

A escola como território: relações de poder e políticas educacionais

The school as territory: power relations and educational policies

André de Paula Silva

Mestrando em Geografia – UNIFAL-MG, Brasil

Andre-20ps@hotmail.com

Sandra de Castro de Azevedo

Profa. Adjunta- UNIFAL-MG, Brasil

Sandrinhacp@yahoo.com.br

Resumo

O conceito de Território vem ao longo dos anos passando por diversas definições e conceituações, as quais estão em constante atualização. As instituições escolares, que são um objeto de estudo de diversos trabalhos, se constituem, atualmente, como um importante ator social, visto que além do papel educacional primaz que exerce na educação pode estar sendo um importante instrumento dos interesses econômicos em nossa sociedade. O presente trabalho tem por intuito analisar as instituições escolares pelo viés do conceito de território com base na análise dos ciclos de políticas públicas educacionais de Stephen Ball. As políticas como os currículos, legislações e resoluções balizarão esse elo entre instituições escolares e o conceito de território. O que objetiva entender como as políticas educacionais estão atuando na escola enquanto território. Sendo de grande relevância pois além de contribuir com os estudos pertinentes as questões territoriais, visa também atingir o coletivo docente, visto que este está presente no cotidiano dos territórios escolares e tem a necessidade de entender como as políticas em educação podem influenciar não só o seu trabalho e conteúdos a ministrar mas também toda a comunidade escolar, gestão e seu modo de pensar a educação.

Palavras-chave: Território, Rotina Escolar, Estado, Professor, Poder.

Abstract

The concept of Territory has over the years gone through various definitions and conceptualizations, which are constantly updated. School institutions, which are an object of study of various works, are nowadays an important social actor since, in addition to the primary educational role that it plays in education, it can be an essential instrument of economic interests in our society. The purpose of this article is to analyze school institutions on the bias of the concept of territory based on the analysis of Stephen Ball 's public policy cycles. Policies such as curricula, legislation and resolutions will link this link between school institutions and the concept of territory. What aims to understand how educational policies are acting in school as a territory. It is of high relevance because in addition to contributing relevant studies to territorial issues, it also aims at reaching the teaching collective, since it is present in the daily life of the school territories and has the need to understand how education policies can influence not only their work and content to minister but also the entire school community, management and their way of thinking education.

Keywords: Territory, School Routine, State, Teacher, Power.

1. INTRODUÇÃO

A Geografia enquanto ciência possibilita analisar e descrever de forma crítica a relação entre natureza e sociedade e todas as suas problemáticas ao longo do tempo que se constroem no

Espaço Geográfico. Partindo desta premissa, o presente artigo visa levar este olhar geográfico para dentro da instituição escolar, a qual atualmente é entendida como parte primaz da vida do ser humano em que teoricamente seu saber é construído além de possibilitar uma gama de relações e convívios em sociedade.

A ideia que se tem de escola hoje em dia, em que estão inseridos outros níveis de relações importantes como as salas de aulas, pátios, sala dos professores e etc., seria a ideia de que é um local no qual se inserem momentos importantes, como o processo de ensino e aprendizagem, debates de ideias entre alunos e professores, alunos e alunos e consequentemente a construção e troca de conteúdo, costumes e variadas relações entre os mesmos. Porém, por outro lado, a escola também pode ser enxergada como um ambiente tênue, em que algumas relações de poder se encontram fortemente presentes, em que esta pode se configurar como um território. Souza (1995), em uma abordagem clássica, trata sobre a importância de não limitar o conceito somente a esfera do Estado. Portanto, a escola é um território definido pelo Estado, pois envolve políticas, mas também apresenta elementos e circunstâncias que fogem da lógica do Estado.

[...] Assim como o poder não se circunscreve ao Estado nem se confunde com a violência e a dominação (vale dizer, com a heteronomia), da mesma forma o conceito de território deve abarcar infinitamente mais que o território do Estado-Nação. Todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território, do quartelão aterrorizado por uma gangue de jovens até o bloco constituído pelos países-membros da OTAN. (SOUZA, 1995 p. 111).

Libâneo (2012), afirma que o território escolar, atualmente, estaria sofrendo fortes influências das políticas públicas, que foram elaboradas para instrumentalizar a política econômica e não os interesses pedagógicos. Assim sendo, é possível apontar que as instituições escolares podem ser vistas como um campo de forças de uma relação dialética entre os interesses econômicos de uma sociedade capitalista, preocupada com uma educação reprodutivista e para formação de mão-de-obra e, os objetivos pedagógicos, de uma educação reflexiva e emancipadora. Porém, essas esferas não são as únicas que disputam por um poder nas instituições escolares, elas se desdobram em diversos atores que agem e se relacionam na escola. Neste campo de forças se inclui as Políticas Públicas como currículo e resoluções e todos os agentes presentes na escola, como os alunos, professores, direção, pais e funcionários.

