

TERRITORIALIDADE E ESCOLA: PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

TERRITORIALITY AND SCHOOL: PARTICIPATION OF THE SCHOOL COMMUNITY IN THE EFFECTIVENESS OF PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES

Ivete Antunes Corrêa 1
Jessika Villalon Sousa Cruz 2
Monica Aparecida da Rocha Silva 3
Raimundo Ferreira Rodrigues 4

Resumo: Este artigo visa fazer uma relação entre territorialidade e educação, explorando os conceitos clássicos e modernos, dada a importância do território enquanto espaço de evolução social. Para esta pesquisa, foi realizada uma análise metódica e ampla de pesquisas e autores que versam sobre a territorialidade. Ressaltou-se que a escola é um amplo espaço, mas possui sua territorialidade, através das relações de poder, sendo um local de múltiplas possibilidades, com desafios e contradições. Concluiu-se que as relações de poder no espaço escolar devem ser compreendidas entre os indivíduos que a compõem, e a escola como território. Este espaço deve estar preparado para a sua multiplicidade, acolhendo e respeitando ideias divergentes, levando a discussões e tomadas de decisão coletivas.

Palavras-chave: Território. Escola. Relações de Poder. Multiterritorialidade.

Abstract: This article aims to make a relationship between territoriality and education, exploring classical and modern concepts, given the importance of territory as a space for social evolution. For this research, a meticulous and extensive analysis of researches and authors that deal with territoriality was carried out. It was emphasized that the school is a large space, but it has its territoriality, through power relations, being a place of multiple possibilities, with challenges and contradictions. It was concluded that the power relations in the school space must be understood between the individuals that compose it, and the school as a territory. This space must be prepared for its multiplicity, welcoming and respecting divergent ideas, leading to collective discussions and decision-making.

Keywords: Territory. School. Power Relations. Multiterritoriality.

Mestra em Gestão de Políticas Públicas (GESPOL - UFT). Graduada em Direito e Administração Pública (UFT) e em Letras (ULBRA). Instituição de vinculação: Secretaria de Segurança Pública do estado do Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5179762334803590>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4477-2670>. E-mail: iveteacorrea@gmail.com 1

Doutoranda em Educação na Amazônia (PDEGA/UFPA/UFT). Mestra em Gestão de Políticas Públicas (GESPOL – UFT). Graduada em Teatro (UFT - 2019) e Tecnologia em Gestão Pública (IFTO - 2016). Instituição de vinculação: PDEGA/UFPA/UFT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0727682690789665>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0234-1282>. E-mail: jessikaavillalon@gmail.com 2

Doutora em Ciências Sociais pela UnB (2007). Realizou Pós-Doutorado (2017) e estágio doutoral (2006) na Universidad Nacional Autónoma do México - UNAM. Possui Mestrado em Integração da América Latina pela USP (1999) e Graduação em Ciências Sociais pela UFG (1996). Atualmente, é professora e pesquisadora da Universidade Federal do Tocantins (UFT), lotada no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e no curso de graduação em Ciências Econômicas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6401487987780885>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3323-7712>. E-mail: monicars@mail.uft.edu.br 3

Mestre em Gestão de Políticas Públicas (GESPOL – UFT), graduado em Pedagogia (2005) e Comunicação Social: Jornalismo (2016) pela UFT. Instituição de vinculação: Prefeitura de Palmas - TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9546320460045404>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4279-6479>. E-mail: professoraimundo@gmail.com 4

Introdução

Sobre a origem da palavra “território”, Haesbaert (2004) nos traz dois sentidos: o território material, e o sentimental. Alguns dicionários trazem em sua definição o sentido de território como uma superfície ou área, geralmente controlada por uma soberania, como o Estado. Segundo a Geografia Política, o território é ligado à limitação e às suas fronteiras.

Entender o território como um espaço delimitado por fronteiras, leva à questão do privilégio de apropriação e utilização, sendo o acesso permitido somente através da permissão de uma autoridade. Assim, as fronteiras delimitadas e que definem os membros da sociedade territorial, não é exclusivo da Geografia Política, mas figura nos estudos de outros geógrafos como Soja (1971), que trata como um fenômeno de comportamento ligado à organização do espaço como territórios com características distintas, que em parte se apresentam exclusivos de quem os ocupa priorizando quem os define como nato.

Raffestin (1988) mostra as condições que formam a diferenciação entre os membros de uma sociedade territorial e àqueles que não pertencem a ela, pois conforme sua definição de territorialidade humana, as relações dos homens dentro da sociedade, sendo auxiliados com mediadores ou instrumentos, é uma referência tácita à noção de limite, onde o poder é manifestado dentro de uma área específica.

Entretanto, o autor cita que o ato de delimitar não faz parte de uma simples relação com o território pois está “mediatiza em seguida as relações com os homens, com os outros” (RAFFESTIN, 1993 p. 160). A demarcação de fronteiras e o controle de recursos são os fatores principais na concepção de Sack (1986), que suscita que as fronteiras definem jurisdições e impedem o acesso direto aos recursos e ao poder. Assim, ele sugere relações que dependem entre si, revelando sua lógica:

- a) Classificação de área;
- b) Forma de Comunicação;
- c) Tentativa de imposição de controle sobre o acesso à uma área.

