



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS-UACS
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

MICAELLE AMANCIO DA SILVA

O LIVRO DIDÁTICO E AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA POR UM OLHAR
GEOGRÁFICO: UM TERRITÓRIO DE CONFLITOS

CAJAZEIRAS/PB

2014

MICAELLE AMANCIO DA SILVA

**O LIVRO DIDÁTICO E AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA POR UM OLHAR
GEOGRÁFICO: UM TERRITÓRIO DE CONFLITOS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras- PB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Orientador: Prof. Me. Aldo Gonçalves de Oliveira

Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia

CAJAZEIRAS/PB

2014



Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

S586l Silva, Micaelle Amancio da
O livro didático e as relações de poder na Escola por um olhar geográfico: um território de conflitos / Micaelle Amancio da Silva. Cajazeiras, 2014.

94f.

Bibliografia.

Orientador: Aldo Gonçalves de Oliveira.
Monografia (Graduação) - UFCG/CFP

1. Livro didático. 2. Livro didático – território. 3. Escola. I. Oliveira, Aldo Gonçalves de. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 002(075)

**O LIVRO DIDÁTICO E AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA POR UM OLHAR
GEOGRÁFICO: UM TERRITÓRIO DE CONFLITOS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras- PB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Aldo Gonçalves de Oliveira

Prof. Me. Aldo Gonçalves de Oliveira (Orientador)

Universidade Federal de Campina Grande -- UFCG

Unidade Acadêmica de Ciências Sociais

Rosemère Olímpio de Santana

Profa. Dra. Rosemère Olímpio de Santana (Examinadora 1)

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Unidade Acadêmica de Ciências Sociais

Débia Suênia da Silva Sousa

Profa. Ma. Débia Suênia da Silva Sousa (Examinadora 2)

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Unidade Acadêmica de Educação

Aos meus pais, José e Geralda, meus irmãos, aqueles amigos e familiares que sempre estiveram ao meu lado e a Aldo Gonçalves pela confiança conferida a mim para a realização desse trabalho.

Dedico

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por me permitir a realização desse trabalho, me propiciando força e determinação.

Ao meu amigo e orientador Aldo Gonçalves que me propôs trabalhar tal temática, á qual de imediato me encantei. Agradeço pelo respeito as minhas ideias e opiniões, pelo seu otimismo, pela sua colaboração e incentivo dado durante minha trajetória acadêmica.

Aos meus pais, José e Geralda, e meus irmãos (Michelle, Mirelle e Manuel) que estiveram constantemente me apoiando e incentivando.

Aos meus amigos que estiveram junto comigo nesta batalha vivendo momentos de conhecimentos, alegres, frustrantes, tristes, enfim momentos. Sendo estes os alunos do período 2008.1, em especial Thiago Nogueira, Danielli Dantas e Juliana Campos, outros colegas do curso de Geografia e os alunos do “Fundão do busão” que me acompanhavam no trajeto feito de casa (Sousa) até a Universidade (Cajazeiras), fazendo desta viagem um momento de muita diversão e a aquele que, infelizmente, nos deixou no meio do caminho, Júnior.

Aos professores do curso de Licenciatura de Geografia pela contribuição para o meu progresso acadêmico, em especial ao Professor Rodrigo Pessoa que sempre acreditou em mim e que muito contribuiu para a minha formação acadêmica, me incentivando a buscar mais do que um simples diploma.

A todos que de alguma forma contribuíram e me apoiaram nessa jornada.

Obrigada a todos!

Deus cria, o diabo destrói, o vento espalha e a Geografia junta.

William Rosa Alves

RESUMO

A presente monografia tem como objetivo analisar como as relações de poder se desenvolvem na Escola para, a partir de uma perspectiva geográfica, entendê-la como território. A Escola é vislumbrada como uma das principais instituições responsáveis pela formação dos indivíduos, formação esta que consiste na aprendizagem do conhecimento sistematizado pela humanidade e presente no currículo. Esses saberes são selecionados a partir de relações de poder que envolvem os interesses da burguesia, representando os interesses do Estado. Nesse sentido, a instituição escolar é tida por diversos autores que abordam educação, como Althusser (1970) e Apple (1989), como um aparelho de reprodução ideológica, na qual reproduz valores, cultura e interesses daqueles que exercem o poder. Porém a Escola apresenta-se como um espaço diverso, sendo composto por múltiplas variáveis, que estão relacionadas também a outros grupos em disputa pelo poder na Escola. É a partir destes conflitos, gerados por essas disputas que a Escola se define com território, já que de acordo com Souza (2007, p. 86) o território “é um espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder”. Visando compreender como estas relações de poder atuam no território escolar, realiza-se uma análise sobre o uso e a influência destas disputas no Livro didático e no desenvolvimento de suas políticas públicas. Para alcançar os objetivos aqui propostos a metodologia se dará a partir de uma reflexão teórica acerca de conceitos e funções de elementos inerentes a esta discussão. Logo, ressalta-se que não se propõe soluções a tais situações conflituosas, mas sim apontar caminhos e possibilidades para novas discussões que venham a contribuir ainda mais para o desenvolvimento de uma Escola de qualidade, voltada para a coletividade.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Livro Didático. Território.

LISTA DE SIGLAS

AIE- Aparelho Ideológico do Estado

CAPES- Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNLD- Comissão Nacional do Livro Didático

Colted- Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

ENADE- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

EPB- Estudos de Problemas Brasileiros

FAE- Fundação de Assistência ao Estudante

Fename- Fundação Nacional do Material Escolar

FMI- Fundo Monetário Internacional

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INL- Instituto Nacional do Livro

LD- Livro Didático

LDB- Lei de Diretrizes de Bases

LDBEN- Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

ONU- Organização das Nações Unidas

OSPB- Organização Social e Política Brasileira

PCN's- Propostas Curriculares Nacionais

Plifed- Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

URSS- União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID- Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
METODOLOGIA	13
CAPÍTULO I- A ESCOLARIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA: UMA ANÁLISE INICIAL	15
1.1 Escola e escolarização: uma breve discussão	15
1.2 A escola e o processo de escolarização: diferentes demandas espaços-temporais.	20
CAPÍTULO II- O TERRITÓRIO ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE DO ESPAÇO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO INTRODUTÓRIA	44
2.1 O conceito de território e as possibilidades de análise para a geografia;	44
2.2 A escola enquanto território: apontamentos metodológicos;	54
CAPÍTULO III- O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER	67
3.1 O Livro didático em questão	67
3.2 O LD no contexto atual do Brasil: um território em construção	72
3.3 As políticas públicas voltadas para o LD no Brasil: breve histórico	75
3.4 O PNLD e o LD nas relações de poder da Escola	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86

INTRODUÇÃO

A Escola se configura como uma das principais instituições responsáveis pela formação dos indivíduos. Contudo, tal formação não consiste apenas na aprendizagem do conhecimento sistematizado, mas também dos valores e normas que regem a sociedade a qual estes sujeitos estão inseridos. Pode-se dizer que quase sempre este foi o objetivo da mesma, entretanto seus fatores de escolarização não foram os mesmos ao longo dos tempos, estes sempre foram se modificando em detrimento das demandas sociais.

Desde a sua origem, a educação escolar esteve vinculada as demandas da sociedade e estas são, principalmente, reflexos dos interesses da classe dominante, na sociedade Capitalista representada pelas figuras do Estado e dos grandes capitais. Diversos autores, como Althusser (1970) e Apple (1989), definem a Escola como um aparelho de reprodução ideológica, carregada de discursos, verdades e saberes pertinentes à classe hegemônica. Estas ideologias que remetem as relações sociais estão impregnadas na estrutura e organização escolar. No entanto, a Escola é uma instituição complexa e dinâmica, não podendo ser compreendida apenas como um mero sistema de reprodução.

Ela é portadora de uma cultura que lhe é própria, assim como reproduz saberes, ela também o produz. Com isso os interesses da elite não se consolidam da forma pretendida, entrando em conflito com as outras variáveis que compõem a Escola. Esta, como reprodutora e produtora de saberes e culturas é um espaço que convém ser controlado e isto interessa a diferentes forças da sociedade. É a partir desses embates, oriundos das divergências de ideias e interesses dos agentes escolares, que a Escola torna-se um campo de disputa das relações de poder.

Esses conflitos balizam as relações de poder existentes dentro do sistema escolar. Essas relações incidem na busca pela sobreposição, ou resistência, aos interesses dos sujeitos que influenciam a Escola, podendo-os apontar como sendo estes: o Estado a partir das demandas do Capitalismo (na forma dos grandes capitais), a gestão administrativa escolar, docentes, discentes e a comunidade a qual está inserida a Escola. Com isso, entendemos que a Escola não é um espaço neutro, a mesma é um campo político por excelência, ela é permeada por conflitos. A luta por esse espaço e essa teia de relações de poder faz com que a Escola possa ser entendida numa perspectiva Territorial.

Entendendo que o território é tido como um espaço delimitado pelas relações de poder, a Escola pode ser definida com tal, já que o espaço escolar é repleto destas relações. A mesma é um cenário de encontro de diferentes e diversos "atores", que atuam constantemente de

acordo com o que lhes convém. Sendo assim, a Escola se transforma num espaço de conflitos, gerados pelas defesas dos interesses de cada ator.

Diante de tais considerações, este trabalho monográfico, intitulado de **“O livro didático e as relações de poder na Escola por um olhar geográfico: um território de conflitos”** tem como objetivo analisar as relações de poder na Escola, para entendê-la como território dentro de uma perspectiva geográfica. Com isso buscamos investigar a Escola em seu total, tendo em vista que a mesma consiste em uma instituição de relevante importância para a sociedade, que é resultante de uma relação dialética, na qual influencia todo o contexto social e é influenciada pelo mesmo.

Essa importância social conferida a Escola tem levantado discussões sobre a mesma. Afinal, qual é o papel desta instituição? Que tipo de indivíduo deve ser formado? E quais são os verdadeiros valores que a Escola deve transmitir? Questões como estas fazem pensar sobre a necessidade de se entender como essas relações de poder se estabelecem dentro do espaço escolar, tendo em vista que são estas que formam o mesmo. São essas diretrizes que justificam a elaboração desse trabalho.

No primeiro capítulo intitulado de **“A escolarização numa perspectiva histórica: uma análise inicial”** fazemos uma discussão, a partir das ideias de Michel Foucault, da Escola e de seus fatores de escolarização, este último sendo entendido o como e o porquê da educação escolar, fazendo em um primeiro momento uma abordagem conceitual destes. Em um segundo momento, realizamos um resgate histórico da Escola desde a Antiguidade até os dias atuais, enfatizando as demandas educacionais dentro de distintos contextos espaços-temporais e vendo como estas demandas balizam as relações dentro desta instituição, justifica-se que compreender o passado nos ajuda a entender o presente.

O segundo capítulo nomeado de **“O território enquanto categoria de análise do espaço escolar: uma discussão introdutória”** infere na discussão da Escola como território. A priori trazemos uma discussão da categoria território, apontando e analisando diversas definições dentro de uma abordagem geográfica. Para então, a partir do entendimento do conceito, apresentar a Escola como território, com ênfase nas relações de poder que se estabelecem dentro deste espaço.

Entendendo-se que a referida instituição se configura como um espaço territorial, tendo em vista que diferentes variáveis compõem esse espaço em disputa, indicamos o livro didático e suas políticas públicas para a compreensão dessas relações de poder existentes na Escola. Esses elementos serão alvo de discussão do terceiro capítulo alcunhado de **“O livro didático como instrumento das relações de poder”**.