A ideia concretizada que se tem da escola hoje é uma ideia paradoxal, pois, se de um lado a escola é desprestigiada e desvalorizada, por outro é tida como um importante local de emancipação do ser humano e de erradicar os problemas que ela mesma produz, ou seja, é montada toda uma esperança social nos espaços escolares, os quais não correspondem, pelas suas falhas estruturais. Os estabelecimentos de ensino são vistos como um ponto de partida para a reeducação da sociedade, através de uma educação libertadora e de um lugar político, o que não vem acontecendo, pois,

atualmente os espaços escolares vêm sendo um lugar de divisão social do saber, o que seria um desdobramento estrutural da divisão social do trabalho, como lembra Araújo (2011).

As Políticas Públicas, seja de modo incisivo ou não, acabam por influenciar as ações de educadores, gestores, alunos e todos os agentes que compõem o ambiente escolar. A ideia aqui presente parte da premissa de que apesar de serem importantes para o avanço científico, analisar de modo distanciado ou somente teoricamente as Políticas de Educação e suas problemáticas nas instituições não permitem um entendimento real das consequências destas políticas na prática, desta forma visando ampliar este tipo de pesquisa, o princípio aqui seguido seria o de analisar todas as problemáticas teorizadas a partir do dia a dia escolar, o que permite uma visão ampla e mais completa da realidade e suas nuances.

Como professor e pesquisador, é constante exercer a docência na sala de aula e a cada dia que se passa refletir sobre os problemas e dificuldades presenciadas no cotidiano. A partir de então surge a demanda de buscar reflexões teóricas que permitam entender os problemas hoje enfrentados e também propor possíveis readequações e mudanças.

Por conseguinte, este artigo tem como objetivo compreender a escola enquanto território, e este permeado por diversas relações de poder comandada por diferentes agentes, ideologias e interesses e como as Políticas Públicas agem e intervêm no cotidiano do território escolar, com suporte nas teorias e análises sobre Políticas Públicas Educacionais de Stephen Ball e suas relações com os padrões econômicos da globalização atual.

Deste modo, a problemática que se trata este artigo é uma análise embasada na escola enquanto território, epicentro de diversas relações de poder, com variados interesses e de que maneira essas relações que embasam o território da escola exercem influência no cotidiano escolar, abrangendo as mais variadas escalas por onde o poder e suas relações podem atuar.

Para melhor compreender e investigar essa problemática foram trabalhados os conceitos de território e poder, para entendimento de como estes conceitos possibilitarão a compreensão da influência das políticas públicas na instituição escolar enquanto esta é concebida como território.

2. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos se basearam, primeiramente, em uma análise documental na qual se norteiam as Escolas Estaduais do Estado de Minas Gerais. Em relação aos documentos, o foco se voltará para a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Nacionais Curriculares de Geografia (PCN) e Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a nível federal. No âmbito estadual os documentos focados

serão a Resolução Nº 2.197 de 2012 que dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino nas escolas do Estado de Minas Gerais, o Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBC).

Outra etapa importante da pesquisa, por se tratar de um caráter qualitativo, trata-se do momento de observação. A observação é uma técnica de coleta de dados que segundo Lakatos e Marconi (1995) é utilizada para adquirir informações na qual se utiliza os sentidos para a obtenção de alguns aspectos da realidade, assim sendo, não se limita a ouvir e ver, mas também analisar fatos ou fenômenos que se pretende estudar.

A observação ajuda o pesquisador a identificar e obter provas a respeito dos objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social. (LAKATOS; MARCONI, 1995, p. 191).

Existem vários tipos de técnicas de observação que se pode empregar em uma pesquisa científica. No caso da pesquisa aqui referida a técnica de observação realizada trata-se da Observação Participante, na qual como designa Lakatos e Marconi (1995), neste tipo de observação, o presente pesquisador considera-se como um Observador Natural, o qual já pertence ao meio em que irá estudar e pesquisar, no caso a comunidade escolar.

Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste. Para Mann (1970:96), a observação participante é uma "tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tomando-se o observador um membro do grupo de molde a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles" (LAKATOS; MARCONI, 1995, P. 194).

Isso objetiva construir uma pesquisa que relacione a teoria estudada com a teoria e prática das Políticas Públicas na escola como um território no sentido geográfico do conceito. Tal posição metodológica visa sair do empirismo descritivo ao encontro de uma pesquisa mais conectada com a prática e com a realidade, para que segundo Ball (2006) a pesquisa se mantenha coerente.

Considero que o inter-relacionamento de teorias, que McLennan (1996) chama teorização combinada (em contraposição à adicionada), provê uma fonte rica de conceitos para interpretar o processo político e os efeitos da política como forma de se mover além do óbvio, de criar ligações e fomentar relações para ligar nossos registros descritivos. Para irmos além dos acidentes e das contingências que nos envolvem, é necessário iniciar de uma outra posição e começar do que é usualmente excluído. Teorias oferecem outra linguagem, a linguagem da distância, da ironia, da imaginação. E parte disso, como Sheridan ressalta, é "um amor pela hipótese, pela invenção" que é também, sem pudor, "um amor pela beleza" (Sheridan, 1980, p. 223) —em contraposição à não-problemática, técnica e desolada linguagem da ciência e do empreendedorismo políticos. (BALL, 2006, p. 24).

