo, Moderna, 1997.  
 OLIC, Nelson Bacic – Geopolítica da América Latina. São Paulo, Moderna, 1992.  
 \_\_\_\_\_, conflitos do mundo – questões e visões geopolíticas. São Paulo, moderna, 2000.  
 PEREIRA, Diamantino et alii – Geografia ciência do espaço – espaço mundial, São Paulo, Atual Editora, 1996.  
 \_\_\_\_\_, Geografia Ciência do Espaço – espaço brasileiro. São Paulo, Atual editora. 1997.  
 RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. Escritos sobre educação e geografia. São paulo: biblioteca terra livre. 2014.  
 SENE, Eustáquio de et alii – Geografia – espaço geográfico e globalização. São Paulo, Scipione, 1998.  
 SILVA, Angela Corrêa; OLIC, Nelson Bacic, LOZANO, Ruy. Geografia – contextos e redes. Volume 3. São paulo, moderna. 2013.  
 SIMIELLI, Maria Helena – Geoatlas. São Paulo, Ática, 1998.  
[www.ibge.com.br](http://www.ibge.com.br)  
[www.inpe.br](http://www.inpe.br)  
[www.ecoambiental.com.br](http://www.ecoambiental.com.br)  
[www.greenpeace.org.br](http://www.greenpeace.org.br)  
[www.ibama.gov.br](http://www.ibama.gov.br)  
[www.climatempo.com.br](http://www.climatempo.com.br)  
[www.cetesb.sp.gov.br](http://www.cetesb.sp.gov.br)  
[www.mataatlantica.org.br](http://www.mataatlantica.org.br)  
[www.wwf.org.br](http://www.wwf.org.br)  
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/espacoDaAula.html>  
<https://www.educacao.mg.gov.br/>  
[www.ingresso.ufu.br](http://www.ingresso.ufu.br)



REVISTAS CIENTIFICAS – Ciência Hoje (SBPC), National Geographic, Le Monde Diplomatique Brasil, Scientific American Brasil.

JORNAIS E REVISTAS – reportagens a partir dos temas estudados.

## **PLANO DE AULA: FLUXOS E FIXOS NA GLOBALIZAÇÃO - UM RETRATO DA INSERÇÃO DOS PAÍSES DENTRO DA GLOBALIZAÇÃO**

### **Identificação**

**Tema:** Fluxos e fixo na globalização - um retrato da inserção dos países dentro da globalização.

**Data:** 10 de março de 2017.

**Horário:** Das 07:00 às 07:50.

**Duração da atividade:** 50 minutos.

**Público alvo:** estudantes do terceiro ano 'd'.

### **Pré-requisitos**

**Obrigatórios:** Saber o idioma nativo (português), ler e escrever.

**Desejável:** Ter um ponto de vista crítico em relação ao conhecimento que se propõe como 'verdadeiro'. Ter autonomia e saber pesquisar.

### **Recursos utilizados**

Corações e mentes. Quadro e caneta, mapas.

### **Justificativa**

Visando atender ao conteúdo programático da escola, além de buscar preparar o corpo estudantil para avaliações, como o enem, e em consonância com o resultado da assembleia do dia três de março (que ocorreu após a atividade do debate não ter funcionado) ficou decidido que as aulas retornariam a exposição para cobrir o conteúdo do restante do bimestre.

### **Objetivos instrucionais**

O objetivo principal dessa aula é fazer a estudante compreender como a produção e consumo de tecnologia define hoje, dentro do que é cobrado nas avaliações escolares e de entrada na universidade, a inserção dos países dentro do processo de globalização, perspectiva bem distante daquela legitimadora de 'aldeia global'. Para esse objetivo ser atingido, existem os seguintes objetivos específicos:

- Apropriar-se dos conceitos de redes, nós, fluxos e fixos para aplica-los livremente à globalização;
- Explicar a relação entre participação dos países na globalização e a divisão internacional do trabalho;
- Problematizar o conhecimento, tanto do livro didático, como aquele que vai ser cobrado nas avaliações de entrada na universidade, evidenciando as incoerências;
- Propiciar critérios simples para que se possa fazer a análise de classificação do país em relação à tecnologia e globalização.

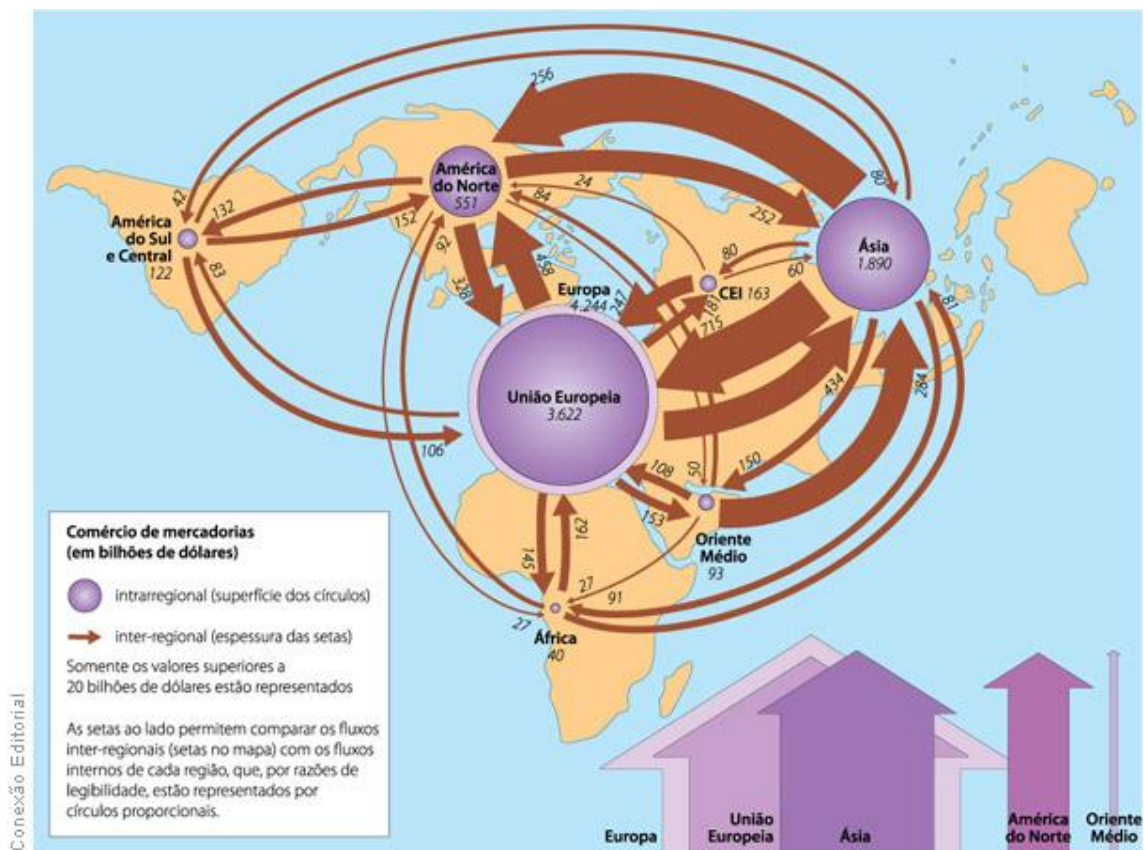
### **Procedimentos metodológicos**

Se iniciará a aula pela revisão dos conceitos de redes, nós, fluxos e fixos de modo a reforçar necessidade desses conceitos dentro de qualquer análise de globalização. Se aproveitará e se problematizará o conceito de paisagem, tendo por base o título da aula. Em seguida se relacionará a participação na globalização com a divisão internacional do trabalho, partindo inicialmente dos critérios mais habitualmente cobrados nas avaliações de entrada da universidade. Nesse ponto é necessário se falar da tríade mundial e problematizar esse conceito devido às diversas formas contidas em diferentes livros didáticos sobre a questão. Aproveitando essa diferença se problematizará a existência de um critério coerente para se definir a tríade, já que dentro da diversidade não se percebe um critério econômico, tecnológico ou geopolítico para a escolha da participação desse ou daquele país na tríade, dentro dessa problematização, escolhemos três abordagens: a clássica, a do livro didático escolhido e por fim a que nos pareceu mais coerente dentre a que pesquisamos nos livros didáticos que é a de Lucci (2010). Continuaremos explicando os critérios e classificações de participação na globalização, mas não sob a perspectiva tradicional apenas (dentro da qual problematizaremos aquela do livro) devido às incoerências, mas trazendo uma nova abordagem, criada por Rogério Haesbaert e Carlos Walter Porto-Gonçalves, no qual separa dentro dessa necessidade os países em três níveis (produtores de tecnologia, consumidores de tecnologia e excluídos da globalização), mas para classifica-los se utiliza de um critério simples e objetivo: a relação entre quantidade de capital financeiro e qualificação de mão de obra.

### **Formas de avaliação**

A avaliação consiste em um exercício escrito que vai verificar a percepção dos conceitos aliado à capacidade de escrever das estudantes:

- Como vocês relacionariam os conceitos de fluxos e fixos com o tipo de participação na globalização, tendo como base a figura entregue a vocês:



## Bibliografia

- CBC – Conteúdos Básicos Comuns de Geografia.
- HAESBAERT, Rogério; PORTO-GONÇALVES, Carlos W. A nova des-ordem mundial. São Paulo: Unesp, 2006.
- LUCCI, Elian Alabi (Org.). Território e Sociedade: Geografia. Ensino Médio. V. 02. São Paulo: Saraiva, 2010.
- LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lázaro; MENDONÇA, Cláudio. Geografia Geral e do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2005.
- MAGNOLI, Demétrio – Globalização – Estado nacional e espaço mundial. São Paulo, Moderna, 1997.
- OLIC, Nelson Bacic – Geopolítica da América Latina. São Paulo, Moderna, 1992.
- \_\_\_\_\_, conflitos do mundo – questões e visões geopolíticas. São Paulo, moderna, 2000.
- PEREIRA, Diamantino et alii – Geografia ciência do espaço – espaço mundial, São Paulo, Atual Editora, 1996.
- \_\_\_\_\_, Geografia Ciência do Espaço – espaço brasileiro. São Paulo, Atual editora. 1997.
- RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. Escritos sobre educação e geografia. São paulo: biblioteca terra livre. 2014.
- SENE, Eustáquio de et alii – Geografia – espaço geográfico e globalização. São Paulo, Scipione, 1998.
- SILVA, Angela Corrêa; OLIC, Nelson Bacic, LOZANO, Ruy. Geografia – contextos e redes. Volume 3. São paulo, moderna. 2013.
- SIMIELLI, Maria Helena – Geoatlas. São Paulo, Ática, 1998.
- [www.ibge.com.br](http://www.ibge.com.br)
- [www.inpe.br](http://www.inpe.br)
- [www.ecoambiental.com.br](http://www.ecoambiental.com.br)
- [www.greenpeace.org.br](http://www.greenpeace.org.br)
- [www.ibama.gov.br](http://www.ibama.gov.br)
- [www.climatempo.com.br](http://www.climatempo.com.br)
- [www.cetesb.sp.gov.br](http://www.cetesb.sp.gov.br)
- [www.mataatlantica.org.br](http://www.mataatlantica.org.br)

[www.wwf.org.br](http://www.wwf.org.br)

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/espacoDaAula.html>

<https://www.educacao.mg.gov.br/>

[www.ingresso.ufu.br](http://www.ingresso.ufu.br)

REVISTAS CIENTIFICAS – Ciência Hoje (SBPC), National Geographic, Le Monde Diplomatique Brasil, Scientific American Brasil.

JORNAIS E REVISTAS – reportagens a partir dos temas estudados.

## **PLANO DE AULA: GLOBALIZAÇÃO – ERA DOS SERVIÇOS OU DA PRODUÇÃO**

### **Identificação**

**Tema:** Fluxos e fixo na globalização - um retrato da inserção dos países dentro da globalização.

**Data:** 14 de março de 2017.

**Horário:** Das 07:50 às 08:40.

**Duração da atividade:** 50 minutos.

**Público alvo:** estudantes do terceiro ano 'd'.

### **Pré-requisitos**

**Obrigatórios:** Saber o idioma nativo (português), ler e escrever.

**Desejável:** Ter um ponto de vista crítico em relação ao conhecimento que se propõe como 'verdadeiro'.  
Ter autonomia e saber pesquisar.

