



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LIBERTÁRIAS E A PROPOSTA DE TRABALHO DE CAMPO NA GEOGRAFIA DE ÉLISÉE RECLUS ¹

Fernando Zanardo ²
fernando.zanardo@ige.unicamp.br

Resumo

Neste artigo apresentamos um resgate histórico de um debate sobre algumas práticas pedagógicas anarquistas do início do século XX, com destaque para o pensamento de Élisée Reclus. Além da metodologia de ensino desenvolvida pelo autor, distinta do que era produzido à época, e seu forte caráter político e libertário, os objetivos almejados por ele permanecem, ainda hoje, muito distantes de se realizarem devido à sua índole eminentemente revolucionária. Pudemos constatar que o trabalho de campo foi considerado por Reclus como uma importante ferramenta pedagógica e buscamos, através deste artigo, defender seu potencial emancipador e sua essência autonomista.

Palavras-chave

Educação - Filosofia, Trabalho de campo, Prática pedagógica, Anarquismo, Élisée Reclus (1830-1905).

LIBERTARIAN PEDAGOGICAL PRACTICES AND THE FIELDWORK PROPOSAL IN ÉLISÉE RECLUS'S GEOGRAPHY

Abstract

In this article we introduce a historical rescue of a debate on some anarchists teaching practices of the early twentieth century, emphasizing the thought of Élisée Reclus. Besides the teaching methodology developed by the author, different from everything else produced at the time, and its strong political and libertarian character, his desired goals remains very distant to be realized due to its revolutionary nature. We could testify the fieldwork was considered by Reclus as an important pedagogical tool and we seek to defend, through this article, its liberating potential and autonomous essence.

Keywords

Education - Philosophy, Fieldwork, Pedagogical practice, Anarchism, Élisée Reclus (1830-1905).

¹ Este artigo é parte integrante da monografia intitulada *“Práticas pedagógicas libertárias em Geografia: experiências e novas proposições didáticas para o ensino autônomo”*. 49p. Monografia (Bacharelado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas: [s.n.], 2012.

² Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Rua Doutor Shigeo Mori, 1566. Cidade Universitária. Distrito de Barão Geraldo. Campinas (SP). CEP 13083-770

Introdução

Movidos por uma constante problematização do atual sistema de ensino público – principalmente no que diz respeito à sua concepção e reprodução –, buscamos ampliar as discussões que permeiam o ensino de geografia e a própria Educação através do resgate de debates sobre algumas práticas e tendências de ensino anarquistas.

Buscamos em Élisée Reclus – geógrafo e anarquista francês que participa ativamente do movimento anarquista europeu, com uma visão de sociedade pautada nas discussões acerca da educação e que influenciaria inclusive Francesc Ferrer i Guàrdia quando da criação da Escuela Moderna de Barcelona – elementos que pudessem contribuir e apontar para uma pedagogia que, dentre suas principais finalidades, visava desenvolver um ensino verdadeiramente livre e libertador, totalmente independente de quaisquer instâncias superiores e onde as solidariedades se destacassem. Em seus textos, Reclus trabalha com a perspectiva de que o ensino permeie as mais diversas esferas da vida pessoal dos e das estudantes, visando potencializar as leituras críticas que pudessem vir a ser feitas sobre a sociedade vigente.

De maneira a conseguir abranger este conteúdo, realizamos um recorte metodológico que se deteve mais especificamente ao papel dos trabalhos de campo como um método de ensino valioso para a geografia (e defendido pelos anarquistas), capaz de proporcionar um desenvolvimento autônomo, seja no âmbito intelectual como no moral.

O artigo divide-se em três tópicos principais. O primeiro apresenta um resgate do debate de alguns temas basilares do anarquismo, sendo, portanto, de extrema importância para o posterior desenvolvimento do trabalho por tentar desmistificar e tornar menos ambíguo alguns desses temas, buscando a aproximação com a discussão da pedagogia libertária e do ensino de geografia. No segundo tópico, discorreremos sobre a geografia escolar e buscamos os principais elementos presentes nas obras de Élisée Reclus sobre a Educação, pretendendo apresentar a visão deste autor assim como descrever a sua importância para o tema em questão. Na sequência, entramos no último grande tópico que irá tratar mais especificamente sobre os trabalhos de campo sob a ótica dos anarquistas no geral, e de Élisée Reclus em particular. Por fim, o artigo conta com um apontamento final que não possui a pretensão de apresentar proposições solidificadas, mas levantar alguns pontos passíveis de debate.

Breve histórico sobre o anarquismo

Considerado um tema polêmico nas mais variadas épocas, pode-se dizer que o termo *anarquismo* sofreu diversas interpretações que caminharam em sentidos completamente díspares. Possivelmente os principais fatores para tal confusão devem-se ao simplismo com que o anarquismo é geralmente tratado e, em contrapartida, à própria variedade incontável de abordagens e ações daqueles que se enquadram neste meio.

Tomando-se seu significado etimológico, é possível dizer que o anarquismo seria designado pela condição única de ausência de um governo ou governante, e o anarquista seria aquele que luta contra a autoridade que se dá de forma vertical, propondo-se a criar uma sociedade baseada em outros princípios de organização, tais como a democracia direta e a autogestão.

No entanto, tal defesa da inexistência de governos foi interpretada por atores ideológicos diferentes, sobrecarregando tal palavra com um sentido positivo, “como condição única da liberdade e da organização solidária entre os homens”; e outro negativo, considerando-o um estopim para “o advento da desordem, da violência, do terrorismo” (GALLO, 2006, p.16).