Assim sendo, isso permite que a metodologia a luz das teorias com conexão na prática complemente ainda mais a pesquisa, fazendo com que está se aproxime o melhor possível, como já dito, da realidade. Além do mais, com base no que Souza (2015) diz, tal método de pesquisa

permite a junção do “olhar de longe” da pesquisa com o “olhar de perto” aproximando a teoria com o cotidiano do território escolar.

[...] O “olhar distanciado” permite que se ganhe uma perspectiva que é imprescindível e insubstituível: aquela que permite uma “noção de conjunto”, que faculta a apreensão das “grandes linhas”...aquela, portanto, que permite trabalhar com as escalas da estratégia. O problema reside em entronizar ou mesmo adotar com exclusividade o “olhar de longe”. E a solução, por conseguinte, não consiste em substituir meramente, de maneira absoluta, o “olhar de longe” pelo “olhar de perto”, pelo “mergulho no cotidiano” que negligenciaria o contexto e as preocupações “macro” e estruturais, mas sim em combinar as escalas (de análise de ação) de modo a não abrir mão de nenhuma, nem mesmo da dos “nanoterritórios” e dos pequeníssimos lugares quotidianos, tanto quanto combinar olhares – o de perto e o de longe, aquele que permite “colocar-se de fora” (e à distância) com aquele que exige Estar dentro” (SOUZA, 2015, p. 104).

Deste modo, a metodologia utilizada possibilitou analisar a relação e influência das Políticas Públicas na escola e esta enquanto um território, para isso, se apoiou na análise das legislações, currículos e aprofundamentos teóricos aliados a observação que foram realizadas pelo professor pesquisador no dia a dia da escola, em duas escolas de uma cidade do Sul de Minas Gerais, durante os anos letivos de 2017 e 2018. O que do ponto de vista de alguns autores citados acima, permite que a pesquisa se enriqueça e se complemente ainda mais.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Para refletir sobre a relação entre escola e território antes é necessário compreender que a definição de território não se limita somente ao Estado-nação. Além do mais, o próprio conceito em si passa por algumas reformulações ou redefinições ao longo do tempo. Souza (1995) em uma de suas primeiras explanações sobre o tema define território como “todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (SOUZA, 1995, p. 78).

Recentemente, o mesmo autor procurou atualizar suas definições sobre o conceito de território, pois a acepção anterior era considerada insuficiente. Logo, a definição de território ganha uma denominação mais complexa, usando uma analogia de “campo de força”, em que território seria uma expressão espacial das relações sociais.

A comparação de um território com um “campo de força” parece, então, como uma analogia bastante razoável: ao mesmo tempo que o território corresponde a uma faceta do espaço social (ou, em outras palavras, a uma das formas de qualifica-lo), ele é, em si mesmo, intangível, assim como o próprio poder o é, por ser uma relação social (ou melhor, uma das dimensões das relações sociais). Se o poder é uma das dimensões das relações sociais, o território é uma expressão espacial disso: uma relação tornada espaço – mesmo que não de modo diretamente material, como ocorre com o substrato, ainda que o território dependa, de várias maneiras, deste último. (SOUZA, 2015, p. 97).

Por ser considerado um campo de forças, o poder é disputando a todo tempo por variados atores que agem sobre o território. Quando se pensa nas instituições escolares enquanto territórios não seria diferente. Na rotina escolar há diversas disputas, não só por delimitação de território, mas

também ideológicas e intelectuais. O que também se configura como produção de territórios, as quais segundo Raffestin (1993), também podem se produzir a partir do conhecimento.

O mesmo autor ainda ressalta a importância de conceber a diferença e complementaridade entre os conceitos de território e Espaço. Fazendo uma analogia em que o espaço pode ser representado como a “matéria-prima”, anterior a qualquer ação ou relação. Enquanto território seria a produção nesse e a partir desse espaço. Assim sendo, isso remete a pensar e também corroborar que o território escolar pode ser um campo rico e com boa possibilidade para uma pesquisa.

[...] O espaço é, de certa forma, “dado” como se fosse uma matéria-prima. Preexistente a qualquer ação. “Local” de possibilidades, é a realidade material preexistente a qualquer conhecimento e a qualquer prática dos quais será objeto a partir do momento que um ator manifeste a intenção de dele se apoderar. Evidentemente, o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas que envolve, se inscreve num campo de poder. Produzir uma representação do espaço já é uma apropriação, uma empresa, um controle portanto, mesmo se isso permanece nos limites do conhecimento. Qualquer projeto no espaço que é expresso por uma representação revela a imagem desejada de um território, de um local de relações. (RAFFESTIN, 1993, p. 144).

