

Colóquio Internacional: **Élisée Reclus e a** **Geografia do Novo Mundo**

6 a 10 de dezembro de 2011

Laboratório de Geografia Política

Departamento de Geografia - Universidade de São Paulo

São Paulo – Brasil

Educação e geografia em Élisée Reclus: presença e ausência nas diretrizes curriculares de Geografia do Paraná

Eduardo Donizeti Giroto¹

Roberto Carlos Rech²

Resumo

A partir da leitura e análise de três obras de Élisée Reclus (*Anarquia pela educação*, *Do sentimento da natureza nas sociedades modernas*, *O homem e a terra - educação*), este trabalho busca compreender as concepções de geografia e de educação que nortearam a produção do autor, relacionando-as com o contexto histórico em que foram produzidas e suas implicações para os currículos de geografia da educação básica na atualidade. Para tanto, analisamos de que forma as concepções de geografia e educação defendidas por Reclus aparecem ou não nas Diretrizes de Geografia da Educação Básica do Paraná e os motivos sócio-políticos da inclusão / exclusão destas concepções. No campo das pesquisas educacionais que tomam por base a teoria histórico-crítica, o currículo é concebido como um processo em construção, campo de conflitos e embates políticos e ideológicos entre diferentes projetos de educação e sociedade. Nas análises curriculares, há que se levar em consideração as diferentes relações estabelecidas pelos sujeitos da educação na construção de uma unidade curricular, bem como os processos particulares referentes a cada campo científico. Nos diversos currículos e diretrizes de geografia da educação básica há inúmeras abordagens resultantes das disputas envolvendo diferentes corrente teórico-metodológicas que foram se constituindo desde o processo de institucionalização desta ciência, na segunda metade do século XIX. Nestes currículos e diretrizes autores são realçados em detrimento de outros e estas ênfases diferenciadas só podem ser lidas e interpretadas a partir das disputas teóricas e políticas próprias deste campo do conhecimento. Neste sentido, ao buscar compreender a relação entre geografia e educação na obra de Reclus e sua influência na construção de um currículo da educação básica contemporâneo, buscamos resgatar este conflitos que marcaram o reconhecimento da importância da obra deste autor na história do pensamento geográfico.

PALAVRAS-CHAVE: CURRÍCULO; EDUCAÇÃO; GEOGRAFIA

¹ Doutorando em Geografia Humana, USP. Professor Assistente do Colegiado de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Email: egiroto@usp.br

² Licenciando em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Email: robertocarlosrech@hotmail.com

Introdução

As análises curriculares buscam retomar a relação essencial entre educação e projeto de sociedade. Tal relação, por sua complexidade, resulta em uma gama de interpretações que vão desde a reprodução total à contestação completa da sociedade. Neste trabalho, a leitura a ser realizada com o intuito de compreender os pontos de contato entre as ideias do geógrafo francês Élisée Reclus e as Diretrizes Curriculares de Geografia para a Educação Básica do Estado do Paraná (DCE-PR) parte do pressuposto de que esta relação entre projeto de sociedade e projeto de educação, mediado pela forma-conteúdo currículo, pressupõe uma relação de forças (simbólicas, políticas e econômicas) que, por sua vez, estão diretamente ligadas à forma como o conhecimento está distribuído na sociedade e contribui na legitimação ou contestação da mesma.

A compreensão desta co-relação de forças será elemento essencial no sentido em que buscamos fugir dos lugares comuns que tem marcado as interpretações acerca dos currículos de geografia e os seus diálogos com determinados autores. As disputas existentes em um determinado campo científico, utilizando-se do conceito elaborado por Pierre BOURDIEU (2004), atingem, de forma mais ou menos intensa, as diferentes faces e atividades existentes no mesmo. Do conhecimento científico ao conhecimento escolar existem rupturas e continuidades que precisam ser compreendidas e é exatamente este entendimento que as análises curriculares ajudam a construir.

Currículo: algumas observações.