Com relação a esta lógica atribuída ao anarquismo de que ele se manifestaria através da “negação da ordem, portanto, [atrelando a ele] a idéia de desordem, de caos”, defender-se-á o geógrafo Kropotkin:

De que *ordem* se trata? Trata-se da harmonia com que nós, anarquistas, sonhamos? Da harmonia que se estabelecerá livremente nas relações humanas, quando a Humanidade deixar de estar dividida em duas classes, uma das quais sacrificada em proveito da outra? Da harmonia que surgirá de modo espontâneo da solidariedade dos interesses, quando todos os homens forem uma única e mesma família, quando cada um trabalhará pelo bem-estar de todos, e pelo bem-estar de cada um? Aqueles que censuram a anarquia, dizendo ser ela a negação da *ordem*, não falam desta harmonia do futuro; falam da ordem tal como é concebida pela sociedade atual. (KROPOTKIN, 2001, p.89 – grifos do autor).

Certamente o aspecto mais fecundo do anarquismo encontra-se na sua multiplicidade de pontos de vista. É baseado nessa incapacidade de se classificar as diversas tendências como algo “abstrato e definido, conceitualmente manejável e concretamente perceptível” (COSTA, s.d., p.140) – ou seja, impossibilitando sua classificação como uma mera doutrina ou seguindo a lógica de um programa preestabelecido – que geralmente considera-se este pensamento-prático em seu caráter plural. O mais correto, portanto, seria tratá-lo por *anarquismos*.

O “anarquismo clássico” pode ser definido através de suas “recusas essenciais”, que seriam a luta contra toda e qualquer autoridade capaz de hierarquizar as relações sociais. Esta autoridade era traduzida em três principais tipos de coação: a política (por meio do Estado), a econômica (pelo Capital) e a moral (pela Religião) (HISTÓRIA DO ANARQUISMO, 2008, p.15). Apesar de autêntico, manter esta abordagem simplista nos dias atuais somente serviria para o engessamento e sepultamento da ideia a partir da qual o anarquismo se consolidou enquanto ideologia. Em sua evolução, diversifica-se sobremaneira e se apresenta atualmente nas mais variadas frentes de batalha.

Tomando a Geografia como mote, não podemos deixar de levar em consideração o seu caráter dinâmico, em constante mutação, devido ao fato de ser “profundamente influenciado pelos acontecimentos, pelas lutas e pelas políticas” (CREAGH, 2011, p.23), o que torna profícuo o surgimento de métodos de pesquisa inéditos. Um deles pode ser descrito pelo uso sistemático do referencial teórico anarquista, defendido por Ronald Creagh.

A priori, nada de surpreendente nesse procedimento: o anarquismo é antes de tudo um movimento que se situa no espaço, não na história, pois a dominação inscreve-se sempre no espaço e é o espaço que devemos liberar. [...] Uma perspectiva anarquista inscreve o espaço no tempo mas dá a primazia ao espaço [...]. O tempo é uma criação social, vítima dos preconceitos dominantes; em nossos dias, ele se reduz à acumulação do capital. O espaço – e por essa palavra devemos entender todo o meio ambiente – é bem mais complexo, pois introduz fatores não-humanos. Ele imbrica a alteridade, as diferenças, as individualizações. (CREAGH, 2011, p.24-26).

Cabe frisar, ainda, que o anarquismo, como um “princípio ou teoria da vida e do comportamento”, possui um caráter eminentemente espacial ao conceber uma sociedade verdadeiramente livre e harmônica que não se submete a leis e nem obedece a pretensas autoridades, sendo caracterizada “por acordos livres estabelecidos entre os diversos grupos, territoriais e profissionais, livremente constituídos para a produção e consumo”, satisfazendo as “necessidades e aspirações de um ser civilizado” (KROPOTKIN, 1987, p.19).

Springer chamará a atenção para o fato de que ainda há espaço para uma *geografia radical* pautada no pensamento anarquista, sendo esta uma experiência muito profícuo devido ao “extraordinário potencial oculto dentro da geografia radical contemporânea capaz de tornar-se ainda mais radical em suas críticas, e, portanto, mais libertária em seu enfoque por adotar um etos anarquista” (SPRINGER, 2012, p.1613-1614 – tradução livre).

A ação direta, que não é simplesmente simbólica, mas luta contra a dominação sob todas as suas formas, traduz-se sobre o território. É nos próprios terrenos que militantes arrancam os transgênicos; nas fábricas ocupadas que os trabalhadores lembram a todos que eles não são um custo social mas uma fonte; nas ruas que os ciclistas holandeses fazem evidenciar-se os múltiplos custos da circulação automotiva. (CREAGH, 2011, p.24).

Esta aproximação, que trará uma “dupla inspiração anarquista em geografia: a do movimento social e a dos teóricos” (CREAGH, 2011, p.23), acabará por influenciar suas próprias práticas pedagógicas.

De modo a prosseguirmos com o debate, faz-se necessária a conceituação de um dos temas basilares de nosso trabalho: a Pedagogia. Segundo Libâneo (1993, p.24), consiste em um amplo campo de conhecimento que seria responsável por orientar e assegurar a prática educativa para “finalidades sociais e políticas, [...] criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo”. Ela deveria ser entendida, portanto, como uma “concepção de direção do processo educativo subordinada a uma concepção político-social” (LIBÂNEO, 1993, p.52). Desta forma, há tantas pedagogias quanto haja diferentes concepções de Homem e de sociedade.