Entretanto, levando em consideração as fronteiras e limites, para os autores Raffestin (1993) e Sack (1986), já havia a ideia de possibilidade de expansão do território em escalas espaciais e temporais, sendo todos os indivíduos da sociedade “atores sintagmáticos” (que tem funções diferentes), na construção do território. Sack (1986) trouxe uma grande contribuição quando mostra que a territorialidade é mutável e variável, pois “um lugar pode ser um território em um momento e em outro não”, sendo a territorialidade aplicada apenas por um determinado tempo.

Souza (1995), problematizou o conceito de território na geografia brasileira, sintetizando a flexibilidade e a mobilidade da territorialidade:

Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, das mais acanhada (p. ex., uma rua) à internacional (p. ex., a área formada pelo conjunto dos territórios dos países-membros da Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN); territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica (SOUZA, 1995, p. 81).

O território está intimamente ligado à dinâmica social, e a multiescalaridade da territorialidade é composta de três elementos de base a flexibilidade, a descontinuidade e a sobreposição. Dessa forma, a flexibilidade na construção dos territórios é uma ideia oposta aos limites fixos das territorialidades; a descontinuidade dos territórios vai de encontro à ideia de territórios-zona; a sobreposição de territorialidades, se opõe a ideia de exclusividade do uso

de um território. Haesbaert (2009) analisa a contenção territorial, através de uma outra visão sobre o assunto:

Se as territorialidades clássicas – inclusive a do Estado-nação, tal como foi concebido dentro do que Foucault denomina ‘poder soberano’ – indicavam uma distinção mais clara entre o dentro e o fora, o mesmo e o diferente, o ‘nativo’ e o estrangeiro, cabe destacar, finalmente, que se trata agora de uma desordem territorial marcada muito mais pela ambiguidade, onde o próprio processo que construímos para ‘conter’ o outro, na verdade ‘nos contém’ e onde o ‘outro’ – como no caso dos grandes fluxos migratórios Sul-Norte – está cada vez mais no ‘nosso’ território, do nosso lado (HAESBAERT, 2009, p. 118).

O referido autor polemiza acerca das fronteiras territoriais, bem como sua influência na sociedade contemporânea, onde o poder é o principal fator na delimitação de um território.

Quando se pensa na formação de territórios, em várias escalas espaciais e temporais, automaticamente surgem outras concepções de poder, sendo relações complexas entre os mais variados agentes, formando a multiescalaridade do território.

Território e Espaço Geográfico

O conceito de território se confunde com o de espaço. A Ciência Geográfica também não apresenta um consenso acerca dessa diferenciação. Este conceito varia de acordo com a escola que o autor pertença, e também sobre como será analisada a dimensão geográfica. Alguns autores afirmam que território é conceito, e espaço é uma categoria da Geografia. Santos (2000, p. 17) evidencia isso ao dizer que “do ponto de vista epistemológico, transita-se da vaguidade da categoria espaço ao preciso conceito de território.”

Para Santos (2000, p.2), diferencia o território (essência) e o território usado, onde o primeiro é uma forma, e o segundo envolve técnicas e objetos. O autor também analisa o espaço natural e espaço geográfico, onde sua análise faz com que estes conceitos pareçam sinônimos. Santos (2002, p.247), contextualiza o “território em si mesmo como não constituinte de uma categoria se levarmos em conta o espaço geográfico”. Já o espaço geográfico é “um conjunto de objetos e sistemas de ações, considerados como um quadro único” (SANTOS, 2002, p.63). Dessa maneira, o conceito de Santos é inspirado na concepção de Lefebvre sobre espaço social:

Do espaço não se pode dizer que seja um produto como qualquer outro, um objeto ou uma soma de objetos, uma coisa ou uma coleção de coisas, uma mercadoria ou um conjunto de mercadorias. Não se pode dizer que seja simplesmente um instrumento, o mais importante de todos os instrumentos, o pressuposto de toda produção e de todo o intercâmbio. Estaria essencialmente vinculado com a produção das relações (sociais) de produção. (LEFEBVRE, 1976, p.34).

Possivelmente, o discernimento mais clássico sobre estes dois conceitos seja o de Raffestin (1980, p. 143):

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela

representação), o ator “territorializa” o espaço. O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. (RAFFESTIN, 1980, p. 143).

O autor complementa sua análise acerca do espaço e do território quando cita que “o espaço é, de certa forma, ‘dado’ como se fosse uma matéria-prima. Preexiste a qualquer ação. ‘Local’ de possibilidades, é a realidade material preexistente a qualquer conhecimento e a qualquer prática”. (ibidem, p.144).

É interessante notar que a definição de Raffestin vai de encontro com a de Santos quando ele diz que o povo é responsável pela criação do espaço territorial (SANTOS, 1978, p. 189). Souza (2009) critica a afirmação de Raffestin quando diz que todo o território implica em um espaço social, nem todo o espaço social é um território. De acordo com Souza:

pense-se no caso extremo de uma cidade-fantasma, testemunho de uma antiga civilização, outrora fervejante de vida e mesmo esplendorosa, e hoje reduzida a ruínas e cobertas pela selva; esta cidade hipotética, abandonada, não retrocedeu, lógico, à condição de objeto natural, mas ao mesmo tempo ‘morreu’ em termos de dinâmica social, não sendo mais diretamente território de quem quer que seja. (SOUZA, 2009, p. 97).