Ademais, é importante ainda entender o território também como um produto histórico, ou seja, inacabado em relação ao tempo em que suas configurações e funcionalidade mudam com o tempo e como designa Haesbaert (2007) conforme o sistema econômico também e pode se redesenhar de acordo com as fases do capitalismo e suas necessidades. Portanto, analisar o território escolar e sua relação histórica com o sistema econômico se torna primaz para compreender de fato sua relação com as Políticas Públicas.

Mais importante, portanto, do que esta caracterização problemática, porque genérica e aparentemente dicotômica, é perceber a historicidade do território, sua variação conforme o contexto histórico e geográfico - inclusive, como já ressaltamos, dentro das diversas fases do capitalismo. Os objetivos dos processos de territorialização, ou seja, de dominação e ou de apropriação do espaço, variam muito ao longo do tempo e dos espaços. Assim, grande parte das sociedades tradicionais conjugava a construção material (“funcional”) do território como abrigo e base de “recursos” com uma profunda identificação que recheava o espaço de referentes simbólicos fundamentais à manutenção de sua cultura. Já na sociedade “disciplinar” moderna (até o século XIX, pelo menos) dominava a funcionalidade de um “enclausuramento disciplinar” individualizante através do espaço – não dissociada, é claro, da construção das identidades-suporte da modernidade, a do indivíduo e a da nação (ou da “nação[enquanto]-Estado”). (HAESBAERT, 2007, p. 28).

Para tanto, como já mencionado, para a compreensão das Políticas Públicas e de sua relação com o cotidiano e território escolar é de primaz importância relacionar com o momento econômico em que a sociedade está inserida e como suas necessidades podem exercer influência direta ou indiretamente nas Políticas Públicas e no próprio território da escola. Conforme Ball (1998), a Globalização pode interferir nas esferas econômicas e também educacionais pelo seu principal objetivo, que seria de produzir cada vez mais lucro e riquezas. Esse autor explana sobre a proximidade das Políticas Públicas às exigências do mercado e da economia, as quais pode-se aferir

que estaria, cada vez mais, aproximando as instituições escolares e seu cotidiano com os parâmetros mercadológicos. Para isso, o autor designa cinco novos elementos das Políticas Públicas nos países ocidentais pós-fordistas.

(1) Melhorar a economia nacional aproximando a conexão entre a escolaridade, o emprego, produtividade e comércio. (2) Aumentar os resultados dos alunos nas competências relacionadas com o emprego. (3) Obtenção de um controle mais direto sobre o conteúdo curricular e avaliação. (4) Reduzir os custos para o governo da educação. (5) Aumentar a contribuição da comunidade para a educação por meio de um envolvimento mais direto na decisão escolar tomada e pressão de escolha de mercado. (BALL, 1998, p. 122, tradução nossa).

Mediante isso, é possível constatar que a escola enquanto território torna-se então um campo de forças ainda mais complexo e dinâmico. Isto porque além dos atores presentes nas próprias instituições, como direção, alunos, servidores e a presença do Estado pelas próprias Políticas, tem-se também a presença mesmo que indireta dos atores econômicos, os quais influenciam tais Políticas Educacionais e exercem também uma disputa neste território.

Tais ações com influência da Globalização Econômica podem ser de fato bem prejudiciais aos objetivos pedagógicos, visto que ao se aproximar dos interesses e objetivos mercadológicos as Políticas podem privilegiar a competitividade e disputa, não só entre alunos, mas entre docentes também, em detrimento dos propósitos sociais da educação e de uma relação de aproximação e cooperação entre os mesmos.

Tal sistema de exacerbadas avaliações de desempenho e performatividade acaba por gerar uma insegurança em todo o corpo docente e direção, com isso acaba ocorrendo uma preocupação menor com as questões pedagógicas do que com as questões burocráticas, o que torna um território dominado por indecisões e vulnerabilidade, em que o poder das Políticas acaba se sobressaindo neste território.

No seio do funcionamento da performatividade, a organização do poder de acordo com formas definidas de tempo-espço (sistema de produção fabris ou de escritório) é menos importante. O que está em questão é a base de dados, as reuniões de avaliação, o balanço anual, relatórios escritos e solicitações de promoção, inspeções, avaliação por colegas. Mais do que somente uma estrutura de vigilância, há, na verdade, um fluxo de performatividades contínuas e importantes, isto é, um espetáculo. O que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panóptico, e sim a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes; é o “surgimento” do desempenho, da *performance* - o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados - “informando a posição de qualquer elemento num ambiente aberto e num dado momento” (Deleuze, 1992, p. 7). Esta é a base para o princípio da incerteza e inevitabilidade, para a insegurança ontológica: “Estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo a coisa certa? Como seremos avaliados?” (BALL, 2001, p. 102).