No que diz respeito à liberdade, a pedagogia anarquista irá diferir daquela visão liberal, ao considerá-la como o resultado de uma *construção social*, e não de uma condição pré-existente, como defendem os conservadores.

À idéia de liberdade como uma característica natural do homem, Bakunin opõe a idéia da liberdade como uma construção eminentemente social, só possível em sociedade. Há uma inversão dos termos: se para os liberais a liberdade só existe na natureza e a sociedade é um empecilho a ela, para Bakunin, é na natureza que o homem não é livre, pois só a relação social pode fundar a liberdade. Segundo ele, a liberdade é o ponto de chegada do homem, e não o ponto de partida, como queria Rousseau [...]. (GALLO, 1995, p.23-24).

Os teóricos anarquistas atribuiriam à educação um papel fundamental no processo de construção dessa liberdade, uma vez que é através dela que as pessoas entrariam em “contato com toda a cultura já produzida pela humanidade”. Sendo a liberdade um “fenômeno social, de cultura, o contato com o produto da civilização é indispensável para sua conquista” (GALLO, 1995, p.27). Caberia ao Homem, portanto, “adquirir novas qualidades sem perder, ou melhor, reencontrando as qualidades de seus antepassados” (CODELLO, 2007, p.204). A educação passa então a ser encarada como um instrumento de superação da alienação, frequentemente atrelada ao discurso de destruição da ideologia dominante.

Entre todas as tendências do movimento operário, os anarquistas foram os únicos a possuírem um projeto educativo mais sistematizado. [...] Não só fizeram a crítica à escola burguesa como propuseram um outro tipo de escola e uma nova pedagogia. (SOUZA, 1998, p.44).

Ao reivindicarem a si a defesa de uma educação que fosse ao revés daquelas existentes até então, os anarquistas propunham a prática de um ensino acessível a todos e todas, fazendo com que nenhum grupo detentor de privilégios políticos e econômicos pudesse reivindicar qualquer tipo de autoridade baseando-se no conhecimento científico que julgam ser mais apurado do que o de outros grupos, ou classes. Tal discurso, sem dúvida, sempre serviu de subterfúgio para a dominação e exploração de uns sobre outros (Bakunin, 1989). A ideia não era, portanto, a de se criar especialistas, mas de possibilitar uma base geral de conhecimento para que uma educação integral fosse viável, tornando possível o desenvolvimento harmônico de todas as pessoas.

Apesar de perpassarem pela questão de formação para o trabalho através da educação integral, compreendiam-no de maneira distinta dos liberais e reformistas.

Criticaram a divisão social do trabalho manual e intelectual, vendo nisso uma apropriação do saber por alguns – os que tinham o privilégio da instrução dedicavam-se às atividades intelectuais – enquanto cabia à maioria o trabalho físico, manual e alienante. Reafirmaram o valor do trabalho como meio imprescindível para a vida humana e a construção de uma nova sociedade, desde que não submetido à exploração de uns sobre outros. [...] Os anarquistas entendiam que a superação da divisão do trabalho dar-se-ia pelo exercício simultâneo de atividades manuais e intelectuais e isso deveria ser iniciado desde a infância. (SOUZA, 1998, p.47).

Além disso, buscavam a independência do Estado por não aceitarem as limitações que este porventura viesse a imputar às escolas criadas em meio ao movimento libertário. Para tal, faziam propaganda, principalmente através de jornais, e arrecadavam fundos para autogerirem suas instituições, ocupando cada espaço de vivência, não se limitando ao ambiente escolar. Participavam de experiências não formais de ensino, através de Centros de Estudos Sociais, de bibliotecas anarquistas, dentro das próprias manifestações grevistas, além de outras experiências mais.

O ensino de Geografia e a influência de Élisée Reclus

Compreendendo a “Geografia escolar”, tão corriqueira nas literaturas especializadas, unicamente como um simples recorte metodológico para se tratar de um campo de atuação específico de tal ciência, longe de tentar-se designar uma nova

Apesar de as experiências pedagógicas anarquistas serem comumente excluídas da história da educação, suas influências foram marcantes no século passado e ainda são perceptíveis nos dias atuais.

Muitos de seus princípios foram absorvidos pelas principais correntes pedagógicas e reformas educacionais, como as propostas de Celestin Freinet (1896-1966), a Escola Nova de John Dewey (1859-1952) [sustentadas no Brasil por nomes como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo], a pedagogia de Paulo Freire (1921-1997) e, atualmente, o movimento das Escolas Democráticas. (MORAES, 2009, s/p.).

Mesmo com a ausência do despertar revolucionário, tais experiências buscam dar significado à pretensa autonomia estudantil, colocando em xeque as aulas tradicionalistas e investindo em métodos alternativos de ensino em que o professor deixa de ser a figura central para que o enfoque recaia sobre os próprios estudantes. Nesse sentido, Élisée Reclus contribuirá no desenvolvimento da temática, aproximando-a da geografia.

Atribuindo grande importância à educação desde sua tenra idade, quando já engajado no movimento libertário e tomado pelas ideias de Mikhail Bakunin acerca da *Instrução Integral*, Reclus viria a elaborar juntamente com outros anarquistas uma moção que seria aprovada no Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores de 1867, em Lausanne, sugerindo a criação de uma “educação científica, profissional e produtiva”, visando o fim do “ensino religioso” (SILVA, 2011, p.3).

