PKS

PUBLIC
KNOWLEDGE
PROJECT

REVISTA ENSINO DE GEOGRAFIA

(RECIFE)

<http://www.revista.ufpe.br/ensinodegeografia>

OJS

OPEN
JOURNAL
SYSTEMS

ESCOLA-TERRITÓRIO: DINÂMICA NA RELAÇÃO DE PODER, POR MEIO DA CONSTRUÇÃO DA TERRITORIALIZAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

José Gustavo da Silva Melo

Mestre em Desenvolvimento Urbano, pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano da UFPE.

josegustavo_melo@hotmail.com

Elisabeth Regina Alves Cavalcanti Silva

Professora Mestra de Gestão Ambiental, Departamento de Engenharia Ambiental, IFMA – Alcântara.

elisabeth.silva@ifma.edu.br

Lucas Soares da Silva

Biólogo, pela Universidade Federal do Piauí-UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, Teresina-PI.

lucas_soares120@hotmail.com

Neyla Cristiane Rodrigues de Oliveira

Especialista em Ensino de Genética, Grupo de Estudos e Pesquisas Ambientais do Maranhão- GEPAM, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA, Campus Alcântara, Alcântara-MA

neylacristiane_bio@yahoo.com

RESUMO: O presente estudo tem o objetivo de analisar os processos que contribuem para a construção da relação de poder, na dinâmica escola-território, por meio da construção da territorialização, do espaço escolar, em confluência com a comunidade. Esta pesquisa busca contribuir com elementos para futuras avaliações, no tocante ao objeto de estudo. A escola tem como linha de trabalho a gestão participativa, na qual todos da comunidade escolar participam das decisões e ações. As estratégias de pesquisa, em termos de aplicabilidade, podem ser classificadas como: abordagem qualitativa, já que se utiliza de uma disposição bastante ampla. No que concerne aos resultados da pesquisa, constata-se que a escola-território ou território-escola (Junção da escola com seu território) tem como principal foco conferir um novo significado ao papel da escola, garantindo a aprendizagem como um processo de conquista de autonomia, postulando a escola e sua comunidade como territórios educativos. Por fim, a escola se revela como unidade aberta à sua comunidade, porém com pouco envolvimento no cotidiano do seu entorno. Conclui-se, portanto, que há por parte de alguns atores (gestores, docente discente; moradores, pais de aluno: ocupantes do bairro),

tanto da escola, quanto da comunidade, uma busca sistemática para construir um processo de integração entre estes sujeitos que considere as diferenças relacionadas às especificidades do seu território.

Palavras-chave: Processo de Integração; Comunidade Escolar, Aprendizagem.

TERRITORY-SCHOOL: DINAMICS IN POWER RELATIONSHIPS BY BUILDING THE TERRITORIALIZATION OF THE GEOGRAPHIC SPACE

ABSTRACT: The present study has the objective of analyzing the processes that contribute to the construction of the relation of power, in the school-territory dynamics, through the construction of the territorialization, of the school space, in confluence with the community. This research seeks to contribute elements for future evaluations, regarding the object of study. The school has as a line of work the participative management, in which all of the school community participates in the decisions and actions. The research strategies, in terms of applicability, can be classified as: qualitative approach, since a very broad provision is used. Regarding the results of the research, it is verified that the school-territory or territory-school (Junction of the school with its territory) has as main focus to give a new meaning to the role of the school, guaranteeing the learning as a process of conquest of autonomy, postulating the school and its community as educational territories. Finally, the school reveals itself as an open unit to its community, but with little involvement in the daily life of its surroundings. It is concluded, therefore, that there is a systematic search by some actors (managers, student teachers, residents, parents of students, residents of the neighborhood) of the school, as well as of the community to build a process of integration among these subjects differences related to the specific features of its territory.

Keywords: Integration Process; School Community, Learning.

INTRODUÇÃO

A escola tem como missão primordial desenvolver processos de ensino-aprendizagem, desempenhando um papel fundamental na formação e atuação das pessoas em todas as áreas da vida social. Juntamente com outros espaços sociais, ela cumpre um papel decisivo na formação dos estudantes, na percepção e construção da cidadania e no acesso às políticas públicas. Desse modo, pode tornar-se *loco* (local) para ações de promoção da saúde para crianças, adolescentes e jovens adultos (DEMARZO; AQUILANTE, 2008).