Quando Souza afirma que nem todos os espaços sociais são territórios, ou que os territórios não são espaços sociais em si, e no exemplo a cidade fantasma é um espaço social, que ao ter deixado de ser povoada, se tornou apenas uma paisagem.

Território e Territorialidade

Ratzel (1990) acredita que o território é um espaço imprescindível para a sociedade, para que esta venha a evoluir. Podemos perceber que sua tese se aproxima com o evolucionismo de Darwin, onde o espaço é o território onde o âmbito familiar se desenvolve, até se tornar um Estado, em uma forma de crescimento que proporcione a aquisição de outros espaços territoriais.

Para Raffestin, “o quadro conceitual de Ratzel é muito amplo e tão naturalista quanto sociológico, mas seria errôneo condená-lo por ter “naturalizado” a geografia política, algo que às vezes ocorreu.” (Raffestin, 1993, p. 2). O autor repensa o conceito de território de Ratzel, como ele coloca:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator «territorializa” o espaço, sendo assim, o território, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a “prisão original”, o território é a prisão que os homens constroem para si (RAFFESTIN, 1993, p. 50).

Raffestin media o conceito através de uma relação de poder, modificando o espaço (não-material), pois “o território se apóia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a

partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder” (RAFFESTIN, 1993, p. 51).

Sack (1986) atesta que a territorialidade é uma estratégia de controle, utilizando-se de suas multiescalas e para variação temporal. Bonnemaison (1981 apud HOLZER, 1997) estabelece uma relação entre os conceitos de território e de lugar. Ele conceitua o território como um conjunto de lugares hierárquicos, onde os grupos vivem uma ligação entre si. A territorialidade engloba os conceitos de mobilidade e de fixação, lugares e itinerários. (BONNEMAISON, 1981, apud HOLZER, 1997, p. 83).

Haesbaert (2001), diz que o território tem duas dimensões, a simbólica e a material, ligando o conceito de território diretamente com a “efetiva apropriação”. (HAESBAERT, 2001, p 6774). Claval (1999) levanta a questão de que o território representa o poder e a identidade, estando inseparáveis, sendo as construções do espaço humanizado inseparáveis da construção das identidades (CLAVAL, 1999, p. 16). Ainda existem outros conceitos como o de Boligian e Almeida (2003 apud SILVA, 2009).

Território é o espaço das experiências vividas, onde as relações entre os atores, e destes com a natureza, são relações permeadas pelos sentimentos e pelos simbolismos atribuídos aos lugares. São espaços apropriados por meio de práticas que lhes garantem uma certa identidade social/cultural (BOLIGIAN; ALMEIDA, 2003, apud SILVA, 2009, p. 109).

Podemos concluir que para compreender o conceito de território é necessário entender a identidade, a cultura e o simbolismo. A identidade é uma forma de territorialização, e esta permite a continuidade de identidade (COSTA & COSTA, 2008). É fundamental entender também a identidade cultural na formação da subjetividade, e como ela molda a territorialidade das populações.

A princípio é preciso diferenciar “múltiplos territórios” de “multiterritorialidade. As áreas ou zonas são elementos fundamentais na constituição do território, este que apresenta uma gama de tipos e níveis de controle social. O território se adapta a relação de poder, envolvendo o controle de uma área. Tal controle acontece dependendo dos sujeitos (Estado, grupos, empresas, etc.), bem como do tipo (funcional, simbólico). Assim, Haesbaert (2002b e 2004), contextualiza os “múltiplos territórios através das seguintes modalidades:

- 1 - Territorializações quase “uni territoriais”;
- 2 - Territorializações político-funcionais mais tradicionais;
- 3 - Territorializações mais flexíveis;
- 4 - Territorializações efetivamente múltiplas – uma “multiterritorialidade” em sentido estrito.

Zambrano (2001), um antropólogo da Colômbia, realiza uma distinção entre territórios plurais e pluralidade de territórios, baseando-se na realidade colombiana, discernindo os territórios através das lutas entre os diversos grupos. Ele cita que:

No âmbito político o pertencimento gera o sentido de domínio sobre um lugar, sentido que estimula o aparecimento de formas de autoridade e tributação sobre o espaço, configurando a real perspectiva territorial: percepções de atores diversos, sendo o território como “o espaço terrestre, real ou imaginado, que um povo (etnia ou nação) ocupa ou utiliza de alguma maneira, sobre o qual gera sentido de pertencimento, que confronta com o de outros, e organiza de acordo com os padrões de diferenciação produtiva (riqueza econômica), social (origem de parentesco) e sexo/gênero (divisão sexual dos espaços) e

[sobre o qual] exerce jurisdição". (ZAMBRANO, 2001:29)

O Estado, geralmente tem uma visão diferente dos residentes e exercem sua função dominadora. Na visão do autor, o espaço pode ser configurado como um espaço de conflitos entre territorialidades, entre autoridades, que incidem sobre os territórios povoados. A pluralidade de territórios mostra sua diversidade:

a superfície terrestre como suporte está sujeita a um processo permanente de organização/diferenciação, processo central para a reprodução sistêmica. Os territórios plurais, além de conceberem a multiplicidade descrita anteriormente, concebem todo espaço terrestre ocupado por distintas representações sobre ele, que tendem a legitimar a jurisdição sobre os habitantes que nele residem, configurando a série de relações sociais entre as diferentes percepções de domínio. Os territórios plurais permitem perceber, em cada unidade do múltiplo, a pluralidade de percepções territoriais estruturadas [a cotidianidade dos habitantes], estruturando [processo de construção] e estruturantes [ex.: judiciais, eclesiásticas e algumas guerrilheiras, formadas pela progressiva ação dos movimentos sociais]. (ZAMBRANO, 2001, p. 29-30).