Também participará, dentre diversas outras empreitadas, do *Comité d’initiative de l’école libertaire* a partir de 1897; assinando um manifesto, juntamente com outros companheiros, em 1898, intitulado “*La liberté par l’enseignement*” que estabelece que o ensino anarquista deveria ser “*integral, racional, misto e libertário*” (CODELLO, 2007, p.207-8; COMITÉ, 1898, p.52).

Élisée Reclus atuará como uma espécie de “conselheiro pedagógico” de uma experiência que Antoine de Girando realiza na Hungria. Além disso, será o autor do currículo do *Institut Géographique*, em 1898, da então recém-criada Universidade Nova de Bruxelas, definindo que o curso de formação em Geografia seria dividido em três anos, com quinze horas de atividades semanais e com trabalhos de campo durante os períodos de férias (Hernando, 1995). Estas saídas ou trabalhos de campo seriam, como veremos, um dos elementos principais do pensamento pedagógico deste autor.

Apesar de seu distanciamento compulsório do ambiente acadêmico que, segundo Steele (2011), deve-se ao fato de não partilhar da visão ortodoxa da burguesia e

Zanardo, F.

de suas conquistas coloniais, Reclus foi bastante reconhecido nos mais diversos círculos sociais, sendo muito respeitado por sua produção geográfica e, no caso específico dos anarquistas, também por sua atuação política. Preocupou-se sobremaneira com a progressão científica e com a difusão da Geografia, sendo, juntamente com seu grande companheiro – Piotr Kropotkin –, o “fundador [d]a moderna geografia social”, procurando “dar um fundamento científico ao ideal anarquista” (CODELLO, 2007, p. 189). Sua produção intelectual é permeada pela questão da Educação. Apesar de não possuir grandes obras ou tratados sobre o tema, há uma recorrência deste assunto em seus escritos, dedicando, inclusive, um capítulo de sua mais importante obra, *O Homem e a Terra*, para discuti-lo.

Acreditando no potencial do progresso científico, capaz de “ultrapassa[r] as simples fronteiras políticas” (CODELLO, 2007, p.203), irá se aproximar de uma concepção naturalista de leitura do mundo, através da qual a Ciência “serviria como base para agregar as pessoas em torno de um conjunto comum de regras básicas” (GRAFFIN & OLSON, 2011, p.44 – tradução livre), baseadas, sobretudo, em conhecimentos empiricamente comprovados.

Compreendemos o naturalismo, portanto, através daquela perspectiva filosófica que diz que “os naturalistas acreditam que o universo físico é o universo. Em outras palavras, não há entidades ou forças sobrenaturais agindo na natureza” (GRAFFIN & OLSON, 2011, p.6 – tradução livre). Desta maneira, Reclus permanece em oposição ao pensamento teológico da sua época. Além do naturalismo, perpassaria seu referencial teórico para o desenvolvimento de uma Geografia humana para construir, por fim, uma Geografia eminentemente social (Pelletier, 2010).

Apesar de manter análises extremamente atuais, elas devem ser entendidas como pertencentes a um espaço e tempo específicos. Seu trabalho, no entanto, não irá descambar para uma ideia pura e simples de “retorno à natureza”. Ao “não adota[r] uma posição fechada em relação ao fenômeno urbano, e às profundas mutações sociais, espaciais ou ecológicas que o acompanham”, será “mais prolixo sobre o assunto, e mais interessante” (PELLETIER, 2010, p.19-20) do que Vidal de la Blache, Emmanuel de Martonne e demais geógrafos contemporâneos de Reclus.

Reclus atrelaria o progresso futuro da Humanidade ao conhecimento, uma vez que este, por resumir-se basicamente ao *aprender a fazer*, seria imbuído de ação (Codello, 2007). Chamando a atenção à importância do desenvolvimento de um método sólido para a progressão de estudos particulares, foca sua análise nas questões referentes

à Geografia, mas deixa clara sua visão acerca do fato de ser impossível a dissociação entre as ciências. De certa forma, pode-se atribuir a ele uma espécie de reconhecimento e defesa deste aspecto plural do ensino que viria a ser classificado, na atualidade, de interdisciplinar, principalmente com o advento da globalização e da incessante busca pelos conhecimentos e explicações do mundo enquanto sua totalidade.

Um bom método exige que dentro deste infinito [que são os campos de estudos ilimitados dentro da explicação dos fenômenos em sua totalidade] é necessário conhecer profundamente – com uma precisão, com uma nitidez perfeita – todos os pontos que se relacionam com a especialização da qual ele será no mundo do intérprete ouvido com respeito, mas que nas outras ciências possua alguns esclarecimentos do todo [...]. (Élisée Reclus *apud* CODELLO, 2007, p.206).

O verdadeiro método, para este autor, consistiria em “ver, recriar, e não repetir mnemonicamente” (RECLUS, 1903, p.67 – tradução livre). Dirá ainda:

Entendemos a escola como a sociedade ‘sem Deus nem amo’ e consideramos, por consequência, como locais funestos todos esses antros nos quais ensinam a obediência a Deus e, sobretudo, a seus representantes, os mestres de todo tipo, padres e monges, reis e funcionários, símbolos e leis. Reprovamos tanto as escolas onde ensinam os pretensos deveres cívicos – quer dizer, o cumprimento das ordens de cima e o ódio aos povos estrangeiros – quanto as escolas onde se ordenam às crianças que sejam apenas ‘bastões nas mãos dos padres’. (RECLUS, 2011:58-9).