Percebemos que ações já desenvolvidas nas escolas, principalmente nas públicas, têm sido insuficientes, no que se refere ao seu objetivo primário, que é a socialização do saber

historicamente acumulado, com a finalidade de formar cidadãos críticos, capazes de transformar o meio no qual vivem, buscando uma melhor qualidade de vida (HADJI, 2006; NUNES, 2006; REALI; TANCREDI, 2005). Esta incapacidade se retrata no fracasso escolar que atinge parte dos que ingressam no sistema educacional.

A despeito, de acordo com Fernandes (2009), as identidades, ocorrem em meio a um processo de construção de significados, tendo como base a experiência de um determinado povo. Para o autor, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. Muitas vezes, a construção da identidade ocorre em um contexto marcado por relações de poder, ele cita como exemplo, uma “identidade de resistência” que se caracteriza pela mobilização de protagonistas que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo assim trincheiras de resistência e sobrevivência. Logo, na luta pela defesa de seus territórios e identidades, esses grupos reforçam o limite de resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável.

No entanto, na atualidade, a discussão sobre território está associada ao contexto do meio técnico-científico-informacional, ou seja, da sociedade em rede. Neste, a leitura dos processos socioespaciais permite a discussão sobre a noção de território como unidade geográfica fixa, colocando a coexistência de ações como uma teia das complexas relações que se estabelecem, ampliando os horizontes de leitura e reconhecimento da existência das modalidades espaciais que colocam em contato a realidade multiterritorializada da sociedade, em sua relação com o espaço (HAESBAERT, 2010). Nesse contexto, a relação escola-território será discutida no tocante ao imbricamento da dinâmica social, que é capaz de articular, a partir de pontos distintos, relações de trocas, sejam elas simbólicas, materiais, econômicas, políticas.

Sendo assim, escola, continuando a ser um tempo-espço de produção de conhecimento, em que se ensina e em que se aprende, compreende, no entanto, ensinar e aprender de forma diferente. Ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que se faz de uma geração a outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do entorno (mundo), dos objetos, da criação, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram em torno da produção da compreensão, tão social quanto à produção da linguagem, que é também conhecimento (KANT, 2005b).

Por conseguinte, a escolha da escola, utilizada como recorte espacial, foi influenciada pelo fato de ser um agrupamento que, apesar de ter poucos indícios daquela relação (apropriação de poder), é uma escola com potencialidades, visto que, existem categorias que permitem aguçar e moldar toda uma construção de saberes e ideias entre a escola e o território.

Nesta mesma linha de pensamento temos a Escola, que é vislumbrada como uma das principais instituições responsável pela formação do indivíduo. Ou seja, ela se apresenta como um meio bastante eficaz para a reprodução e perpetuação de discursos, ideias e valores, tornando-se assim, alvo de disputa de diferentes sujeitos que a compõem, na qual cada um representa uma vertente das relações de força que se instauram neste espaço. Logo, a pesquisa materializa como finalidade: analisar os processos que contribuem para a construção da relação de poder, na dinâmica escola-território, por meio da construção da territorialização, do espaço escolar, em confluência com a comunidade.

Todavia, entende-se que a intervenção dessas pessoas na realidade com a qual interagem não deve ser fruto de ações aleatórias, voluntaristas, e sim precisam constituir uma atuação qualificada, planejada, para de fato emancipar socialmente seus espaços de vida. Isso requer um processo de aprendizagem social, pois o desenvolvimento local é um processo intensivo em conhecimento (SANTOS, 2005). Porém, a geração de conhecimentos sobre a realidade local e a promoção de uma atitude proativa para o desenvolvimento, constituem parte interessada de uma educação que pode se tornar instrumento científico e pedagógico da transformação local (DOWBOR, 2006a).

METODOLOGIA

Para se começar uma pesquisa, parte-se da ideia que o propulsor do estudo, é o problema, visto que sem ele não há razão de realizar o estudo.

Assim, em conformidade com Marconi e Lakatos (2009), a respeito de uma das características da pesquisa, podendo até enquadrar-se como um dos primeiros passos de uma investigação, que de acordo com os autores é a exploração técnica, sistemática e exata, onde o pesquisador baseia-se em estudos já realizados por teóricos e pesquisas anteriores, a fim de ter certeza do método a ser trabalhado, avaliando se realmente está com o delineamento correto. Da mesma forma, Gil (2009), denomina este procedimento de revisão de literatura.

As estratégias de pesquisa, em termos de aplicabilidade, podem ser classificadas como: abordagem qualitativa, já que se utiliza de uma disposição bastante ampla. Pois, segundo Diehl (2004) a escolha do método se dará pela natureza do problema, bem como de acordo com o nível de aprofundamento. Logo, estes métodos são diferenciados, além da forma de abordagem do problema, pela sistemática pertinente a cada um deles (MINAYO, 2008; RICHARDSON, 1989).