### **Recursos utilizados**

Corações e mentes. Quadro e caneta, mapas. Caixa de som e 'pen-drive'.

### **Justificativa**

Visando atender ao conteúdo programático da escola, além de buscar preparar o corpo estudantil para avaliações, como o enem, e em consonância com o resultado da assembleia do dia três de março (que ocorreu após a atividade do debate não ter funcionado) ficou decidido que as aulas retornariam a exposição para cobrir o conteúdo do restante do bimestre.

### **Objetivos instrucionais**

O objetivo principal dessa aula é fazer a estudante compreender a globalização dentro da questão de serviços ou produção, através do entendimento de conceitos como agricultura, indústria e serviços de modo perceber a globalização pelo perspectivas das atividades econômicas podendo assim

problematizar questões como terceirização, desindustrialização, circulação de capitais, produtos e pessoas. Para esse objetivo ser atingido, existem os seguintes objetivos específicos:

- Compreender os conceitos de agricultura, indústria e serviços;
- Entender o processo de crescimento de serviços dentro da globalização;
- Relacionar o processo de desindustrialização e o valor das marcas;
- Visualizar como se dão os processos de circulação do capital, produtos e pessoas de modo a compreender os motivos e alianças por detrás de cada um deles.
- Problematizar a questão de aldeia global contrapondo com a quantidade de muros que se multiplica.

### **Procedimentos metodológicos**

Se iniciará a aula pelo levantamento da questão central da aula, globalização: era dos serviços ou da produção. Para explicar isso, se iniciará dando a definição do livro didático que traz como era dos serviços, trazendo as definições de agricultura, indústria e serviço, problematizando principalmente as diversas definições de serviços. Outro ponto importante é explicar como o livro traz a questão da expansão do setor de serviços e problematiza-lo (faremos isso com base no texto do David Graeber, 'sobre o fenômeno dos empregos de merda', para por fim chegar ao final desse primeiro tópico falando do fenômeno de desindustrialização dos países mais ricos e como esse fenômeno está ligado às terceirizações e valor de mercado das marcas. Depois de consolidada essa base, o próximo ponto será analisar a circulação de capitais, produtos e pessoas para terminar de responder a questão inicial, para tanto se iniciará falando da aliança entre estados imperialistas e suas transnacionais para a livre circulação de produtos e capital, mas jamais pessoas. A partir daí será necessário pensar em como a circulação de pessoas é regulada de um modo geral e com qual propósito, para isso iniciaremos com a questão da circulação da mão de obra qualificada em detrimento da mão de obra não qualificada, ligando isso ao controle da oferta da mão de obra pelo mundo e problematizar o único agente que possui capacidade para limitar essa circulação e jogar a favor do capital: o estado (o que já é outro gancho para a próxima aula). O último ponto para se pensar antes de finalizar a aula, levando em consideração a circulação de pessoas, é a questão da globalização: aldeia global ou globalização dos muros, nesse caso não apenas se referindo ao mundo, mas como tendência dentro da nossa própria cidade. Tendo finalizado tudo isso, se encerrará a aula se respondendo à pergunta inicial.

### **Formas de avaliação**

A avaliação consiste em um exercício escrito que vai verificar a capacidade de fazer associação da arte (no caso uma música) com o conteúdo, além de avaliar a capacidade de escrever das estudantes:

- Tendo como base a música 'até quando' do Gabriel Pensador, quais aspectos da música se relacionam com a aula? Justifique.

### **Bibliografia**

CBC – Conteúdos Básicos Comuns de Geografia.  
 GRAEBER, David. Sobre o Fenômeno dos Empregos de Merda. Disponível em: <<https://umaincertaantropologia.org/2014/01/15/david-graeber-sobrdfft6e540020e-o-fenomeno-dos-empregos-de-merda/>>. Acesso: 13 de mar. 2017.

- HAESBAERT, Rogério; PORTO-GONÇALVES, Carlos W. A nova des-ordem mundial. São Paulo: Unesp, 2006.
- LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lázaro; MENDONÇA, Cláudio. Geografia Geral e do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2005.
- MAGNOLI, Demétrio – Globalização – Estado nacional e espaço mundial. São Paulo, Moderna, 1997.
- OLIC, Nelson Bacic – Geopolítica da América Latina. São Paulo, Moderna, 1992.
- \_\_\_\_\_, conflitos do mundo – questões e visões geopolíticas. São Paulo, moderna, 2000.
- PEREIRA, Diamantino et alii – Geografia ciência do espaço – espaço mundial, São Paulo, Atual Editora, 1996.
- \_\_\_\_\_, Geografia Ciência do Espaço – espaço brasileiro. São Paulo, Atual editora. 1997.
- RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. Escritos sobre educação e geografia. São paulo: biblioteca terra livre. 2014.
- SENE, Eustáquio de et alii – Geografia – espaço geográfico e globalização. São Paulo, Scipione, 1998.
- SILVA, Angela Corrêa; OLIC, Nelson Bacic, LOZANO, Ruy. Geografia – contextos e redes. Volume 3. São paulo, moderna. 2013.
- SIMIELLI, Maria Helena – Geoatlas. São Paulo, Ática, 1998.
- [www.ibge.com.br](http://www.ibge.com.br)
- [www.inpe.br](http://www.inpe.br)
- [www.ecoambiental.com.br](http://www.ecoambiental.com.br)
- [www.greenpeace.org.br](http://www.greenpeace.org.br)
- [www.ibama.gov.br](http://www.ibama.gov.br)
- [www.climatempo.com.br](http://www.climatempo.com.br)
- [www.cetesb.sp.gov.br](http://www.cetesb.sp.gov.br)
- [www.mataatlantica.org.br](http://www.mataatlantica.org.br)
- [www.wwf.org.br](http://www.wwf.org.br)
- <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/espacoDaAula.html>
- <https://www.educacao.mg.gov.br/>
- [www.ingresso.ufu.br](http://www.ingresso.ufu.br)
- REVISTAS CIENTIFICAS – Ciência Hoje (SBPC), National Geographic, Le Monde Diplomatique Brasil, Scientific American Brasil.
- JORNAIS E REVISTAS – reportagens a partir dos temas estudados.

## **PLANO DE AULA: TRANSNACIONAIS X ESTADOS – A LUTA ENTRE A BURGUESIA NACIONAL E INTERNACIONAL**

### **Identificação**

**Tema:** Transnacionais x estados - a luta entre a burguesia nacional e internacional.

**Data:** 21 de março de 2017.

**Horário:** Das 07:50 às 08:40.

**Duração da atividade:** 50 minutos.

**Público alvo:** estudantes do terceiro ano 'd'.

### **Pré-requisitos**

**Obrigatórios:** Saber o idioma nativo (português), ler e escrever.

**Desejável:** Ter um ponto de vista crítico em relação ao conhecimento que se propõe como 'verdadeiro'. Ter autonomia e saber pesquisar.

## Recursos utilizados

Corações e mentes. Quadro e caneta, mapas.

## Justificativa

Visando atender ao conteúdo programático da escola, além de buscar preparar o corpo estudantil para avaliações, como o enem, e em consonância com o resultado da assembleia do dia três de março (que ocorreu após a atividade do debate não ter funcionado) ficou decidido que as aulas retornariam a exposição para cobrir o conteúdo do restante do bimestre.

## Objetivos instrucionais

O objetivo principal dessa aula é fazer a estudante compreender como funciona as relações entre as transnacionais e os estados contemporâneos. Para esse objetivo ser atingido, existem os seguintes objetivos específicos:

- Compreender o conceito de indústria transnacional;
- Problematizar a ideia de enfraquecimento dos estados;
- Entender a relação dos blocos econômicos com as transnacionais;
- Compreender a relação das transnacionais e as guerras;
- Perceber a relação entre as transnacionais, a exploração do trabalho e o estado.

## Procedimentos metodológicos

Se iniciará a aula pela revisão de conceitos chave como fluxos, fixos, redes e nós, além da apresentação de um novo conceito: coerência regional. A partir daí o próximo passo é explicar porque transnacionais e não mais multinacionais de modo que tendo essa base poderemos problematizar se existe um enfraquecimento de todos os estados nacionais, ou se existe apenas a relação de sempre entre capital e estado, dentro disso exploraremos também as relações dos blocos econômicos, principalmente quando se fala nos mesmos como reação dos estados nacionais contra as transnacionais, para por fim explorar a guerra como resultado das relações entre transnacionais e os estados contemporâneos. A aula será encerrada verificando a diminuição de poder do estado, mas em relação apenas a exploração de trabalho e de recursos através da desindustrialização, das privatizações e das ongs.

## Formas de avaliação

A avaliação consiste em um exercício escrito que vai verificar a capacidade de fazer associação entre gráficos e o conteúdo em sala:

- Levando em consideração o que foi dito em sala e os gráficos entregues, qual a relação entre os interesses econômicos das transnacionais, mortes em conflitos e quantidade de refugiados?

## Bibliografia

- CBC – Conteúdos Básicos Comuns de Geografia.
- HAESBAERT, Rogério; PORTO-GONÇALVES, Carlos W. A nova des-ordem mundial. São Paulo: Unesp, 2006.
- LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lázaro; MENDONÇA, Cláudio. Geografia Geral e do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2005.
- MAGNOLI, Demétrio – Globalização – Estado nacional e espaço mundial. São Paulo, Moderna, 1997.
- O GLOBO. David Graeber: 'Dívida sempre foi uma questão de poder'. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/livros/david-graeber-divida-sempre-foi-uma-questao-de-poder-1-18909540>>. Acesso: 22 de mar. 2017.
- OLIC, Nelson Bacic – Geopolítica da América Latina. São Paulo, Moderna, 1992.
- \_\_\_\_\_, conflitos do mundo – questões e visões geopolíticas. São Paulo, moderna, 2000.
- PEREIRA, Diamantino et alii – Geografia ciência do espaço – espaço mundial, São Paulo, Atual Editora, 1996.
- \_\_\_\_\_, Geografia Ciência do Espaço – espaço brasileiro. São Paulo, Atual editora. 1997.
- RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. Escritos sobre educação e geografia. São paulo: biblioteca terra livre. 2014.
- SENE, Eustáquio de et alii – Geografia – espaço geográfico e globalização. São Paulo, Scipione, 1998.
- SILVA, Angela Corrêa; OLIC, Nelson Bacic, LOZANO, Ruy. Geografia – contextos e redes. Volume 3. São paulo, moderna. 2013.
- SIMIELLI, Maria Helena – Geoatlas. São Paulo, Ática, 1998.
- [www.ibge.com.br](http://www.ibge.com.br)
- [www.inpe.br](http://www.inpe.br)
- [www.ecoambiental.com.br](http://www.ecoambiental.com.br)
- [www.greenpeace.org.br](http://www.greenpeace.org.br)
- [www.ibama.gov.br](http://www.ibama.gov.br)
- [www.climatempo.com.br](http://www.climatempo.com.br)
- [www.cetesb.sp.gov.br](http://www.cetesb.sp.gov.br)
- [www.mataatlantica.org.br](http://www.mataatlantica.org.br)
- [www.wwf.org.br](http://www.wwf.org.br)
- <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/espacoDaAula.html>
- <https://www.educacao.mg.gov.br/>
- [www.ingresso.ufu.br](http://www.ingresso.ufu.br)
- REVISTAS CIENTIFICAS – Ciência Hoje (SBPC), National Geographic, Le Monde Diplomatique Brasil, Scientific American Brasil.
- JORNAIS E REVISTAS – reportagens a partir dos temas estudados.

## PLANO DE AULA: GLOBALIZAÇÃO E CULTURA: UM CAMINHO PARA O NEOLIBERALISMO

### Identificação

**Tema:** Globalização e cultura, um caminho para o neoliberalismo.

**Data:** 24 de março de 2017.

**Horário:** Das 07:00 às 07:50.

**Duração da atividade:** 50 minutos.

**Público alvo:** estudantes do terceiro ano 'd'.



## **Pré-requisitos**

**Obrigatórios:** Saber o idioma nativo (português), ler e escrever.

**Desejável:** Ter um ponto de vista crítico em relação ao conhecimento que se propõe como 'verdadeiro'. Ter autonomia e saber pesquisar.