Ao tratar do ensino/aprendizagem através de uma relação “dialética”³ – apresentando a impossibilidade de se desenvolver uma prática pedagógica anarquista dentro do sistema em que vivemos ao mesmo tempo em que expõe diversos elementos para contrariar a educação vigente –, o autor lembrará que o ensino não se mantém isolado dentro dos antros do conhecimento, tais como as escolas e universidades, mas estão presentes em todas as esferas da vida, a todo momento e em absolutamente todas as relações sociais, principalmente do lado de fora das escolas. Sua utopia, ao contrário da destruição da instituição escolar, consiste na evolução e desenvolvimento radical da mesma, melhorando-a até o ponto em que ela se tornasse completamente desnecessária, pois toda a sociedade funcionaria como um grande organismo de ensino mútuo, sendo

³ Apesar de não se utilizar desta nomenclatura, Reclus desenvolverá um raciocínio que pode ser qualificado como dialético, como nos dirá Philippe Pelletier. Segundo este autor, a “dialética reclusiana” irá divergir daquela clássica (oposição e exclusão) e da hegeliano-marxista (oposição e síntese). “Ela coloca os termos contraditórios simultaneamente, em oposição e em combinação; por exemplo: autoridade e liberdade, igualdade e liberdade. Ela forma pares de tensão e de composição, antinomias, sem síntese, que evoluem em balanceamento (Proudhon) ou em equilíbrio instável (Reclus). Essa dialética é muito próxima da concepção desenvolvida pelo mundo sinizado com o famoso binômio do yin e do yang. Ela se antecipa de maneira inovadora sobre a abordagem sistêmica tal como se a conhece atualmente, mas sendo refratária a todo espírito de sistema fechado: ela permanece essencialmente aberta, dinâmica e livre” (PELLETIER, 2011, p. 99-100).

Zanardo, F.

todas as pessoas simultaneamente professores e alunos (Reclus, 2002). O conhecimento, portanto, deixaria de ser enclausurado nos domínios da academia, dos doutos ou àqueles que fossem capazes de comprá-lo, abandonando este caráter de propriedade intelectual para tornar-se verdadeiramente público e social.

O autor “considera a educação como uma necessidade absoluta da liberação proletária, pois a maturidade da luta depende do grau de educação da classe operária” e que “o sistema burguês de educação não pode senão retardar o desenvolvimento moral e intelectual da raça humana” (STEELE, 2011, p.70-71) justamente pelo fato de que o Estado e outros organismos oficiais atuarão como “sustentadores dos privilégios” (FERRER I GUÀRDIA, 2010, p.17).

Com um forte tom de denúncia a esse elitismo intelectual e defendendo a autonomia estudantil, dirá:

Queremos saber. Não admitimos que a ciência seja um privilégio, e que homens situados no cume de uma montanha, como Moisés, num trono, como o estoico Marco Aurélio, num Olimpo ou num Parnaso de papelão, ou simplesmente numa cadeira acadêmica, ditem-nos leis, vangloriando-se de um conhecimento superior das leis eternas. (RECLUS, 2002, p.51).

A prática do trabalho de campo como proposta pedagógica libertária na geografia de Élisée Reclus

Partindo para uma análise mais prática do ensino de Geografia, Élisée Reclus defenderá o axioma de que antes de aprender, faz-se necessário compreender. Sendo assim, sobretudo na ciência geográfica, defende a ideia de que o ensino deve partir do real, do concreto, daquilo que está ao alcance das crianças; para depois alcançar o subjetivo, até então inconcebível a elas. Define, também, que a introdução de temas geográficos variando das escalas local para a global, ou seja, do específico para o total, seria a melhor opção por apresentar uma leitura geográfica do que circunda a vida das crianças, não trabalhando unicamente no plano teórico, o que demandaria um “ato de fé” do estudante para com o educador. Sendo assim, as saídas a campo e excursões caberiam justamente nesta ideia, tornando possível e desejável o aprendizado através da observação direta (Reclus, 1903).

Por método racionalista [os anarquistas] entenderam o ensino científico, o único capaz de libertar as consciências e possibilitar a visão de realidade. O conhecimento deveria basear-se na experiência, na observação direta e na descoberta individual; recomendavam ainda, que fosse respeitada a personalidade infantil e a capacidade intelectual dos alunos. (SOUZA, 1998, p.

46-47).

Os primeiros estudos, evidentemente, deveriam ser escolhidos de acordo com as regiões que essas crianças habitam, trazendo características familiares a elas, além de tornar possível e estimular a participação das crianças durante as aulas por meio de suas experiências e contribuições pessoais, surgindo a ideia da autoria do próprio conhecimento, algo que faz muito mais sentido quando tratamos do ensino e contribui para a apreensão do conteúdo geográfico de interesse da criança. Dito isto, o autor já se coloca absolutamente contra a *solidificação* do conhecimento por meio do uso de cartilhas, apostilas ou livros didáticos, uma vez que o processo de aprendizagem deve ocorrer de maneira fluida, o mais dinâmico e livre possível (Reclus, 1903).

Também alerta para o fato de que os livros deveriam ser utilizados com ressalvas, pois não existe obra que não esteja infectada “do veneno religioso, do patriótico, ou, o que talvez seja ainda pior, da rotina administrativa [burocrática]” (RECLUS, 1903, p.68 – tradução livre).

O senhor entende porque odeio os livros escolares. Não há nada de mais funesto para a saúde intelectual e moral dos alunos. Eles apresentam a ciência como algo feito, terminado, assinalado, aprovado, tornado quase religião, a ponto de transformar-se em superstição. É um alimento morto e que mata. (Élisée Reclus *apud* CODELLO, 2007, p.229 – trecho de carta a Antoine de Girando).