Diehl (2004) apresenta um esboço acerca destas duas estratégias:

- a) a pesquisa quantitativa, caracteriza-se pelo uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações, utilizando-se de técnicas estatísticas, objetivando resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação, possibilitando assim, uma maior margem de segurança;
- b) a pesquisa qualitativa, por sua vez, descreve a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, que contribui com processo de mudança, permitindo o entendimento das mais variadas particularidades dos sujeitos.

Portanto, de modo geral, a abordagem quantitativa é passível de ser medida em escala numérica e qualitativa não. (ROSENTAL; FRÉMONTIER-MURPHY, 2001). Diante do que já foi exposto, este estudo será conduzido pela abordagem qualitativa, no tocante a estratégia de pesquisa, pois, para Minayo (2003) esta tática é o caminho do pensamento a ser seguido, porque ocupa um lugar central na teoria, tratando-se basicamente do conjunto de técnicas a serem adotadas, na construção da realidade.

Desta forma, a pesquisa qualitativa, trata-se de uma atividade da ciência, que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, já que trabalha com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Porém, uma pesquisa quantitativa pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa.

Diante disso, a integração de dados qualitativos com dados quantitativos não é negada, e sim a complementaridade desses dois modelos é estimulada (FLICK, 2005; ROSENTAL; FRÉMONTIER-MURPHY, 2001). Já que o processo é o foco principal desta abordagem, não é o resultado ou o produto, mas sim, a análise dos dados coletados de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador, ademais o estudo apresenta-se de forma descritiva, com

enfoque na compreensão à luz dos significados dos próprios sujeitos e de outras referências (MARCONI; LAKATOS, 2009; BRANDÃO, 2003). Visto que, os dados são coletados preferencialmente no contexto em que o fenômeno é construído (FACHIN, 2003).

Contudo convém destacar que o estudo proposto neste documento será do tipo de pesquisa qualitativa e quantitativa, por permitir uma maior compreensão dos dados coletados em laboratório e no campo (*in loco*).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O entendimento da dinâmica escola-território e/ou escola-comunidade começa pela análise do projeto político pedagógico, já que, construir o PPP de uma instituição escolar é uma atividade complexa (VEIGA, 2007; GIMENO SACRISTAN, 2001). Para se definirem rumos políticos e pedagógicos, exige-se clareza diante dos objetivos almejados, pelos sujeitos envolvidos no espaço. Como determinar metas sem conhecer o significado dos termos: PROJETO, POLÍTICO e PEDAGÓGICO? Surge aí uma indagação que pode ser vista com cautela, uma vez que, o diálogo acerca dos significados pode ser uma forma de iluminar objetivos coletivos para guiar a construção do documento (SAVIANI, 2008). É por meio do diálogo, que se trocam experiências, ampliam-se horizontes, permitindo, além da compreensão frente a termos, um momento de planejamento de metas construídas pelo coletivo em prol da comunidade escolar. Para que isso se efetive, faz-se necessário transcender questões pessoais e dispor-se a pensar no que poderá ser melhor para os sujeitos envolvidos (VEIGA, 2007).

Desta forma, as mudanças, inovações, transformações são possibilidades que devem está postas no Projeto Político Pedagógico da escola, pois essas não se realizam de modo “automático”, uma vez que é preciso “educar as consciências”, como nos diz Veiga (2003), quando argumenta que nem toda inovação tem caráter emancipatório. Discutindo essa relação PPP e inovação, Veiga-Neto (2004), apoiando-se nas contribuições de Boaventura Santos, faz uma interessante distinção entre “inovação regulatória” e “inovação emancipatória”.

Deixemos bem claro, quando dizemos que não são apenas com “boas intenções” e/ou voluntarismo que se constrói um projeto pedagógico, visto que demanda muito trabalho organizado, estruturar e sistematizar o referido se quisermos, de fato, que o projeto proposto desencadeie mudanças na direção de uma formação educativa e cultural, de qualidade, para toda a comunidade escolar. Veiga-Neto (2002), ao discutir a questão da práxis, compreendida

como prática transformadora, já chamava a atenção para a necessidade de ações intencionalmente organizadas, planejadas, sistematizadas para a realização de práticas transformadoras.

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VEIGA-NETO, 2002, p. 174).