Os territórios plurais se manifestam de duas maneiras diferentes: através da multiplicidade de territórios e da pluralidade de jurisdições (territorialidades). A pluralidade de territórios, pode ser entendida de duas formas nos "territórios plurais", uma no conjunto justaposto de territórios e outra no conjunto superposto de vários territórios.

A territorialidade, não é vista como algo concreto, sendo abstrata. Por fazerem uma separação entre o território material e o simbólico, muitos não conseguem compreender a diversidade da "multiterritorialidade" existente.

Multiterritorialidade

Para que se possa compreender a multiterritorialidade contemporânea é preciso considerar as concepções de território e de territórios múltiplos e sua origem. Pode-se até mesmo afirmar que vivemos em uma multiterritorialidade:

A existência do que estamos denominando multiterritorialidade, pelo menos no sentido de experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma "multiterritorialidade". (HAESBAERT, 2004, p. 344)

Barel (1986) foi um dos primeiros estudiosos a falar sobre multiterritorialidade, citando-a a partir de uma análise abrangente de território, afirmando que:

O homem, por ser um animal político e um animal social, é também um animal territorializador. Diferentemente, talvez, de outras espécies animais, seu trabalho de territorialização apresenta, contudo, uma particularidade marcante: a relação

entre o indivíduo ou o grupo humano e o território não é uma relação biunívoca. Isto significa que nada impede este indivíduo ou este grupo de produzir e de “habitar” mais de um território. (...) é raro que apenas um território seja suficiente para assumir corretamente todas as dimensões de uma vida individual ou de um grupo. O indivíduo, por exemplo, vive ao mesmo tempo ao seu “nível”, ao nível de sua família, de um grupo, de uma nação. Existe, portanto, multipertencimento territorial. (BAREL, 1986, p. 135)

Esta análise de Barel (1986) trata da multiterritorialidade em um sentido mais amplo, resultando da sobreposição de territórios. Para Lacoste (1988), a espacialidade é advinda de uma multiplicidade de representações, de diversas dimensões, significando uma série de práticas e ideias. O autor reconhece as diferentes representações do espaço em sua forma mais reduzida, no cotidiano (cidade, bairro, rua); espaços aos quais as sociedades dependem (comércio, administrativos, financeiros), e representações espaciais divulgadas pela mídia (turismo, viagens), de acordo com Lacoste:

O desenvolvimento desse processo de espacialidade diferencial se traduz por essa proliferação de representações espaciais, pela multiplicação das preocupações concernentes ao espaço (nem que seja por causa da multiplicação dos deslocamentos). Mas esse espaço do qual todo mundo fala, ao qual nos referimos todo tempo, é cada vez mais difícil de apreender globalmente para se perceber suas relações com uma política global. (LACOSTE, 1988, p. 50)

A grande dificuldade em aprender de forma global a espacialidade contemporânea está ligada à descontinuidade dos espaços e territórios. As inovações tecnológicas implicam na experiência da multiterritorialidade, através da conectividade virtual, interligando as pessoas à distância, integrando territórios. Pode-se reconhecer duas formas de tratamento da multiterritorialidade, (...) aquela que diz respeito a uma multiterritorialidade “moderna”, zonal ou de territórios de redes, embrionária, e a que se refere à multiterritorialidade “pós-moderna”, reticular ou de territórios-rede propriamente ditos, ou seja, a multiterritorialidade em sentido estrito. (HAESBAERT, 2004, p. 348).

A multiterritorialidade integra uma mudança tanto qualitativa quanto quantitativa, pois existe a grande possibilidade de se combinar a intervenção, a vivência, de diferentes territórios. A pós-modernidade inclui a multiterritorialidade:

Resultante do domínio de um novo tipo de território, o território-rede em sentido estrito. Aqui, a perspectiva euclidiana de um espaço-superfície contínuo praticamente sucumbe à descontinuidade, à fragmentação e à simultaneidade de territórios que não podemos mais distinguir claramente onde começam e onde terminam ou, ainda, onde irão “eclozir”, pois formações rizomáticas também são possíveis. (HAESBAERT, 2004, p. 348)

Beck (1999) se refere a este fenômeno de ligação como “topoligamia”, sendo o espaço pouco importante para a distância. A vivência de múltiplas modalidades, que é a experiência da multiterritorialidade pós-moderna inclui:

- a) Uma dimensão tecnológica, através da reterritorialização através do espaço virtual;
- b) Uma condensação do espaço-tempo de múltiplos alcances;

c) Uma dimensão simbólico-cultural importante.

Nessas circunstâncias:

A principal novidade é que hoje temos uma diversidade ou um conjunto de opções muito maior de territórios/ territorialidades com os/as quais podemos “jogar”, uma velocidade (ou facilidade, via Internet, por exemplo) muito maior (e mais múltipla) de acesso e trânsito por essas territorialidades – elas próprias muito mais instáveis e móveis – e, dependendo de nossa condição social, também muito mais opções para desfazer e refazer constantemente essa multiterritorialidade (p. 344).