Por fim as considerações finais, nas quais procuramos ponderar sobre tudo o que foi discutido, abrindo oportunidades para novas discussões visando contribuir na formação do território escolar. Com isso, esperamos que essa pesquisa atinja os objetivos propostos e que possibilite o desenvolvimento de uma reflexão crítica da temática aqui trabalhada. A seguir “O livro didático e as relações de poder na escola por um olhar geográfico: um território de conflitos”...

METODOLOGIA

Partimos do pressuposto que o método é “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar objetivo- conhecimentos válidos e verdadeiros- traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (OLIVEIRA, 2007, p.18). Ou seja, trata-se do caminho a ser seguido para a efetivação do trabalho e seus objetivos propostos.

Considerando os objetivos postos para a realização deste trabalho monográfico indicamos a organização metodológica do mesmo a partir de uma análise e discussão teórica de temas e assuntos que auxiliem na compreensão das relações de poder na Escola, para que assim se possa entendê-la dentro de uma perspectiva territorial. Para tal, todo o trabalho será realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica com base em materiais acerca da temática, constituída principalmente de livros, já que “o livro é o vetor por excelência da monografia” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 247), além de artigos científicos e outros trabalhos acadêmicos.

Para o desenvolvimento do trabalho serão utilizadas diferentes abordagens metodológicas. Tendo em vista que o principal objetivo é compreender a Escola como um território, acercar-se de seus aspectos e complexidades, o principal procedimento a ser utilizado é o Método monográfico, que consiste:

[...] no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações. A investigação deve examinar o tema escolhido, observando todos os fatores que o influenciaram e analisando-o em todos os seus aspectos (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 90).

Em alguns momentos distintos, outras abordagens irão se destacar no contexto monográfico. No primeiro capítulo ressaltamos a aplicação do método histórico, no qual

faremos uma investigação da Escola em diferentes contextos espaços-temporais, visando com isso compreendê-la em sua natureza e funções. Marconi e Lakatos o definem assim:

O método histórico consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de suas alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época. Seu estudo, para uma melhor compreensão do papel que atualmente desempenham na sociedade, deve remontar aos períodos de sua formação e de suas modificações (2010, p. 89).

E por último, outro método que pode ser apontado para o desenvolvimento desse trabalho é o Método funcionalista, que versa num processo de interpretação que “estuda a sociedade do ponto de vista da função de suas unidades, isto é, como um sistema organizado de atividades.” (Ibid., p. 92).

CAPÍTULO I - A ESCOLARIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA: UMA ANÁLISE INICIAL

A Escola se configura enquanto um espaço de distintos conflitos, tendo como referência o fato de que diferentes demandas são apresentadas pelos seus sujeitos, porém, esses embates não são os mesmos desde o início desta instituição. A educação escolar sempre se desenvolveu a partir dos contextos sócio-temporais de cada sociedade, sendo assim se educava para suprir as demandas colocadas pelos grupos sociais para a Escola, isto é o que, na perspectiva de Michel Foucault¹, trabalhada por Cynthia Greive Veiga (2002), será denominado de escolarização.

Tendo como referência o conceito de escolarização, neste primeiro capítulo realizaremos uma breve discussão a respeito desse processo, refletindo acerca de elementos que envolvem conceitos e funções inerentes ao espaço escolar. Para tal empreitada, faz-se necessário entender que eles estão inseridos dentro de um contexto social mais geral, daí a necessidade de compreender esses elementos historicamente, refletindo os diferentes padrões de escolarização. Essa reflexão objetiva empreender uma exemplificação de como diferentes demandas influenciam na construção do discurso da escola e como esse discurso contribuiu com os padrões de socialização e comportamentos.

1.1 A Escola e seus fatores escolarização: uma breve discussão

A educação existe em todas as sociedades, mesmo sem a presença de uma Escola. A mesma consiste no ensinar-aprender a cultura, os saberes e ensinamentos de um povo, na preparação do indivíduo para sua integração nas relações sociais.

Em todo o tipo de comunidade humana onde ainda não há uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não foi centralizado por *uma classe* como *um Estado*, existe a educação sem haver a escola e existe aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras. E da vida. (BRANDÃO, 2007 p. 32).

¹ Foucault (1926-1984), historiador, filósofo e psicólogo. É considerado um dos principais filósofos da contemporaneidade. Sua linha de estudos desenvolve-se, principalmente, na discussão de poder na sociedade. Para ele o poder vai além da instituição e de contratos políticos e jurídicos, ele reprime, mas também produz efeitos de saber e verdade. (FERREIRINHA; RAITZ, 2010)

Na África pré-colonial “educar era viver o dia-a-dia da comunidade, plantar, escutar da boca dos velhos as estórias da tradição oral, participar nas cerimônias coletivas” (HARPER, et al. 1987, p. 23). Brandão (2007, p.24), define a educação como sendo “uma fração da experiência ‘endoculturativa’, ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender”. Para o sociólogo Émile Durkheim a educação consiste em um fator essencial para a própria existência da sociedade, onde o instinto natural do homem é transformado para a sua convivência no coletivo, no social, para o mesmo nas palavras de Freitag:

[...] A educação é o processo através do qual o egoísmo pessoal é superado e transformado em altruísmo, que beneficia a sociedade. Sem essa modificação substancial da natureza do homem individual em ser social, a sociedade não seria possível. A educação se torna assim um fator essencial e constitutivo da própria sociedade. (2005, p. 35).

A educação em si incide na preparação e formação do indivíduo para a sua vida em sociedade, de acordo com os valores e preceitos da mesma, sendo assim um fato social. Baseado em Marx, Enguita (1993, p. 135) diz que “em princípio, geralmente admite-se que o objetivo da educação é formar- ou deformar, tanto faz- as consciências.”. Freitag, por meio das considerações de diversos estudiosos do campo educacional, expõe que:

A educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade; Numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, Igreja, escola, comunidade) que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica. (FREITAG, 2005, p. 33-34).

A partir das afirmações desta autora, entende-se que a educação se exprime nos princípios de compreensões de vida do homem e do grupo social ao qual ele faz parte, e a mesma efetiva-se, principalmente, por meio de instâncias inerentes a este meio, entre elas a Escola e a família. É nestas instituições que os então educandos irão aprender como viver e sobreviver em sociedade, de acordo com a cultura e ensinamentos desenvolvidos.

No início das grandes civilizações, lá no tempo antigo, principalmente a grega e a romana, educar era obrigação da família e dos membros do grupo a qual o indivíduo estava inserido, os mais velhos ensinavam aos mais novos, Most (p. 120-221 apud MANACORDA, 2010, p. 96) dizia que “os pais em primeiro lugar são os artífices de seus filhos, aqueles que lhes dão as bases.” Em virtude de tais tradições, neste tempo a escola já existia, mas era

marginalizada. O conhecimento sobre as letras, as artes, as ciências, enfim o saber escolar era considerado desnecessário, o que se fazia importante era aprender a arte de um ofício, a ter uma conduta compatível com os preceitos sociais de cada lugar, para assim serem inseridos no sistema das relações sociais.

Geralmente, nessas províncias, depois de receber os ensinamentos da família as crianças eram mandadas para casa de outras pessoas, para adquirirem os conhecimentos que estes tinham a oferecer. “Todo adulto ensinava. Aprendia-se a partir da própria existência e da experiência dos outros. Aprendia-se fazendo, o que ornava inseparáveis o saber, a vida e o trabalho” (HARPER, et. al. 1987, p. 25).

Em geral, a aprendizagem e a educação tinha lugar como socialização direta de uma geração por outra, mediante a participação cotidiana das crianças na vida adulta e sem a intervenção sistemática de agentes especializados que representa hoje a escola, instituição que então desempenhava um papel marginal. [...] a criança que é enviada como aprendiz-servente a outra família está aprendendo algo mais que um ofício ou boas maneiras: está aprendendo as relações sociais de produção. (ENGUIITA, 1989, p. 107).

Mas, já na Antiguidade (4.000 a. C a 476 d. C), começa-se a ser notória a força da educação, sobretudo no que se refere à Escola, como forma de legitimação do poder, pois ela consistia numa excelente e eficaz modo de reprodução e propagação do discurso dominante. “É no processo educacional que os conteúdos, normas e valores, ao mesmo tempo em que são impostas ao indivíduo, são por ele “internalizadas” e com isso reproduzidas e perpetuadas na sociedade (FREITAG, 2005)”.

A partir do momento em que a educação passa a servir aos interesses de uma classe dominante, a Escola surge como uma forma de educar os indivíduos a partir destes interesses. Ela nada mais é que a institucionalização dessa educação dentro da sociedade, Scott (1987 apud BANDEIRA, 2005, p.26) “apresenta a institucionalização como um processo de adaptação a valores que são infundidos pela interação social”. Para Vieira (2009, p. 131) “a Escola surge da necessidade que se tem de transmitir de forma sistematizada o saber acumulado pela humanidade”. Sendo assim:

Então é o começo de quando a sociedade separa e aos poucos opõe: o que faz, o que se sabe com o que se faz com o que se sabe. Então é quando, entre outras categorias de espacialidades sociais, aparecem as de saber e de ensinar a saber. Este é o começo do momento em que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma “todos” no educador. (BRANDÃO, 2000, p. 27).

O saber passa a constituir numa importante fonte de poder. Veiga (2002, p. 92) diz que “na perspectiva foucaultiana, saber e poder estão intimamente relacionados, na medida em que o exercício do poder é lugar de formação do saber, e também que todo saber constitui relações de poder”. E a escola como uma instituição que produz e reproduz saber e conhecimento passa a se tornar um importante dispositivo de reprodução ideológica de uma elite ou instância superior, como o Estado. Foucault (1979, p. 246), define dispositivo como sendo “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentado por elas”.

Para estas instâncias e elites que além o poder interessa ser detentor do conhecimento e manipulador deste em relação à sociedade, para que a educação dos indivíduos seja condizente com os interesses dos mesmos. Apple (1989) classifica a Escola como sendo um aparelho/aparato do Estado, que serve para manter a ordem, sua legitimidade e seus interesses por meio de um discurso ideológico.

O próprio Estado é um local de conflito entre classes e frações de classes, e também entre grupos raciais e de gêneros. Por ser o local de tal conflito, ele deve, ou forçar todo mundo a pensar de forma igual (uma tarefa bastante difícil, que vai além do seu poder e destruiria sua legitimidade), ou criar consenso entre uma boa parte desses grupos competidores. Assim, para manter sua própria legitimidade, o Estado necessita integrar de forma gradual, mas continua muitos dos interesses dos grupos aliados e até mesmo dos grupos que se lhe opõem, sob sua bandeira. (Idem, 1989, p. 44)

A Escola vai ser de importante relevância aos interesses do Estado devido à monopolização dos saberes, pois subentende-se que uma sociedade que tem conhecimento não será passiva aos mandos e desmandos de um governo, pois “o conhecimento tanto amplia quanto multiplica nossos desejos”². E essa manipulação se torna mais eficaz na Escola por causa dessa forma gradual, mas continua que Michael Apple fala em *Educação e Poder*. O indivíduo que busca o ensino regular para obter sua formação pessoal e profissional dedica um bom tempo de sua vida a tal instituição, compartilhando de suas propostas educacionais, dos seus saberes e dos seus discursos. Além disso, a Escola é uma das principais instâncias que atua na formação individual e social de uma pessoa. Althusser articula que:

[...] um aparato ideológico de Estado desempenha, em todos os seus aspectos, a função dominante, embora não se preste muita atenção à sua música, de tão silenciosa que é: trata-se da escola. A escola recebe as

² Discurso de um autor desconhecido contra as propostas educacionais de difusão do saber entre as camadas mais pobres, da Igreja Anglicana. (BURKE 2001, p. 58-59 apud HILSDORF, 2006, p.188).

crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e já desde o Maternal, tanto com os novos como os antigos métodos, inculca-lhe durante anos, precisamente durante os anos em que a criança é extremamente “vulnerável” (...) [...] Nenhum Aparato Ideológico de Estado dispõe durante tantos anos de audiência obrigatória [...]. (1977, p. 94-97 apud ENGUITA 1989, p. 147).