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade (MARTINS, 2002). Nesta caminhada é importante ressaltar que o projeto político pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola Beato Mazenod na sua globalidade, aglutinando para isso, o apoio da comunidade, através das reuniões periódicas do conselho escolar, que versarão sobre transformações e melhorias que a instituição de ensino deverá realizar para atender satisfatoriamente sua clientela, assim como o território no qual está inserido.

Fazer com que o público envolvido com a escola encontre formas diretas de uso dos saberes sistematizado repassado ou construído, pela educação tradicional é um desafio. Visto que, o campo de atuação imediato dos alunos e demais atores que se articulam no entorno escolar é concebido pela comunidade local, pelo território no qual vivem. Logo, é nesse contexto específico que a escola encontrara as maiores e mais eficazes formas de relacionar sua cultura própria com a cultura comunitária (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Por sua vez, as escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade acumulam desvantagens e tendem a se consolidar como locais de “diluição” dos diversos problemas das escolas em sociedades complexas, como a capitalista (KOWARICK, 2009). Desta forma, as escolas tendem, num primeiro momento, a concentrar alunos com baixos recursos culturais familiares.

Devido a sua localização em regiões periféricas e de grande vulnerabilidade social, tampouco a matrícula nessas escolas tende a ser atraente para famílias com maiores recursos

culturais e econômicos, que não vivem no entorno imediato da instituição de ensino. Mesmo entre as famílias da vizinhança dessas escolas, há famílias que possuem maiores expectativas educacionais e buscando matricular seus filhos em instituições melhor organizadas e situadas, em áreas de menor turbulência social (conflitos socioeconômicos) (LOMÔNACO; GARRAFA, 2006).

Num segundo momento, tais escolas têm maiores dificuldades para atrair e manter um quadro estável de profissionais qualificados e engajados (motivados e comprometidos com a pedagogia da escola). Pois, elas tendem a enfrentar maior rotatividade de quadros, a ter postos de trabalho não preenchidos e a contar com um maior número de profissionais não concursados ou devidamente habilitados na disciplina na qual ministraram suas aulas (MALOUTAS, 2011).

Portanto, fazer com que os sujeitos envolvidos com a escola encontrem formas diretas de uso dos saberes sistematizados repassados, ou mesmo construídos, pela instituição de ensino é um desafio (FERNANDES; MOLINA, 2004). Mesmo sabendo que o campo de atuação imediato dos alunos e demais atores que se articulam no entorno escolar é representado pela comunidade local, do território no qual vivem. Logo, é nesse contexto específico que a escola irá encontrar as maiores e mais eficientes formas de se relacionar com o território em que está inserido.

Consequentemente, chega-se à percepção coerente de que se a educação pode contribuir, de fato, para o desenvolvimento humano, por sua vez, a escola encontra suas possibilidades de intervenção mais intensas, no espaço, na promoção do desenvolvimento local, na emancipação de suas comunidades (PASCOAL, 2004).

A despeito a escola reproduz, atualiza, consolida ideologias e relações sociais, tanto seculares quanto recentes, anteriores a ela (DALLABRIDA; FERNÁNDEZ, 2005). O passado, presente e futuro de uma sociedade multifacetada estão em constante representação no palco escolar. Sendo assim, ela é mais que um aglomerado de salas, quadras, espaços e indivíduos. Sua transcendência simbólica e objetiva e inquestionável, contraditória e dinâmica. Seu significado varia de acordo com os olhares e práticas de cada sujeito que a constrói (PILETTI, 2003). Sua construção ocorre por meio do diálogo, cruzamentos e disputas entre os discursos e vivências internas e externas ao ambiente escolar. Propostas e ideais são erguidas a partir da escola ou deixadas para que elas a concretizem (LAHIRE, 2008).

A instituição de ensino, nesse contexto, pode atuar no fortalecimento da teia de relações sociais, ou até mesmo no estabelecimento de algumas inter-relações e no estímulo à constituição de determinados vínculos. Isso permite contribuir não apenas para a dinamização do local, pois, ao mesmo tempo, visto que segundo Cerullo (2006) o desenho de vínculos sociais pode colaborar na melhora do desempenho das unidades escolares, haja vista que o funcionamento das mesmas não depende apenas de itens como quadro docente qualificado, equipamentos, material didático e infraestrutura, para alcançarem resultados positivos.

Não obstante, a participação da família e da comunidade na educação local é um dos mais importantes recursos, no que tange a apropriação do espaço, no que diz respeito à relação de poder entre a escola e seu território.