O mais importante a destacar na nossa experiência multiterritorial “pós-moderna” é o fato de que não se trata simplesmente, como já ressaltamos, da imbricação ou da justaposição de múltiplos territórios que, mesmo recombinados, mantêm sua individualidade numa espécie de “todo” como produto ou somatório de suas partes. A efetiva multiterritorialidade seria uma experiência profundamente inovadora a partir da compressão espaço-temporal que permite pela comunicação instantânea, contatar e mesmo agir [como no caso de grandes empresários que praticamente “dirigem” suas fazendas ou firmas à distância, via Internet e outras modalidades informacionais] sobre territórios completamente distintos do nosso, sem a necessidade de mobilidade física. Trata-se de uma multiterritorialidade envolvida nos diferentes graus daquilo que poderíamos denominar como sendo a conectividade e/ou vulnerabilidade informacional (ou virtual) dos territórios (HAESBAERT, 2004, p. 345)

A multiterritorialidade contemporânea demonstra que é necessário promover a multi-territorialização, levar em conta seu caráter simbólico, compreender a relação entre espaço-tempo, e até que ponto acontece a conexão de múltiplos territórios em rede e a formação de territórios-zona e territórios-rede.

A Escola em uma visão territorial

A ação de educar para muitos é apenas uma ação isolada, sem qualquer interação, mas é totalmente uma construção advinda de relações políticas. Pontuschka (2013, p.439) diz que “a educação sempre teve uma dimensão política, porque ela trata de relações de poder por meio de relações de saber e reconhecer como essas relações são processadas é conhecer como o poder atua sobre o indivíduo e a sociedade”. A educação é uma relação de força dos componentes do ambiente escolar, e a escola é imprescindível para manter as relações de poder. Para Libâneo:

O ensino é um processo social, integrante de múltiplos processos sociais, nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas, éticas, pedagógicas, frente às quais se formulam objetivos, conteúdos e métodos conforme opções assumidas pelo educador, cuja realização está na dependência de condições. Seja aquelas que o educador já encontra seja as que ele precisa transformar ou criar (1990, p. 56-57).

O ensino molda os indivíduos através de quem detém o poder. O conhecimento tem os sentidos, valores e ideais, assegurando o exercício de um poder. A Escola produz e reproduz o poder, não existindo o saber neutro. O saber faz com que sejam estabelecidas relações de poder, e por essa perspectiva podemos compreendê-la de uma forma territorial. Souza (2007, p. 78) diz que o território é “um espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder”. Machado (1979) cita que a escola tem que ser compreendida como um encontro de crenças e matrizes, sendo necessário entender o uso da territorialidade além do conteúdo escolar.

Consoante com Pereira (2012) a Escola é um território por abranger diferentes ideologias, e contraste de relações na busca pela dominação do ambiente, através dos professores, coordenação, direção, alunos, sendo formada por relações harmônicas ou contrárias, focado em interesses diversos. O território escolar contém os valores e funções produzidas nele, sendo um espaço heterogêneo, com diversos saberes e ideais. Conforme Moreira e Tadeu:

Essas forças vão desde o poder dos grupos e das classes dominantes corporificado no Estado- uma fonte central de poder em uma educação estatalmente controlada – quanto nos inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder. (2011, p. 38).

Todas as ações que acontecem na Escola são cheias de significados, traduzindo os interesses do poder e reproduzindo-os, vindo a refletir na formação de uma “sociedade iníqua” como exprime Harper (et. al., 1987, p. 94) “Mas é igualmente verdade que são sobretudo as exigências do sistema produtivo, do modo de produção, que determinam, em cada momento histórico e em cada contexto sociocultural, quais são os conhecimentos e aptidões que devem ser adquiridos e quais são os valores e modos de comportamento que devem ser inculcados nos alunos”.

Assim como já explicitado, as ações que acontecem na Escola, sempre tem um sentido, ou uma intenção. O Estado atua diretamente no currículo, se legitimando no campo da Educação. O currículo, por sua vez não é apenas um conjunto de conteúdos e metodologias, e está cheio de interesses. Para Apple (1989, p. 36-37) a forma através da qual o currículo era organizado, os princípios em torno dos quais ele era elaborado e avaliado e finalmente o próprio conhecimento, tudo isso tornava-se crucialmente importante se a questão era entender como o poder era produzido.

O Currículo oficial é o elaborado pelo Estado, e não traz apenas os métodos, conteúdos e avaliações, mas contém as práticas e os valores de interesse dos grupos sociais, sendo organizados a partir dos seus interesses, efetivando as ideologias no ambiente escolar. Moreira e Tadeu analisam sobre o currículo escolar, afirma que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”. (MOREIRA e TADEU 2011, p. 13-14).