Enguita (1989, p. 158), diz que em relação aos alunos “a Escola não apenas pretende modelar suas dimensões cognitivas, mas também seu comportamento, seu caráter, sua relação com seu corpo, suas relações mútuas”. Ou seja, a Escola consiste em um instrumento de formação do indivíduo, e isto ocorre por meio do processo de escolarização. No ponto de vista de Veiga, a partir das ideias de Foucault, esta escolarização consiste em:

[...] uma rede heterogênea de elementos que lhe dá visibilidade e ocultamento, nas formas discursivas e não-discursivas. É uma estratégia inscrita em jogos de poder, ligada a configurações de saber que deles nascem e também os condicionam: enfim, a escolarização como estratégia de poder. (VEIGA, 2002, p.91).

Ou seja, a escolarização incide na configuração da escola para a formação ideológica de acordo com o discurso dominante, na qual as propostas educacionais são moldadas perante a intenção de tal discurso, geralmente o do Estado. É o saber escolar como forma de disseminação de um discurso ideológico. Neste sentido, e seguindo as teorias de Foucault, a escolarização vai servir como dispositivo para atender as demandas sociais do contexto espaço-temporal. Veiga (2002, p.100), diz ainda que:

[...] nesse sentido a Escola estrutura-se como prática social com base no dispositivo escolarização; é produtora e reprodutora de formas sociais, da socialização, expressa na difusão da cultura escrita, do saber científico, e na produção dos talentos e da individualização.

A referida instituição transitou por distintos momentos históricos, na qual a proposta educacional sempre sofreu influências das diferentes demandas impostas pela sociedade, regidas por uma instância maior, fossem estas provindas de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, etc. Com isso ela teve diversos fatores de escolarização em detrimento destas demandas, enfatiza-se isto nas palavras de Jaeger (2001, p.04) “a história da educação está essencialmente, condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade”. E para atender a tais demandas a Escola reproduz seu discurso por meio do processo de escolarização, e este por sua vez, está expresso nos recursos, nas políticas e propostas que a elite dominante confere ao ensino. Pois:

[...] é bem sabido que a história é escrita pelos vencedores, que não gostam de mostrar a roupa suja: sempre é mais conveniente apresentar a história da escola como um longo e frutífero caminho desde as presumidas misérias de ontem até as supostas glórias de hoje ou de amanhã que, por exemplo, como um processo de domesticação da humanidade a serviço dos poderosos. (ENGUIITA, 1989, p. 131).

Tendo em base essa breve discussão feita sobre a escolarização e a Escola a serviço de interesses sociais do Estado e da elite, faremos a partir de agora uma breve leitura das demandas de escolarização numa perspectiva histórica, tendo em vista a compreensão de como essas demandas se alteram em função das modificações espaços-temporais que permeiam as sociedades. Endossamos as palavras de Enguita (1989, p. 129) ao dizer que: “Mas que uma evolução, a história da educação é uma sucessão de revoluções e contra-revoluções”, pois “[...] no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o censo comum.” (SAVIANI, 2009, p.54).

1.2 A escola e o processo de escolarização: diferentes demandas espaços-temporais

Para compreender a Escola no contexto atual, faz-se necessário uma breve leitura histórica da mesma, desde a sua origem até os dias atuais, com ênfase no seu processo de escolarização em cada contexto espaço-temporal que venha a ser mencionado, apontando e analisando as relações de poder a qual ela está inserida.

Estudar a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, para observar a concomitância entre as suas crises e as do sistema social, não significa, porém, que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade, as questões de educação são engrenadas nas relações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvido na política. (ARANHA, 2006. p. 24).

Tal historicização será feita a partir de referências teóricas de autores que fazem a discussão da história da educação, tendo em vista que a vida da educação se confunde com a da Escola, mas sempre buscando enfatizar a citada instituição dentro do processo educacional.

A educação escolar, segundo Hilsdorf (2006), começou a delinear-se ainda na última fase do mundo antigo (4000 a. C. - 476 d.C.), onde as instituições ali existentes ministravam o ensino das primeiras letras (as escolas do *ludus magister* ou *litterator*), de gramática (as

escolas do *grammaticus*) e do superior (as escolas de retórica e da filosofia), essas instituições eram chamadas de escolas clássicas ou pagãs. Este modelo educacional era oriundo da Grécia Antiga, civilização esta que foi precursora na formação da Escola. Jaeger (2001, p.09) enfatiza que “a importância universal dos gregos como educadores deriva da sua nova concepção do lugar do indivíduo no mundo”. Isso fez com que o ensino grego se tornasse referência para a educação até os dias de hoje. Ratifica-se isto nas palavras de Brandão:

Da maneira como existe entre nós, a educação surge na Grécia e vai para Roma, ao longo de muitos séculos da história de espartanos, atenienses e romanos. Deles deriva todo o nosso sistema de ensino e, sobre a educação que havia em Atenas, até mesmo as sociedades capitalistas mais tecnologicamente avançadas têm feito poucas inovações. (2007, p.35).

Com a universalização da cultura grega durante o período helenístico³, o Império Romano adotou o sistema educacional fundamentado pela Grécia. Por todo este Império o ensino estava organizado da seguinte forma: *trivium*- gramática, retórica e dialética; *quadrivium*- aritmética, geometria, música e astronomia, que juntas eram chamadas de as “7 artes liberais”; filosofia e teologia para o ensino superior. Esta proposta educacional ficou definida como a educação clássica. Ao longo do tempo, de acordo com as ideologias e mudanças no cenário social a Escola foi ganhando novos princípios, atendendo as variadas demandas econômicas, sociais, culturais e de outras ordens.

Entre os séculos I e IV, ocorreu um intenso embate ideológico educacional entre a antiga cultura clássica, o modelo greco-romano, e o cristianismo. Este último, de acordo com Piletti e Piletti (2002) tinha como ideal educacional a formação do aspecto moral da pessoa, para o renascer em um mundo novo do espírito. Segundo Veiga (2007, p. 18), “[...] a concepção da vida cristã pregava valores espirituais que se centravam na existência de um salvador virtuoso para os males provocados pela devassidão e o apego à vida terrena”. Depois de tantos conflitos, predominou a interpretação conciliatória definida por Santo Agostinho (354- 430), um dos mais importantes nomes do cristianismo, que instituiu o programa *De doctrina christiana*, no qual estabelecia que:

[...] a forma de educação dos jovens cristãos podia ser clássica, isto é, realizada nas escolas pagãs de primeiras letras, gramática, e retórica ou filosofia, desde que o conteúdo fosse bíblico e propedêutico ao conhecimento sagrado (teologia), cuja fonte máxima é a revelação divina. É o que W. Jaeger (*cristianismo primitivo y paideia griega*), chama de *paideia*

³ “O período helenístico é o período histórico que se estende desde a morte de Alexandre Magno (323 a.C.) até a conquista do Egito pelos romanos (30 a.C)”. (PILETTI; PILETTI, 2002, p. 67)

christi: uma formação na qual os antigos conhecimentos do *trivium*, do *quadrivium* e da filosofia foram absorvidos pelo cristianismo para o aprofundamento das verdades religiosas. (HILSDORF, 2006, p. 11)

Nesta perspectiva a organização estrutural da proposta educacional greco-romana se manteve, porém os valores reproduzidos eram outros. estava diretamente ligada a doutrina católica. Sendo assim, neste período onde a Igreja era quem dominava a sociedade, se escolarizava com o objetivo de educar o indivíduo de acordo com os mandamentos das Sagradas Escrituras e com os interesses da referida entidade religiosa, enfim, se educava com o objetivo de evangelizar a população. Com o ensino associado aos valores cristãos, as chamadas “7 artes liberais” passam a ser ministradas com novos objetivos educacionais:

Na divisão desses saberes estava uma concepção dos processos do conhecer necessários para o sentido da vida cristã, pois o *trivium* e *quadrivium* representavam as diferenças da natureza das disciplinas. O *trivium* se relacionava com os instrumentos analíticos da palavra e da mente, com as leis do pensar, com a expressão do pensamento e de suas regras, enquanto o *quadrivium* se referia ao conhecimento das coisas do mundo. (VEIGA, 2007, p. 19-20).

Este conjunto de saberes era definido de “escolástica”, que tinha como objetivo “demonstrar e ensinar as concordâncias da razão com a fé pelo método de análise lógica”⁴. As Escolas cristãs se faziam mais presentes na sociedade, mas enquanto isso as escolas pagãs continuaram atuando, de forma menos expressiva, na formação das crianças até sua existência, que de acordo H. Pirenne (apud HILSDORF, 2006), persistiram até meados do século X. Com estas propostas educacionais surgem às escolas paroquiais e catedrais, que também estavam sob o domínio da Igreja, sendo que esta controlou a sociedade por toda a Idade Média e por outros tempos históricos. Tais escolas eram criadas atreladas ao prédio da Igreja e eram os próprios bispos ou padres que coordenavam e lecionavam.

Hilsdorf (2006, p. 12), em referência a A. Clause, em *Idade Média*, lembra que “padres e bispos dominavam a cultura clássica e atuaram como mestres eruditos, muitos deles combinando os recursos da oratória com mensagens simples [...]”. Era a Igreja fazendo uso da oratória, por meio da instituição escolar, para educar⁵ segundo as suas doutrinas religiosas. A

⁴ PILETTI e PILETTI, 2002, p.85.

⁵ A Sociedade no período Medieval era controlada pela Igreja, a educação dos povos europeus daquela época teve como ponto de partida a doutrina religiosa. Assim, a instrução nessa doutrina e a prática do culto substituíram o elemento intelectual. O ideal educacional concentrava-se na formação moral do indivíduo, onde os valores da Igreja são colocados como certos e os únicos a serem seguidos, e como forma de conseguir a redenção espiritual (PILETTI e PILETTI, 2002).

Escola no período medieval consistiu em um importante dispositivo para a disseminação da doutrina religiosa.

Por meados do século IV, com o avanço do feudalismo⁶, “[...] a cidade perde sua força e sua preeminência enquanto unidade social e cultural (...) [e seu papel de] socialização [...]”⁷. A vida em sociedade fica mais restrita a vida rural, mas propriamente dito aos feudos, as propriedades rurais onde se desenvolviam as relações feudais. Com essas novas estruturas de relações sociais mais campesinas e com a diminuição de poder das cidades surge um novo tipo de Escola, as escolas monacais. Estes estabelecimentos funcionavam nos mosteiros, onde os monges eram os mestres, ensinavam aos alunos a conhecer a bíblia, a orar, ter disciplina, cultura religiosa, trabalho manual, que presunha formação pessoal, religiosa e aprendizado, estes eram os mosteiros culturalistas. Porém nem todos os monges aceitavam essa função, e defendiam que sua única obrigação era a de formar religiosos, sendo assim chamados de tradicionalistas.