O conceito de currículo enquanto uma construção permeada de embates e conflitos entre posições diferentes acerca de um projeto de sociedade está claramente exposto nas obras de autores como GOODSON (2001, 2008a, 2008b) e APPLE (2002, 2006). Para tais autores, não se pode desvincular as questões relacionadas à construção de um determinado currículo daquelas que perpassam toda a sociedade. Não se pode também, da mesma forma, compreender o currículo como mero reproduzidor das problemáticas sociais. Como dissemos, o currículo deve ser pensado como um constante embate, um movimento intenso entre reprodução e contestação na qual os diferentes sujeitos da educação, ao se

apropriarem ou não do mesmo, terão papel fundamental neste processo.

Segundo GOODSON (2008), a construção de um currículo passa, necessariamente, por um processo de escolha e seleção que não se resume apenas aos conteúdos a serem ministrados. Um currículo pensado enquanto um processo que une teoria e prática deve levar em consideração as intencionalidades presentes nas ações pedagógicas e que dizem respeito às demandas que vão para além da escola. Em certa medida, o currículo se configura como uma construção histórica, contextualizada e situada e não como um fato dado, consumado, desprovido de interesses e intencionalidades.

A escolha de determinados conteúdos, ideias e autores na construção de um currículo pressupõe sempre a negação de outros e isto não pode ser interpretado sem que se leve em consideração o projeto de sociedade que aquela concepção de currículo engendra. Assim, torna-se fundamental que investiguemos o currículo em suas diferentes escalas sócio-espaciais de construção e realização. A todo o momento é preciso fazer o movimento de pesquisa que vai da sala de aula à sociedade e vice-versa, sendo que este movimento tem no currículo seu ponto de mediação. Não basta apenas um olhar para as micro-relações que acontecem nas práticas cotidianas escolares como se as mesmas fossem capazes de explicar a totalidade das questões educacionais, da mesma forma que não é possível um olhar macro que pense o currículo como abstração, desconectado de práticas efetivas. O contato constante entre o currículo pré-ativo e o currículo interativo, nas definições propostas por GOODSON é um dos pontos mais consistentes das questões que envolvem a relação entre educação e sociedade. Como aponta o autor,

Começar qualquer análise da escolaridade aceitando, sem questionamento, a forma e o conteúdo do currículo, aspectos que suscitaram lutas e que foram estabelecidos num ponto histórico particular com base em certas prioridades sociais e políticas, isto é, tomar o currículo como um dado significa renunciar a um vasto conjunto do entendimento sobre aspectos do controle e do funcionamento da escola e da sala de aula. É, também, assumir as mistificações de episódios prévios do governo, como se fossem dados inquestionáveis. Sejamos claros, estamos a falar da invenção sistemática da tradição numa arena de produção e reprodução social, o currículo escolar, onde as prioridades políticas e sociais assumem uma importância primordial (GOODSON, 2001, pgs. 57-58)

Da mesma forma, APPLE (2002) aponta para a necessidade de se compreender as diferentes dimensões na qual o currículo é pensado e construído. Para o autor, analisando as diferentes reformas curriculares postas em práticas nos EUA desde a década de 1980, verifica-se nas mesmas uma tentativa de aumentar a racionalização econômica e a burocratização do processo educacional. Tais princípios estariam de acordo com o modelo de Estado Neoliberal, adotado neste país durante o governo de Ronald Reagan no final da década de 1970 e que prega uma “gestão mais eficaz da máquina pública”, o que em outras palavras significa diminuição dos gastos e corte dos orçamentos públicos. Neste movimento, o currículo, como um projeto de sociedade e educação, é reduzido a uma série de ações técnicas, condizente com a racionalidade que busca se impor. Como aponta o autor,

A noção de reduzir o currículo a um conjunto de destrezas não é sem importância, uma vez que ele é parte de um processo mais amplo pelo qual a lógica do capital ajuda a construir identidades e transforma significados e práticas culturais em mercadorias. Isto é, se o conhecimento em todos os seus aspectos (do tipo lógico relacionado a quê, como, para quê – isto é, informação, processos e disposições e tendências) é dividido e mercantilizado, então tal como o capital econômico, ele pode ser acumulado. A marca de um bom aluno é a posse e a acumulação de uma vasta quantidade de destrezas a serviço dos interesses técnicos. (APPLE, 2002, pg. 168).