## **Recursos utilizados**

Corações e mentes. Quadro e caneta, mapas.

## **Justificativa**

Visando atender ao conteúdo programático da escola, além de buscar preparar o corpo estudantil para avaliações, como o enem, e em consonância com o resultado da assembleia do dia três de março (que ocorreu após a atividade do debate não ter funcionado) ficou decidido que as aulas retornariam a exposição para cobrir o conteúdo do restante do bimestre.

## **Objetivos instrucionais**

O objetivo principal dessa aula é fazer a estudante compreender a trajetória histórica a partir do liberalismo de Adam Smith, passando pela crise de 29 de modo a entender como a disputa cultural em torno do 'american way of life' que gera o caminho para o neoliberalismo. Para esse objetivo ser atingido, existem os seguintes objetivos específicos:

- Compreender o liberalismo de Adam Smith;
- Compreender a crise de 29 e a solução de Keynes para o capitalismo;
- Entender a relação entre segunda guerra e o plano marshal e a união soviética como base construção do mundo multipolar do século xxi;
- Perceber quais os mecanismos que tornaram possível a financeirização da economia tendo o dólar como lastro.

## **Procedimentos metodológicos**

Se iniciará a aula pela revisão de conceitos chave como uniformização e regionalização, relacionando com o conceito de coerência regional da última aula. Depois disso se explicará o liberalismo de Adam Smith, a crise de superacumulação de 29, a solução de Keynes com a criação do 'american way of life' baseado no estado de bem estar social. Isso será fundamental quando se falar da segunda guerra, da polarização união soviética x estado unidos e como plano marshal surge para criar um cinturão de isolamento ao comunismo de modo que a guerra fria se tornou um dos principais motivos pelo surgimento de uma geopolítica multipolar, pós queda da união soviética. Tendo esses elementos geopolíticos, entrar-se-á nos aspectos econômicos que possibilitaram o surgimento e crescimento do neoliberalismo, tendo como principal agente a financeirização da economia tendo o dólar como lastro,

o que só foi possível graças ao rompimento do câmbio fixo unilateralmente em 1971 e o aumento da taxa de juros pelas organizações financeiras internacionais em 1982.

### Formas de avaliação

A avaliação consiste em um exercício escrito que vai verificar a capacidade de fazer associação entre o dia a dia e o conteúdo em sala:

- Levando em consideração algum produto cultural que te agrada, explique como a globalização traz o 'american way of life'?

### Bibliografia

- CBC – Conteúdos Básicos Comuns de Geografia.  
 HAESBAERT, Rogério; PORTO-GONÇALVES, Carlos W. A nova des-ordem mundial. São Paulo: Unesp, 2006.  
 LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lázaro; MENDONÇA, Cláudio. Geografia Geral e do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2005.  
 MAGNOLI, Demétrio – Globalização – Estado nacional e espaço mundial. São Paulo, Moderna, 1997.  
 OLIC, Nelson Bacic – Geopolítica da América Latina. São Paulo, Moderna, 1992.  
 \_\_\_\_\_, conflitos do mundo – questões e visões geopolíticas. São Paulo, moderna, 2000.  
 PEREIRA, Diamantino et alii – Geografia ciência do espaço – espaço mundial, São Paulo, Atual Editora, 1996.  
 \_\_\_\_\_, Geografia Ciência do Espaço – espaço brasileiro. São Paulo, Atual editora. 1997.  
 RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. Escritos sobre educação e geografia. São paulo: biblioteca terra livre. 2014.  
 SENE, Eustáquio de et alii – Geografia – espaço geográfico e globalização. São Paulo, Scipione, 1998.  
 SILVA, Angela Corrêa; OLIC, Nelson Bacic, LOZANO, Ruy. Geografia – contextos e redes. Volume 3. São paulo, moderna. 2013.  
 SIMIELLI, Maria Helena – Geoatlas. São Paulo, Ática, 1998.  
[www.ibge.com.br](http://www.ibge.com.br)  
[www.inpe.br](http://www.inpe.br)  
[www.ecoambiental.com.br](http://www.ecoambiental.com.br)  
[www.greenpeace.org.br](http://www.greenpeace.org.br)  
[www.ibama.gov.br](http://www.ibama.gov.br)  
[www.climatempo.com.br](http://www.climatempo.com.br)  
[www.cetesb.sp.gov.br](http://www.cetesb.sp.gov.br)  
[www.mataatlantica.org.br](http://www.mataatlantica.org.br)  
[www.wwf.org.br](http://www.wwf.org.br)  
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/espacoDaAula.html>  
<https://www.educacao.mg.gov.br/>  
[www.ingresso.ufu.br](http://www.ingresso.ufu.br)  
 REVISTAS CIENTÍFICAS – Ciência Hoje (SBPC), National Geographic, Le Monde Diplomatique Brasil, Scientific American Brasil.  
 JORNAIS E REVISTAS – reportagens a partir dos temas estudados.

## PLANO DE AULA: O NEOLIBERALISMO ATRAVÉS DE EXPRESSÕES ARTÍSTICAS

### Identificação

**Tema:** Globalização e cultura, um caminho para o neoliberalismo.

**Data:** 28 de março de 2017.

**Horário:** Das 07:50 às 08:40.

**Duração da atividade:** 50 minutos.

**Público alvo:** estudantes do terceiro ano 'd'.

### **Pré-requisitos**

**Obrigatórios:** Saber o idioma nativo (português), ler e escrever.

**Desejável:** Ter um ponto de vista crítico em relação ao conhecimento que se propõe como 'verdadeiro'. Ter autonomia e saber pesquisar.

### **Recursos utilizados**

Corações e mentes. Quadro e caneta, mapas. Caixa de som, internet, computador e projetor.

### **Justificativa**

Visando atender ao conteúdo programático da escola, além de buscar preparar o corpo estudantil para avaliações, como o enem, e em consonância com o resultado da assembleia do dia três de março (que ocorreu após a atividade do debate não ter funcionado) ficou decidido que as aulas retornariam a exposição para cobrir o conteúdo do restante do bimestre.

### **Objetivos instrucionais**

O objetivo principal dessa aula é fazer a estudante através de cena musical e da cena em manchester no início da década de 80 do século xx, entenda o que é o neoliberalismo, não apenas pelas suas características, mas por suas consequências sociais. Para esse objetivo ser atingido, existem os seguintes objetivos específicos:

- Verificar como o neoliberalismo impacta a vida nas cidades quando surge;
- Compreender o que implica o 'estado mínimo' dentro do neoliberalismo;
- Entender as dinâmicas de capitais, produtos, empresas e pessoas.

### **Procedimentos metodológicos**

Se iniciará a aula pela revisão de conceitos chave como pós-industrialização, pós-fordismo. Após isso será explanada a condição de manchester considerada uma das primeiras cidades pós-industriais do mundo e o as implicações disso como a destruição das comunidades dos trabalhadores e remanejamento dos mesmo para conjuntos habitacionais que seriam 'laboratórios de pulverização social', que faz parte de um projeto de controle social bem mais amplo com uma ampla gama de remédios distribuídos para controle de humor da população, como o antidepressivo valium, que apenas

em hulme, bairro de manchester, em 1977 teve distribuídos 250 mil comprimidos, ou mesmo na diversão, como o bingo. Também será explorada a origem social da banda “joy division” (classe média com excelente escolarização que flerta com o fascismo) e um pouco do gênero pós-punk. Então, fazendo antes uma ressalva do uso da arte como fonte historiográfica, tocaremos as músicas “she's lost control”, 4' e “love will tears apart”, 3'28”. Então a partir das músicas iremos analisar as sensações e sonoridades trazidas pela música que juntaremos com as informações prévias sobre manchester e o “joy division” para trazermos algumas características do neoliberalismo como o estado mínimo para intervenções econômicas e máximo para guerras e repressões populares; diminuição do estado através de privatizações e terceirizações; livre circulação de capitais, produtos e empresas. Por fim explicaremos como as medidas neoliberais da Thatcher (1925-2013) criaram o cenário descrito economicamente, abertura econômica quebra parte da indústria inglesa, com o desemprego triplicando de 79 até 82.

### Formas de avaliação

A avaliação consiste em um exercício livre a ser entregue sobre qualquer aspecto da aula.

### Bibliografia

- CBC – Conteúdos Básicos Comuns de Geografia.  
 HAESBAERT, Rogério; PORTO-GONÇALVES, Carlos W. A nova des-ordem mundial. São Paulo: Unesp, 2006.  
 LUCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lázaro; MENDONÇA, Cláudio. Geografia Geral e do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2005.  
 MAGNOLI, Demétrio – Globalização – Estado nacional e espaço mundial. São Paulo, Moderna, 1997.  
 OLIC, Nelson Bacic – Geopolítica da América Latina. São Paulo, Moderna, 1992.  
 \_\_\_\_\_, conflitos do mundo – questões e visões geopolíticas. São Paulo, moderna, 2000.  
 PEREIRA, Diamantino et alii – Geografia ciência do espaço – espaço mundial, São Paulo, Atual Editora, 1996.  
 \_\_\_\_\_, Geografia Ciência do Espaço – espaço brasileiro. São Paulo, Atual editora. 1997.  
 RECLUS, Élisée e KROPOTKIN, Piotr. Escritos sobre educação e geografia. São paulo: biblioteca terra livre. 2014.  
 REYNOLDS, Simon. Just step sideways: the fall, joy division e a cena de Manchester. In: Beijar o céu. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2006. P. 113-157.  
 SENE, Eustáquio de et alii – Geografia – espaço geográfico e globalização. São Paulo, Scipione, 1998.  
 SILVA, Angela Corrêa; OLIC, Nelson Bacic, LOZANO, Ruy. Geografia – contextos e redes. Volume 3. São paulo, moderna. 2013.  
 SIMIELLI, Maria Helena – Geoatlas. São Paulo, Ática, 1998.  
[www.ibge.com.br](http://www.ibge.com.br)  
[www.inpe.br](http://www.inpe.br)  
[www.ecoambiental.com.br](http://www.ecoambiental.com.br)  
[www.greenpeace.org.br](http://www.greenpeace.org.br)  
[www.ibama.gov.br](http://www.ibama.gov.br)  
[www.climatempo.com.br](http://www.climatempo.com.br)  
[www.cetesb.sp.gov.br](http://www.cetesb.sp.gov.br)  
[www.mataatlantica.org.br](http://www.mataatlantica.org.br)  
[www.wwf.org.br](http://www.wwf.org.br)  
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/espacoDaAula.html>  
<https://www.educacao.mg.gov.br/>  
[www.ingresso.ufu.br](http://www.ingresso.ufu.br)  
 REVISTAS CIENTIFICAS – Ciência Hoje (SBPC), National Geographic, Le Monde Diplomatique Brasil, Scientific American Brasil.  
 JORNAIS E REVISTAS – reportagens a partir dos temas estudados.

ANEXO VI – Planilha de controle do projeto “Nem vem neném sim, vai ter treineiro de ENEM”.