Para se alcançar esta fluidez tão desejada no ensino, requer-se, indispensavelmente, a aproximação da ciência com a realidade vivida pelos estudantes. Márcia Resende (apud OLIVEIRA, 2010, p.218), considera esta uma das maiores deficiências ainda existentes na formação de professores. Segundo ela, os docentes acabam muitas vezes “desprezando o ser histórico da Geografia e, conseqüentemente, o ser histórico do aluno”. A relação ensino/aprendizagem, portanto, deveria ser tratada como um verdadeiro “caminho do conhecimento, da descoberta a partir da realidade vivenciada pelo aluno”.

O rigor metodológico das excursões é, portanto, de extrema importância, devendo o educador proceder com a preocupação de adequar métodos específicos para cada grupo de crianças, sempre se esquivando do pedantismo e pretendendo que o estudo se concentre exatamente no “momento psicológico”, ou seja, “no instante preciso em que a visão e a descrição entrem no cérebro para serem gravadas para sempre” (RECLUS, 1903, p.66 – tradução livre).

Segundo Reclus,

[...] a escola verdadeiramente liberada da antiga servidão só pode ter franco desenvolvimento na natureza. O que em nossos dias é considerado nas escolas como festas excepcionais, passeios, cavalgadas pelos campos, landas [charnecas] e florestas, nas margens dos rios e nas praias, deveria ser a regra, pois é apenas ao ar livre que se conhece a planta, o animal, o trabalhador e que se aprende a observá-los, a fazer-se uma ideia precisa e coerente do mundo exterior. (RECLUS, 2010, p.25).

Os trabalhos de campo deveriam substituir, portanto, os manuais e formulários que acabam afastando os alunos dos livros e da natureza por gerar desinteresse. “Os programas limitam a inteligência, os questionários ancilosam-na, os compêndios empobrecem-na e as frases prontas acabam por matá-la completamente” (RECLUS, 2010, p.33). Francesc Ferrer i Guàrdia, por exemplo, se apropriará dessa ideia e a colocará em prática na sua *Escuela Moderna* ao propor as excursões aos seus alunos.

Esses estudos sempre se mostraram extremamente importantes por fazer com que os estudantes passem a observar e descrever o meio que os circunda, refletindo sobre “as desigualdades, injustiças”, a fim de “promover mudanças na sociedade no sentido de saná-las” (PONTUSCHKA, 1994, p.168). Tais foram as premissas que levaram as escolas anarquistas a se tornarem as pioneiras em utilizarem este método de ensino no Brasil, introduzindo “práticas de Estudo de Meio nas escolas que seguiam a pedagogia de Ferrer” (PONTUSCHKA, 1994, p.26).

O Estudo do Meio compreende um método de ensino *interdisciplinar* em que a saída da sala de aula é somente uma das partes inegavelmente importante, mas que não se encerra nela mesma, necessitando ter continuidade com um trabalho teórico em classe nas disciplinas envolvidas. (PONTUSCHKA, 1994, p. 26 – grifo nosso).

Além disso, o Estudo do Meio é capaz de proporcionar uma crescente curiosidade nos alunos, influenciando sobremaneira na aquisição de conhecimentos. Por meio deste tipo de atividade

[...] o aluno expressa o desejo de compreender o espaço no qual faz parte ou os espaços mais distantes que aguçam o seu desejo de conhecer e é partindo de suas referências e das referências que estão construídas no processo de apreensão daquela realidade, fazendo comparações que o jovem vai conseguir essa compreensão. O diálogo com o espaço e com os seus moradores move o aluno e o professor a irem além. (PONTUSCHKA, 1994, p.181).

Um dos pontos extremamente positivos na utilização de trabalhos de campo⁴ como ferramenta metodológica de ensino está no fato de ele proporcionar a geração de um conhecimento efetivo para além das paredes das *celas de aula*⁵, através de práticas e experimentações. Ao mesmo tempo em que se extrai “informações para a elaboração de conhecimentos teóricos, [...] [o campo] é também o local onde as teorias são testadas” (CAVALCANTI, 2011, p.167). Ele detém, portanto, uma elevada importância pragmática ao manter-se intimamente ligado à realidade, perpassando pela teoria e dotando-a de um sentido prático.

No que diz respeito ao estudante, o trabalho de campo ainda é capaz de proporcionar a observação e interpretação da “região onde vive e trabalha, produzindo seu próprio conhecimento, adquirindo competência para tornar-se um agente transformador em seu meio” (SCORTEGAGNA & NEGRÃO, 2005, p.37). Sendo assim, acreditamos na real potencialidade dessas atividades no que diz respeito à construção do conhecimento de forma verdadeiramente autônoma e extremamente eficaz, fazendo com que os alunos adquiram a capacidade de observação, análise, indagação, proposição e ação.

Como destacado por Cavalcanti, os campos (de um modo geral, sejam pesquisas, trabalhos, saídas, estudos do meio etc.) consistem em:

[...] experiências que promovam a observação, a percepção, o contato, o registro, a descrição e representação, a análise e reflexão crítica de uma dada realidade, bem como a elaboração conceitual como parte de um processo intelectual mais amplo, que é o ensino. (CAVALCANTI, 2011, p.173).

Podemos dizer, desta forma, que o processo de (re)conhecimento e descoberta tem a obrigatoriedade de aguçar a curiosidade dos estudantes de forma a permitir (e desejar-se) uma introdução nos processos da pesquisa propriamente dita, produzindo, desta maneira, um conhecimento que não se mantenha preso ao livro didático.