Esta afirmação parece indicar uma postura comprometida com a democratização da gestão e com o processo educativo, porém, ao explicitar as formas de decisões, o pensamento não é o mesmo, surgindo várias contradições em relação a um projeto que se diz democrático. Isto pode ser observado quando o PPP apresenta que as decisões serão coletivas desde que sejam respeitadas as especificidades de cada função em todos os níveis.

Todavia, a articulação entre a escola e o território, que enfatiza o papel da escola no mundo contemporâneo, pode ser feita a partir da centralidade do conhecimento na sociedade atual (NOGUEIRA, 2006). Logo, a compreensão das implicações decorrentes da emergência dessa centralidade é fundamental ao entendimento das novas necessidades que se colocam para as entidades escolares.

Se for verdade que o objetivo da escola é transmitir conhecimentos aceitos socialmente e acumulados historicamente pela humanidade como um todo, não é menos verdade que a educação não pode se limitar a construir para cada aluno um tipo de território. Uma vez que, as pessoas que convivem num território têm de passar a conhecer os problemas comuns, as alternativas, os potenciais (WALTENBERG, 2006). Sendo assim, a escola passa assim a ser uma articuladora entre as necessidades do desenvolvimento local, e os conhecimentos correspondentes (DOWBOR, 2006a). É nesse quadro conceitual que se pode verificar muitos mecanismos concretos de atuação da escola, como agente de vanguarda na transformação das condições de vida existentes em seu território, como agência de desenvolvimento do lugar (WALTENBERG, 2006).

Diante disso, explorar a ideia de comunidade vinculada às famílias populares e a escola também tem sido alvo de questionamento de autores como Silva (2009) e Gohn (2004)

dentre outros, para quem a instituição escolar, principalmente em sociedades pequenas e periféricas, tem representado uma extensão do que é vivenciado na comunidade e em sua cultura local. Para aqueles, a cultura do bairro, seus hábitos e seus costumes, acabam se refletindo na escola, seja através do aluno, do funcionário que por vezes reside no bairro, ou por meio das famílias dos alunos, que depositam na instituição a esperança por uma melhoria na vida dos filhos (GARCIA, 2004).

Por sua vez, cabe destacar que para Santos (2005) cada escola está inserida em um contexto social muito diferente de outras, seja devido ao contexto sócio econômico dos que se utilizam do espaço escolar, seja devido aos níveis de capital cultural de cada aluno, professor ou funcionário.

Assim, Dowbor (2006b) afirma que a escola é um espaço social que acaba por ser influenciada pelos problemas e ou situações vivenciadas ao seu redor, principalmente em espaços territoriais de pouca extensão e periféricos. Logo, as medidas adotadas pela escola também acabam voltando às residências trazendo alterações na vida familiar. Por isso, acredita-se que, embora a legislação e as políticas públicas determinem uma relação de parceria entre escola, família e comunidade, faltam meios para que essa seja melhor estabelecida.

Seja pelo baixo capital cultural¹ das famílias e da comunidade, seja pela falta de esclarecimento, seja pelo receio da escola em atribuir funções administrativas ou pedagógicas a pessoas externas ao meio escolar, ou ainda pela dificuldade por parte da gestão da escola em permitir a inserção de outros, o que é perceptível é que em geral a parceria entre as instituições é bem vista, mas sem meios de efetivação concretos (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Pontuschka (2013) enfatiza que a educação sempre teve uma dimensão política, já que ela trata de relações de poder através das relações de saber, pois ele diz que essas relações se processam e permitem desvendar como o poder atua sobre o indivíduo e a sociedade. Tal procedimento educacional é permeado por relações de força existentes entre os sujeitos que

¹ Capital cultural é uma expressão cunhada e utilizada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade. É mais do que uma subcultura de classe. É tido como um recurso de poder que equivale e se destaca, no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial, de outros recursos, tendo como referência básica, os recursos econômicos (BOURDIEU, 1975).

compõem a Escola. Sendo assim, na sociedade de classes em que vivemos, o sistema educacional torna-se uma instituição imprescindível à manutenção das relações de poder.

É por meio destas relações de poder existentes na Escola, que Souza (2007) diz podermos entendê-la a partir de uma perspectiva territorial, pois, para o autor, o território é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir das interações de poder. Portanto, o poder produz suas verdades e a Escola carrega tais verdades. Assim, todo saber estabelece novas relações de poder e estas também se configuram dentro do espaço escolar, coexistindo em relações conflituosas. Já que a Escola torna-se alvo de um jogo de poder, em que as ações dos sujeitos que a compõem muitas vezes são contraditórias e são essas ações que balizam a luta por esse espaço.