Além disso, a escolha e seleção dos conteúdos de uma determinada disciplina, para além de uma mera constatação científica, oculta e revela, ao mesmo tempo, intencionalidades que dizem respeito às relações entre escola e grupos políticos e econômicos específicos. Ao analisar a construção de um currículo, levando-se em consideração também a organização e distribuição dos conteúdos no interior de uma disciplina, há que se considerar aquilo que está implícito nesta estruturação. Não se pode tomá-lo como desprovido de alguma intencionalidade, bem como sua leitura não deve se reduzir a um mero reprodutivismo. Tal compreensão passa pelo pressuposto de que cada campo disciplinar é também uma arena de disputa e embates que pressupõem diferentes concepções acerca da ciência, do homem e do mundo, além de representarem o predomínio de determinados grupos sobre outros. Como aponta APPLE,

Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como

“conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” – as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento “o conhecimento de todos” se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla. O poder e a cultura, então, precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados de forma que o poder e o controle econômico se apresentam interconectados com o poder e o controle cultural (2006, pgs. 103-104)

Dessa maneira, a forma como o currículo está estruturado representa também um embate cultural, político e econômico que aparece na forma como o ensino-aprendizagem em uma determinada disciplina está organizada, assim como na escolha dos seus principais referenciais teórico-metodológicos. Tal escolha, portanto, não pode ser considerado ato vazio, tomado ao acaso, mas deve ser interpretado no interior das inúmeras problemáticas que marcam a relação entre currículo, escola e sociedade. Como apontam Apple e Buras (2008), na análise do currículo deve-se sempre levar em consideração a pergunta: “Tem mais valor o conhecimento de quem?”, para que assim leituras ingênuas sobre a relação entre escola e sociedade não sejam feitas. A ausência / presença das ideias de Reclus nas diretrizes curriculares de Geografia da Educação Básica do Paraná será analisada a partir deste viés.

Reclus: educação, geografia e sociedade

O projeto de sociedade e educação proposto na obra de Reclus assenta-se na formação de um sujeito histórico e geográfico, consciente das contradições que envolvem o mundo em que vive e capaz de assumir sua responsabilidade no processo de transformação social. A força e a violência, como movimentos necessários na construção desta sociedade, aparecem em sua obra como um dos caminhos para a transformação social, uma vez que podem permitir a ruptura da exploração a partir da socialização dos meios de produção. Porém, não há possibilidade de uma mudança social radical sem a formação de uma consciência autônoma, capaz de por em xeque os fundamentos de uma sociedade calcada no poder e na desigualdade produzida também através dele.

Por isso, o projeto de educação anarquista, encontrado na obra de Reclus, pensa a formação integral dos homens e de suas consciências como seres históricos e geográficos.

Segundo o autor,

Entre iguais a obra é mais difícil, mas é mais elevada: é preciso buscar asperamente a verdade, encontrar o dever pessoal, aprender a conhecer-se, fazer continuamente sua própria educação, conduzir-se respeitando os interesses dos camaradas. (RECLUS, 2011, p. 27-28).

Além disso, o processo educativo defendido pelo autor não está atrelado ao modelo formal de educação, ora dominado pela Igreja, ora pelo Estado, formas institucionais do poder que Reclus e outros autores anarquistas buscam combater. A educação, em sua obra, é um processo coletivo de compreensão do mundo e constitui-se enquanto resultado e condição da práxis. Dá-se exatamente no lugar onde as condições de expropriação social tornam-se intensas. É ali que a solidariedade humana teima em aparecer, apontando caminhos para a construção de outra consciência.

Em seu projeto de educação, há solidariedade entre alunos e professores, concretizada na compreensão da autonomia e liberdade necessárias para que os sujeitos se desenvolvam. Para além de uma educação pautada no medo e no terror, cabe aos professores, que almejam uma educação para o desenvolvimento integral do homem e da sociedade, instigar o diálogo crítico e criativo com seus alunos. Tal diálogo, por sua vez, segundo Reclus, deve ser mediado pela natureza e não pela repetição incessante de tarefas mecânicas. Para o autor,

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 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, 2010a, p. 25)

Não se trata, porém, de uma interpretação utilitarista da natureza. Ao contrário, o autor defende uma retoma da educação estética tendo a natureza como mediadora. A natureza surgiria, portanto, como elemento fundamental para que professores e alunos possam desenvolver amplamente os diferentes sentidos, compreendendo que as dimensões do

conhecimento são muitos e que não existe sentido pensar em um modelo de conhecimento que separa razão e sentimento. No projeto de educação apresentado por Reclus a crítica a esta separação entre arte e ciência, elemento central do paradigma positivista, está explícita.