Nesse caso seria possível constatar que as Políticas Públicas estariam exercendo uma função de controle no território escolar? E além do mais, além de controlar, poderia estar servindo aos interesses de um sistema econômico, o capitalismo, pelas suas diretrizes, normas e currículos

com a implementação da cultura empreendedora baseada na globalização em que os sistemas de avaliação entram como uma das ferramentas, além das avaliações de desempenho e metas. Ou seja, pela influência da globalização as Políticas Públicas estão se remodelando e modificando as dinâmicas do cotidiano escolar, em razão de seus objetivos. Com isso, tem-se então mais uma influência das políticas no cotidiano do território escolar.

Através do cultivo da “cultura empresarial” os gestores “procuram delinear, normalizar e instrumentalizar a conduta das pessoas de forma a atingirem os fins que elas postulam como desejáveis” (Du Gay, 1996, p. 61). Estes desenvolvimentos são profundamente paradoxais. Por um lado, representam um afastamento dos métodos de controle baseados em uma postura de pouca confiança nos empregados. As responsabilidades de gestão são delegadas e as iniciativas e a resolução de problemas são super-valorizadas. Por outro lado, são colocadas em prática novas formas de vigilância e auto-monitoramento, como por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados. É isto que Peters e Waterman (1982) chamam de “flexibilidade e rigidez simultâneas”. (BALL, 2001, p. 109).

Assim, como exposto até agora, fica evidente que o conceito de território abrange a ideia de instituição escolar como um território próprio, passando pelas Políticas Públicas que exercem influência direta ou indireta neste território, as quais tem suas ligações com o sistema econômico capitalista vigente em nossa sociedade e com a Globalização.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As Políticas Educacionais podem ser entendidas por meio de uma periodização destas no país. Silva (2012) expõe três principais períodos de estabelecimento das Políticas Públicas educacionais pós-guerra. A primeira fase surge então logo após a Segunda Guerra Mundial em que algumas instituições surgem com o objetivo de recuperação econômica de algumas nações como a UNESCO, Banco Mundial, Banco Internacional de Desenvolvimento e a Organização dos Estados Americanos. Fase marcada por diversas intervenções de instituições financeiras em diversos países em prol da recuperação econômica. Além disso, tal período foi marcado por índices muito baixos em educação o que segundo teorias justificava a estagnação de tais nações.

Em um segundo período, entre 1970 e 1989 surgiu o que Alves (2012) chama de racionalização das Políticas Públicas. Período marcado por governos autoritários e grandes empréstimos atribuídos a projetos por instituições como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. No mesmo período, no Brasil se espalhavam movimentos e lutas sociais por direitos básicos e democracia, porém, a educação pública ia de mal a pior com índices de reprovação e abandono cada vez maiores e condições de trabalho docente precários, o que ainda mudou muito pouco até os dias de hoje.

Em um terceiro momento, entre 1989 a 2010, Silva (2012) designa como um momento de relação transnacional entre os Estados, em que pelo momento de Globalização econômica as

Políticas Públicas e com as educacionais não foi diferente, se encaixam num projeto de racionalização e flexibilidade ao capital cada vez maior. Com isso, os interesses em suprir as demandas mercadológicas estão cada vez mais presentes nas Políticas em educação em detrimento de uma educação voltada para as questões sociais e a realidade de cada educando. Isso faz parte de um projeto em que cada vez mais a educação entra em uma crise e se deteriora, esse é o objetivo. Para que a Educação também fique a mercê do Capital. Desta forma percebe-se que o jogo em que se encontram as Políticas educacionais é totalmente unilateral. As políticas que embasam essa pesquisa foram iniciadas durante esse período, todas com um discurso de que visava a melhoria educacional mas na prática estavam atendendo princípios econômicos e neoliberais como a LDB de 1996 e os PCNs que foram adaptados a leis estaduais como a resolução da SEE/MG 2197 e o CBC no Estado de Minas Gerais, podemos também entender que esse período se amplia até os dias atuais com a aprovação da BNCC em 2017.

Este interesse das organizações e instituições internacionais pode ser entendido, como explica Alves (2012), pelos novos moldes em que a civilização atual se encontra. Conhecida como sociedade do conhecimento, marcada por velocidade, conectividade, intangibilidade e inovação. Sendo assim, a educação se torna central nesse momento da sociedade, o que justifica os diversos interesses nas Políticas Educacionais Públicas. Desse modo, o território escolar ganha cada vez mais agentes, que vão procurar influenciá-lo e encaixá-lo de modo crescente aos seus interesses.

O eixo centro desse novo ciclo do Conhecimento, e o conhecimento em uma relação direta, essencial, central, com a questão da educação. Isso explica por que hoje, mais do que nunca, a educação tem sido tão relevante e objeto de tanto interesse pelos Organismos Internacionais, pelos Estados e pelos diversos grupos da Sociedade Civil. Então, é a partir desse contexto que vamos compreender o surgimento – e o desenvolvimento teórico e operativo – da Governança nas organizações, públicas e privadas; da mesma forma que a sua vinculação com o conhecimento. Em síntese, a governança é uma expressão, é um fenômeno, é uma manifestação que emerge nesse novo ciclo do processo civilizatório que se convencionou denominar era da informação ou sociedade do conhecimento. (ALVES, 2012, p. 132).