Sala	Estu- dantes	Interes- sados	Autori- zados	1º dia	2º dia	Al- cance	Taxa de inter.	Taxa de aut.	Taxa de insc.	Taxa de part.	Taxa de alc. glob.
9º A	40	12	6	5	5	5	30,00	50,00	15,00	83,33	12,50
9º B	38	17	6	4	2	4	44,74	35,29	15,79	66,67	10,53
9º C	38	28	15	8	8	10	73,68	53,57	39,47	66,67	26,32
9º D	34	15	6	4	3	4	44,12	40,00	17,65	66,67	11,76
1º A	37	18	12	9	4	9	48,65	66,67	32,43	75,00	24,32
1º B	39	20	10	9	8	9	51,28	50,00	25,64	90,00	23,08
1º C	39	18	5	4	4	4	46,15	27,78	12,82	80,00	10,26
1º D	39	31	5	1	1	1	79,49	16,13	12,82	20,00	2,56
1º E	39	19	15	7	4	7	48,72	78,95	38,46	46,67	17,95
1º F	33	23	16	11	5	11	69,70	69,57	48,48	68,75	33,33
1º G	35	10	3	3	3	3	28,57	30,00	8,57	100,00	8,57
1º H	34	17	10	6	5	7	50,00	58,82	29,41	70,00	20,59
1º I	44	7	4	3	1	3	15,91	57,14	9,09	75,00	6,82
1º J	39	17	6	5	5	5	43,59	35,29	15,38	83,33	12,82
1º K	38	6	3	3	2	3	15,79	50,00	7,89	100,00	7,89
1º L	41	13	7	1	0	1	31,71	53,85	17,07	14,29	2,44
2º A	38	31	27	15	10	16	81,58	87,10	71,05	59,26	42,11
2º B	42	21	10	4	2	4	50,00	47,62	23,81	40,00	9,52
2º C	39	23	14	5	3	6	58,97	60,87	35,90	42,86	15,38
2º D	40	18	13	8	2	8	45,00	72,22	32,50	61,54	20,00
2º E	38	2	0	0	0	0	5,26	0,00	0,00	#DIV/0!	0,00
2º F	25	21	3	1	0	1	84,00	14,29	12,00	33,33	4,00
2º G	34	12	5	1	0	1	35,29	41,67	14,71	20,00	2,94
3º A	37	25	15	13	11	14	67,57	60,00	40,54	93,33	37,84
3º B	34	26	17	17	12	17	76,47	65,38	50,00	100,00	50,00
3º C	33	21	12	7	5	7	63,64	57,14	36,36	58,33	21,21
3º D	37	16	12	10	7	10	43,24	75,00	32,43	83,33	27,03
3º E	40	17	1	1	1	1	42,50	5,88	2,50	100,00	2,50
9º	150	72	33	21	18	23	48,00	45,83	22,00	69,70	15,33
1º	457	199	96	62	42	63	43,54	48,24	21,01	65,63	13,79
2º	256	128	72	34	17	36	50,00	56,25	28,13	50,00	14,06
3º	181	105	57	48	36	49	58,01	54,29	31,49	85,96	27,07
TOTAL	1044	504	258	165	113	171	48,28	51,19	24,71	66,28	16,38
Ex-a.	-	-	1	0	0	0	-	-	-	0,00	0,00
GERAL	-	-	259				-	-	-		

## ANEXO VII – Resultados das notas tabulados e tratados.

## Médias azuis

2016	Série	1 bim	2 bim	3 bim	4 bim
	9º	15,3	17,4	7,3	20,4
	1º	8,1	3,2	3,5	11,2
	2º	19,9	13,1	9,8	17,6
	3º	19,2	9,0	19,4	42,7
2017	Série	1 bim	2 bim	3 bim	4 bim
	9º	9,1	10,7		
	1º	8,7	9,5		
	2º	7,9	3,9		
	3º	15,8	20,6		

## Médias gerais

2016	Série	1 bim	2 bim	3 bim	4 bim
	9º	3,3	3,6	4,4	5,5
	1º	3,3	3,3	4,3	5,1
	2º	3,9	3,6	5,0	5,6
	3º	3,8	3,4	5,6	6,9
	Turma	1 bim	2 bim	3 bim	4 bim
	Maior nono	3,7	3,9	5,0	5,5
	Menor nono	2,6	3,4	4,0	5,3
	Maior primeiro	3,8	3,9	5,2	6,2
	Menor primeiro	2,6	2,5	3,5	4,2
Maior segundo	4,5	4,2	6,4	6,6	
Menor segundo	3,3	2,9	3,4	5,0	
Maior terceiro	4,3	4,0	7,0	8,1	
Menor terceiro	3,2	3,0	3,9	6,0	
2017	Série	1 bim	2 bim	3 bim	4 bim
	9º	3,5	3,8		
	1º	3,4	3,4		
	2º	3,4	3,3		
	3º	4,0	4,1		
	Turma	1 bim	2 bim	3 bim	4 bim
	Maior nono	4,0	4,2		
	Menor nono	3,1	3,5		
	Maior primeiro	3,8	3,8		
	Menor primeiro	3,1	2,7		
Maior segundo	4,1	3,7			
Menor segundo	3,1	2,9			
Maior terceiro	4,7	4,9			
Menor terceiro	3,6	3,6			

ANEXO VIII – Planejamentos de todas as aulas de todos os bimestres relativas ao segundo e ao terceiro anos do ensino médio feitos conjuntamente com a nossa companheira de acordo com o planejamento anual revisado, e com as discussões relativas às assembleias com as estudantes.

### DO FEUDALISMO ATÉ A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

1. HISTÓRICO
  - 1.1. Feudalismo
  - 1.2. Surgimento da burguesia
  - 1.3. Formação dos estados nacionais
  - 1.4. Aliança burguesia rei
  - 1.5. Grandes navegações
  - 1.6. Colonização
  - 1.7. Acúmulo de riquezas
2. CARACTERÍSTICAS
  - 2.1. Capitalismo comercial ou mercantil
  - 2.2. Sistema colonial

### HISTÓRICO DA PRIMEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL – SÉC. XVIII (1760)

3. PIONEIRISMO INGLÊS?<sup>296</sup>
4. ENERGÉTICO
  - 4.1. Reservas de carvão mineral
5. POLÍTICO
  - 5.1. Aliança burguesia rei
6. DEMOGRÁFICO
  - 6.1. Êxodo rural
  - 6.2. Lei dos cercamentos
7. TRABALHISTA
  - 7.1. Leis anti-vagabundagem<sup>297</sup>
  - 7.2. Exército de mão de obra imigrantes<sup>298</sup>
  - 7.3. Utilização de escolas em orfanatos<sup>299</sup>

---

<sup>296</sup> A ideia de pioneirismo inglês é questionado por alguns historiadores, como Thompson e Hobsbawm, porque traz a ideia de que qualquer país que atingisse essas condições faria a revolução industrial, entretanto, a própria questão de como a Inglaterra resolveu o problema da mão de obra para as indústrias evidencia como a consolidação da revolução industrial não foi automática.

<sup>297</sup> Hobsbawm traz que os trabalhadores ingleses preferiam mendigar a trabalhar nas fábricas de modo que a primeira solução foi criar leis para tentar obrigar os ingleses a trabalharem nas fábricas.

<sup>298</sup> Hobsbawm traz que as leis anti-vagabundagem não surtiram efeito de modo que a próxima solução foi trazer imigrantes para trabalhar nas indústrias.

<sup>299</sup> Hobsbawm traz que os imigrantes também não foram uma boa opção, já que eram muito indisciplinados para o trabalho cadenciado das fábricas. A experiência prussiana evidenciou como a escola poderia ser efetiva no adestramento da sua população, entretanto as primeiras experiências não deram certo, já que os pais iam na escola bater nos professores. A solução foi simples: iniciar a escola, como conhecemos hoje, no orfanatos, onde não teriam pais para defender as crianças.

- 7.4. Ludismo<sup>300</sup>
- 8. ECONÔMICO-MILITAR
  - 8.1. Império colonial
  - 8.2. Grande frota marítima

### **CARACTERÍSTICAS DA PRIMEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL – SÉC. XVIII (1760)**

- 9. HISTÓRICAS
  - 9.1. Avanços na produção
    - 9.1.1. Artesanato
    - 9.1.2. Manufatura
    - 9.1.3. Indústria
  - 9.2. Tipo de indústria
    - 9.2.1. Setor têxtil
- 10. ESTRUTURAIS
  - 10.1. Energia
    - 10.1.1. Carvão mineral
  - 10.2. Transporte
    - 10.2.1. Barcos a vapor
  - 10.3. Comunicação
    - 10.3.1. Telégrafo
    - 10.3.2. Carta
- 11. SÓCIO-ECONÔMICAS
  - 11.1. Capitalismo industrial
  - 11.2. Divisão social do trabalho
  - 11.3. Divisão internacional do trabalho

### **CARACTERÍSTICAS SEGUNDA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL – SÉC. XIX (1850)**

- 12. EXPANSÃO DA INDUSTRIALIZAÇÃO
  - 12.1. Europa
    - 12.1.1. Alemanha
    - 12.1.2. França
    - 12.1.3. Bélgica
  - 12.2. E.u.a.
  - 12.3. Japão
- 13. MODELOS DE ORGANIZAÇÃO INDUSTRIAL
  - 13.1. Taylorismo
  - 13.2. Fordismo
- 14. CLASSIFICAÇÃO DAS INDÚSTRIAS
  - 14.1. Indústria de bens de produção - base
  - 14.2. Indústria de bens de capital - intermediária
  - 14.3. Indústria de bens de consumo - leve

---

<sup>300</sup> Movimento de quebra de máquinas que teve seu nome, pois toda quebra era atribuída a um certo Ned Ludd, que nunca existiu. Interessante saber que na maioria das vezes, os trabalhadores se vestiam de mulher e iam em locais públicos fazer agitação e quebrar máquinas.



- 14.3.1. Duráveis
- 14.3.2. Não duráveis
- 14.4. Indústria de ponta
- 14.5. Indústria tradicionais
- 15. SÓCIO-ECONÔMICAS
  - 15.1. Capitalismo financeiro ou monopolista
  - 15.2. Divisão internacional do trabalho
  - 15.3. Multinacionais x transnacionais<sup>301</sup>

### **INOVAÇÕES SEGUNDA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL – SÉC. XIX (1850)**

- 16. NOVAS INDUSTRIAS
  - 16.1. Siderúrgica
  - 16.2. Metalúrgica
  - 16.3. Petroquímica
  - 16.4. Química pesada
  - 16.5. Automobilística – símbolo da segunda revolução industrial
  - 16.6. Transporte ferroviário
  - 16.7. Transporte naval
- 17. ESTRUTURAIS
  - 17.1. Energia
    - 17.1.1. Combustíveis fósseis – destaque petróleo
    - 17.1.2. Eletricidade
  - 17.2. Transporte
    - 17.2.1. Ferrovias
    - 17.2.2. Veículos com motores de combustão interna
    - 17.2.3. Avião
  - 17.3. Comunicação
    - 17.3.1. Telefone
    - 17.3.2. Rádio
    - 17.3.3. Cinema
    - 17.3.4. Televisão
- 18. INDUSTRIALIZAÇÃO TARDIA
  - 18.1. Países subdesenvolvidos
    - 18.1.1. Grande extensão territorial
    - 18.1.2. Grande mercado interno
    - 18.1.3. Abundância de matéria prima
  - 18.2. Primeira grande guerra
  - 18.3. Substituição de importações
  - 18.4. Produtos de baixo valor agregado

---

<sup>301</sup> Multinacionais é um termo em desuso pois muitos autores acreditam que a terminologia gerava a ideia equivocada de que todos os países compartilhavam das riquezas da multinacional. Dessa reflexão surge o termo transnacional que é uma indústria que ultrapassa os limites das fronteiras nacionais, pegando todos o lucro das filiais e mandando para a matriz.

## **CARACTERÍSTICAS TERCEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL (REVOLUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICO-INFORMACIONAL – PÓS 1945)**

19. PRIMAZIA DA INFORMAÇÃO
  - 19.1. Tecnopólos
  - 19.2. Desindustrialização
20. PLATAFORMAS DE EXPORTAÇÃO
  - 20.1. Tigres asiáticos
    - 20.1.1. Honk kong, cingapura, coreia do sul e Taiwan
    - 20.1.2. Influência japonesa
    - 20.1.3. Grande investimento estrangeiro na década de 80
    - 20.1.4. Apoio do estado
    - 20.1.5. Grande reserva de mão de obra qualificada
    - 20.1.6. Pequena extensão territorial
    - 20.1.7. Zonas de processamento de exportação
    - 20.1.8. Produtos de alto valor agregado
  - 20.2. Novos tigres
    - 20.2.1. Tailândia, filipinas, indonésia e malásia
    - 20.2.2. Influência estadunidense
    - 20.2.3. Grande investimento estrangeiro na década de 90
    - 20.2.4. Grandes desigualdades sociais
    - 20.2.5. Produtos de baixo valor agregado
21. MODELOS DE ORGANIZAÇÃO INDUSTRIAL
  - 21.1. Toyotismo
22. SÓCIO-ECONÔMICAS
  - 22.1. Capitalismo informacional?<sup>302</sup>
  - 22.2. Divisão internacional do trabalho
  - 22.3. Desemprego estrutural

## **INOVAÇÕES TERCEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL (REVOLUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICO-INFORMACIONAL – PÓS 1945)**

23. NOVAS INDUSTRIAS
  - 23.1. Informática
  - 23.2. Robótica
  - 23.3. Química leve
  - 23.4. Biotecnologia
24. ESTRUTURAIS
  - 24.1. Energia
    - 24.1.1. Nuclear
    - 24.1.2. Eólica
    - 24.1.3. Solar
  - 24.2. Transporte
    - 24.2.1. Aviões a jato

---

<sup>302</sup> Para a maioria dos autores ainda estamos na fase do capitalismo financeiro, pela importância da especulação financeira e bolsa de valores, entretanto alguns autores propõem que com a terceira revolução industrial surge o capitalismo informacional.