Todavia, é importante saber que o âmbito escolar não é homogêneo, e sim dinâmico. O cotidiano forma a cultura escolar, sendo dependente dos sujeitos que a compõem, com seus objetivos e valores, indo de encontro com os interesses daqueles que elaboram os currículos. As escolas não são locais apenas de reprodução e sim locais de experiências obtidas através da interação de grupos (APPLE, 1989, p. 34). A Escola é a instituição que se faz presente no cotidiano da sociedade e suas experiências podem ser vivenciadas dentro da instituição, onde seus saberes, valores e culturas não são reproduzidos e sim produzidos. Neste sentido, ao invés de serem locais em que a cultura e as ideologias são impostas aos estudantes, as escolas são locais em que essas coisas são produzidas. E como nos locais de trabalho, elas são produzidas sob formas que estão plenas de contradição e por um processo que é ele mesmo calcado em contestação e luta. (APPLE, 1989, p. 41).

Os professores, juntamente com todos os profissionais escolares, alunos e famílias,

constituem a comunidade escolar, e podem exprimir ideia, valores e interesses divergentes. Retornando ao professor, este não pode apenas reproduzir metodologias, onde Tardif e Lessard (2009, p. 43) discorrem acerca do papel dos mesmos:

É inegável que a docência também comporta diversas ambiguidades, diversos elementos “informais”, indeterminados, incertezas, imprevistos fazem parte do trabalho docente: ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc. Enfim, é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. Além disso, lidando com seres humanos, os docentes se confrontam com a irredutibilidade do indivíduo em relação às regras gerais, aos esquemas globais, às rotinas coletivas. (TARDIF e LESSARD 2009, p. 43)

As dinâmicas dos docentes necessitam ser flexíveis, estando preparados para novas situações, pois a Escola está sempre se contradizendo. Muitas escolas adaptam as reformas aos seus próprios modos, contrariando os interesses dominantes. Apple diz que:

Num nível mais concreto, podemos ver as contradições da instituição no fato de que a escola tem diferentes obrigações ideológicas que podem estar em contradição. Capacidades críticas são necessárias para manter a sociedade dinâmica; portanto as escolas devem ensinar os estudantes a serem críticos. Entretanto, as capacidades críticas podem servir também para desafiar o capital. Essa não é uma ideia abstrata. Esses conflitos ideológicos permeiam as nossas instituições educacionais e nelas desenvolvem-se todos os dias. (APPLE, 1989, p. 31).

Os alunos têm seus conhecimentos próprios advindos de suas vivências, onde nem todos são acomodados e sujeitos aos interesses dominantes, indo de encontro às regras que lhes são impostas, de forma explícita ou não. A escola não é o único lugar que se pode produzir conhecimento, e na visão de Tardif e Lessard, “os alunos, seres socializados que trazem consigo, toda a carga de suas múltiplas pertencas sociais, dia após dia, entram e saem da classe, modificando sem parar o ritmo escolar, introduzindo pontos de resistência, fazendo com que a escola perca o controle sobre aquelas que ela forma”. (2009, p. 44).

Cacete (2013, p. 56) confirma que “a escola é um espaço territorial, onde muitos são os sujeitos que norteiam o ambiente escolar, sendo um local de inúmeras possibilidades, cheio de desafios e contradições.”

A mudança representada pela possibilidade do trabalho coletivo retira os vários sujeitos que circulam no ambiente escolar do isolamento. Dentre esses sujeitos, destacam-se professores, alunos e alguns familiares dos alunos que, a partir de um maior envolvimento, passam a dar maior atenção ao contexto em que se dão as práticas educativas.

Pode-se afirmar que um dos saldos mais positivos nas práticas assumidas coletivamente no universo da escola diz respeito à percepção de que “os rumos da educação são de responsabilidade de todos que nela estão inseridos, isso demanda a adoção de uma postura que valorize um projeto educativo e social pautado no pluralismo e na prática democrática” (LOPEZ e MERCADANTE, 2007, p. 39).

Toda construção coletiva leva a um trabalho conjunto, participativo, em que o cresci-

mento individual busca reforço no crescimento do coletivo. Os saberes do grupo são enriquecidos com os valores originários da prática individual. Tardif e Raymond (2000) afirmam que os saberes profissionais são saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que, de uma maneira ou de outra, têm origem e servem para a solução dos problemas do cotidiano dos professores e para dar sentido às situações de trabalho que são de sua responsabilidade.

Considerando a importância do trabalho coletivo como um procedimento metodológico eficiente e eficaz da construção do saber. Nóvoa (1994), discorre que a atitude participativa pode ser apontada como um dos caminhos a ser trilhado pelos profissionais da escola, na perspectiva de criar e recriar o conhecimento como uma forma de aprender com o outro, adotar a socialização de atitudes positivas e ocorrências exitosas envolvendo o trabalho em equipe, pois serve como estímulo para o grupo engajado. Esse engajamento encontra condições materiais, maior envolvimento das pessoas, sistematização de ideias e ações, por meio de propostas inseridas no projeto político pedagógico da escola (BRASIL, 2000). Outro fator significativo é que para atuar com propriedade na construção deste projeto, o professor necessita de formação continuada.

Segundo Perrenoud (1999), para o educador administrar a sua própria formação ele precisa ter clareza das intenções coletivas que serão seguidas e que por certo definirão a construção do desenvolvimento pessoal numa dimensão autônoma que confere ao educador a responsabilidade e o comprometimento com sua própria trajetória profissional. Essa trajetória é seguida com interação com seus pares nas instituições. Sozinho ele encontrará inúmeras dificuldades, mas em equipe conseguirá resultados bem mais satisfatórios.