Portanto, constata-se que quando se trata de Políticas Públicas o assunto se torna complexo, pois há diversos fatores e atores que exercem influência sobre suas dinâmicas. O que dificulta tanto sua elaboração, como sua prática, visto que apesar dos diversos interesses que a permeiam, como já dito, o viés econômico sempre irá sobrepujar os demais, o que propicia “erros” e instabilidades na área da educação. Como podemos encontrar no CBC de geografia.

A seleção de conteúdos sob a ótica do critério tecnológico coloca um duplo desafio para a prática educativa. De um lado, é preciso levar em conta os novos signos que a modernização econômica impõe ao espaço geográfico: a tecnociência, com suas constantes inovações e mudanças no padrão de consumo; o avanço das telecomunicações, transportes e serviços; a reorganização das empresas e o fim do emprego. E, de outro lado, o novo paradigma da economia ecológica que, ao buscar compreender as intrincadas relações entre desenvolvimento econômico, equidade social e sustentabilidade ambiental, propõe a

valoração econômica ambiental como instrumento na gestão de recursos ambientais, inserindo o meio ambiente nas estratégias de desenvolvimento econômico. (MINAS GERAIS, 2014, p.13)

Muitos estudos que enfatizam os problemas e crises educacionais, na maioria das vezes, sempre apontam para os professores, alunos, gestores e outras conjunturas. Porém, menos atenção é dada para as Políticas que podem influenciar e moldar diversas situações no cotidiano das escolas. Desse modo, pretende-se aqui também, como designa Ball (2006) seguir uma ética que desvele as partes encobertas presentes nas Políticas Públicas Educacionais e suas práticas.

A teoria é importante para a pesquisa em outro sentido. A teoria provê a possibilidade de desidentificação — o efeito de trabalhar “em e contra” prevalente nas práticas de sujeição ideológica. A importância da teoria ou do esforço intelectual nas ciências sociais deve ser, nas palavras de Foucault, o de “subverter o poder”, envolver-se em disputa para revelar e subverter o que é mais invisível e insidioso em práticas prevalentes (Troyna, 1994). Trata-se muito mais de uma preocupação prática dirigida diretamente às práticas e aos interesses dos trabalhadores da educação, mas de forma alguma no sentido atribuído por Barney (1995) ou Hargreaves (1996) em trabalhos recentes sobre o papel da pesquisa em educação. (BALL, 2006, p. 24)

Assim sendo, cabe aqui justificar o porquê e a importância de tal abordagem e refletir sobre o que Mainardes (2006) com base na abordagem do ciclo de Políticas de Stephen Ball, define como “Políticas de Texto” e “Políticas de discurso”. No primeiro caso, as “Políticas de Texto” se referem a parte literária das Políticas em si, porém, dentro desta problemática existem variadas interpretações e leituras, pois os agentes os quais recebem e leem as informações ou normas contidas são diversos. Entretanto, dentro de tais formulações apenas algumas necessidades e alguns interesses são levados em conta.

A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. (MAINARDES, 2006, p. 53).

Por outro lado, há as “Políticas como discurso”. Nesse sentido estas são utilizadas palavras e simbologias em que um sentido ou uma intenção já definida é transmitido. Por conseguinte, este “discurso” com uma bagagem de interesses e “vozes” a atender perpassa pelas Políticas, investido de autoridade, dissipando suas “verdades” sobre seus dominantes, ou seja, aqueles com menos voz, e consequentemente exercendo uma dominação.

A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Desse modo, com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se “regimes de verdade”. Na prática, os atores estão imersos numa variedade

de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. (MAINARDES, 2006, p. 54).

Percebe-se então que tais Políticas de discurso utilizam de suas “verdades” como uma fonte de poder. O que pode ser entendido em suas raízes com Foucault (1979), o qual explica que o poder pelo discurso de verdade é indissociável de qualquer sociedade e que é impossível haver relações de poder sem estes mesmos discursos de verdade.

A questão tradicional da filosofia política poderia ser esquematicamente formulada nesses termos: como pode o discurso da verdade, ou simplesmente a filosofia entendida como o discurso da verdade por excelência, fixar os limites de direito do poder? Eu preferiria colocar uma outra, mais elementar e muito mais concreta em relação a esta pergunta tradicional, nobre e filosófica: de que regras de direito as relações de poder lançam mão para produzir discursos de verdade? Em uma sociedade como a nossa, que tipo de poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos? Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. Isto vale para qualquer sociedade, mas creio que nas nossa as relações entre poder, direito e verdade se organizam de uma maneira especial. (FOUCAULT, 1979, p. 101).

Portanto, é também além de uma questão de relações de poder, um fato histórico desse mesmo poder em nossa sociedade em que as Políticas Educacionais também se incluem. A preocupação aqui se trata de trazer essas questões discutidas para o âmbito da Geografia, ou seja, com a preocupação espacial, mais especificamente o território. O que Foucault (1979) tratando sobre a Geografia, diz ser importante para perceber os pontos pelos quais o poder os discursos se modificam por meio das relações de poder.