A parcela da educação que deve resultar nas grandes transformações estéticas é ainda bem mais delicada do que a educação científica, pois ela é menos direta, e a elaboração completamente pessoal, é infinitamente mais nuançada. A impressão da beleza precede o sentido do ordenamento e da ordem: a arte vem antes da ciência. (RECLUS, 2010a, pg. 68)

Neste sentido, o ensino de geografia, que não está posto de forma explícita na obra de Reclus, pode ser derivado destes princípios que baseiam o seu ideal de educação e que dialogam profundamente com os fundamentos de um projeto de sociedade calcado no anarquismo. Nele, a geografia tem papel fundamental na construção de uma interpretação da natureza para além do seu uso, contribuindo para que novas formas de olhá-la e compreendê-la sejam desenvolvidas, uma vez que, para o autor *“o sentimento da natureza, assim como gosto pelas artes, desenvolve-se pela educação”* (RECLUS, 2010b, p. 69).

Portanto, para Reclus, a construção deste outro projeto de sociedade, pautado na negação do poder como elemento da desigualdade social só pode se dar a partir de uma ampla mudança cultural que tem na educação um de seus movimentos essenciais. A crítica de Reclus e de outros Anarquistas à escola formal está naquilo que ela representa enquanto reprodução daquele modelo de sociedade pautada na distribuição desigual do poder. Vale ressaltar que o discurso da geografia anarquista de Élisée Reclus está na contramão da Geografia surgida como ciência moderna no final do século XIX. O discurso desta geografia é aquele que legitima o poder, que contribui na construção de um ideal de nação e de identificação com o Estado como forma soberana de poder, capaz de levar homens e mulheres a morrerem por seus países. Este discurso nacionalista é também o fundamento da geografia escolar, constituindo-se como pedra angular dos primeiros currículos desta disciplina e é profundamente criticado por RECLUS:

Em seu pobre ensino, o sacerdote cristão tinha a vantagem de uma certa lógica em concordância com as betas crenças e as parvas adorações. Mas o professor já não tem a fé, e forçado, segundo a

expressão consagrada a “expulsar Deus da escola”, continua a dobrar-se aos métodos inspirados pelo dogma católico e monárquico. Falando na realidade a antiga linguagem e servindo-se dos mesmo procedimentos de instrução e de pretensa moralização, ele substitui Deus por um outro Deus, a Lei ou a Pátria que a bandeira e outros símbolos representam. Se essa nova divindade tivesse de ser levada a sério pelas crianças, o horizonte moral delas seria singularmente diminuído, pois a pátria nada mais é que estreito pedaço de terra, geralmente considerado cercado de inimigos, enquanto a idéia de Deus respondia para almas meigas e simples a uma justiça do além (2010a, pg. 25)

Esta crítica à geografia nacionalista e o projeto de sociedade que ela engendra também está posta na análise que o autor faz sobre a Guerra e o significado da mesma na manutenção da estrutura social. Além dos elementos de ordem infra-estrutural (criação de novas demandas por materiais) o que a Guerra ajuda a realizar é a manutenção de um ambiente cultural assentado na falsa noção de que o poder de um país está distribuído de forma igualitária entre os seus soldados. O sentimento nacionalista se baseia na mesma afirmação e com isso ajuda a ocultar a realidade sobre a forma desigual como poder está distribuído no interior da sociedade capitalista. O discurso nacionalista, portanto, é a forma pela qual os grupos dominantes criam falsas coesões sociais para que assim possam reproduzir seus interesses, colocando homens contra homens, sem que os mesmos percebam a exploração que os igualam. Nesse sentido, o projeto de uma sociedade anarquista rejeita profundamente o nacionalismo e a guerra e se pautada no ideal de solidariedade humana, para além de qualquer tipo de fronteira. Como aponta MALATESTA,

o anarquista é, por definição, aquele que não quer ser oprimido e que não quer ser opressor, aquele que deseja o maior bem-estar, a maior liberdade, o maior desenvolvimento possível para todos os seres humanos. (2001, p. 6)