No Império Carolíngio, o ensino culturalista foi influenciado pelos interesses do mesmo. Algumas das escolas daquela época tornaram-se centro de formação de notários e escribas, antigas funções de trabalho. Neste império a educação agora era assunto tanto da Igreja quanto do Estado e se dava em detrimento da formação pessoal, profissional e religiosa do indivíduo. O objetivo do ensino era formar pessoas aptas a trabalhar para o Reino e que seguissem os preceitos religiosos, mas a resistência dos mosteiros tradicionalistas permanecia e estes eram extremamente radicais. Esta situação pode ser assinalada nas considerações do abade Bernardo de Claraval, apresentadas por Hilsdorf (2006, p. 17): “[...] o conhecimento de Deus era atingido pela iluminação mística e não pelo estudo, e apenas a oração e a penitência eram os procedimentos válidos para vida monástica. Para ele, o dever do monge era orar, gemer e chorar os pecados”.

Este embate ideológico entre as escolas monásticas tradicionalistas e culturalistas culminou com a intermediação feita por Lanfranco⁸, ao defender que o ensino da forma que era praticado deveria ser cultivado, no entanto com o único propósito de servir a fé. Com essa

⁶ “Foi um modo de produção regido pela terra e por uma economia natural, na qual nem o trabalho nem os produtos de trabalho eram bens. O produtor imediato- o camponês- estava unido ao meio de produção – o solo- por uma específica relação social. A fórmula literal deste relacionamento era proporcionada pela definição legal da servidão estava [...] os camponeses que ocupavam e cultivavam a terra não eram seus proprietários. A propriedade agrícola era controlada privadamente por uma classe de senhores feudais, que extraíam um excedente de produção dos camponeses através de uma reação política legal de coação”. (ANDERSON, 2007, p. 143).

⁷ BROWN, 1991, p. 279-280 apud HILSDORF, 2006, p. 12.

⁸ Lanfranco (1010 - 1089), abade de Bec e arcebispo da Cantuária. (WILLIE, 2007, p.153).

nova posição das escolas monacais, abre-se espaço para o desenvolvimento das atividades escolásticas, que incidia num sistema de ensino que buscava apoiar a fé na razão. Agora com o intuito apenas de formar religiosos, as Escolas monacais perdem seu poder e muitas são fechadas, contudo isto era apenas um indício de uma realidade maior, a crise do sistema feudal.

No século XVI eclode na Europa Ocidental o movimento cultural, político, econômico, social e religioso conhecido como Renascimento, movimento que nasceu na Itália e que propunha reparar as formas e ideias da Antiguidade clássica, (PILETTI; PILETTI, 2002). Este evento resultou na decadência do feudalismo que representou o fim da Idade Média e o início da Idade Moderna (1453-1789), um período relativamente curto, porém de grande importância para a humanidade, devido a eventos e fatos ocorridos nesta era que serão apontados no decorrer do texto. Com o fim do sistema feudal advém o renascimento urbano, mudam-se as relações e organizações sociais, a atividade comercial se dinamiza, a praça do mercado torna-se o centro da vida urbana e a cidade retoma o seu poder.

Durante esta época prevaleceu no mundo o regime de governo absolutista, no qual o poder era passado de pai pra filho e a nobreza, o clero e os burgueses ricos eram quem desfrutavam de todos os privilégios, inclusive a educação, (Idem, 2002). A Igreja ainda exercia forte influência sobre a educação, as escolas catedrais e episcopais, que se localizavam nos centros urbanos voltaram a ter maior desempenho na vida educacional da população, ganharam o papel de protagonistas na vida cultural, (HILSDORF, 2006). Veiga diz que:

O aparecimento dessas formas escolares [...] foi em grande parte associado à história da reurbanização europeia ocorrida a partir dos séculos X-XI. A revitalização dos centros urbanos, a ampliação de instituições especializadas na transmissão do conhecimento e a necessidade de disponibilizar textos escritos compuseram o conjunto dinâmico de novas redes de sociabilidade em constituição. (2007, p.16).

Teve-se um verdadeiro surto das escolas catedrais e episcopais no século XII, o ensino continuava atrelado à teologia, entretanto esta educação era para poucos, a maioria da população continuava a mercê da ignorância. Para a maioria se designava apenas o ensino das primeiras letras e o que fosse suficiente para a formação destes para servir ao reino e disciplinar os mesmos aos interesses do governo e das classes dominantes.

A classe popular era marginalizada e a elite dominante acreditava que o saber voltado para os plebeus seria uma tentativa de suicídio para o Estado, pois estaria dando condições

dos indivíduos se rebelarem contra os detentores do poder, já que ser detentor do saber representa ter poder. O Cardeal de Richelieu, primeiro ministro do governo de Luís XIII, declarava que: “Assim como um corpo que tivesse olhos em todas as suas partes seria monstruoso, da mesma forma um Estado o seria, se todos os seus súditos fossem sábios; ver-se-ia tão pouca obediência, quanto o orgulho e a presunção seriam comuns.” (PILETTI; PILETTI, 2002, p.118).

Sendo assim a educação continuava voltada para a formação pessoal e religiosa do indivíduo segundo as doutrinas católicas. Mas embora estas escolas catedrais e episcopais fossem o centro da educação escolar na Idade Moderna, nesta época a Igreja Católica começava a perder sua força, alguns líderes religiosos passaram a contestar os mandamentos da mesma, eram os chamados protestantes. Os cristãos ficaram divididos e isso passou a influenciar nas propostas escolares. Os protestantes deram início a um ensino mais enfatizado no desenvolvimento da ciência e deixando em segundo plano essa formação religiosa.

Martinho Lutero (1483-1546), um dos principais nomes dessa revolta defendia que a educação deveria se desprender da Igreja e subordina-se ao Estado⁹. E isto ocorre em alguns lugares, à Escola sai do domínio da Igreja Católica e passa a ser controlada pelos reinos, como o caso, da maioria, dos estados alemães, que passaram a oferecer educação escolar para todas as crianças de sua jurisdição, estabelecendo frequência obrigatória.

A Igreja para reter essa expansão do protestantismo e continuar no domínio sociocultural criou um movimento intitulado de Contra-Reforma, que foi a reorganização dos fundamentos e posturas da Igreja. Para atender a educação foram criadas novas ordens religiosas¹⁰ que se dedicavam exclusivamente ao ensino e tinham como objetivo atrair a população, evitando que esta se convertesse ao protestantismo. Estas ordens disseminavam um ensino que tinha como principal finalidade a formação de líderes para atuarem na comunidade. Tal proposta teve bastante êxito em meio à juventude e assim as ordens religiosas controlaram a educação nos países católicos até o início do século XIX. Dentre estas ordens a que mais se destacou foi a Companhia de Jesus, os jesuítas (PILETTI; PILETTI, 2002). Embora, com distintas devoções, tanto católicos quanto protestantes viam na educação um suporte para sua disseminação.

⁹ PILETTI; PILETTI, 2002.

¹⁰ “A situação religiosa e cultural na época da gestação da Reforma já havia suscitado a constituição de institutos religiosos votados ao ensino, como a Congregação dos Teatinos, fundada em 1524, por São Caetano de Siena, e a das Ursulinas, fundada em 1535 por Santa Ângela Morici, de Bréscia, com o objetivo da educação feminina. Depois do Concílio de Trento, porém, este movimento alargou-se e intensificou-se, notadamente em relação ao ensino da doutrina cristã, cujas prescrições docentes Pio V reiterou e precisou na bula *Ex debito pastoralis officio* (1571). Surgem assim, principalmente em Itália, Companhias e Escolas de doutrina cristã e institutos de sacerdotes seculares votados ao ensino [...]” (CARVALHO, 2009, s.p)

O período moderno também foi à era das grandes expansões marítimas e comerciais. Nestas expedições foram reveladas novas terras com suas populações autóctones, que apresentavam seu próprio modo de vida. A educação consistiu em um dos principais dispositivos para a dominação destes territórios. Um exemplo disso foi a atuação dos jesuítas no Brasil, que difundiram o ensino das primeiras letras para catequização dos indígenas e por meio do ensino buscavam convertê-los aos costumes europeus, além de prepará-los e utilizá-los como força de trabalho no processo de exploração e colonização das novas terras.

No Brasil, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: a pregação da fé católica e o trabalho educativo. Com seu trabalho missionário, procurando salvar as almas, abriam caminho à penetração dos colonizadores; com seu trabalho educativo, ao mesmo tempo em que ensinavam as primeiras letras e a Gramática latina, ensinavam a doutrina católica e os costumes europeus. (PILETTI; PILETTI, 2002, p. 166).

Na Idade Moderna, a sociedade também viu o desenvolvimento e a ascensão de uma nova classe social, a burguesia. Estes viviam condições de vidas diferentes a de até então. Seu sistema econômico consistia no mercantilismo, uma fase inicial do que mais tarde seria denominado de Sistema Capitalista¹¹, que se fundava na cultura do lucro. Suas relações sociais baseavam-se na prática dos negócios, no comando, nas amizades e na vida familiar, (HILSDORF, 2006). Com esse novo quadro sociocultural as representações culturais e sociais vigentes naquela sociedade tornaram-se desapropriados para os novos ideais burgueses. Com essa nova realidade os burgueses ansiavam por “um outro quadro cultural, que, sem ser leigo pusesse em relevo todas as condições de sua existência humana: sociais, econômicas, políticas, espirituais, estéticas, religiosas, corporais e morais.” (HILSDORF, 2006, p. 31-32).

Dentre estas insatisfações com os padrões socioculturais daquela época a Escola foi uma delas. O ensino que era ministrado pelas escolas episcopais e catedrais, que eram de cunho religioso e cada vez mais conservador, não condizia com aqueles novos ideais. Os burgueses eram religiosos, mas com uma nova perspectiva de vida, influenciados pelo Renascimento, os mesmos queriam um ensino que atendesse as suas novas demandas, desenvolvidas a partir da nova vida social. Segundo Hilsdorf, a burguesia necessitava de:

[...] instrução tanto quanto aqueles que orbitavam na esfera das escolas catedrais e das universidades, embora por razões diferentes. De um lado porque a nova organização do comércio- na qual a mercadoria se separa do

¹¹ Karl Marx definiu o Sistema Capitalista como um modo de produção, se referindo ao estado da técnica, ao modo pelo qual se definia a propriedade dos meios de produção e às relações sociais entre os homens que resultavam de suas ligações com o processo de produção, no qual os donos dos meios de produção, sujeitavam o trabalho a criação da mais-valia no processo de produção, (DOBB, 1963).

mercador- dependia da correspondência comercial, que precisava ser conhecida e praticada. De outro, porque esses burgueses tinham consciência de si, de que viviam segundo um novo estilo de vida e precisavam registrá-lo [...]. (2006, p. 28)

É a partir destas novas demandas que surge o ensino humanístico. Um ensino privado, que era reproduzido em pensionatos domésticos que serviam como colégios humanísticos. Estes desenvolviam uma educação escolar voltada para os novos rumos da sociedade, abordando o espírito renascentista e os ideais burgueses, indo contra o conservadorismo do ensino religioso. Coluccio Salutati (1330-1446), um dos principais nomes do humanismo, definia este programa de ensino como sendo uma educação para “serem homens bons e destros nas palavras, aptos para o governo das suas cidades e dos seus negócios (HILSDORF, 2006, p.32)”. Esses colégios traziam uma nova configuração, tanto física quanto estrutural, que viria a influenciar na estrutura e definição da escola, introduzindo assim uma nova cultura escolar que permeia a composição da Escola dos dias atuais.

O importante é destacar que os colégios introduziram uma nova forma escolar, integrada aos processos de racionalização em curso na sociedade da época. André Petitat refere quatro inovações básicas: espaço, tempo, novas estruturas de poder e seleção de elementos socioculturais. Esse novo modelo supunha a existência de uma nova organização espacial, traduzida em prédios próprios com dependências especializadas de acordo com as funções. (VEIGA, 2007, p. 31).