A satisfação dos profissionais da educação encontra no reconhecimento da gestão pelo trabalho dos educadores, por meio de incentivo e condições para a participação dos mesmos em cursos, seminários, palestras, e outros meios de formação continuada para que estejam sempre qualificados e motivados.

Diante da qualificação dos profissionais, a valorização dos saberes construídos e das práticas cotidianas, os professores se sentem à vontade para contribuir, pois percebem seu espaço valorizado no grupo. Neste sentido, a confiança e o comprometimento, são construídos no cotidiano, nas significativas conversas informais de início e final de aula, quando se reflete sobre os acontecimentos do dia, as alegrias e também as dificuldades. Pode ser um momento breve de troca, de crescimento, conhecimento e construção da amizade e coleguismo do grupo, a exemplo, Arroyo (1998, p.110), referência que o que se propõe é uma coletivização do pensar e agir educativo, tendo como centro a realidade, os problemas da comunidade, a vivência do aluno e do professor. A realidade do aluno e do docente quando coletivamente refletida se torna a fonte de novas descobertas e de novas práticas.

Para desenvolver as potencialidades em equipe faz-se necessário a atuação de profissionais envolvidos com o processo educativo, para efetivar as parcerias e este envolvimento cabe ação articulada do diretor, supervisor e do coordenador pedagógico na formação, na atenção ao outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, em seu momento, enfim. Um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças, um olhar que capte antes de agir (ALMEIDA, 2001, p.71).

Para articular esse desempenho, é necessário valorizar os saberes dos professores, considerando sempre o respeito pelos seus conhecimentos, justamente por estarem diretamente envolvidos com os alunos em sala de aula. O grupo gestor escolar precisa dos professores como aliados para que haja a confiança, a “preservação ética das informações, a explicitação clara dos objetivos” (CUNHA, 2002, p.89), para o desenvolvimento das potencialidades da equipe.

Nesse contexto, Luckesi (1990), aponta que se requer um referencial filosófico e político-social que fundamente as estratégias, as metodologias, os procedimentos didático-pedagógico e as ações a serem desenvolvidas. Tais conceitos fundamentam a educação em seu processo dinâmico na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola permitindo retratar os anseios e expectativas da comunidade escolar. O projeto incorpora um processo que é construído paulatinamente tendo a possibilidade de haver mudanças durante seu transcurso, podendo incorporar inovações e reformulações a qualquer momento.

O Projeto Político Pedagógico é o resultado do trabalho coletivo colaborativo da comunidade escolar. Sua construção passa por várias etapas e pela divisão do trabalho, tentando sempre fugir da fragmentação, visando um trabalho interdisciplinar.

Veiga (2011, p. 14) reforça a premissa ao afirmar que o Projeto Político Pedagógico é um planejamento da escola, uma forma diferenciada de organização do trabalho pedagógico que rompe a rotina da burocracia que permeia o interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Almeida (2001) aponta que o Projeto Político Pedagógico pode ser visto como uma forma de organização do trabalho pedagógico que busca facilitar o processo de aprendizagem e melhorar a qualidade de ensino. Entende-se que esta organização se dá em dois níveis: no da escola como um todo e no da sala de aula na prática diária do professor.

O trabalho coletivo bem planejado e articulado no projeto, com a comunidade escolar, com ações dinâmicas, pensadas com vistas às necessidades da escola, em prol da superação de dificuldades e problemas, desenvolvidas durante todo o ano letivo, podem fazer a diferença na busca para atingir os objetivos que a escola propõe, conseqüentemente o sucesso do processo ensino e aprendizagem e da relação professor e aluno serão bem mais coerentes com os anseios do grupo.

Trabalhar coletivamente é querer ver a conquista da educação escolar, dos gestores, professores, funcionários, pais alunos e demais participantes. Todos enfrentando os desafios e construindo uma educação pautada em valores, inovação, transformação, cheia de relações democráticas. Acredita-se que as mudanças nas escolas acontecem quando há equipes que trabalham em sintonia, pensando, avaliando e refazendo seus projetos continuamente, inovando, mediando e envolvendo o escolar na busca pelo sucesso educacional.

Considerações Finais

O conceito de território é essencial para a compreensão do tempo, do espaço e de todos os conceitos geográficos. Muitos autores têm opiniões diversas acerca do conceito de território, levantando por muitas vezes discussões e controvérsias, sendo estes conceitos reavaliados e depurados. Os diversos conceitos de território foram apresentados em diversas matizes no pensamento geográfico, mas um de seus principais sentidos é sua ligação às relações de poder e de identidade.

Conceituar o território potencializa o ensino de Geografia na escola, analisando e discutindo o espaço, que é um dos principais focos do estudo geográfico. As práticas espaciais estão estabelecidas nos territórios distintos, onde os alunos podem se integrar ou não, sendo esses elementos uma base para desafiar os alunos a investigar sobre as relações entre poder e identidade.

Trabalhar com os conceitos de território ao ensinar a Geografia, estimula a atuação da democracia na construção de territórios que os alunos estão inseridos, fazendo com que compreendam os conflitos, a cultura e a identidade de sua sociedade.