Reclus e as DCE-PR: aproximações e distanciamentos

Como vimos, a concepção de sociedade presente nas ideias de Reclus assenta-se no questionamento das diferentes formas de opressão do homem pelo homem. Tais formas, segundo o autor, podem ser compreendidas também como resultantes da distribuição

desigual do poder na sociedade. Para que ocorra uma mudança social faz-se necessário uma profunda mudança de consciência e nela a educação também tem papel fundamental. O grande desafio da educação anarquista é levar os diferentes sujeitos envolvidos a compreenderem a necessidade de questionar, a todo o momento, as diferentes formas de poder. Em uma educação pautada no modelo de autoridade patriarcal do professor, este questionamento se torna uma afronta. No caso brasileiro, em uma educação cunhada nos moldes do regime militar e que mantém vivo os ranços deste militarismo, as propostas de uma educação anarquista são vistas com desconfiança e silêncio. E é esta visão que passaremos a analisar a partir das DCE-PR.

Construída após quatro anos de trabalho coletivo dos professores da Rede Pública Estadual do Paraná, as DCE-PR pretendem ser um documento mais aberto, que permitam aos diferentes sujeitos da educação construírem suas propostas de ensino de geografia, sem que haja a obrigatoriedade de um currículo unificado. O documento, que apresenta profundas críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), acusando-os de se nortearem pelos ideais neoliberais, está organizado em conteúdos estruturantes (as dimensões do espaço-geográfico) e aponta alguns objetivos para o Ensino de Geografia. Apesar de não existirem em nenhum momento da fundamentação teórica referências a obra de Reclus, é possível encontrar diferentes momentos no qual as diretrizes se aproximam e mesmo dialogam, implicitamente, com as ideias do autor.

Logo no início do texto das diretrizes, está explícita a compreensão de que todo projeto de educação é também um projeto de sociedade, visto que os autores das diretrizes apontam para a importância de se analisar “*o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país*” (PARANÁ, 2008, p. 14). Tal afirmação encontra ressonância na concepção de Reclus sobre a relação entre educação e sociedade, visto que para o autor “*a cada fase da sociedade corresponde uma concepção particular da educação, conforme os interesses da classe dominante*” (RECLUS, 2010a, p. 15)

Além disso, no início das discussões que fundamentam as diretrizes há clara preocupação em se compreender quem são os novos sujeitos da educação e como o processo de ampliação do acesso a educação básica alterou profundamente as características e as funções da escola. Esta discussão rompe com a aceitação da escola pública como mero lugar de socialização dos alunos, defendendo-a como lugar de

socialização do conhecimento, por intermédio do qual os alunos tem oportunidade de se apropriar daquilo que historicamente a humanidade produziu. Para tanto, considera o currículo para além da mera norma, compreendendo, ao mesmo tempo, suas intenções políticas e as diversas relações entre o prescrito e o praticado. Neste sentido,

O currículo documento deve ser objeto de análise contínua dos sujeitos da educação, principalmente a concepção de conhecimento que ela carrega, pois ela varia de acordo com as matrizes teóricas que o orientam e o estruturam (PARANÁ, 2008, p.16).

As DCE-PR partem da concepção do currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas. Nesta concepção está presente a necessidade de se compreender as diferentes dimensões da constituição de um campo disciplinar. Além disso, está pautado no pressuposto de que o sujeito que se deseja a formar é aquele que seja capaz de enfrentar e transformar os desafios do seu tempo. As discussões para a construção desta concepção de currículo estão centradas em uma concepção de escola

como espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Essas são as fontes sócio históricas do conhecimento em sua complexidade (PARANÁ, 2008, p. 21)

Neste sentido, assim como na obra de Reclus, nas DCE-PR a educação tem como intuito contribuir na formação de um sujeito autônomo, capaz de compreender o mundo em que vive e não apenas se adaptar as condições que lhe são dadas. O sujeito que se busca formar é aquele capaz de transformar a sociedade em que vive e assim construir alternativas de justiça social e solidariedade humana. Se a construção deste sujeito na obra de Reclus está mediada pela natureza, nas DCE-PR o conceito de lugar surge como mediação necessária para o processo educativo. Isso significa leva em consideração as particularidades de cada sujeito e do lugar em que vivem, além de partir do pressuposto de que a educação deve estar diretamente relacionada à práxis. Novamente, há um dialogo implícito com Reclus, uma vez que o autor afirma que *“a educação não tem valor, nem mesmo sentido, senão sob a condição de servir na vida, após a saída da escola, e continuar-se pela manutenção e pelo progresso das forças intelectuais”* (RECLUS, 2010a, p. 42)