A Igreja Católica considerava o ensino humanístico como algo “demoníaco”, que colocava as crianças em “perdição”, como pode ser visto no discurso do Cardeal Dominici, trazido por M. A. Manacorda (2010, p. 218) em *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. O citado religioso proferia que: “Assim crescem as crianças modernas-ensinando-lhes todos aqueles ignominiosos males, a que levam o estudo de Ovídio maior, das epístolas, da de *arte amandi*, e todos esses escritos carnais e meretrizes”.

Devido a esse embate ideológico com a Igreja o ensino humanístico demorou a se institucionalizar, isso só veio a ocorrer por meados do século XVI, por intermédio do Concílio de Constança (1414-1417), ao congregar dignitários e seus auxiliares letrados que eram humanistas (HILSDORF, 2006). Apesar do êxito do programa de educação de ensino ministrado pelas ordens religiosas, Criadas na Contra-Reforma, a Igreja Católica não conseguiu se manter como Instituição de autoridade superior, seus valores e mandamentos passaram a ser indagados, abrindo espaço para efetivação do modo de vida burguês.

As grandes transformações que ocorreram na passagem da Idade Média para a Idade Moderna- grandes navegações, surgimento dos Estados nacionais, Reforma protestante, imprensa, desenvolvimento da burguesia e do capitalismo, etc. -fortaleceram o movimento no sentido de que a autoridade da Igreja ficasse restrita aos assuntos religiosos, deixando de controlar a política, a economia a ciência e a educação. Esse movimento cresceu durante toda a Idade Moderna, conseguindo impor-se a partir da Revolução Francesa (1789), com a separação entre Igreja e Estado. (PILETTI; PILETTI, 2002, p.108).

Com essa separação do Estado e da Igreja vários governos passaram a adotar o ensino humanista como modelo educacional, espalhando-se assim por toda a Europa e áreas de colonização, tendo em vista que o currículo humanista era o mais apropriado para atender as necessidades da época, já que a derrocada da Igreja e a ascensão da burguesia favoreceu o aparecimento de governos laicos. Além disso, esta modalidade de ensino era apta para a formação profissional de indivíduos para o trabalho na corte, promovendo o autocontrole e a disciplina nos educandos, enfatizava o estudo das ciências e representava para os estudantes uma oportunidade para sua ascensão social. Ratifica-se isto nas palavras de Veiga (2007, p. 34):

Em síntese, entre os séculos XVI e XVIII enfatizou-se a ideia da riqueza como virtude e fonte de prestígio, o que foi reforçado pelo aparecimento de novos objetos e produtos de ostentação e diferenciação social. Em oposição aos princípios de cooperação cristã até então vigentes, consolidava-se uma sociedade laica e individualista, que via na associação entre profissão e dinheiro à base para o sucesso ou fracasso na competição por oportunidades econômicas. Aos poucos a aquisição de conhecimentos se tornara um importante diferencial para obtenção de prestígio na sociedade.

Com esse intuito da formação profissional do indivíduo e de sua ascensão social é no currículo humanístico que começa a se desenvolver uma atenção em especial com o ensino a partir da infância. As novas sociabilidades promoviam o afeto e o cuidado com a criança. Com ênfase na concepção moral, na cultura, nas regras de conduta e nos elementos necessários para a vida em sociedade, (VEIGA, 2007). Com todo o exposto, entendemos que o ensino humanístico tinha sua escolarização pautada na formação profissional dos indivíduos, juntamente com os preceitos dessa nova conjuntura social que se formava.

Mas tudo isto estava dentro de um contexto social maior, a derrocada do Absolutismo. Este evento ocorreu principalmente devido a atuação da burguesia, esta era cada vez mais detentora das riquezas nesse novo sistema que se concretizava, o Capitalismo. Com tanto

poder econômico esta classe social passou a almejar ao poder político, passando a rebelar - se contra a forma de governo monástico.

Com o anseio da elite burguesa em assumir o poder político começou a ocorrer por toda a Europa uma série de revoluções. Essa aversão teve sua maior expressão em movimentos como o Iluminismo¹² e a Revolução Francesa¹³. Esses movimentos pregavam a luta contra a soberania do rei, os poderes abusivos da Igreja, que estava fortemente ligada ao regime governamental vigente, contra as injustiças e disparidades sociais, enfim lutavam por uma sociedade mais democrática, com uma maior liberdade econômica e política e defendiam a ideia de uma Escola leiga. Mas, de fato, a verdadeira intenção por trás deste discurso era a busca pelo poder político, já que a forma de regime absolutista era um verdadeiro obstáculo para o desenvolvimento do Capitalismo.

Nesse momento, a burguesia, classe em ascensão, vai manifestar-se como uma classe revolucionária, e enquanto classe revolucionária, vai advogar a filosofia da essência para o suporte da defesa da igualdade dos homens como um todo e é justamente a partir daí que ela aciona as críticas à nobreza e ao clero. (SAVIANI, 2009, p.36).

O fim do absolutismo é um marco histórico que representava o fim da Idade Moderna e o início de um novo tempo histórico, chamado de Idade Contemporânea (final do século XVIII até os dias atuais). Este marco assinalava a consolidação do Sistema Capitalista, que faz emergir uma nova concepção de sociedade e de Estado. Nesse novo contexto social em que se vive ocorre a total separação entre Igreja e Estado, a burguesia no ápice de sua totalidade é quem assume o poder, a instituição privada e a busca incessante pelo lucro acentuam ainda mais as divisões de classes sociais e com a Revolução Industrial surgiu uma nova classe social, o proletariado.

O proletariado, um termo definido por Karl Marx, vai consistir na classe social economicamente desfavorecida que tem como bem a sua força de trabalho, esta por sua vez se torna uma mercadoria, tendo em vista que é oferecida para os donos dos meios de produção em troca de pagamento, conforme o seu valor, dependendo da quantidade e da qualidade, ou não. Veiga expõe que “como as máquinas não pertenciam aos trabalhadores, também a força

¹² Mello e Donato (2011, 253), definem que “o pensamento iluminista tem como fundamentos a crença no poder da razão humana de compreender nossa verdadeira natureza e de ser consciente de nossas circunstâncias. O homem, então, creia ser o detentor de seu próprio destino, formulando o racionalismo e contrariando as imposições de caráter religioso, sua “razão” divina de existir, e os privilégios dados à nobreza e ao clero – ainda predominantes à época (séculos XVII e XVIII)”.

¹³ Movimento de revolta da população francesa, ocorrido em 1789, contra as arbitrariedades do absolutismo monárquico, e com as desigualdades sociais perante o clero, a nobreza.

de trabalho se converteu em mercadoria, cujo 'preço' viria a ser definido pelo valor dos meios indispensáveis para a sua subsistência." Segundo o próprio Marx, a partir das considerações feitas por Enguita (1989), essa relação incide numa alienação do trabalho¹⁴.

No modo de produção capitalista, a força de trabalho converte-se numa mercadoria mais submetida a idênticas leis do que o conjunto destas: uma mercadoria que é resultado de um processo de produção concreto, que se troca- vende e compra – no mercado a um preço que oscila em torno do seu custo de produção e, portanto, se aproxima do seu valor de troca, etc. (ENGUIA, 1993, p. 176).

Essa produção capitalista sucede em uma relação desigual, onde o proletariado ganha somente o suficiente para a sua sobrevivência e da sua família, ou às vezes nem isso, o seu trabalho produz riqueza, mas esta fica concentrada nas mãos de uma minoria, os donos dos meios de produção. Consistindo assim numa exploração do trabalho alheio em detrimento do favorecimento de uns, essa lógica econômica se intensificou com o processo de industrialização.

O balanço não é claro mesmo que nos limitemos a olhar para nós próprios. Não há dúvida de que há uma minoria, a que se apropria direta ou indiretamente do trabalho alheio ou de seus resultados, que desfruta de bens e serviços não sonhados por minorias anteriores, mas os resultados são bastante menos equívocos para a maioria, para os que vivem unicamente de seu trabalho. (ENGUIA, 1989, p. 05)

O Estado é o responsável por manter a ordem e buscar desenvolver o bem comum e a igualdade pra toda a sociedade. Mas em geral, o que muitos apontam, é que o mesmo é apenas mais uma entidade de efetivação dos interesses e do modo de vida da classe dominante, os beneficiando para o desenvolvimento do Sistema Capitalista.

[...] o executivo de um Estado moderno é apenas uma comissão para administrar os negócios comuns de toda burguesia. Isso significa simplesmente que na luta entre os que têm propriedades e os que não têm, os primeiros encontram no governo uma arma importante contra os segundos. O poderio estatal é usado no interesse da classe dominante – em nossa

¹⁴ Marx caracterizou acertadamente o trabalho na sociedade capitalista, em comparação com o trabalho em geral, como trabalho alienado. Para ele esta alienação residia, basicamente, na relação entre o trabalhador e o produto, o processo e os meios de seu trabalho (Marx, 1977, 105). A alienação com relação ao produto do trabalho tem um duplo sentido: em primeiro lugar, este produto não pertence ao trabalhador, mas a uma pessoa alheia, ao capitalista que comprou sua força de trabalho, sua capacidade de produzir durante um tempo determinado; em segundo lugar, o trabalhador já não determina qual será o produto do seu trabalho, mas este é decidido pelo capitalista ou pelo seu representante. (ENGUIA, 1989, p. 169).

sociedade isso significa nos interesses da classe capitalista. [...] é essa a razão que o Estado existe em primeiro lugar. A sociedade moderna está dividida entre opressores e oprimidos, a burguesia e proletariado. Há um conflito entre os dois. A classe que domina economicamente - que possui os meios de produção - também dominam politicamente. E o poder político [...] [...] é apenas o poder organizado de uma classe para a opressão da outra. (HUBERMAM, 1971, p. 243).

Todas essas mudanças no contexto social acabaram por influenciar na composição da Escola. É dentro desta nova conjuntura que começaram a ser criados em vários lugares do mundo o sistema de Escolas públicas, que tinha como objetivo disciplinar e preparar a classe proletária para o trabalho nas indústrias. Um exemplo disso foi a implementação destas escolas na cidade de Lyon, na França, “um importante centro fabril e mercantil – necessitada, pois, de mão-de-obra com certa instrução- e palco de frequentes revoltas operárias, o que exigia maior ação disciplinar”, (ARANHA, 2006, p. 154). A Escola mais uma vez passa a consistir em uma ferramenta idônea de propagação de uma nova ideologia. Mas afinal, no que consiste esse termo ideologia? Baseado nas teorias de Marx, Chauí fala que:

A ideologia é um fenômeno histórico social decorrente do modo de produção econômico. É uma rede de imagens e de ideias ou um conjunto de *representações* sobre os seres humanos e suas relações sobre as coisas, sobre o bem e o mal, o justo e o injusto, os bons e os maus costumes, etc. (2010, p. 483, grifo do autor).

Ou seja, a Ideologia consiste nas representações dos valores, normas e costumes de uma sociedade, que tende a determinar o comportamento do indivíduo na sociedade que ele está inserido, estabelecendo assim o que está certo ou errado. Sendo assim a Escola se torna o lugar propício para a reprodução das relações sociais, estas estão inseridas, geralmente de forma implícita, dentro do contexto escolar, impregnada nas suas estruturas tanto físicas quanto sociais. Harper (et. al. 1987, 9. 54, grifo do autor) diz que: “A criança deve, portanto, aceitar *as regras*, entrar no jogo”.

Era preciso inventar algo melhor, e inventou-se e reinventou-se a escola: criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes e nelas se introduziu à força toda a população infantil. A instituição e o processo escolares foram reorganizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho. (ENGUIITA, 1989, p. 30-31).