Para Pereira (2012) é necessário então entender o uso da categoria territorial mais além de sua introdução como conteúdo escolar, pois o território, categoria espacial que resulta das relações de poder, de encontro-desencontro de atores, de superposição de escalas de atuação, sofre influência ideológica, administrativa e de gestão. Deste modo, o espaço escolar é parceiro, quando assume que, todos terminam por construir nele sua experiência cotidiana. Portanto, a escola deve ser compreendida como encontro solidário de atores, culturas e matrizes de crenças.

Ademais a participação possibilita que os sujeitos colaborem com os pares, o que, segundo Lück (2008), pode ocasionar inclusive a satisfação pessoal, pelo fato do indivíduo perceber-se como importante para a parceria. Por outro lado, a participação, encontra-se no exercício do poder. Há quem acredite que o envolvimento da comunidade na gestão implica na perda de autoridade. Em outras situações, o exercício do poder ocorre de forma implícita levando os demais a acreditarem ser um processo cultural. Superando gestões verticais, surgem propostas de gestão democrática, permitindo a participação do coletivo na construção do PPP da instituição escolar.

A nosso ver, a Escola é um espaço múltiplo, permeado por interesses diversos. Visto que, as posturas dos diferentes agentes que a constituem comportam discursos que refletem relações de poder que se corporificam em disputas (SILVA; OLIVEIRA, 2014). Concomitantemente a isso, Monken, (2008) diz que estas lutas se relacionam ao domínio político do espaço escolar, que refletem lutas de classes a partir do estabelecimento de “verdades”.

Segundo Gutiérrez (2012) gerar e configurar o território e dotá-lo de sentidos próprios torna-o fragmento de quem o habita. Logo, o território escolar não compreende apenas o espaço que a estrutura física da instituição ocupa, mas também os sentidos, valores e funções que são atribuídas ao próprio e que são produzidas no mesmo. São essas características que o fazem heterogêneo, com diversos fatores de territorialização.

A referida Instituição é tida como peça de uma engrenagem maior, ou melhor, a Escola não existe por si só, ela está inserida em um contexto bem mais amplo e complexo do que aparenta estar. Fazendo assim, parte de um sistema maior, porém está inserida no interior da sociedade, por isso se mostra tão eficaz para o desenvolvimento dos interesses daqueles que dominam, onde o docente tem papel-chave no processo tendo por obrigação buscar, constantemente, novos caminhos para mediar e desenvolvendo potencialidades, sem contudo, romper com o sistema (MELO et al., 2018).

A escola transmite a cultura capitalista, o saber é colocado a partir dos interesses desta classe, mas de forma implícita. Entretanto esta elite não exerce papel direto no funcionamento da Escola, tampouco na apropriação do seu território, tal função é realizada pelo Estado, ela define o mesmo como “mediador” dos interesses da classe dominante (MOREIRA; TADEU, 2011). Para alguns autores, como Althusser, a Escola, entre outras instituições, se constitui em um aparelho ideológico do Estado, este serve como mecanismos para a reprodução social e material das relações de poder (FREITAG, 2005).

Castells (2008), afirma ainda que o controle do Estado sobre a Escola e o Espaço vem sendo sobrepujado pelos fluxos globais de capital, produtos, serviços, tecnologia, comunicação e informação. Corroborando os demais autores já citados, Castro (2010) lembra que relações de poder supõe assimetrias na posse de meios e nas estratégias para o seu exercício e o território é tanto um meio como uma condição de possibilidade de algumas destas estratégias. Diante disso, o Estado, junto com a elite capitalista utiliza da Escola como meio para o exercício e legitimação do seu poder, e por sua vez, a referida Instituição se configura como um espaço que oferece condições para desenrolá-lo dessas relações de poder.

Todavia o poder do ator ativo deve estar na sua capacidade de criar a sua própria territorialidade, pois para Boligian (2003), é delimitando e tomando controle sobre objetos, pessoas e relacionamentos que se dão sobre um dado território, que o Sistema Capitalista tem o poder de criar seu fator de territorialização por meio de suas estratégias na busca pela dominação do espaço escolar.