Outro ponto importante das DCE-PR que se aproxima das concepções de Reclus acerca da educação refere-se à forma como a mesma concebe as diferentes dimensões do conhecimento. Segundo a DCE-PR, o paradigma positivista foi responsável por elevar a dimensão científica do conhecimento ao patamar de único discurso válido de interpretação da realidade, colocando em segundo plano, ou mesmo negando a existência das outras dimensões do conhecimento, como a filosófica e a artística. As DCE-PR defendem a necessidade de se construir um processo educativo que leve em consideração estas diferentes dimensões do conhecimento, buscando desenvolver um sujeito capaz de se relacionar com o mundo a partir dos seus diferentes sentidos. Além disso, há uma ênfase sobre a importância da dimensão artística do conhecimento, uma vez que a mesma possibilita desenvolver a plenitude da relação do homem com o mundo a partir dos seus diferentes sentidos. Isto está em Marx, como aponta as diretrizes, mas está também de forma clara, como vimos, na obra de Élisée Reclus quando o autor discute as questões sobre a relação entre arte e ciência, bem como a necessidade de se desenvolver uma educação estética potencialmente criativa. Segundo as diretrizes,

Esta característica da arte ser criação é um elemento fundamental para a educação pois a escola é, a um só tempo, o espaço do conhecimento historicamente produzido pelo homem e espaço de construção de novos conhecimentos, no qual é imprescindível o processo de criação. Assim, o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, inerente à dimensão artística, tem uma direta relação com a produção do conhecimento nas diversas disciplinas. (PARANÁ, 2008, p.23)

Outro ponto de análise pode ser encontrado na discussão que a DCE-PR fazem do conceito de natureza como um dos fundamentos teórico-metodológicos da geografia. Nesta discussão, há um silêncio total em relação à obra de Reclus. Segundo as Diretrizes,

Na Geografia Clássica, estas relações marcaram a produção teórica pela oposição determinismo-possibilismo. Guardadas as diferenças entre essas duas formas de interpretar esta relação, tanto no determinismo quanto no possibilismo, prevaleceu a concepção organicista de base biológica da natureza, pois, para ambos, ela é regida por leis próprias, diferentes das leis sociais que regulam as sociedades (PARANÁ, 2008, p. 65)

Portanto, o momento histórico no qual Reclus escreveu suas principais obras, buscando discutir e interpretar a relação entre homem e natureza, é vista pelas DCE-PR como totalizado pela discussão possibilismo determinismo. Vale ressaltar que, segundo as DCE-PR, esta dicotomia só será superada com o movimento Geografia Crítica nas décadas de 1970/1980. Os estudos desenvolvidos por Reclus e apresentados no livro *“Do sentimento da Natureza nas sociedades modernas”* não aparecem como ponto de diálogo para a construção das DCE-PR. Vale ressaltar que neste texto, o autor apresenta uma profunda discussão sobre como as sociedades em diferentes países e momentos históricos concebiam e se relacionavam com a natureza, bem como as implicações do desenvolvimento do modo de produção capitalista no que se refere a esta relação. Muitas das críticas acerca da apropriação do modo de produção capitalista em relação a natureza, que apareceram no movimento de renovação da geografia nas décadas de 1970/1980, já estão postas, de forma inicial, na obra de Reclus e mereceriam ser levadas em consideração, uma vez que, para o autor, *“é preciso que o homem apodere-se da superfície da terra e saiba utilizar suas forças; entretanto, não podemos nos impedir de lamentar a brutalidade com a qual se realiza essa tomada de posse”* (RECLUS, 2010b, p. 88). Porém, não apenas neste ponto, mais em todo o texto das DCE-PR que se referem especificamente ao ensino de geografia não há nenhum tipo de referência a obra de Reclus, nem mesmo como uma citação para pontuar na história do pensamento geográfico.