- 24.2.2. Trem bala
- 24.3. Comunicação
  - 24.3.1. Fax
  - 24.3.2. Telefone móvel
  - 24.3.3. Internet

## **A INDUSTRIALIZAÇÃO BRASILEIRA (2 AULAS)**

- 25. PRINCÍPIOS DA INDUSTRIALIZAÇÃO BRASILEIRA – FINAL DO SÉCULO XIX
  - 25.1. Recursos provenientes da economia cafeeira
  - 25.2. O impacto da abolição da escravatura
  - 25.3. Política de imigração
  - 25.4. Baseado em bens de consumo não duráveis<sup>303</sup>
  - 25.5. Greve de 1917<sup>304</sup>
- 26. SUBSTITUIÇÃO DE IMPORTAÇÕES – GETÚLIO VARGAS
  - 26.1. Crise de 29 e o golpe de estado getulista
  - 26.2. Industrialização manteve a base do período anterior
  - 26.3. 1940: Construção de infraestrutura industrial<sup>305</sup>
  - 26.4. 1953: Criação da Petrobrás
- 27. PLANO DE METAS – JK
  - 27.1. Desenvolvimentismo
  - 27.2. 50 anos em 5
  - 27.3. Empréstimos externos a baixo custo
  - 27.4. Investimento em indústria de base e em geração de energia elétrica
  - 27.5. Abertura para o capital estrangeiro
  - 27.6. Incentivos fiscais e outros benefícios
  - 27.7. Baseado em bens de consumo duráveis – carro símbolo do Brasil na época
  - 27.8. Crescimento da construção civil
- 28. “MILAGRE ECONÔMICO” – DITADURA MILITAR
  - 28.1. O crescimento econômico baseado em empréstimos massivos
  - 28.2. Dívida externa: de 5 para 90 bilhões – choque do petróleo 1973 e 1977
  - 28.3. Mega-obras: Brasília, itaipu, ponte rio-niterói, transamazônica, etc
  - 28.4. Arrocho salarial
  - 28.5. Anos 80 (década perdida)
    - 28.5.1. Fuga de capitais para a ásia
    - 28.5.2. Queda no preço de matérias primas
    - 28.5.3. Esgotamento do desenvolvimentismo<sup>306</sup>
- 29. NEOLIBERALISMO – COLLOR ATÉ HOJE
  - 29.1. Abertura total e irrestrita a importações e investimentos estrangeiros
  - 29.2. Falência da indústria nacional, ou venda para o estrangeiro
  - 29.3. Privatizações, concessões e parcerias público-privadas
  - 29.4. Plano real

---

<sup>303</sup> Alimentos, calçados, tecidos, etc

<sup>304</sup> São Paulo tinham 240.000 habitantes e tinham 70.000 grevistas

<sup>305</sup> Indústrias de base – CSN, vale, FNM

<sup>306</sup> Inflação, desemprego e recessão

- 29.4.1. Valorização da moeda<sup>307</sup>
- 29.4.2. Juros altos<sup>308</sup>
- 29.5. Guerra fiscal

## FONTES DE ENERGIA

- 30. CLASSIFICAÇÃO
  - 30.1. Renováveis e não-renováveis
  - 30.2. Primárias e secundárias
  - 30.3. Energia limpa
- 31. MATRIZ ENERGÉTICA
  - 31.1. Mundial
  - 31.2. Brasil
- 32. PRINCIPAIS FONTES
  - 32.1. Combustíveis fósseis ou hidrocarbonetos
    - 32.1.1. Principais reservas mundiais
  - 32.2. Solar
  - 32.3. Eólica
  - 32.4. Elétrica
    - 32.4.1. Hidroelétrica
      - 32.4.1.1. Bacias hidrográficas
      - 32.4.1.2. Potencial hidroelétrico
    - 32.4.2. Termoelétrica
  - 32.5. Mareomotriz
  - 32.6. Geotérmica
  - 32.7. Nuclear
  - 32.8. Biocombustíveis
    - 32.8.1. Etanol
    - 32.8.2. Biodiesel
    - 32.8.3. Biogás

## CIDADES E URBANIZAÇÃO

- 33. CONCEITOS BÁSICOS
  - 33.1. Conurbação
  - 33.2. Macrocefalia urbana<sup>309</sup>
  - 33.3. Urbanização<sup>310</sup>
- 34. HISTÓRICO
  - 34.1. Primeiras cidades perto de fontes de água
  - 34.2. Surgimento dos burgos na idade média
  - 34.3. Revolução industrial e o surgimento do urbanismo<sup>311</sup>

---

<sup>307</sup> O que beneficia as importações em detrimento das exportações

<sup>308</sup> Eleva as dívidas interna e externa

<sup>309</sup> Problemas urbanos.

<sup>310</sup> Estudo do crescimento das cidades.

<sup>311</sup> Relação de industrialização com urbanização.

- 34.3.1. Urbanização dos países desenvolvidos
- 34.3.2. Urbanização dos países subdesenvolvidos
- 34.4. Urbanização como ciência para evitar revoltas populares e higienização<sup>312</sup>
- 34.5. Século XIX: Cidades jardim – Ebenezer Howard
- 34.6. Século XX: Urbanismo funcionalista – Le Corbusier<sup>313</sup>
- 35. CIDADES DO SÉCULO XXI
  - 35.1. Em relação ao país
    - 35.1.1. Centros locais
    - 35.1.2. Centros sub-regionais
    - 35.1.3. Centros regionais
    - 35.1.4. Capitais regionais
    - 35.1.5. Metrôpoles
    - 35.1.6. Macrometrôpoles ou metrôpoles expandidas
  - 35.2. Em relação à globalização
    - 35.2.1. Cidades mundiais
    - 35.2.2. Cidades globais
  - 35.3. Outros conceitos importantes
    - 35.3.1. Megacidades
    - 35.3.2. Megalópoles

## URBANIZAÇÃO BRASILEIRA

- 36. CONCEITOS BÁSICOS
  - 36.1. Município
  - 36.2. Direito a cidade
  - 36.3. Planejamento das cidades
    - 36.3.1. Plano diretor
- 37. CARACTERÍSTICAS
  - 37.1. Êxodo rural
  - 37.2. Tem seu ápice entre 1950 e 1990, ocorrendo sem planejamento
  - 37.3. Caráter concentrador e excludente
  - 37.4. Poucas cidades grandes que concentram muitos recursos
  - 37.5. Expressivo crescimento de atividades terciárias, inclusive no setor informal
  - 37.6. Padrão periférico
- 38. TENDÊNCIAS ATUAIS
  - 38.1. Diminuição das migrações inter-regionais
  - 38.2. Expansão de ocupações irregulares e condomínios fechados
  - 38.3. Especulação imobiliária e gentrificação
  - 38.4. Processo acentuado de favelização
  - 38.5. Intensificação do crescimento de cidades médias
  - 38.6. Diminuição do crescimento das grandes cidades
  - 38.7. Aumento do custo de vida nas grandes cidades
- 39. METRÓPOLES BRASILEIRAS

---

<sup>312</sup> O projeto de urbanização na França surge logo depois da comuna de Paris. O mesmo ocorreu no Brasil após a revolta da vacina.

<sup>313</sup> Brasília

- 39.1. Megalópole: são paulo – rio de janeiro?
- 39.2. Grande metrópole nacional: são paulo
- 39.3. Metrôpoles nacionais: rio de janeiro e brasília
- 39.4. Metrôpoles: belém, manaus, goiânia, fortaleza, recife, salvador, belo horizonte, curitiba e porto alegre

### **A HISTÓRIA DA AGROPECUÁRIA SEGUNDO A EUROPA (2 AULAS)**

- 40. CONCEITOS BÁSICOS
  - 40.1. Produção x produtividade
  - 40.2. Sustentabilidade
- 41. SURGIMENTO DA AGRICULTURA
  - 41.1. Neolítico: mesopotâmia, egito e índia
  - 41.2. Sedentarismo e formação das cidades
- 42. PRIMEIRA REVOLUÇÃO AGRÍCOLA
  - 42.1. Arado de tração animal: invenção africana
- 43. SEGUNDA REVOLUÇÃO AGRÍCOLA
  - 43.1. Mecanização da agricultura
  - 43.2. Insumos químicos
  - 43.3. Novas técnicas
  - 43.4. Impactos nos países subdesenvolvidos
- 44. REVOLUÇÃO VERDE
  - 44.1. Pacotes tecnológicos
  - 44.2. Híbridos x transgênicos x ogm's<sup>314</sup>
  - 44.3. Perda de biodiversidade
  - 44.4. Desertos verdes
- 45. TENTATIVAS SUSTENTÁVEIS
  - 45.1. Agricultura orgânica
  - 45.2. Agrofloresta

### **A AGROPECUÁRIA DESIGUAL**

- 46. PROCESSO INTENSIVO
  - 46.1. Países ricos
    - 46.1.1. E.U.A.
      - 46.1.1.1. Os belts
    - 46.1.2. Europa
      - 46.1.2.1. Política agrícola comum
  - 46.2. Protecionismo e subsídios
  - 46.3. Maiores produtores e exportadores
- 47. PROCESSO EXTENSIVO
  - 47.1. Países subdesenvolvidos

---

<sup>314</sup> Ogm é um ser vivo que sofreu alguma mudança artificial em seu material genético, mediante manipulação da engenharia genética. Transgênico é um OGM que recebeu uma parte do material genético de outra espécie. Assim, o transgênico é um tipo de OGM, mas nem todo OGM é um transgênico.

- 47.2. Voltado para exportação
- 47.3. Uma das causas do aumento da fome
- 48. AGRICULTURA DE JARDINAGEM
  - 48.1. Proveniente da cultura asiática
  - 48.2. Intensiva e extensiva ao mesmo tempo

#### **GRANDES PROPRIEDADES NO BRASIL: TRABALHO OU PRIVILÉGIO?**

- 49. CICLO DA CANA
  - 49.1. Plantation
  - 49.2. Sesmarias
  - 49.3. Trabalho escravo
- 50. CICLO DO OURO
  - 50.1. Pecuária
  - 50.2. Agricultura voltada para alimentação
- 51. LEI DAS TERRAS
  - 51.1. Acabar com as terras devolutas
  - 51.2. Impedir negros de obter terras
  - 51.3. Garantir que imigrantes trabalhem nos grandes latifúndios
  - 51.4. Aumento na concentração de terras
  - 51.5. Início da grilagem
- 52. CICLO DO CAFÉ
  - 52.1. Gera recursos para a industrialização
  - 52.2. Entra em crise com a primeira grande 2017

#### **AGROPECUÁRIA NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO OU EXPLORAÇÃO?**

- 53. MODELO AGROINDUSTRIAL
  - 53.1. Latifúndios
  - 53.2. Monocultura
  - 53.3. Altamente mecanizado
  - 53.4. Voltado para exportação
- 54. FRONTEIRAS AGRÍCOLAS
  - 54.1. Cerrado
  - 54.2. Amazônia – arco de desmatamento
- 55. RELAÇÕES DE TRABALHO
  - 55.1. Meeiros
  - 55.2. Terceiros
  - 55.3. Posseiros
  - 55.4. Boia fria
  - 55.5. Trabalho escravo
- 56. CONFLITOS
  - 56.1. Massacre de el dorado dos carajás
  - 56.2. Latifundiários x seringueiros x madeireiros x garimpeiros x indígenas
  - 56.3. Pontal do Paranapanema – sp
  - 56.4. Bico do papagaio - pa

## 57. REFORMA AGRÁRIA

- 57.1. Tentativas de reforma agrária
  - 57.1.1. Amazônia
- 57.2. Problemas da reforma agrária
  - 57.2.1. Falta de infraestrutura
  - 57.2.2. Sem auxílio financeiro
  - 57.2.3. Sem apoio técnico

## DEMOGRAFIA (2 aulas)

### 58. CONCEITOS BÁSICOS

- 58.1. Demografia
- 58.2. Vazios demográficos (áreas anecúmenas) x ecúmenas
- 58.3. Áreas povoadas x áreas populosas
  - 58.3.1. População relativa (densidade demográfica) x população absoluta (população total)
- 58.4. Crescimento vegetativo/natural x crescimento demográfico
- 58.5. Despopulação - taxa de crescimento demográfico negativo
- 58.6. Taxa de fecundidade/fertilidade
- 58.7. Taxa de reposição da população
- 58.8. Expectativa de vida/esperança de vida

### 59. INDICADORES SÓCIO-ECONÔMICOS

- 59.1. Taxa de mortalidade
  - 59.1.1. Taxa de mortalidade materna
  - 59.1.2. Taxa de mortalidade infantil
- 59.2. Idh<sup>315</sup>
- 59.3. Pnb
- 59.4. Renda per capita
- 59.5. Linha de pobreza / miséria
- 59.6. Índice de pobreza multidimensional<sup>316</sup>
- 59.7. Índice gini<sup>317</sup>

## TEORIAS DEMOGRÁFICAS

### 60. HISTÓRICO

- 60.1. Evolução da população mundial
  - 60.1.1. Nos países desenvolvidos
  - 60.1.2. Nos países subdesenvolvidos
- 60.2. Principais áreas de concentração da população mundial

### 61. TEORIAS DEMOGRÁFICAS

- 61.1. Mathusiana
- 61.2. Neomalthusiana
- 61.3. Marxista ou reformista

<sup>315</sup> Três dimensões: saúde, educação e renda. Varia de 0 a 1.