Porém, a escola é uma organização complexa e não pode ser entendida apenas como um aparelho de reprodução, visto que a própria sociedade capitalista é repleta de contradições e a escola, que faz parte desse sistema, não tem como ficar imune a estas (SILVA; OLIVEIRA, 2014). O equipamento de ensino é uma das instituições que mais está presente no dia-a-dia da sociedade, do território, desta forma, as experiências do espaço onde ela está inserida também são vivenciadas dentro da instituição, os saberes daquele povo, os valores daquela cultura. Ela não só reproduz ideologias, mas também a produz (CARVALHO, 2010).

O projeto pedagógico da escola municipal Beato Mazenod, descrito no 5º capítulo, busca um rumo, uma direção, para construir seu vínculo com sua comunidade, sendo esse uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos dos residentes neste território. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Tal dimensão política se cumpre à medida que ela se realiza enquanto prática preponderantemente pedagógica (SAVIANI, 2008). Por outro lado, na dimensão pedagógica reside a possibilidade efetiva da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Sendo pedagógica, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias a instituição de ensino em cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Enfim, enfatiza-se que para atingir tais intentos, a escola e sua comunidade deverão estreitar suas relações, visto que não há sentido em se falar de parceria, sem que antes, aja pelo menos, um alinhamento de ideias e/ou posturas, no tocante aos interesses e intenções dos atores envolvidos no espaço.

CONCLUSÃO

Na busca pela relação da escola com a comunidade, na sua apropriação do espaço, conclui-se que os desafios são vivenciados diariamente pelos sujeitos habitantes do território. O resultado dessa inter-relação é a produção de um imbricamento, no que tange a estrutura de poder e a criação de valores. Tais norteadores aumentam gradativamente.

Logo, há por parte de alguns atores, tanto da escola, quanto da comunidade, uma busca sistemática para construir um processo de integração entre estes sujeitos que considere as

diferenças relacionadas às especificidades do seu território. Convém destacar que as necessidades e anseios dos assistidos por ela visam atender um novo paradigma educacional, no tocante as políticas pedagógicas, assim como a qualidade e ao conteúdo programado, direcionando-a para a realidade atual, superando assim, os problemas socioeducacionais presentes em nossa sociedade.

Contudo, no contexto escolar, vários fatores podem levar à centralização de decisões. Alguns podem achar mais fácil elaborar o documento em gabinete. Em outros momentos, a comunidade, por não acreditar na mudança, pode não se envolver na ação. Todavia, acreditar na construção coletiva do documento é, primeiramente, assumir a transformação como possível, superando modelos hierárquicos pré-estabelecidos, dispondo-se ao novo.

REFERÊNCIAS

BOLIGIAN, L.. O conceito de Território na esfera do saber científico. In: **A transposição didática do conceito de território no ensino de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, p. 22-54. 2003

BOURDIEU, P. **A Escola Conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In GRAMSCI, A. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, p. 171- 183. 2003.

CARVALHO, M. do C. B.. Famílias e políticas públicas. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller (orgs.) **Família**: redes, laços e políticas públicas. 5ª Ed. São Paulo: Cortez. Puc-Sp, 2010.

CASTELLS, M.. **O poder da identidade**. 6ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2008.

CASTRO, I. E.. **Geografia e Política**: Território, escalas de ação e instituições. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CERULLO, G. **Escola, comunidade e o “capital social”**: a influência da dimensão do capital social sobre os índices de evasão e reprovação. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2006.

DALLABRIDA, V. R.; FERNÁNDEZ, V. R.. Inovação, território e desenvolvimento. In: CARVALHO, J. R.; HERMANS, Klaus (orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento regional no Brasil**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer. 2005.

DEMARZO, M. M. P.; AQUILANTE, A. G. Saúde Escolar e Escolas Promotoras de Saúde. In: **Programa de Atualização em Medicina de Família e Comunidade**. Porto Alegre, RS: Artmed: Pan-Americana, v. 3, p. 49-76. 2008.

DIEHL, A. A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DOWBOR, L. **Educação e desenvolvimento local**. 2006a. Disponível em: <http://dowbor.org/06deslocalcurto4p.doc>. Acessado em agosto de 2016.

DOWBOR, L. **O desenvolvimento local e a racionalidade econômica**. 2006b. Disponível em: <http://dowbor.org/06deslocalcurto4p.doc>. Acessado em agosto de 2016.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

FLICK, U. **Métodos quantitativos na investigação científica**. Tradução Artur M. Parreira. Lisboa: Monitor, 2005.

FREITAG, B.. **Escola, Estado e Sociedade**. 7ª ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

GARCIA, D. M. F. **Diversidade cultural, conflitos e educação**: algumas reflexões teóricas. Revista de Educação PUC. Campinas. Campinas, n. 10, p. 40-46, junho 2004.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2011.