Além disso, com o intenso processo de industrialização, a burguesia, que possui as forças de produção, vê a necessidade de ter pessoas aptas para o trabalho nas corporações capitalistas e notam na Escola um enorme potencial para realizar tal função, “[...] porque a escola tem como objetivo inconfessável fornecer as indústrias, ao comércio, às profissões especializadas e ao Estado, *trabalhadores, consumidores, clientes e administrados* sob medida” (GORZ, 1976 apud HARPER, et. al. 1987, p. 89, grifos do autor).

Em termos gerais, a escola aparecia como a melhor solução para todas as resistências individuais e coletivas às novas condições de vida e trabalho ou, ao menos, como a mais prudente e barata, a solução preventiva. Assim acreditava John L. Hart quando, em 1879, escrevia que “os edifícios escolares são mais baratos que os cárceres” e que “os professores e os livros oferecem mais segurança que as esposas e os agentes de polícia.” (ENGUIITA, 1989, p. 122-123).

Comprova-se isto nas palavras de Harper:

Por outro lado, a burguesia dominante começou também a perceber a necessidade de um mínimo de instrução para a massa trabalhadora que se aglomerava nos grandes centros industriais. Os “ignorantes” deveriam sociabilizar-se, isto é, deveriam ser “educados” para tornar-se bons cidadãos e trabalhadores disciplinados. (et. al. 1987, p. 29).

Mas além de formar pessoas aptas para o mercado de trabalho, também caberia a Escola a função de educá-los segundo as normas sociais que se definiam, ou seja, disciplinar estas de acordo com os novos valores e interesses do Estado, que por sua vez era composto pela elite burguesa. Estes interesses consistiam em ter força de trabalho de alta produtividade, com baixa remuneração e que não se rebelasse contra os donos da força de produção, ou seja, incidindo numa alienação do trabalho. Charlot e Fiegat (1985, p. 84 apud ENGUIITA 1989, p. 111) proferiam que “[...] o bem da sociedade exige que os conhecimentos do povo não se estendam além de suas ocupações”, ou seja, nessa perspectiva, para manter a ordem de acordo com os interesses burgueses, o ensino da classe popular deveria somente se restringir ao conhecimento do seu trabalho a ser desempenhado. Dreeben afirma que:

Qualificar as pessoas para o trabalho [...] supõe muito mais que adestrá-las para serem competentes em destrezas relacionadas com o posto de trabalho; supõe também modelar os estados de espírito dos homens e conseguir que estejam dispostos a aceitar normas de conduta relacionadas com o desempenho de um emprego e com o domínio das atividades que o compõem. (1968, p. 31 apud ENGUIITA, 1989, p. 140).

Por muito tempo o ensino que esteve atrelado a Igreja agora passava a servir aos interesses do Sistema Capitalista. Essa proposta educacional capitalista emergiu nos Estados Unidos, que se consagrava como potência econômica do novo sistema, e se espalha por quase todo o mundo. A Escola surgia como a melhor solução para todas as oposições feitas às novas condições de vida e trabalho, aparecia como uma forma de manipulação de um novo discurso. Em suas considerações em *Escola, Estado & Sociedade*, Freitag (2005 p. 36) expõe que “para que o sistema sobreviva, os novos indivíduos que nele ingressam precisam assimilar e internalizar os valores e normas que regem o seu funcionamento”.

Para alcançar tais objetivos houve a implantação de Escolas Públicas em diversos Estados Nacionais para a educação da classe popular e onde estas já existiam ocorreu a intensificação de criação destas instituições. Sendo assim o objetivo de escolarização no Capitalismo advém na formação de indivíduos para o mercado de trabalho, a fim também de discipliná-los de acordo com as normas e interesses do sistema, sem que os mesmos se rebelassem contra esse novo modelo social vigente. Enguita (1989, p. 112) expõe que o ensino tinha que ser “o bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la”.

Porém este ensino divergia do que era ofertado para as classes burguesas, de um lado tinha-se a escola dos pobres, que consistia apenas na escola primária com ensinamentos necessários para a formação do futuro operário, Bravo Murilo, entre outras funções, um político espanhol manifestava que: “Não precisamos de homens que pensam. mas de bois que trabalham, (ENGUITA, 1989, p. 112)”, já a escola dos ricos, que compreendia a elite burguesa, ofertava um ensino para o ingresso no ensino superior.

A coexistência desses dois tipos de escola cria uma situação de verdadeira segregação social. As “crianças” do povo frequentavam a escola “primária”, que não é concebida para dar acesso a estudos mais aprofundados. As crianças da elite seguiam um caminho à parte, com acesso garantido ao ensino de nível superior, monopólio da burguesia. (HARPER, et. al. 1987, p. 29).

Essa segregação educacional vista nas escolas, é apenas o reflexo da divisão socioeconômica existente na Sociedade Capitalista, a “sociedade do espetáculo¹⁵”, das suas relações sociais em si, onde quem tem dinheiro tem poder, tem melhores condições de vida, as melhores oportunidades e a classe mais pobre da população resta submeter-se ao sistema na busca por sua sobrevivência e por melhores condições de vida.

¹⁵ GUY DÉBORD apud HAESBAERT, 2012, p. 24.

[...] Devemos considerar as escolas à luz das relações sociais da vida econômica. [...] Sugerimos que os aspectos principais da organização educacional são uma réplica das relações de domínio e subordinação da esfera econômica. Ao adaptar os jovens a uma série de relações sociais similares às do local de trabalho, a escolarização busca conduzir o desenvolvimento das necessidades pessoais de acordo com suas exigências. (BOWLES e GINTIS, 1976, p. 125-131 apud ENGUITA, 1989, p. 151-152).

Essa nova conjuntura social, também provoca outra mudança no campo educacional. A fim de preparar as pessoas para o trabalho nas corporações capitalistas, as edificações escolares sofrem mudanças em suas estruturas e em seu funcionamento, formando assim uma nova cultura escolar, permeada na formação para o trabalho, cultura esta que perdura até os dias de hoje. As novas estruturas assemelhavam-se ao funcionamento de uma fábrica, alunos separados por sala, cadeiras organizadas em fileiras de frente para o quadro-negro e o professor docente, o sinal, como o apito da fábrica, representava os horários de início e fim das aulas. Tinham-se aulas centradas no desenvolvimento do sistema econômico Capitalista, tal situação pode ser identificada em alguns trabalhos docentes, como aponta Enguita:

A paixão por imitar e servir as empresas chegou ocasionalmente a extremos grotescos. Entre 1915 e 1922 organizou-se uma campanha entre as escolas primárias para ensinar a frugalidade, pondo-se em funcionamento pequenas caixas econômicas nos colégios. Um professor publicou no *Journal of Education* um “alfabeto da economia” de sua invenção, com perlas inigualáveis: “B de banco”, “D de dólar”, “J de juro” e outras vinte e três associações entre as letras e as preocupações de vendedores e contadores, cuja relação completa pouparemos aos leitores (CALLAHAN, 1962, p. 228 apud ENGUITA, 1989, p. 127-128).

Neste sentido podemos assinalar que a Escola na sociedade Capitalista tem como função preparar os jovens para a sua inserção, não conflitiva¹⁶, na vida adulta. Isso se dá por meio das situações que os alunos vivenciam em suas atividades que estão impregnadas de elementos que representam a organização, estrutura e componentes que reproduzem as relações sociais, relações estas desiguais e segregacionistas.

É a um bem de consumo que nós damos hoje o nome de ‘educação’: trata-se de um produto cuja fabricação é assegurada por uma instituição oficial chamada ‘escola’. Quanto mais um ser humano ‘consome’ educação, mais ele faz frutificar seu haver e sobe na hierarquia dos capitalistas do conhecimento. A educação define uma nova pirâmide de classes, na medida

¹⁶ Essa inserção “não conflitiva”, seria o indivíduo como trabalhador do sistema capitalista, sendo obediente ao mesmo, sem questionar as normas e imposições.

em que os grandes consumidores de saber podem, em seguida, pretender prestar serviços de valor inestimável à sociedade (ILLICH, 1971 apud, HARPER, 1987, p. 96).

Outro fator que também caracteriza essa nova estrutura escolar é o ensino centralizado na figura do professor, tendo este como o único sujeito do ensino e o aluno apenas sendo um ser passivo nesse processo, no qual o professor repassa o conteúdo e cabe a ele assimilá-lo, é o que Paulo Freire chama de “Educação Bancária¹⁷”. “Os alunos aprendem a aceitar princípios de conduta, ou normas sociais, e agir de acordo com elas, (DREEBEN, 1968, p. 44 apud ENGUITA, 1989, p.139)”. Esta proposta educacional incide na formação de cidadãos passivos frente às questões sociais, sobre essas questões, Freire diz que:

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para este o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (2003, p. 83).

Mas dentro desse contexto capitalista, mesmo com essa manipulação ideológica emerge uma nova perspectiva social, onde a sociedade, principalmente a classe proletária, passa a questionar a ideologia burguesa e a se revoltar contra a exploração econômica sofrida, estes passam a ter um maior engajamento político e ansiar por uma sociedade mais democrática, mais justa para todos e também pelo poder. Saviani diz que:

Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história volta-se contra os interesses da burguesia. [...] Entretanto, nesse momento, não é a burguesia que assume o papel revolucionário, como assumira no início dos tempos modernos. Nesse momento, a classe revolucionária é outra: não é mais a burguesia, é exatamente aquela classe que a burguesia explora (2009, p. 38).

Eis que entra na história o Socialismo, reivindicando uma nova conjuntura social, inclusive na educação. Os ideários deste sistema lutavam pela “constituição de uma realidade social nova, formador de ‘uma totalidade de indivíduos totalmente desenvolvidos’”¹⁸.

¹⁷ Freire (2003, p. 82) define a educação bancária como “o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]”.

¹⁸ MANACORDA, 2010, p. 360.

Enquanto no âmbito restrito dos Estados Nacionais de nova formação e no âmbito mais vasto da antiquíssima Igreja católica se expressavam as diversas tendências do progressismo moderado e do conservadorismo intransigente, um novo protagonista, já anunciado pelas doutrinas utópicas e pelos movimentos revolucionários ainda confusos, apresenta-se na cena da história: o socialismo que, com Marx, aspira a definir-se científico (MANACORDA, 2010, p. 356).

Essas novas perspectivas sociais também repercutem na Escola, vários educadores passaram a desejar uma instituição mais democrática. Percebe-se a importância da mesma como um espaço de educação e formação dos indivíduos em cidadãos ativos dentro da sociedade. Teve-se um aumento na demanda de alunos, e enfatizava-se uma nova perspectiva educacional voltada na preocupação com a infância, buscando, de acordo com Veiga (2007, p. 217), “estimular o interesse da criança, proporcionar aprendizado de acordo com suas potencialidades, adaptar a criança ao ambiente e realizar sua integração social”.

Ou seja, um ensino mais eficaz, voltado para formação técnico-profissional e com ênfase na educação infantil. Estes pensamentos fizeram emergir uma nova vertente, que recebeu variadas denominações, como “Escola Ativa”, “Escola do Trabalho”, “Escola Progressista” e entre as mais conhecidas, “Escola Nova”. Para Aranha (2006, p. 263) a Escola Nova era:

[...] um movimento que defendia a educação ativista, a partir da renovação da pesquisa pedagógica, na busca teórica dos fundamentos filosóficos e científicos de uma prática educativa mais eficaz. Ao lado de uma atenção especial na formação do cidadão em uma sociedade democrática e plural – que estimulava o processo de socialização da criança- havia o empenho em desenvolver a individualidade, a autonomia, o que só seria possível em uma escola não autoritária que permitisse ao educando aprender por si mesmo, e aprender fazendo.