A ausência /presença de Reclus: hipóteses interpretativas

Neste sentido, ao colocarmos em diálogo as DCE-PR e a obra de Élisée Reclus encontramos uma situação na qual, apesar do autor (ou pelo menos suas idéias) estar presente, indiretamente, em diferentes momentos do texto, há um silêncio em torno de sua obra. Como interpretar este fenômeno? Em nossa perspectiva, existem, pelos menos, duas hipóteses interpretativas para esta constatação.

Primeira: há uma negação consciente da obra de Reclus por seu significado e pelo projeto de Sociedade que ele representa.

Segunda: a ausência da obra de Reclus nas DCE-PR é resultado de um processo de construção de um discurso de ausência da obra deste autor na história do pensamento geográfico, como forma de ocultar o seu sentido contestatório no interior do discurso

dominante neste campo científico.

Optamos pela segunda hipótese uma vez que, como vimos, existem vários pontos de contato nas diretrizes curriculares de geografia do Paraná com as ideias propostas por Élisée Reclus. Portanto, acreditamos que não há intencionalidade na ocultação do autor nas diretrizes, mas um processo cujo resultado deve ser encontrado nas disputas existentes no interior do próprio campo científico da geografia.

Neste sentido, a compreensão da ausência de referências diretas as ideias de Reclus sobre educação e geografia nas diretrizes curriculares do Paraná não pode ser construída, em nossa perspectiva, sem que se leve em consideração o posicionamento de sua obra na hierarquia do campo científico. Faz-se necessário, portanto, compreender o processo de controle do discurso, analisado por Foucault e que pode nos ajudar a entender o lugar da obra de Reclus no campo científico da geografia. Segundo FOUCAULT,

Suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlado, selecionado, organizado e redistribuído por certo número de procedimentos que têm por função confirmar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (2010, pags. 8-9)

O controle do discurso parte do pressuposto de separar e classificar, de um lado, os conhecimentos válidos e reconhecidos como portadores de valor científico no interior dos critérios do paradigma dominante; do outro, aqueles que podem deles se apropriar e sobre eles se pronunciarem. Todo o processo de disciplinarização da ciência moderna, intensificado como o modelo positivista do século XIX teve como objetivo delimitar o que vale como ciência e quem pode representá-la. Apesar de querer se transmutar e ser visto como um processo neutro, desprovido de interesses e estratégias, tal processo de disciplinarização foi extremamente analisado por diferentes autores (Adorno, Horkheimer, Foucault, Bourdieu) que estabeleceram a relação intrínseca entre organização científica e organização social.

O processo de institucionalização da geografia como ciência moderna no final do século XIX traz elementos característicos deste processo descrito por Foucault e que resultaram, em nossa perspectiva, em um intenso processo de deslegitimação da obra de Élisée Reclus, marcado por diferentes ações de controle e exclusão.

Em primeiro lugar, há que se ressaltar o fato de Reclus e seu anarquismo não

encontrarem aceitação nem entre os intelectuais de direita, dominados pelo discurso nacionalista e imperialista, nem entre os intelectuais de esquerda que só consideravam efetivamente científica as idéias apresentadas por Karl Marx. Daí a obra de Reclus ter enfrentado uma dupla rejeição e o autor não ter encontrado espaço para desenvolvê-la em nenhuma das grandes universidades européias daquele momento. Esta dupla rejeição, em segundo lugar, resultou em um ostracismo da obra de Reclus na História do Pensamento Geográfico, tanto naquele contexto de institucionalização do campo científico no final do século XIX, quanto em outros momentos de renovação teórico-metodológico da geografia. No movimento da Geografia Ativa ainda na década de 1950, e no amplo processo de renovação da geografia denominado de Geografia Crítica nas décadas de 1970/1980 muito pouco foi recuperado da obra de Reclus, preferindo os artífices destes processos se pautarem em autores de outros campos científicos, mantendo, na história do pensamento geográfico, a mesma cronologia e ordem dos lugares e posições ocupadas pelos pensadores considerados essenciais nesta ciência.

Em terceiro lugar, e aqui acreditamos ter encontrado o ponto essencial de contribuição desta pesquisa, este esquecimento da obra de Reclus continua a ser reafirmado nos diferentes cursos de Licenciatura em Geografia. Neles, a história do pensamento geográfico continua a ser ensinada a partir dos fundamentos clássicos desta ciência. Quando aparece, a obra de Reclus é rápida e superficialmente tratada, como se pouco ou nada representasse para o desenvolvimento deste campo científico. A história do pensamento geográfico continua a ser construída com base nas muitas dicotomias que, em grande medida, ela mesma construiu (Possibilismo x Determinismo, Geografia Regional x Geografia Geral).