Um dos exemplos das atividades de campo realizadas na *Escuela Moderna* de Barcelona pode ser encontrado em Ferrer i Guàrdia (2010) no capítulo XIII, denominado *Resultados Positivos*, onde é apresentado um relato sobre uma excursão em que as crianças visitaram diversas fábricas, tendo a oportunidade de conversar e interagir

⁴ Diferentemente dos Estudos do Meio, que são interdisciplinares, os trabalhos de campo apresentam-se compartimentados entre as disciplinas escolares específicas.

⁵ Criamos esta expressão, pela qual tivemos um grande apreço, para definir as salas de aula – pequenas, mal iluminadas, sem ventilação, superlotadas etc. –, aproximando-as à própria ideia de presídio.

com os operários e operárias, além de aprenderem sobre o desenvolvimento do Homem e da indústria, sobre o processo produtivo para se gerar um tecido e, por fim, sobre a relação desigual entre classes.

Apontamentos finais

Longe de esgotarmos este tema, muito prolífico entre os movimentos sociais pelo menos desde fins do século XIX, buscamos realizar um resgate teórico com a finalidade de contribuir para novas discussões sobre o ensino de Geografia na educação básica.

Assim como reforçamos a ideia, em outro momento, de que as experiências e pensamentos aqui relatados referem-se a espaços e tempos específicos, algumas práticas continuam tão arcaicas como as do século retrasado. Com relação ao ensino religioso, este não irá simplesmente desaparecer, mas se dissolver dentro da instituição escolar, permanecendo com aquela mesma índole dogmática do início do século XX. Para agravar a situação, a mercantilização do ensino nunca ocorreu de maneira tão brutal.

No movimento de ascensão das diferentes experiências de escolas anarquistas, buscou-se erigir uma educação que fizesse frente à Igreja e ao Estado através de uma proposta que surgiria de baixo para cima, ou seja, originada no seio do próprio movimento libertário.

Certamente, com relação à educação formal, não sabemos até que ponto uma pedagogia libertária seria praticável na atualidade devido ao próprio cerceamento enfrentado pelos professores dentro dessas escolas. Também há o fato de que o anarquismo sempre se posicionou contra a reforma educacional por manter-se dentro dos moldes do Estado burguês, defendendo o princípio proudhoniano de que “a emancipação dos trabalhadores só pode ser obra deles mesmos” (GALLO, 1995, p.31). As barreiras seriam muitas, a começar com essa burocracia sufocante que desestimula qualquer tipo de atividade diferenciada proposta.

Temos consciência, portanto, da grande dificuldade de se tentar alterar a dinâmica desta instituição, uma vez que “a repressão instituída fareja bem essas ‘transgressões’, pois a escola, ainda que particular, é controlada pelo Estado” (FREIRE & BRITO, 1987, p.41). Desta maneira, parafraseando Reclus, acreditamos que a educação formal como um todo, e não mais unicamente os livros didáticos, constitui-se em um “alimento morto e que mata”. Ao invés de se estimular a criatividade individual e

permitir “o desenvolvimento livre e autônomo de todas as suas potencialidades, sendo a fonte de singularidade” (GALLO, 1995, p.174), o que mais vemos são os estudantes sendo desbastados de todas as maneiras possíveis, de maneira a seguirem uma lógica padrão.

Apesar da dificuldade em se realizar saídas a campo atualmente, principalmente devido à própria organização da Escola brasileira, acreditamos ser esta uma experiência fantástica por proporcionar uma prática diferente da habitual, em que o conhecimento seria verdadeiramente *produzido*, e não inculcado na mente das crianças. Este incentivo – não com vistas aos moldes produtivistas, mas buscando sua essência, o caráter de autor de suas próprias ideias –, pode se configurar em uma estratégia tremenda para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, tornando-os cidadãos verdadeiramente independentes intelectualmente.

Os trabalhos de campo, portanto, não se configurariam apenas como uma simples ferramenta pedagógica, podendo (e desejando-se) possuir um caráter emancipador por colocar o novo diante do aluno, demonstrando que a Ciência está presente em tudo que está ao seu redor, enriquecendo sua pesquisa e permitindo a construção de novas abordagens a partir do real. Desta forma, o aluno-pesquisador possui maior facilidade em desenvolver o seu raciocínio crítico.

Simpáticos ao pensamento de Reclus, acreditamos que apesar de extremamente difícil a realização de uma experiência educacional que se aproxime daquelas que foram apresentadas no decorrer deste trabalho, devido à própria sociedade que a sustenta, os professores teriam o papel fundamental de desenvolver metodologias próprias com a finalidade de suscitar constantemente o pensamento crítico por parte dos alunos. O trabalho de campo, se passível de ser realizado, poderia contribuir sobremaneira com tais experiências.

Referências

BAKUNIN, Mikhail. A educação integral. In: MORIYÓN, Félix Garcia (org.). **Educação libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p.34-49.

CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito. Abordagem metodológica do trabalho de campo como prática pedagógica em Geografia. In: **GEOGRAFIA Ensino & Pesquisa**. v.15, nº2. mai/ago 2011. p. 165-175. Disponível em: < http://cascavel.ufsm.br/revista_geografia/index.php/revistageografia >. Acessado em 27-out-2012.

CODELLO, Francesco. **“A boa educação”**: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill. vol.1. São Paulo: Imaginário/Ícone, 2007.

Zanardo, F.