De início essa nova proposta de Escola se difundiu pela Europa e Estados Unidos, “criticando a educação tradicional, entre outros aspectos, ao defender o ativismo pedagógico¹⁹”. Depois foi levada para outros lugares do mundo, no Brasil só começou-se a discutir sobre a “Escola Nova” em meados da década de 1920, tendo como principais defensores das novas pedagogias dessa vertente os estudiosos Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

A Escola Nova tratava-se de uma reformulação nas propostas pedagógicas daquela instituição, a fim de estimular no educando a participação do aluno no processo de ensino-

¹⁹ ARANHA, 2006, p. 303.

aprendizagem e desenvolver nos mesmos as perspectivas da vida em sociedade. O aluno agora passava a ser sujeito no processo de ensino. Buscava-se desempenhar uma educação integrada com o meio social, como se a Escola fosse um modelo de uma pequena sociedade.

A inserção dos princípios dessa nova corrente suscitou mudanças no espaço escolar, transformou-se o padrão das salas de aulas e implantaram materiais pedagógicos inovadores, almejando uma aula mais produtiva. Também foram criados novos ambientes, como os ginásios esportivos, refeitório, biblioteca, entre outros, integrando as atividades escolares com as indigências da vida prática. “A Escola deixou de ser pensada como um mero conjunto de salas, (VEIGA, 2007, p. 229).”

Se a escola tradicional mantinha o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, a nova educação, pragmaticamente voltada para os indivíduos e não para as classes, fundando-se sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, forma para a cooperação e solidariedade entre os homens. (SAVIANI, 2008, p. 244).

Apesar da contribuição que o “escolanovismo” trouxe para a Escola, como a inserção de novas atividades didáticas, que tornavam o ensino mais dinâmico, ela não chegou para todos. Em alguns lugares, por falta de recursos e de estrutura, ficou restrita apenas a um discurso teórico, ou de caráter mais simples, sem seguir os objetivos originais desta vertente pedagógica. Para alguns essa ideia pedagógica soava como falsa, ou utópica, era considerada a luz da razão para todos os problemas educacionais, porém não oferecia suporte para tal.

Uma vez que a concepção corrente, na qual o reformismo acabou por prevalecer sobre o tradicionalismo, tende a considerar a pedagogia nova como portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, atribuindo, inversamente a pedagogia tradicional todos os vícios e nenhuma virtude. (SAVIANI, 2009, p. 53).

Considerava-se democrática, mas ao buscar integrar a sala de aula com o meio social acentuava ainda mais as disparidades sociais. Pois “[...] se entendermos por democratização da escola o fato de que alunos vindos de meios sociais diferentes disponham das mesmas chances de êxito, então a luta ainda está longe de ter alcançado seus objetivos (HARPER, et. al., 1987, p. 33)”.

Entendia-se que o papel do professor era adaptar a criança ao meio social por meio do trabalho e da socialização, (VEIGA, 2007), no que esse objetivo não era atingido, significava dizer que o aluno não seria um bom cidadão, ficando marginalizado do que se definiria como “boa educação”. Devido ao aumento da demanda de alunos, o professor não tem como se

dedicar a todos os alunos de forma igual. Nisso os educandos, que por assim dizer, tiverem uma maior facilidade em aprender, sairão em vantagem na inserção social do capitalismo, promovendo a individualidade do aluno, ao invés da tão pretendida socialização. Demonstra-se isto nas palavras de Veiga:

Em que pesem as significativas contribuições para o aprimoramento da prática escolar e à valorização da criança no processo ensino-aprendizagem, o que se percebe é que se instaurou uma cultura pedagógica de enfoque segregacionista e individualista, ainda muito presente nos dias atuais. Sob a égide da ciência e da racionalidade, muitas das reformas educacionais terminaram por introduzir segregações justificadas pelo respeito às “particularidades e limites individuais” – quando o que ocorreu foi uma distinção por vezes rígida entre crianças mais ou menos capazes, inteligentes ou habilidosas. (2007, p.231)

No início do século XX, a partir do ano de 1917 com a Revolução Russa²⁰, o Socialismo torna-se mais presente no contexto mundial e é implantado em diversos países, formando a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Enquanto isso no decorrer do tempo, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) a Sociedade Capitalista vê a consolidação dos Estados Unidos como potência econômica. É também nesse contexto de pós-guerra que é criada a Organização das Nações Unidas (ONU), órgão que visa manter a paz mundial e a defesa dos direitos humanos, dentro desta Entidade social também foi criado um organismo destinado a educação a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Nesse todo surge um intenso embate ideológico entre representantes do Capitalismo e do Socialismo. De um lado os Estados Unidos, como hegemonia econômica mundial, reforçada pelo seu poderio atômico e o crescimento da indústria bélica, do outro a União Soviética que aumentava sua zona de influência e que também contava com um forte poder bélico e atômico²¹.

Com o fim da II Grande Guerra, emergiam do teatro de batalhas duas grandes potências bélicas: os Estados Unidos da América (EUA), cuja economia fundava-se no capitalismo e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), um Estado formado por diversas repúblicas reunidas pela força centralizadora do stalinismo, cuja base econômica socialista foi imposta pela a Revolução Bolchevique de 1917, que derrubou o último dos imperadores czaristas, da família Romanov. (MORE, 2007, s/p).

²⁰ Movimento de revolta da população russa contra o regime absolutista, controlado pelo Czar, e de insatisfação social com as questões sociais, políticas e econômicas.

²¹ Aranha, 2006, p. 242.

Essa dualidade gerou a Guerra Fria (1945-1987), “uma guerra de ameaças, não de confrontos²²”, foi marcada por diferenças de ideais, valores, por uma corrida armamentista e tecnológica entre essas duas superpotências. Essa guerra durou 42 anos e também atingiu o campo educacional. Cambi (1990, p. 601), afirma que “a pedagogia, como a filosofia, como até mesmo - a ciência, naqueles anos, alinhou-se, fez-se intérprete das duas concepções do mundo ou das duas civilizações ou das duas ideologias que se contrapunham radicalmente”.

Dentro disto no ano de 1968 eclodiu em diversas partes do mundo uma série de movimentos sociais “orientada segundo os princípios do marxismo revolucionário, mas também segundo inspirações anárquicas²³”. Tratava-se de uma revolta cultural e juvenil que reivindicava um maior direito de intervenção política da sociedade, fazendo críticas as ideologias dos saberes e ao poder das instituições sociais. De acordo com Cambi (1990, p. 617) esses movimentos “invadiram a sociedade, atravessaram as ideologias, envolveram as instituições, bem como os saberes e, sobretudo, os lugares onde estes se elaboram e se aprendem (as escolas, as universidades)”.

Esse movimento também repercutiu no Brasil, nesse tempo o país vivia no regime da Ditadura Militar (1964-1985). Anos de um governo arbitrário, de falta de democracia e de repressão em todos os setores. “Esses anos de chumbo, além de sofrimentos de torturados e ‘desaparecidos’, foram desastrosos para a cultura e a educação²⁴”. A Escola tornou-se um aparelho de repressão política, disciplinas como Geografia e História, que possibilitavam desenvolver uma visão real do que acontecia, saíram do Currículo dando lugar a Estudos Sociais, uma disciplina totalmente descritiva e mnemônica²⁵, sem dar margem nenhuma para o desenvolvimento de um posicionamento crítico. A realidade era mascarada e os professores eram obrigados a reproduzir em sala de aula um discurso nacionalista, mostrando o Brasil como o país perfeito, como diz a letra da música de Tom Zé, em uma crítica a Ditadura, “tô estudando prá saber ignorar”.

Aliás, a intenção explícita da ditadura em “educar” politicamente a juventude revelou-se no decreto-lei baixado pela Junta Militar em 1969, que tornou obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica nas escolas em todos os graus e modalidades de ensino. No ensino secundário, a denominação mudava para Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e, no curso superior, para Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). Nas propostas curriculares do governo transparecia o caráter ideológico e manipulador dessas disciplinas. (ARANHA, 2006, p. 314).

²² MORE, 2007, S/P.

²³ CAMBI, 1990, p. 617.

²⁴ ARANHA, 2006, p. 313.

²⁵ PESSOA, 2007.

Era imposta nas Escolas uma Geografia servil ao Sistema, usando das palavras de Pessoa (2007, p. 59), que “não conseguia mais explicar de forma convincente o espaço com suas constantes transformações e inter-relações”. Porém foi nessa situação que surgiu uma nova corrente Geográfica denominada de Geografia(s) Crítica(s), estas buscavam desenvolver nos alunos um posicionamento crítico frente à realidade que se vivia. Esta é pautada na criticidade e engajamento como alega Vessentini:

Criticidade entendida como uma leitura do real – isto é, do espaço geográfico – que não omitia as suas tensões e contradições, tal como fazia e faz a geografia tradicional, que ajude a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação. E *engajamento* visto como uma geografia não mais “neutra” e sim comprometida com a justiça social, com a correção das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais (2004, p. 223 apud PESSOA, 2007, p. 61, grifos do autor).

E essa nova corrente não surgiu nos centros acadêmicos, estudiosos afirmam que no Brasil a mesma teve origem nas Escolas Públicas e em alguns cursinhos pré-vestibulares. Baseado em outros autores, como Vessentini (2004) e Antunes (2001), Pessoa (2007, p. 70) fala que:

[...] o desenvolvimento da (s) geografia(s) crítica(s) no Brasil dar-se em meados dos anos de 1970 fundamentalmente em escolas do ensino fundamental e do ensino médio em maior escala, e em alguns reduzidos números de cursinhos pré-vestibulares. Como asseveram os mesmos, o início da(s) geocrítica (s) no Brasil se manifesta com a mobilização, por parte de alguns poucos professores (não universitários), em sobrepujar a maneira pela qual se constituía a mentalidade acadêmica nos cursos de geografia, foram esses que se levantaram como impedimento ao que era ensinado nas universidades e esforçaram-se para fazer brotar em seus alunos secundaristas uma geografia militante, preocupada com as múltiplas questões sociais encontradas no espaço.

Mas mesmo assim as ações militares sobre a Escola, a fim de torná-la um aparelho de alienação, manipulação e repressão, continuavam. Em 1971 foi promulgada a Lei nº 5.692/71 que tornava a Escola básica em um aparelho de profissionalização da mão-de-obra. O artigo 1º da citada lei enunciava que:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Claro que esse exercício de cidadania tinha que ser subserviente aos interesses do regime, pra isso as disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB. Durante o regime ditatorial a Escola tinha obrigatoriedade de profissionalizar os alunos para o trabalho no mercado, o objetivo era, principalmente, atender a demanda de trabalhadores para a atividade nas multinacionais que se instalavam no país. O empreendimento destas empresas era o reflexo da intervenção dos Estados Unidos, líder do Sistema Capitalista, nos países em desenvolvimento.

Mas no início dos anos de 1980 o regime militar começou a dar sinais de enfraquecimento, isso graças aos diversos movimentos de grupos populares que lutavam contra essa forma de governo, exigindo democracia, inclusive a classe estudantil, representada mais pelos estudantes universitários. Em 1982 foi promulgada a Lei nº 7.044 que, segundo Aranha (2006, p. 320), “dispensava as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, retomando a ênfase na formação geral”.

Depois de muitos anos de luta o movimento das “Diretas Já²⁶” pôs um fim ao período da Ditadura no Brasil, buscava-se agora uma redemocratização do país, inclusive no campo educacional que pedia “a recuperação da Escola pública, aviltada e empobrecida naqueles anos todos²⁷”. Porém essa não seria uma tarefa fácil, tendo em vista que o país encontrava-se assolado por uma crise tanto econômica quanto social.