Metaforizar as transformações do discurso através de um vocabulário temporal conduz necessariamente à utilização do modelo da consciência individual, com sua temporalidade própria. Tentar ao contrário decifrá-lo através de metáforas espaciais, estratégicas, permite perceber exatamente os pontos pelos quais os discursos se transformam em, através de e a partir das relações de poder. (FOUCAULT, 1979, p. 90).

Partir do conceito de território no contexto escolar e a influência das Políticas Públicas se torna primaz para, como já discutido, pôr à vista todos os interesses e intenções por de trás das Políticas Públicas Educacionais que tanto estão presentes no cotidiano escolar e que tanto nele podem influir.

Desse modo, lembrando a ideia de a escola funcionar como um “campo de força”, nada melhor do que se atentar para as Políticas Públicas e entender tais relações. Isto se dá pela razão de encontrar nelas diversos elementos que norteiam e participam ativamente no seu cotidiano. Seja pelas diretrizes curriculares do Estado de Minas Gerais (CBC) que direciona todo o planejamento do professor o obrigando a utilizar por meio da Resolução SEE 2197, “Art. 59 Na organização

curricular do ensino fundamental e do ensino médio deve ser observado o conjunto de Conteúdos Básicos Comuns (CBC) a serem ensinados, obrigatoriamente, por todas as unidades escolares da rede estadual de ensino.” (MINAS GERAIS, 2012, p.10)

Ou pelas resoluções que regem as burocracias nas instituições escolares que definem as formas de recuperação e reprovação nas escolas, como por exemplo a progressão continuada aparece como obrigação na Resolução 2197 nos artigos, 72 e 73, com objetivo de sanar uma consequência desta exigência que é a aprovação dos alunos mesmo sem ter atingido o necessário para ser promovido ao ano seguinte, a mesma Resolução traz no artigo 73 “ III - adotando as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino-aprendizagem.” (MINAS GERAIS, 2012, p.14), No entanto esse artigo não é cumprido, infelizmente é comum encontrar nas salas de aulas alunos que não estão totalmente alfabetizados no ensino fundamental II, isso acontece porque na maioria das vezes a escola não oferece as condições adequadas para o professor realizar seu trabalho, mas obriga o professor a não reprovar o aluno, pois essa reprovação pode impactar na avaliação da escola, pois segundo a mesma resolução no artigo

Art. 71 A análise dos resultados da avaliação interna da aprendizagem realizada pela Escola e os resultados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE-, constituído pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB -, pelo Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA - e pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE - devem ser considerados para elaboração, anualmente, pela Escola, do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP). (MINAS GERAIS, 2012, p.13)

A escola tem que passar por constantes avaliações externas que determinam os planos de intervenção na escola e muitas vezes até a quantidade de verbas que a escola pode receber, é comum nas escolas mineiras, ocorrerem aulas que se preocupam em atender as avaliações e não as necessidades dos alunos, ainda esse princípio de controle obrigam a gestão da escola a alimentar um sistema de forma excessiva, ocupando grande parte do seu tempo de trabalho ao Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), ficando com pouco tempo para ter preocupações com o pedagógico ou acompanhar a rotina da escola, ou pelas legislações federais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que determinam a presença do professor de apoio, que é muito importante para a educação inclusiva, mas que na prática pode não funcionar dependendo da relação deste professor com o professor regente. Com relação a escola nacional podemos citar também a utilização de uma base nacional comum e Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que influenciam diretamente na definição de quais conteúdos serão trabalhados na escola, contribuindo para a legitimação dos conhecimentos pautados anteriormente nos Parâmetros

Curriculares de Geografia (PCN) e mais recentemente na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

As Políticas em educação afetam diretamente a ação docente e a relação dos docentes com a gestão escolar, o que acabar por influenciar incisivamente na relação com os alunos e no seu aprendizado e até mesmo no próprio modo do docente de pensar sobre a educação.

Seguindo esse pensamento, Shultz (2012), afirma que é de suma importância que os educadores compreendam a maneira como os objetivos políticos influenciam o dia a dia da escola para conhecer melhor e poder estudar formas de transgredi-los e atingir os objetivos sociais da educação.

Educadores são comumente levados a acreditar que o seu trabalho é fornecer conhecimento para seus alunos no espaço micro da sala de aula e que outra pessoa deveria se preocupar com as políticas e organização dos sistemas educacionais. Todavia, o trabalho de educar crianças se relaciona diretamente com o modo como ajudamos a construir a sociedade e, a forma como organizamos as escolas, as universidades e outras instituições educacionais refletem os valores, normas e agendas que irão formar a base desta sociedade. Professores que entendem como os interesses políticos impactam o cotidiano da sua prática e interferem em toda e qualquer decisão educacional que ele faz podem mais prontamente atingir os objetivos sociais da educação. (SHULTZ, 2012, P. 28).