Neste sentido, se no início do processo de institucionalização da ciência geográfica houve um movimento intencional na direção de deslegitimar a obra de Reclus, o que verificamos no momento atual, principalmente nas leituras sobre as DCE-PR é um desconhecimento desta obra. Tal desconhecimento está assentado na aceitação de uma única possibilidade de caminho interpretativo no que diz respeito à história do pensamento geográfico. A cristalização deste caminho interpretativo que se reproduz também por meio dos cursos de formação de professores de geografia tem contribuído para que a problematização das questões referentes à Educação e Geografia, a partir dos termos propostos por Reclus, não aconteça e com isso um ideal de ciência, calcado em um modelo

cronológico ligado ao nacionalismo e ao imperialismo, se reproduza.

Considerações Finais

Excluída durante muito tempo, em um processo intencional de ocultação de sua importância e significado, a obra de Élisée Reclus vem sendo redescoberta, principalmente no âmbito das pesquisas em epistemologia. No entanto, ainda é bastante reticente a presença da mesma nas discussões que norteiam os currículos de geografia da educação básica, o que ser verificados nas análises que realizamos sobre as DCE-PR. Em grande medida, esta ausência é resultado de uma formação inicial dos professores de geografia que reproduz um modelo de história do pensamento geográfico dominante neste campo científico e que tem na ausência da obra de Reclus um dos seus fundamentos. Tal constatação comprova as diferentes relações que podem ocorrer no interior de um campo entre o conhecimento dito científico e o conhecimento escolar e colocam em xeque as teses dos que defendem que não existe relação entre a geografia que se pesquisa e a que se ensina.

De todo modo, esta constatação também traz à tona a urgente necessidade de iniciar um intenso processo de reapropriação, em todos os níveis de ensino, da obra de Reclus. O momento é bastante propício, visto que a tradução de suas obras facilita o acesso da mesma para um número cada vez maior de pessoas. Além disso, a própria forma de escrita adota por Reclus, buscando uma linguagem mais solta e menos pautadas nas normas científicas, é mais um ponto a contribuir neste processo de reapropriação de suas obras e ideias.

Acreditamos que não há uma única direção possível para este movimento de reapropriação. Deve se dar a partir de diferentes diálogos entre escola, universidade, sindicatos, associações e ter como principal objetivo, pelo menos, permitir que aquilo que o autor produziu seja conhecido. Não se trata de produzir uma adoração pelo desconhecido ou de construir leituras dogmáticas e doutrinárias de sua obra. Ao contrário, se quisermos de fato ser coerentes com o ideal de educação posto em sua obra, devemos compreendê-la como possibilidade de interpretação e transformação do mundo, capaz de nos permitir outras leituras dos mesmos fenômenos, outros caminhos no interior da mesma ciência. Só assim, contribuiremos na tarefa de devolver a obra de Reclus ao lugar devido na história de construção desta ciência.

Referências

- APPLE, M. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. *Ideologia e Currículo*. 3º edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____; BURAS, K. *Currículo, poder e lutas educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência*. São Paulo: UNESP, 2004
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 20ª edição. São Paulo: Loyola, 2010.
- GOODSON, Y. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. *O Currículo em mudança*. Porto: Porto editora, 2001.
- _____. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LACOSTE, Y. *A geografia, isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 14ª edição. Campinas: Papirus, 2008.
- MALATESTA, E. *A Anarquia*. São Paulo: Imaginário, 2001.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia: uma pequena história crítica*. São Paulo: Annablume, 2007.
- MOREIRA, Ruy. *Para onde vai o pensamento geográfico?* São Paulo: Contexto, 2006.
- PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Geografia*. Paraná: SEED, 2008.
- RECLUS, E. *O homem e a terra – Educação*. São Paulo: Imaginário, 2010a.
- _____. *Anarquia pela educação*. São Paulo: Hedra, 2011.
- _____. *Do sentimento da natureza nas sociedades modernas*. São Paulo: Imaginário, 2010b.
- SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova*. 4ª edição. São Paulo: Hucitec, 1996.