Mesmo podendo ser um centro de reprodução de ideologias, a escola pode oferecer resistência à elas. A escola é composta de variáveis, de elementos diferentes e estão em frequente situação de conflito. As relações de poder na Escola, assim como este artigo abordou, buscam a sobreposição de interesses, sendo um espaço territorial. Deve-se lembrar que o território escolar não é apenas o espaço físico, mas também seu espaço ideológico, e entender essa relação é entender as relações entre o poder e os indivíduos sociais e a escola como um território.

Faz-se necessário que a escola seja sempre um espaço acolhedor e multiplicador dos princípios democráticos como o de ouvir os outros, ter respeito mútuo, tolerância, aceitação e acatamento às decisões tomadas pelo coletivo da escola, sabendo que não nos causa dano algum dar ao outro o que lhe é de direito. Assim, o gosto pelo debate de ideias, a crítica construtiva, o respeito à instituição educativa, podem desenvolver o senso crítico e a eficácia do ensino e da aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre - Imagens e Auto imagens**. Petrópolis: Vozes, 1998.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

BRASIL. **Lei LDB: de diretrizes e bases da educação: lei n. 9.394/96**. Apresentação Esther Grossi. 3. ed. Brasília: DP&A, 2000.

CACETE, Núria Hanglei. **Reforma educacional em questão: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia e a formação de professores para a escola básica**. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa; (Org). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013

CLAVAL, P. **O território na transição da pós-modernidade**. In: Revista Geographia. Ano 1 – nº2, 1999.

COSTA, D. A. S. da & COSTA, B. P. da. **Geografia das (micro)territorializações culturais nas praças do centro urbano de Manaus**. Revista do Núcleo de Estudo em Espaço e Representações. Curitiba, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **Ação supervisora e ação continuada de professores: uma resignificação necessária**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (org). Para onde vão a orientação e a supervisão educacional. Campinas: Papyrus, 2002.

HAESBAERT, R. (2004). **O Mito da Desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

HAESBAERT, R. (2009). **Dilemas de conceitos: espaço-território e contenção territorial**. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. **Território e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular.

HAESBAERT, R. Da Desterritorialização e Multiterritorialidade. Rio de Janeiro. In: **Anais do V Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional - ANPUR**, v. 3, 2001.

HAESBAERT, R., **O mito da desterritorialização**. Dos territórios à Multiterritorialidade., RJ, Bertrand Brasil, 2004.

HARPER, Babette. et. al. **Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas**. 29ª ed. Editora Brasiliense, 1987.

HOLZER, W. **A discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente**. Território, Rio de Janeiro: LAGET/UERJ, v.3, jul./dez.1997.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: teoria da instrução e do ensino**. In: Didática. Editora Cortez: São Paulo, 1900.

LOPEZ, Márcia do Valle e MERCADANTE, Stella Galli. **Escola em diálogo: uma experiência de formação de equipes**. São Paulo: Vera Cruz, 2007.

LUCKESI, Cipriano. *Prática docente e avaliação*. R.J: ABT, 1990 (Série Estudos e Pesquisas, No. 44).

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: _ (orgs.) MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. Currículo, cultura e sociedade. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011

NÓVOA, António. **História da Educação**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.1994.

PEREIRA, Marcelo Garrido. **O imperativo situacional do ensino: em busca do lugar negado e do território perdido**. In: _ (Orgs.) CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; CAVALCANTI, Lana de Sousa; CALLAI, Helena Copeti. **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONTUSCHKA, N. **Geografia Em Perspectiva**. Editora Contexto. São Paulo - SP, 2013

RAFFESTIN, C. **Repères pour une théorie de la territorialité humaine**. In: DUPUY, G. et al. **Réseaux territoriaux**. Caen, Paradigma. 1988.

RAFFESTIN, C. (1993 [1980]). **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática.

RATZEL, F. **Geografia do homem**. In: Ratzel. MORAES, A. C. R. (Org.). São Paulo-SP: Ed. Ática, 1990.

RONCAYOLO, M. **Território**. In: ENCICLOPEDIA EINAUDI. V. 8. Região. Porto: Imprensa Nacional Casa Moeda, 1986. p. 262-290.

SACK, R. D. **Human territoriality: its theory and history**. London: Cambridge University. 1986.

SANTOS, Milton. **O Papel Ativo da Geografia: um manifesto**. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRÁFOS, 17., 2000, Florianópolis.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, Milton. **Por Uma Nova Geografia**. São Paulo: Hucitec, 1978.

SILVA, C. H. da. **Território: uma combinação de enfoques – material, simbólico e espaço de uma ação social**. In: Revista Geografar. Curitiba, v.4, n.1, p.98-115, jan./jun. 2009.

SOUZA, M. J. L. (1995). **O Território: sobre espaço de poder, autonomia e desenvolvimento**. In: CASTRO. I. E. de et al. (orgs.) **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

SOUZA, M.L. **O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento**. In: CASTRO, I.E.; GOMES, P.C.C.; CORREA, R.L. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento.** In: **_CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato; Geografia: conceitos e temas.** 10ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise.** In: **_ O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, p.209-244, dez. 2000.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível.** 29ª ed. Campinas: Papyrus, 2011.

ZAMBRANO, C. **Territorios plurales, cambio sociopolítico y gobernabilidad cultural.** Boletim Goiano de Geografia 21(1): 9-49. jan.-jul, 2001.

Recebido em 27 de maio de 2020.

Aceito em 19 de maio de 2021.