Além disso, vale ressaltar que o trabalho docente não se concentra somente mediar conhecimento para os alunos, mas também de pesquisar e conhecer todas as esferas e problemáticas que influenciam diretamente no seu trabalho e em seus resultados, o que também contribui para o coletivo docente. Dessa forma, as políticas educacionais em geral, como o currículo que delimita os conteúdos a serem ministrados pelos docentes em sala de aula, na maioria das vezes construídos com pouca participação dos professores; as diversas resoluções e legislações que normatizam o cotidiano docente, o ano letivo e as burocracias presentes no território escolar estão a serviço dos interesses mercadológicos nacionais e internacionais advindos da globalização econômica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição escolar como território ainda é um caso pouco estudado, porém, tal estudo se torna de grande relevância visto que, conforme Raffestin (1993), diversos atores passando pelo Estado ou por cidadãos podem compor um território. Assim sendo, a escola, mais do que nunca, pelas relações e conflitos presentes pode ser considerada um território, o qual está percolado por territorialidades.

As “imagens” territoriais revelam as relações de produção e consequentemente as relações de poder, e é decifrando-as que se chega à estrutura profunda. Do Estado Ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos que “produzem” o território. (RAFFESTIN, 1993, p. 152)

Partindo deste princípio, percebe-se também que as instituições escolares vêm sendo deixadas um pouco de lado dos estudos territoriais, com poucos estudos sobre essa temática. E vem então a inquietação de estudar a escola como um território e suas relações de poder. Às vezes isto pode causar um estranhamento ou até mesmo conclusões precipitadas, mas basta analisar o cotidiano da escola, seus atores e as ações e algumas vezes conflitos advindos das políticas públicas que é possível enxergar esta como um território amplo, fragmentado por menores territórios.

As Políticas Públicas Educacionais são elementos essenciais para possibilitar um entendimento da educação pública brasileira e também dos estabelecimentos de ensino. Desta forma entende-se que desde a Formação Inicial a análise e reflexão destas devem estar relacionadas às observações realizadas no cotidiano escolar, pois assim conseguimos superar uma observação distante, se aproximando mais da realidade do território escolar. Torna-se de grande importância então conhecer as diversas políticas no âmbito educacional que cercam e controlam os territórios escolares, assim há a possibilidade de poder subverter e escapar das amarras de um controle que visa apenas atender as demandas mercadológicas em detrimento de uma educação de qualidade e que propicie a transformação do sujeito na atual sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. Governança educacional e gestão escolar: reflexos na responsabilidade social da educação. In: GUIMARÃES-IOSIF. (Org.) **Política e Governança Educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília: Liber Livro. 2012. p. 129-144.
- ARAÚJO, J. C. S. Sala de aula ou lugar de veiculação do discurso dos oprimidos. In: MORAIS, R. (Org.) **Sala de Aula: que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 2011.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BALL, S. J. Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. **Comparative education**, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.
- BALL, S. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. In: PEREIRA, M. Z. C.; PORTO, R. C. C.; BARBOSA, S. W. X.; DANTAS, V. X.; ALMEIDA, W. G. (Orgs.). **Diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa: UFPB, 2010. p. 21-45.
- SILVA, M. A. Agências, Instituições e Organizações Internacionais nas Decisões de Políticas para a Educação Básica Pública. In: GUIMARÃES-IOSIF. (Org.) **Política e Governança Educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília: Liber Livro. 2012.
- SOUSA, N. F. O Ciclo de Políticas de Stephen Ball e a Análise de Políticas Curriculares: contextualizando a Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 8. P. 43-57, 2014.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas Interviews in qualitative research. **Educar em Revista**, v. 24, p. 213-225, 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**: organização e tradução de Roberto Machado. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 277p.

GALVAO, A. C. T.; GUIMARAES-IOSIF, R.; SCARDUA, M.; DASSOLER, O. Desafios da Política e Governança Educacional na promoção da cidadania no Brasil. In: GUIMARÃES-IOSIF. (Org.) **Política e Governança Educacional**: contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília: Liber Livro. 2012. p. 253-276.

HAESBAERT, R. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. **Geografia**: conceitos e temas, v. 2, p. 165-205, 1995.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, Niterói, v. 9, n. 17, p. 19-49, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1995. 368p.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: < <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 2836, de 28 de dezembro de 2015**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica no ano de 2016 e dá outras providências. Disponível em: < <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2836-15-r.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Ática, 1993. 269p.

REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F. A Análise da Política proposta por Ball. In: MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde**. Porto Alegre: Rede Unida, 2011. p. 173-180.

SHULTZ, L. Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais. In: GUIMARÃES-IOSIF. (Org.) **Política e Governança Educacional**: contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília: Liber Livro. 2012.

SOUZA, M. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015. 319p.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.) **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

Trabalho recebido em 05/07/2019

Trabalho aceito em 11/07/19