GIMENO SACRISTAN, J. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOHN, M. da G. M.. **A educação não formal e a relação escola comunidade**. Eccos: Revista Científica Uninove, São Paulo, vol.6, n.2, p.3965,2004.

HAESBAERT, R. **Regional-global**: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

HADJI, C. **É preciso apostar na inteligência dos alunos**. Nova Escola, São Paulo, n. 198, p. 17-20. dez. 2006.

KANT, I. **Que significa orientar-se no pensamento?** In: Textos Seletos. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005b.

KOWARICK, L. **Viver em risco**: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil. São Paulo: Ed. 34, 2009.

LAHIRE, B. **Dans lês plis singuliers du social**. Paris: La découverte, 2013.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

LOMÔNACO, B. P.; GARRAFA, T. C. **A Complexidade da relação escola-família em territórios vulneráveis**. Cadernos Cenpec, n. 6, p. 27-38, jan./jun. 2006.

LÜCK, H.. **A Gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MALOUTAS, T. Efeitos de vizinhança e desempenhos escolares. In: VAN ZANTEN, Agnès (Org.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, p. 288-291. 2011.

MARTINS, Â. M.. **A Autonomia da escola**: A (ex) tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MELO, J. G. da S.; SILVA, E. R. A. C.; MELO, M. da S.; ASSIS, D. R. S. de. Uso da dramatização teatral, como ferramenta motivadora, para o ensino-aprendizagem na disciplina de Geografia, na modalidade de ensino de jovens e adultos. **Revista Educação Ambiente em Ação**. ISSN 1678-0701. [s.l], n. 63, Ano XVI. Março-Junho/2018.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2003.

MONKEN, M. Contexto, território e processo de territorialização de informações. Desenvolvendo estratégias pedagógicas para a educação profissional em vigilância em saúde. In: BARCELLOS, Christovam (org.). **A geografia e o contexto dos problemas de saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, p. 141-163. 2008.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. 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, p. 13- 43. 2011.

NOGUEIRA, M. A. **Família e escola na contemporaneidade**: os meandros de uma relação. Educação e Realidade. p. 155-169. 2006. Disponível em:

file:///C:/Users/User/Desktop/RELA%C3%87%C3%83O%20ESCOLA%20E%20TERRIT%C3%93RIO.pdf. Acesso em: 14/12/2016.

NUNES, J. T. C. **Fórum Paulo Freire**. Revista eletrônica, n. 2, ano 2, ag. 2006.

PASCOAL, M. Qualidade de vida e educação. **Revista de Educação PUC** – Campinas. Campinas, n. 17, p. 37-45, novembro 2004.

PEREIRA, M. G.. 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, p. 173-185. 2012.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 7 ed. Ática. São Paulo: 2003.

PONTUSCHKA, N. N. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, p. 111-142. 2013.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. Editora Ática: São Paulo, 1993.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. **Paidéia**, 15 (31), 239-247. 2005.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

ROSENTAL, Cl.; FRÉMONTIER-MURPHY, C. **Introdução aos métodos quantitativos em ciências humanas e sociais**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2001.

SANTOS, B. de S. **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. 2 ed. Civilização Brasileira, 2005.

SAVIANI, D.. Sistema nacional de educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil. In: GT-05: **Estado e Política Educacional**, 31ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, 2008.

SILVA, A. A. da.; OLIVEIRA, A. G. de. **RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA: TERRITÓRIO DE CONFLITOS**. VII CONGRESSO Brasileiro de Geógrafos. **Anais VII CBG**. Vitória/ES. 10 a 16 de agosto de 2014. ISBN 978-85-98539-04-1.

SILVA, P. A comunidade como actor social. In: SARMENTO, Teresa; FERREIRA, Fernando Ilídio; SILVA, Pedro; MADEIRA, Rosa. **Infância, família e comunidade** – As crianças como actores sociais. Porto- Portugal: Porto Editora, 2009.

SOUZA, M. L. de. O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia**: conceitos e temas. 10ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, p. 77-116. 2007.

VEIGA, I. P. A. (Orgs.) **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. **Inovações e projeto-pedagógico**: uma relação regulatória ou emancipatória? Caderno Cedes, v. 23, nº 61, Campinas, Dez, 2003.

VEIGA-NETO, A.. Cultura e currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 51-55. 2004.

WALTENBERG, F. D. **Teorias econômicas de oferta de educação**: evolução histórica, estado atual e perspectivas. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 1, p. 117-136, jan./abr. 2006.