COMITÊ de Iniciativa para o Ensino Integral [1898]. A liberdade pelo ensino: bases para a escola libertária. In: SAFÓN, Ramón. **O Racionalismo Combatente**: Francisco Ferrer y Guardia. São Paulo: Imaginário/IEL/Nu-Sol, 2003. p.48-54.

COSTA, Caio Túlio. O que é anarquismo. In: **Primeiros passos - vol.3**. O que é revolução/utopia/anarquismo. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.. p.135-205.

CREAGH, Ronald. O que é uma geografia das liberdades? In: COÊLHO, Plínio Augusto (org.). **Élisée Reclus e a geografia das liberdades**. São Paulo: Imaginário/Expressão & Arte, 2011. p.23-34.

FERRER I GUÀRDIA, Francesc. **A Escola Moderna**. Ateneu Diego Giménez: Piracicaba, 2010. Disponível em: < <http://ateneudiegogimenez.files.wordpress.com/2010/10/adg-a-escola-moderna.pdf> >. Acessado em: 04-mai-2012.

FREIRE, Roberto Correia; BRITO, Fausto Reynaldo Alves de. **Utopia e paixão**: a política do cotidiano. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Anarquismo**: uma introdução filosófica e política. 2ªed. Achiamé: Rio de Janeiro, 2006.

GRAFFIN, Greg; OLSON, Steve. **Anarchy evolution**: faith, science, and bad religion in a world without god. New York: HarperCollins Publishers, 2011.

HERNANDO, Agustín. La educación de un geógrafo: propuestas históricas de planes de estudio de Geografía en España. In: **REVISTA de Geografía**. vol.XXIX. nº1. enero-junio, 1995. p.37-67. Disponível em: < http://www.raco.cat/index.php/Revista_Geografia/article/viewFile/50291/60449 >. Acessado em: 30-jun-2012.

HISTÓRIA do anarquismo. São Paulo: Faísca/Imaginário, 2008.

KROPOTKIN, Piotr Alekseievitch. Anarquismo. In: _____. **Kropotkin**: textos escolhidos. Seleção e apresentação dos textos de Maurício Tragtenberg. (Biblioteca anarquista). Porto Alegre: L&PM, 1987. p.19-32.

_____. Lo que debe ser la geografía. In: BREITBART, Myrna Margulies. **Anarquismo y geografía**. Barcelona: Oikos-tau, 1989. p.51-75.

_____. A ordem. In: _____. **A anarquia**: sua filosofia, seu ideal. Nu-Sol/Imaginário/SOMA: São Paulo, 2001. p.85-93.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993.

MORAES, José Damiro. anarquismo no currículo. In: **REVISTA de História da Biblioteca Nacional**. 2009. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/anarquismo-no-curriculo>. Acesso realizado em: 16-abr-2011.

OLIVEIRA, Livia de. O ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. 3ªed. São Paulo: Contexto, 2010. p.217-220.

PELLETIER, Philippe. A cidade e a geografia urbana em Élisée Reclus. In: COÊLHO, Plínio Augusto (org.). **Renovação de uma cidade/Repartição dos homens**. São Paulo: Imaginário/Expressão & Arte, 2010. p.9-28.

_____. A grande cidade entre barbárie e civilização em Élisée Reclus. In: COÊLHO, Plínio Augusto (org.). **Élisée Reclus e a Geografia das liberdades**. São Paulo: Imaginário/Expressão & Arte, 2011. p.95-124.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo: [s.n.], 1994.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2009.

RECLUS, Élisée. La enseñanza de la Geografía. In: **BOLETÍN de la Escuela Moderna**. año II, núm. 6. Barcelona, 31 marzo 1903.

_____. **A evolução, a revolução e o ideal anarquista**. São Paulo: Imaginário/Expressão & Arte, 2002.

_____. **O Homem e a Terra: educação**. São Paulo: Imaginário/Expressão & Arte, 2010.

_____. **Anarquia pela Educação**. São Paulo: Hedra, 2011.

SCORTEGAGNA, Adalberto; NEGRÃO, Oscar Braz Mendonza. Trabalhos de campo na disciplina de Geologia Introdutória: a saída autônoma e seu papel didático. In: **TERRÆ Didática**. 1(1): 2005. p.36-43. Disponível em: < <http://www.ige.unicamp.br/terraedidatica/> >. Acessado em 27-out-2012.

SILVA, Rodrigo Rosa da. Élisée Reclus e a Escola Moderna de Francisco Ferrer i Guardia. In: **COLÓQUIO Internacional: Élisée Reclus e a Geografia do Novo Mundo**. Laboratório de Geografia Política/Departamento de Geografia – USP. São Paulo, 2011. Disponível em: < <http://redebrasilis.net/MemoriasReclusSP2011/rodrigo.pdf> >. Acessado em: 30-jun-2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas**. (Coleção Campiniana 18). Campinas: Editora da Unicamp/Área de Publicações CMU-Unicamp, 1998.

SPRINGER, Simon. Anarchism! What Geography still ought to be. In: **Antipode**. v.44. nº 5. p. 1605-1624. nov-2012. Disponível em: < http://www.academia.edu/587264/Anarchism_What_geography_still_ought_to_be >. Acessado em: 13-nov-2012.

STEELE, Tom. Élisée Reclus e Patrick Geddes: geógrafos do espírito. In: COELHO, Plínio Augusto (org.). **Élisée Reclus e a geografia das liberdades**. São Paulo: Imaginário/Expressão & Arte, 2011. p. 61-93.

Recebido em 20 de fevereiro de 2013.

Aceito para publicação em 04 de junho de 2013.