<sup>316</sup> Índice que mostra a porcentagem de população que sofre alguma privação em relação a saúde, educação e padrão de vida. Ásia: 51%. África do sul: 3% e níger: 93%.

<sup>317</sup> Mostra a desigualdade na distribuição de renda. Varia de 0 a 100.



- 61.3.1. Transição demográfica
- 61.3.2. Estrutura etária da população
  - 61.3.2.1. Pirâmides etárias
    - 61.3.2.1.1. Predominantemente jovem<sup>318</sup>
    - 61.3.2.1.2. Predominantemente adulta<sup>319</sup>
    - 61.3.2.1.3. Em processo de envelhecimento<sup>320</sup>
    - 61.3.2.1.4. Políticas públicas específicas
- 61.4. Questão de gênero no estudo das populações

## DEMOGRAFIA BRASILEIRA

- 62. CONCEITOS BÁSICOS
  - 62.1. Migração
    - 62.1.1. Emigração
    - 62.1.2. Imigração
    - 62.1.3. Migração pendular
    - 62.1.4. Cidades dormitório
    - 62.1.5. Migração sazonal
    - 62.1.6. Áreas de expulsão demográfica / populacional x áreas de atração demográfica / populacional
- 63. FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO
  - 63.1. Colonização e miscigenação
  - 63.2. Imigração e miscigenação
- 64. MIGRAÇÕES INTERNAS
  - 64.1. 1950-1970 – nordeste para sudeste e norte; sul e sudeste para centro-oeste
  - 64.2. 1970-1980 – nordeste para sudeste e norte; sul e sudeste para centro-oeste
  - 64.3. 1980-2000 – nordeste para sudeste; intrarregionais
  - 64.4. 2000-hoje – fluxo de retorno para o nordeste; intrarregionais
- 65. ESTRUTURA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA
  - 65.1. Evolução da população brasileira – geral e comparativo
    - 65.1.1. Crescimento da população absoluta
    - 65.1.2. Densidade demográfica<sup>321</sup>
    - 65.1.3. Taxa de fecundidade no brasil<sup>322</sup>
      - 65.1.3.1. Anos de estudo x número de filhos
    - 65.1.4. Taxa de mortalidade infantil<sup>323</sup>
    - 65.1.5. Esperança de vida no brasil<sup>324</sup>
    - 65.1.6. Idh<sup>325</sup>

---

<sup>318</sup> Índia.

<sup>319</sup> Rússia.

<sup>320</sup> E.u.a

<sup>321</sup> País populoso, mas pouco povoado.

<sup>322</sup> São paulo 1,66 filhos por mulher em idade fértil (15 a 49 anos); acre: 2,95; brasil 1,72.

<sup>323</sup> Amapá 23,5 crianças mortas nascidas vivas com menos de um ano de idade por mil nascimentos. Espírito santo: 9,2. África: 78,9. América do norte: 5,6.

<sup>324</sup> África: 54,1; europa: 75,1; américa do norte: 79,3; oceania 76,4; américa latina: 73,4; ásia: 68,9. Santa catarina: 78,7; maranhão: 70,3. Brasil: 74,68.

<sup>325</sup> Brasil: 0,761. Distrito federal: 0,839. Alagoas: 0,667

- 65.1.7. Pib per capita<sup>326</sup>
- 65.1.8. Trabalho infantil
- 65.1.9. Transição demográfica
- 65.1.10. Envelhecimento da população
- 65.1.11. Panorama ibge<sup>327</sup>

## **GLOBALIZAÇÃO: DEFINIÇÃO E HISTORICIDADE**

1. CONCEITOS NECESSÁRIOS
  - 1.1. Globalização<sup>328</sup>
  - 1.2. Eurocentrismo
  - 1.3. Revolução técnico-científico-informacional
2. TRÊS VISÕES SOBRE GLOBALIZAÇÃO
  - 2.1. Tradicional
    - 2.1.1. Final do século XX
    - 2.1.2. Marco: terceira revolução industrial
  - 2.2. Tradicional revisada
    - 2.2.1. Século XV
    - 2.2.2. Marco: grandes navegações
    - 2.2.3. Impactos da evolução tecnológica com grandes redes pós terceira revolução industrial: mundialização
  - 2.3. Anticolonialista
    - 2.3.1. Não faz sentido, pois em toda a história da humanidade ocorre um processo de aprofundamento de integração
    - 2.3.2. Globalização como reflexo do eurocentrismo
    - 2.3.3. Maiores mudanças nos hábitos da humanidade se deu pelo surgimento da agricultura
    - 2.3.4. Navegações intercontinentais existem há milhares de anos antes das 'grandes navegações'
3. PAPEL DO ESTADO NA GLOBALIZAÇÃO
  - 3.1. Grandes navegações.
    - 3.1.1. Financiamento
  - 3.2. Primeira revolução industrial
    - 3.2.1. Lei dos cercamentos
    - 3.2.2. Leis anti-vadiagem
    - 3.2.3. Garantia de mercado consumidor (colônias)
  - 3.3. Revolução técnico-científico-informacional
    - 3.3.1. Investimento em pesquisas<sup>329</sup>

## **GLOBALIZAÇÃO: MITOS E REFLEXÕES**

---

<sup>326</sup> Brasil: R\$29.326,33. Distrito federal: R\$73.971,05. Maranhão: R\$11.366,23

<sup>327</sup> Link úteis: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/panorama>

<https://www.ibge.gov.br/>

<https://teen.ibge.gov.br/>

<sup>328</sup> Processo de aprofundamento internacional da integração econômica, social e política

<sup>329</sup> Para abordar melhor o assunto, segue um curto vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=6KP7KZ4C1Gc>

4. CONCEITOS NECESSÁRIOS
  - 4.1. Os três setores da economia<sup>330</sup>
  - 4.2. Imperialismo
5. GLOBALIZAÇÃO: ERA DOS SERVIÇOS?
  - 5.1. Crescimento do setor de serviços
  - 5.2. Desindustrialização
    - 5.2.1. Terceirização
    - 5.2.2. Valor das marcas
6. ALDEIA GLOBAL OU A GLOBALIZAÇÃO DOS MUROS
  - 6.1. Livre circulação de capitais, produtos e serviços<sup>331</sup>
  - 6.2. Limitação da circulação de pessoas
    - 6.2.1. Controle da oferta de mão de obra
    - 6.2.2. Diferença entre mão de obra qualificada x não qualificada
    - 6.2.3. Papel do estado na limitação da circulação de pessoas
  - 6.3. Diminuição do espaço e tempo para quem?

#### **TRANSNACIONAIS E ESTADO: UMA PARCEIRIA QUE DÁ “CERTO”**

7. CONCEITOS NECESSÁRIOS
  - 7.1. Fluxo, fixos, redes e nós
  - 7.2. Desindustrialização
8. TRANSNACIONAIS E OS ESTADOS NACIONAIS
  - 8.1. Transnacional x multinacional<sup>332</sup>
  - 8.2. Enfraquecimento dos estados? - A aliança entre as transnacionais e os estados
  - 8.3. Blocos econômicos como reação às transnacionais? – Uma reflexão sobre os blocos econômicos e as transnacionais
  - 8.4. Guerras movidas para garantir os interesses de transnacionais
9. TRANSNACIONAIS, EXPLORAÇÃO DO TRABALHO E O ESTADO
  - 9.1. Desindustrialização: estado + transnacionais
  - 9.2. Privatizações: estado + transnacionais
  - 9.3. ONGS<sup>333</sup>: estado + transnacionais

#### **A TECNOLOGIA COMO MEDIDA DE CLASSIFICAÇÃO DOS PAÍSES DENTRO DA GLOBALIZAÇÃO**

10. CONCEITOS NECESSÁRIOS
  - 10.1. Redes, nós, fluxos e fixos
  - 10.2. Divisão internacional do trabalho (DIT)
  - 10.3. BRICS

---

<sup>330</sup> Agricultura, indústria e serviços

<sup>331</sup> Aliança estados imperialistas + transnacionais

<sup>332</sup> Multinacionais é um termo em desuso pois muitos autores acreditam que a terminologia gerava a ideia equivocada de que todos os países compartilhavam das riquezas da multinacional. Dessa reflexão surge o termo transnacional que é uma indústria que ultrapassa os limites das fronteiras nacionais, pegando todos o lucro das filiais e mandando para a matriz.

<sup>333</sup> Lembrar da retirada de obrigações do estado, aliado à precarização do trabalho por conta de ser um trabalho voluntário nobre e a isenção de impostos resultantes das doações das transnacionais para ONGS.

## 11. CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO DA INSERÇÃO DOS PAÍSES NA GLOBALIZAÇÃO

- 11.1. Critério geopolítico bipolar durante a guerra fria – velha ordem mundial
  - 11.1.1. Primeiro mundo
  - 11.1.2. Segundo mundo
  - 11.1.3. Terceiro mundo
- 11.2. Critério geopolítico multipolar pós fim da guerra fria<sup>334</sup> – nova ordem mundial
  - 11.2.1. Tríade mundial
    - 11.2.1.1. EUA + UE + japão
    - 11.2.1.2. NAFTA + continente europeu + japão e tigres asiáticos
    - 11.2.1.3. EUA e Canadá + UE + japão e leste asiático
    - 11.2.1.4. Falta coerência dentro das questões tecnológicas e econômicas atuais<sup>335</sup> e mesmo geopolíticos<sup>336</sup>
  - 11.2.2. Em desenvolvimento
  - 11.2.3. Subdesenvolvidos
- 11.3. Critério geoeconômico
  - 11.3.1. Dado pela relação: capital financeiro (CF) x qualificação da mão de obra (QMO)
  - 11.3.2. Produtores de tecnologia: CF e CMO altos
  - 11.3.3. Consumidores de tecnologia<sup>337</sup>: CF e CMO medianos
  - 11.3.4. Excluídos da globalização: CF e CMO precários

## GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO

### 12. CONCEITOS NECESSÁRIOS

- 12.1. Regionalização
- 12.2. Glocalização

### 13. HISTORICIZAÇÃO

- 13.1. Fordismo
- 13.2. A primeira grande guerra
- 13.3. A crise de 29
- 13.4. Keynes e o 'american way of life'
- 13.5. Obsolescência programada
- 13.6. A segunda grande Guerra
- 13.7. Plano marshal e o medo da expansão da união soviética
- 13.8. Crise do petróleo
- 13.9. Financeirização da economia com o dólar se tornando a moeda mundial
  - 13.9.1. Rompimento do lastro em ouro - 1971;
  - 13.9.2. Aumento unilateral da taxa de juros - 1982;
- 13.10. Margaret Thatcher e Ronald Reagan

### 14. NEOLIBERALISMO

- 14.1. Características

<sup>334</sup> Alguns autores consideram o mundo após o término da guerra fria unipolar com hegemonia estadunidense, ao invés de multipolar. No critério bélico, existem bases estadunidenses ao redor do mundo inteiro.

<sup>335</sup> A china hoje é a segunda maior economia do mundo.

<sup>336</sup> Já que ignora o BRICS.

<sup>337</sup> Os países consumidores de tecnologia costumam se caracterizar por terem governos estáveis, uma infraestrutura mínima para permitir a exploração ótima, mercado consumidor com recursos para comprar produtos.

- 14.2. O dito “estado mínimo”<sup>338</sup>
- 14.3. Impactos em países ricos e pobres
  - 14.3.1. Consenso de washington
- 14.4. Movimentos antiglobalização
  - 14.4.1. Reunião da OMC em Seattle (1999)
  - 14.4.2. Fórum social mundial x rodada de doha (2001)
  - 14.4.3. Occupy wall street (2011)
  - 14.4.4. Protestos contra os mega-eventos no brasil (2013-2016)

## **REGIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO BRASILEIRO**

### 15. CONCEITOS NECESSÁRIOS

- 15.1. Região
- 15.2. Território

### 16. HISTÓRICO

- 16.1. 1913 – critérios físicos: “cinco brasis”
- 16.2. 1940 – primeira divisão que leva em questão critérios socioeconômicos
- 16.3. 1970 – divisão atual, adaptada em 1990 devido a nova constituição

### 17. PRINCIPAIS CRITÉRIOS DE REGIONALIZAÇÃO

- 17.1. Macrorregiões políticas
  - 17.1.1. Respeitam as fronteiras dos estados
  - 17.1.2. Sul
  - 17.1.3. Sudeste
  - 17.1.4. Centro-oeste
  - 17.1.5. Norte
  - 17.1.6. Nordeste
- 17.2. Geoeconômicas
  - 17.2.1. Não respeitam as fronteiras dos estados
  - 17.2.2. Centro-sul
  - 17.2.3. Amazônia
  - 17.2.4. Nordeste

## **BLOCOS ECONÔMICOS**

### 18. CONCEITOS NECESSÁRIOS

- 18.1. Bloco econômico

### 19. PRINCIPAIS TIPOS

- 19.1. Zona de livre comércio
- 19.2. União aduaneira
- 19.3. Mercado comum
- 19.4. União econômica e monetária

### 20. PRINCIPAIS BLOCOS ECONÔMICOS

- 20.1. APEC – Cooperação econômica da ásia e pacífico
- 20.2. ASEAN – Associação das nações do sudeste asiático

---

<sup>338</sup> Mínimo para controlar os empresários e máximo para reprimir a população.

- 20.3. CARICOM – Mercado comum e comunidade do caribe
- 20.4. CEI – Comunidade dos estados independentes
- 20.5. CAN – Comunidade andina
- 20.6. MCA – Mercado comum árabe
- 20.7. MERCOSUL – Mercado comum do sul
- 20.8. NAFTA – Acordo de livre comércio da américa do norte
- 20.9. SADC – Comunidade da áfrica meridional para o desenvolvimento
- 20.10. UE – União europeia
- 20.11. ALCA\* – Área de livre comércio das américas
- 20.12. TPP\* – Acordo de associação transpacífico
  - 20.12.1. Vem do P4 (nova Zelândia, chile, Cingapura e brunei)
  - 20.12.2. Japão, malásia, vietnã, canadá, méxico, peru, austrália e EUA\*
  - 20.12.3. Integração econômica
  - 20.12.4. Regras comuns de propriedade intelectual
  - 20.12.5. Padronização das leis trabalhistas
  - 20.12.6. Ações ambientais comuns
  - 20.12.7. Aumento de investimentos

### **MERCADO COMUM DO SUL - MERCOSUL**

#### 21. HISTÓRICO

- 21.1. Década de 60: ALALC - associação latino-americana de livre comércio
  - 21.1.1. Baseada na comunidade econômica europeia (CEE) que surge em 1957
- 21.2. Década de 80: ALADI - associação latino-americana de integração
- 21.3. 1985: Declaração de iguaçu –livre comércio entre brasil e argentina
- 21.4. 1991: Tratado de assunção – início do MERCOSUL

#### 22. MEMBROS

- 22.1. Plenos: argentina (1991), brasil (1991), paraguai (1991, suspenso durante a queda de Lugo), uruguai (1991) e venezuela (2003 entrou, 2004 associado, 2013 reconhecido e suspenso desde 2016)
- 22.2. Associados: chile (1996), Bolívia (1996, em processo de se tornar pleno). Peru (2003), colômbia (2004) e equador (2004)
- 22.3. Observadores: nova zelândia e méxico

#### 23. CARACTERÍSTICAS

- 23.1. Inicialmente zona de livre comércio, desde 1995 união aduaneira
- 23.2. Hegemonia brasileira
- 23.3. Mercosul sócio laboral e educacional do MERCOSUL<sup>339</sup>
- 23.4. Tratados comerciais de livre comércio
  - 23.4.1. Israel
  - 23.4.2. Comunidade andina (CAN)
  - 23.4.3. Egito
- 23.5. UNASUL
  - 23.5.1. Não é bloco econômico atualmente, embora se pretenda ser uma união econômica e monetária
  - 23.5.2. Integração sul americana multissetorial

---

<sup>339</sup> Para mostrar como o MERCOSUL não se adequa perfeitamente à classificação de união aduaneira.

- 23.5.3. Formada pelos 12 países da América do Sul
- 23.5.4. Projeto de hegemonia brasileiro na América Latina

### **ACORDO DE LIVRE COMÉRCIO DA AMÉRICA DO NORTE - NAFTA**

- 24. HISTÓRICO
  - 24.1. 1988: acordo de liberalização econômica com o Canadá
  - 24.2. 1992: adesão do México
  - 24.3. 1994: formalização do NAFTA
- 25. MEMBROS
  - 25.1. Plenos: Canadá, México e EUA
- 26. CARACTERÍSTICAS
  - 26.1. Zona de livre comércio
  - 26.2. Hegemonia dos EUA
  - 26.3. Cooperação ambiental (NAAEC) e do trabalho (NAALC)<sup>340</sup>
  - 26.4. Defesa da propriedade intelectual
  - 26.5. Previsão de grandes mudanças caso a saída dos EUA do TPP não se efetive
  - 26.6. A relação de dominação dos EUA e as maquiladoras
- 27. POLÍTICAS ESTADUNIDENSES EM RELAÇÃO A IMIGRANTES MEXICANOS
  - 27.1. Muro fronteiriço (1994)
  - 27.2. Plano de legalização de imigrantes (2014)
  - 27.3. Era Trump

### **COMUNIDADE DOS ESTADOS INDEPENDENTES - CEI**

- 28. HISTÓRICO
  - 28.1. Crise da união soviética e o plano de recuperação soviético
    - 28.1.1. Perestroika
    - 28.1.2. Glasnost
    - 28.1.3. Plano considerado um absurdo pelos conservadores do partido e insipiente para os países integrantes da união soviética
  - 28.2. 1991: Golpe em Gorbachev que durou três dias
  - 28.3. 1991: Rússia, Bielorus e Ucrânia criam a CEI, o que dissolve na prática a URSS quando as outras repúblicas integrantes aderem ao bloco, com a exceção da Estônia, Letônia, Lituânia e Geórgia.
- 29. MEMBROS
  - 29.1. Iniciais: Armênia, Azerbaijão, Bielorus, Cazaquistão, Quirguistão, Moldávia, Rússia, Tajiquistão, Uzbequistão, Ucrânia (de fato e não oficialmente) e Turcomenistão (associado apenas).
  - 29.2. Geórgia adere ao bloco em 1993, mas sai em 2009 devido ao apoio russo aos rebeldes durante a guerra da Ossétia
- 30. CARACTERÍSTICAS
  - 30.1. Zona de livre comércio
  - 30.2. Hegemonia russa

---

<sup>340</sup> Para mostrar como o NAFTA não se adequa perfeitamente à classificação de zona de livre comércio.

- 30.3. Organização militar<sup>341</sup> (nem todos os países membros aderiram a questão militar)
- 30.4. Busca unificação da moeda em torno do rublo

## UNIÃO EUROPEIA - UE

### 31. HISTÓRICO

- 31.1. 1944: BENELUX<sup>342</sup> (Bélgica, Holanda e Luxemburgo)
- 31.2. 1951: Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA) – inicialmente França e Alemanha, depois Itália, Bélgica, Holanda e Luxemburgo.
- 31.3. 1957: Comunidade Econômica Europeia (CEE), também conhecida como Mercado Comum Europeu (MCE) – CECA + Irlanda do Norte, Dinamarca, Portugal, Grécia, Espanha e Reino Unido
- 31.4. 1992: formalização da União Europeia

### 32. MEMBROS

- 32.1. Fundadores: todos os membros da CECA que formaram o CEE
- 32.2. Membros: Áustria, Bulgária, Croácia, Chipre, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Finlândia, Grécia, Hungria, Irlanda do Norte, Letônia, Lituânia, Malta, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Romênia e Suécia
- 32.3. Em processo de adesão: Albânia, Macedônia, Montenegro e Turquia.
- 32.4. Ex-membro: Groelândia (1985)

### 33. CARACTERÍSTICAS

- 33.1. Mercado Comum (Reino Unido, Dinamarca e Suécia)
- 33.2. União Econômica e Monetária
- 33.3. Hegemonia Alemã
- 33.4. Os três pilares
  - 33.4.1. Políticas integradas com perda de soberania
  - 33.4.2. Política externa e de segurança comum
  - 33.4.3. Cooperação política e jurídica em matéria penal
- 33.5. Instituições supranacionais
  - 33.5.1. Conselho Europeu – órgão máximo
  - 33.5.2. Comissão Europeia – executivo
  - 33.5.3. Parlamento Europeu – legislativo
  - 33.5.4. Tribunal de Justiça – judiciário
  - 33.5.5. Banco Central Europeu – financeiro
- 33.6. Problemas estruturais
  - 33.6.1. Brexit
  - 33.6.2. Disparidades socioeconômicas
  - 33.6.3. Migrações (internas e externas)
  - 33.6.4. Crise econômica e políticas de austeridade

## PRINCIPAIS CONFLITOS PELOS MUNDO

---

<sup>341</sup> Para mostrar como a CEI não se adequa perfeitamente à classificação de zona de livre comércio.

<sup>342</sup> A União Europeia considera a CECA como sua precursora e não a Benelux, o que faz sentido já que são os países membros da Benelux que entram posteriormente na CECA e não os países fundadores da CECA que entram no Benelux.



- 34. ÁFRICA
  - 34.1. Darfur x sudão
  - 34.2. Egito
  - 34.3. Líbia
  - 34.4. Moçambique
  - 34.5. Ruanda
- 35. AMÉRICA LATINA
  - 35.1. Bolívia
  - 35.2. Colômbia
  - 35.3. Cuba
  - 35.4. México
  - 35.5. Venezuela
- 36. ÁSIA
  - 36.1. China x tibet
  - 36.2. Coreias
  - 36.3. Índia x caxemira
- 37. EUROPA
  - 37.1. Criméia
  - 37.2. Geórgia x ossétia do norte
  - 37.3. Irlanda
  - 37.4. Iugoslávia
  - 37.5. Países bascos
  - 37.6. Rússia x chechênia
- 38. ORIENTE MÉDIO
  - 38.1. Afeganistão
  - 38.2. Irã
  - 38.3. Iraque
  - 38.4. Israel x palestina
  - 38.5. Líbia
  - 38.6. Síria

## CONFLITOS NA ÁFRICA

- 39. HISTÓRICO
  - 39.1. Neocolonialismo
  - 39.2. Darwinismo social
  - 39.3. Segunda grande guerra
  - 39.4. Independências nacionais
- 40. PRINCIPAIS CAUSAS
  - 40.1. A partilha colonial<sup>343</sup>
  - 40.2. Política neocolonial de fomentar conflitos entre as etnias
  - 40.3. Economia fragilizada baseada em *plantation* e exploração de *commodities*
  - 40.4. Pobreza generalizada
- 41. CARACTERÍSTICAS
  - 41.1. Conflitos étnico-religiosos

---

<sup>343</sup> Fronteiras artificiais

- 41.2. Controle de recursos naturais
- 41.3. Presença de milícias
- 41.4. Recrutamento de crianças
- 41.5. Genocídio
- 41.6. Apoio de potências estrangeiras

### **COLÔMBIA X FARC**

#### **42. HISTÓRICO**

- 42.1. 1960 – União de conservadores e liberais – frente nacional
- 42.2. 1964 – Surgimento das farc

#### **43. CARACTERÍSTICAS**

- 43.1. Inspiração na revolução cubana
- 43.2. Ideologia marxista-leninista
- 43.3. Tática de guerrilha e sequestros
- 43.4. Denúncias de associação com o tráfico de drogas
- 43.5. Chegaram a ocupar 40% do território colombiano (1990)
- 43.6. Presidente Pastrana busca solução pacífica (fim dos anos 90)
- 43.7. Interferência dos EUA nos anos 2000 – plano colômbia
- 43.8. Venezuela contra implantação de base militar dos eua na colômbia
- 43.9. Plebiscito de paz - 2016
- 43.10. Entrada na política partidária – 2017

### **COREIA DO SUL X COREIA DO NORTE**

#### **44. HISTÓRICO**

- 44.1. 1910-1945 – Ocupação japonesa
- 44.2. 1945 – Divisão da coreia
  - 44.2.1. Domínio soviético e estadunidense
  - 44.2.2. Paralelo 38
  - 44.2.3. Coreanos não participaram das decisões políticas
  - 44.2.4. Revoltas populares
  - 44.2.5. 1948 – Eleições na coreia do sul e depois a coreia do norte

#### **45. CARACTERÍSTAS**

- 45.1. Sul anticomunista – Syngman Rhee
- 45.2. Norte anticapitalista Kim Il-sung
- 45.3. Ambos presidentes queriam reunificar a coreia sob o próprio governo
- 45.4. Sul apoiado pelos eua
- 45.5. Norte apoiado pela Rússia e china
- 45.6. 1950 – Ofensiva bem sucedida coreia do norte
- 45.7. Intervenção estadunidense através da onu
- 45.8. Intervenção chinesa
- 45.9. 1953 – Armistício
- 45.10. Nunca foi assinado um tratado de paz

#### **46. ATUALMENTE**

- 46.1. Queda da união soviética – enfraquecimento político da coreia do norte

- 46.2. Programa nuclear da coreia do norte
- 46.3. Aumento de tensões
- 46.4. Boicote da ONU

## CONFLITOS NA ESPANHA

### 47. PAÍS BASCO

#### 47.1. HISTÓRICO

- 47.1.1. 2000 A.C. – ocupação da península ibérica
- 47.1.2. Séculos XV e XVI – domínio da espanha sobre os bascos
- 47.1.3. 1959 – fundação do ETA como grupo cultural
- 47.1.4. 1960 – se torna uma organização paramilitar separatista
- 47.1.5. 2011 – cessar fogo permanente e fim da organização
- 47.1.6. 2017 – desarmamento total e sem condições

#### 47.2. CARACTERÍSTICAS

- 47.2.1. Apesar das diversas invasões não perderam sua cultura ou identidade
- 47.2.2. Regiões autônomas na França e Espanha
- 47.2.3. Ações do ETA – sequestros e atentados
- 47.2.4. Ações do ETA não tem apoio popular

### 48. CATALUNHA

#### 48.1. HISTÓRICO<sup>344</sup>

- 48.1.1. Século X - raiz na coroa de Aragão durante a reconquista da península ibérica
- 48.1.2. 1714 – fim da autonomia
- 48.1.3. 1931-1936 – nova autonomia
- 48.1.4. 1978 – recuperação da autonomia
- 48.1.5. Década de 80 – movimentos armados pró independência
- 48.1.6. 2014 – plebiscito simbólico (80% pró independência)
- 48.1.7. 2015 – vence o partido pró-independência
- 48.1.8. 2017 – plebiscito oficial (92% pró independência)
- 48.1.9. Intervenção espanhola
  - 48.1.9.1. Suspensão da autonomia
  - 48.1.9.2. Dissolução do governo
  - 48.1.9.3. Novas eleições

#### 48.2. CARACTERÍSTICAS

- 48.2.1. Crise econômica
- 48.2.2. Questão econômica
- 48.2.3. Institucional
- 48.2.4. Posição de membros da UE em não reconhecer a independência da Catalunha e transferências de sedes de empresas

## INVASÕES OCIDENTAIS A PAÍSES DO ORIENTE MÉDIO

### 49. HISTÓRICO

- 49.1. Guerra fria

---

<sup>344</sup> Para mais detalhes recomendo o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=UAL95bPIsOI&feature=share>

- 49.2. Golpes de estado<sup>345</sup> da década de 80
- 50. CARACTERÍSTICAS
  - 50.1. Busca do controle da extração de petróleo
  - 50.2. Espírito anti-estadunidense e anti-ocidente
  - 50.3. Questão religiosa - Principais correntes do Islamismo (xiitas e sunitas)
  - 50.4. Questão curda – maior nação do mundo sem território
- 51. ATUALMENTE
  - 51.1. 11 de setembro de 2001 – atentado às torres gêmeas<sup>346</sup>
  - 51.2. Guerra ao terror
  - 51.3. A ameaça de armas de químicas e de destruição de massa nunca encontradas
  - 51.4. Papel da onu em legitimar
  - 51.5. “Levar a democracia”<sup>347</sup>
  - 51.6. Destruição dos países e reconstrução por parte das transnacionais ocidentais
  - 51.7. Controle do petróleo
  - 51.8. Forte instabilidade política após as invasões

## ISRAEL X PALESTINA

- 52. HISTÓRICO
  - 52.1. Domínio britânico da palestina – início da construção de israel
  - 52.2. 1947 – Criação oficial de israel pela onu
- 53. O CONFLITO
  - 53.1. 1948 – guerra árabe-israelense <sup>348</sup>
  - 53.2. 1967 – guerra dos 6 dias – ataques preventivos de israel
  - 53.3. 1973 – guerra do *yom kippur*
  - 53.4. 1982 – israel invade o Líbano
  - 53.5. 1987 – primeira intifada
  - 53.6. 1993 – criação da autoridade palestina
  - 53.7. 1995 – Yitzhak Rabin é assassinado<sup>349</sup>
  - 53.8. 2000 – segunda intifada
  - 53.9. 2001 – início da construção do muro da Cisjordânia
  - 53.10. 2004 – Yasser Arafat é assassinado
  - 53.11. 2006 – Hamas assume o controle da palestina
  - 53.12. 2010 – última tentativa dos eua de intermediar acordo de paz
  - 53.13. Acordos militares com EUA

## PROBLEMAS AMBIENTAIS E SUAS ORIGENS (2 aulas)

---

<sup>345</sup> Como o golpe que acabou com a democracia no iraque e pôs Sadam Hussein, ou o apoio a Osama Bin Laden contra os soviéticos no Afeganistão, mas nem todos os países do oriente médio sofreram esse destino, muito por conta da atuação da união soviética.

<sup>346</sup> Existem hoje, cada vez mais fontes que questionam se houve mesmo um atentado às torres gêmeas, ou se foi um trabalho interno. George W. Bush estava com a popularidade em baixa e não tinha chances de se reeleger, mas conseguiu alterar sua popularidade, conseguiu a reeleição e apoio para operações militares.

<sup>347</sup> A arábia saudita, aliada dos eua, mas nunca teve sua ditadura questionada.

<sup>348</sup> Retaliação de transjordânia, egipto, síria, Líbano e iraque a resolução da onu que cria israel.

<sup>349</sup> Por um militante de extrema direita israelense.

#### 54. PROBLEMAS AMBIENTAIS

- 54.1. Ilha de calor
- 54.2. Efeito estufa
- 54.3. Aquecimento global
- 54.4. Perda de biodiversidade
  - 54.4.1. Hotspot
- 54.5. Perda de solos agricultáveis: arenização x desertificação x processos erosivos
- 54.6. El niño e la niña
- 54.7. Inversão térmica
- 54.8. Eutrofização da água
- 54.9. Chuva ácida
- 54.10. Redução da camada de ozônio

#### 55. ORIGEM

- 55.1. Natural x antrópica
- 55.2. Características
- 55.3. Causas
- 55.4. Consequências / impactos
- 55.5. Principais regiões afetadas
- 55.6. Formas de minimizar

### **SUSTENTABILIDADE**

#### 56. CONCEITOS BÁSICOS

- 56.1. Sustentabilidade

#### 57. INDICADORES DE SUSTENTABILIDADE

- 57.1. Pegada ecológica
- 57.2. Pegada hídrica

#### 58. CARTA DE TERRA

- 58.1. Iniciativa das nações unidas
- 58.2. 2000 - comissão da carta da terra conclui
- 58.3. Declaração universal dos deveres humanos
- 58.4. Princípios
  - 58.4.1. Respeitar e cuidar da comunidade de vida
  - 58.4.2. Integridade ecológica
  - 58.4.3. Justiça social e econômica
  - 58.4.4. Democracia, não-violência e paz

#### 59. 3 R's ou 5R's

- 59.1. 3 R's
  - 59.1.1. Reduzir
  - 59.1.2. Reutilizar
  - 59.1.3. Reciclar
- 59.2. 5R's
  - 59.2.1. Repensar
  - 59.2.2. Reduzir
  - 59.2.3. Recusar
  - 59.2.4. Reutilizar
  - 59.2.5. Reciclar

## MEDIDAS AMBIENTAIS

### 60. CONFERÊNCIAS AMBIENTAIS

- 60.1. 1972 – Conferência de estocolmo
  - 60.1.1. Posição dos países desenvolvidos x posição dos países subdesenvolvidos.
- 60.2. 1992 – Eco 92 / rio 92
  - 60.2.1. Protocolo de kyoto
- 60.3. 2002 – Rio +10 em joanesburgo
- 60.4. 2010 – Conferência mundial de proteção a biodiversidade
- 60.5. 2012 – Rio +20 no rio de janeiro
- 60.6. 2017 – Cop 23<sup>350</sup>

### 61. TRATADOS AMBIENTAIS

- 61.1. Tratados de proteção a floresta
- 61.2. Tratados de proteção aos mares
- 61.3. Tratados de controle da desertificação

### 62. SUSTENTABILIDADE COMO MERCADORIA

- 62.1. Crédito de carbono<sup>351</sup>
- 62.2. Reforma florestal<sup>352</sup>
- 62.3. *Greenwashing*<sup>353</sup>
- 62.4. A história das coisas<sup>354</sup>

<sup>350</sup> Conferência das Partes, inicia-se 1995 em Berlim, com o objetivo de controlar as mudanças climáticas. Mais informações: <<https://www.terra.com.br/noticias/ciencia/infograficos/cops/>>.

<sup>351</sup> Mais informações: <<http://www.brasil.gov.br/meio-ambiente/2012/04/entenda-como-funciona-o-mercado-de-credito-de-carbono>>.

<sup>352</sup> Pontos críticos:

- Permissão para a urbanização de áreas de mangues e restingas, caso seja constatado que suas funções ecológicas estejam comprometidas;
- Isenção dos pequenos proprietários de recomposição de APP;
- Preservação da área recoberta por matas de galeria e mata ciliar para o limite de até 15 metros em relação às margens dos rios, independente do tamanho das propriedades;
- Concessão de crédito e outros benefícios para agricultores que desmataram até o mês de julho de 2008, isentando esses produtores de multas, desde que recuperem a vegetação que foi retirada até a data em questão;
- Desobrigação da recomposição de APP para proprietários rurais que preservam 50% de Reserva Legal em sua propriedade;
- Permite “recomposição” de Reserva com Espécies Exóticas ou Compensá-las em outra Bacia Hidrográfica ou Estado, desde que no mesmo bioma (art. 66, §§ 3º e 5º).

Mais informações: <http://www.gnmp.com.br/publicacao/148/o-novo-codigo-florestal-e-seus-efeitos-sobre-os-biomas-e-agricultura-brasileira>

<sup>353</sup> *Greenwashing* é o ato das empresas venderem a imagem de responsabilidade socioambiental, mesmo não o tendo. Os certificados são uma forma de se fazer *greenwashing* legalmente (iso 14.001 e iso 26.000).

<sup>354</sup> Ver no youtube.