Dentro de todo esse caos que vivia o Brasil a Escola teve papel fundamental para atender a nova realidade e necessidades da União, que carecia de uma sociedade democrática e escolarizada, mas também apta para o trabalho e conseqüentemente para o reerguimento do país. Em 1996 foi elaborada e implantada a nova Lei de Diretrizes de Bases (LDB) que regia as novas diretrizes educacionais brasileiras, buscando dar um novo significado a Escola e toda sua conjuntura. Um texto passível de críticas que era acusado principalmente de ser neoliberal, já que o Estado incumbiu à esfera privada de boas partes de suas atribuições. Mesmo assim a LDB/1996 rege até os dias de hoje.

E a Escola hoje? Muita coisa mudou outras nem tanto, vive-se hoje no mundo da tecnologia e da informação. Aranha (2006, p. 357-358), afirma que “O século XX ficou marcado pela ênfase na ciência e na tecnologia, que transformou rapidamente os usos e costumes”, a demanda da sociedade agora é de indivíduos tecnologicamente formados para

²⁶ *Diretas já* foi o maior movimento de expressão popular do Brasil, que ocorreu na época da Ditadura, no qual reivindicavam a aprovação da emenda Constitucional, apresentada pelo Deputado Dante de Oliveira, que propunha o restabelecimento das eleições diretas para Presidente da República, prática que havia sido extinta em outubro de 1965 pelo Ato Institucional 2. (OAB-SP).

²⁷ ARANHA, 2006, p. 321.

atuarem nesse mundo de redes, esse mundo globalizado. Aranha aponta que “um dos paradoxos do século XXI está, de um lado, na discussão sobre as tecnologias de ponta que exigem a mudança de paradigma da escola tradicional e, de outro, na constatação de que muitos nem sequer tiveram acesso às primeiras letras”.

A Escola, em muitos lugares, está mais abrangente, atendendo um número maior de alunos, a UNESCO fala em uma educação para todos, porém continua ainda mais segregacionista, já que esse acesso à informação e a tecnologia não é igual entre as unidades educacionais, variando muito em virtude do lugar onde o estabelecimento está inserido. Além disso, esse mundo da informação oferece uma educação perigosa, uma vez que a mesma tende a homogeneizar as culturas e valores, “quando predomina o consumo passivo da informação sem crítica²⁸”. É necessário, mais uma vez, a Escola adaptar-se a nova realidade. Como propõe Aranha (2006, p. 239), tem-se que “educar incorporando as novas técnicas e, mais do que isso, promovendo a capacidade de leitura crítica das imagens e das informações transmitidas pelas mídias”, buscando assim evitar uma alienação educacional.

A partir desse resgate histórico da Escola e suas demandas de escolarização, percebemos que a mesma se constitui e permanece até hoje como um espaço de conflitos, onde diversos interesses se divergem transformando as estruturas físicas e pedagógicas da mesma. Como já dito anteriormente “a história da educação é uma história de revoluções e contra-revoluções²⁹”, na qual a ideologia dominante vem sendo sempre questionada para a imposição de uma outra. A conjuntura escolar sempre foi se modificando em detrimento do contexto espaço-temporal a qual estava inserido, determinado assim quais seriam os conhecimentos e valores que devem ser “produzidos” na Escola. Harper (et. al. 1987, p. 107) diz que “a forma que a escola assume em cada momento é sempre o resultado precário e provisório de um movimento permanente de transformação, que é continuamente impulsionado por tensões, conflitos, esperanças, e tentativas alternativas.”

Esses conflitos irão se interiorizar na Escola por meio de seus agentes, que por sua vez, estarão buscando atender as demandas impostas pela sociedade, que correspondem ao interesse de uma elite que organiza esse espaço. Com isso, devemos lembrar de que a Escola é apenas uma peça de um sistema maior. Sistema esse permeado por uma luta de poder e a Instituição aqui mencionada se configura como um importante aparato de disseminação de um discurso, de uma ideologia. Apple (1985, p. 26) diz que “o sistema cultural e educacional é um

²⁸ ARANHA, 2006, p. 358.

²⁹ ENGUITA, 1989, p. 129.

elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração nas sociedades.”

A Escola além de se apresentar como um lugar de construção do saber também sempre se mostrou como um eficaz instrumento de disseminação e manipulação ideológica, isso transformou a mesma num constante espaço de conflito, permeado por relações de poder. Diferentes interesses se concentram dentro desse espaço, visando sempre o seu controle, de tal modo, a partir desta perspectiva podemos entender a Escola como um território e é isso que permeará a discussão do capítulo a seguir.

CAPÍTULO II - O TERRITÓRIO ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE DO ESPAÇO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO INTRODUTÓRIA

O território é uma das categorias de análise da Geografia que pode ser entendida a partir das relações de poder, independente de qual âmbito. Porém defini-lo não é tão fácil, o mesmo não é específico da Geografia, além de ser polissêmico. Partindo-se da ideia que este termo é construído a partir das relações de poder é possível entender a Escola enquanto território, tendo em vista que a mesma é um espaço permeado de conflitos e contradições, gerados por diversos interesses.

Com isso buscamos nesse capítulo entender a Escola como território. Para tal o mesmo estrutura-se da seguinte forma: de início faremos uma discussão do termo território, explanando algumas de suas principais definições voltadas para a Geografia; em um segundo momento, almeja-se de fato compreender a Escola como território a partir dos conflitos que se geram dentro da mesma, pois percebe-se que o ambiente escolar é um espaço alvo das relações de poder, a partir disto, buscamos investigar como estas relações ocorrem dentro da Escola e ao mesmo tempo a influenciam.

2.1 O conceito de território e as possibilidades de análise para a geografia;

Definido como um dos conceitos centrais da Geografia, pois juntamente com os termos “Espaço”, “Paisagem”, “Lugar” e “Região”, o termo “território” é uma das categorias de análise desta ciência. A discussão em torno do mesmo ganhou ênfase nas últimas décadas, onde Milton Santos (1998) fala em um “Retorno do território”, esse destaque, na perspectiva do autor se deu pelo fato do papel ativo do conceito na sociedade, onde está sempre presente. Segundo o mesmo (Ibid., p. 15) “o que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco da perda e do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro”.

Mas para compreendermos essa proposta de Milton Santos, faz-se necessário entendermos o conceito de território. O termo aqui em questão é permeado de diversos sentidos, ideias e “mitos”³⁰. Entretanto tentaremos fazer uma exposição conceitual do mesmo relacionando-o com a discussão aqui proposta. De início, para se ter um entendimento sobre o

³⁰ Rogério Haesbaert, ao falar de território, utiliza o termo “mito” em alguns dos seus textos inclusive intitulou um de seus livros de “O mito da desterritorialização”, Guy Di Méo (1993) também fala em ideologia territorial e mitos do território.

termo território geograficamente, de uma forma mais coesa, é necessário desvincular a ideia do mesmo da figura do Estado³¹. Essa associação se dá pelo fato do forte sentido de território ser definido como a delimitação das fronteiras políticas de uma nação, como diz Souza (2007, p. 86, grifos do autor), é “como se *território* fosse sempre *sinônimo de território de um Estado*”.

A palavra território normalmente evoca o “território nacional” e faz pensar no Estado – gestor por excelência do território nacional-, em grandes espaços, em sentimentos patrióticos (ou mesmos chauvinistas), em governo, em dominação, em “defesa do território pátrio”, em guerras [...] A bem da verdade, o território pode ser entendido também à escala nacional e em associação com o Estado como grande gestor (se bem que na era da globalização, um gestor cada vez menos privilegiado). No entanto ele *não precisa e nem deve* ser reduzido a essa escala ou associação com a figura do Estado (Ibid., p. 81, grifos do autor).

Essa visão conservadora de território como sinônimo de Território Estatal também pode ter explicação na etimologia da própria palavra território, onde está atrelada ao sentido de terra. Segundo Haesbaert (2007, p. 43):

Etimologicamente, a palavra território, *territorium* em latim, é derivada diretamente do vocábulo latino *terra*, e era utilizada pelo sistema jurídico romano dentro do chamado *jus terrendi* (no *Digeste*, do século VI, segundo Di Méo, 1998: 47), como o pedaço de terra apropriado, dentro dos limites de uma determinada jurisdição político administrativa.

Outro fato que também acentua ainda mais esse “estadocentrismo³²” é que durante muito tempo a Geografia esteve voltada somente para a efetivação do poder estatal, servindo como mais um aparato ideológico do mesmo, no qual manipulava a realidade para a sociedade de acordo com os interesses do tal e servia como instrumento para o conhecimento do território, fosse o da sua própria jurisdição ou de outra nação.

[...] a Ciência Política [...] e a Geografia, que normalmente se arroga o privilégio de ser a disciplina do espaço social- estas duas disciplinas estiveram quase sempre dominadas por uma orientação em direção ao Estado enquanto o poder por excelência, e inclusive estiveram historicamente comprometidas com a elaboração de discursos legitimadores

³¹ [...] não apenas o censo comum, mas também a maior parte da literatura científica, tradicionalmente restringiu o conceito de território à sua forma mais grandiloquente e carregada de carga ideológica: “o território nacional” (SOUZA, 2007, p. 81).

³² Expressão usada por Souza (2007, p. 99) para designar esta assimilação de território como sinônimo de Estado Nacional.

do Estado em geral ou até dos interesses imperiais de um determinado Estado em particular (SOUZA, 2007, p. 83).

“O território era a base, o fundamento do Estado-Nação que, ao mesmo tempo, o moldava (SANTOS, 1998, p. 15)”. Raffestin (1980) a intitulava de “A Geografia do Estado”³³. Lacoste (1988) apontava a existência de duas Geografias: a Geografia dos professores, que inconscientemente, tinha como função reproduzir um discurso ideológico no qual mascarava-se a realidade para os indivíduos; e a Geografia dos Estados-maiores, de origem antiga, que é um conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos variados do espaço, um saber usado estrategicamente pelas minorias que o utilizam como instrumento de dominação, consequentemente de poder. Sendo assim o conceito de território sempre teve muito agregado ao sentido de fronteiras políticas e de atuação do poder do Estado, ratifica-se isto nas palavras de Ratzel:

O estado não é, para nós, um organismo meramente porque ele representa uma união do povo vivo com o solo³⁴ [*Boden*] imóvel, mas porque essa união se consolida tão intensamente através de interação que ambos se tornam um só e não podem mais ser pensados separadamente sem que a vida venha a se evadir. (1974, p. 4 apud SOUZA, 2007, p. 85).

O território pode sim ser utilizado para definir as delimitações político-administrativas de um Estado, porém esta não pode ser tida como sua única definição. O mesmo é dotado de uma polissemia de significados e perspectivas e não é um termo específico da Geografia, este também se constitui como termo de análise em outras áreas científicas, Haesbaert (2007, p. 37) expõe que:

Enquanto o geógrafo tende a enfatizar a materialidade do território, em suas múltiplas dimensões (que deve[ria] incluir a interação sociedade-natureza), a Ciência Política enfatiza sua construção a partir de relações de poder (na maioria das vezes, ligada à concepção de Estado); a Economia, que prefere a noção de espaço à de território, percebe-o muitas vezes como um fator locacional ou como uma das bases da produção (enquanto “força produtiva”); a Antropologia destaca sua dimensão simbólica, principalmente no estudo das sociedades ditas tradicionais (mas também no tratamento do “neotribalismo” contemporâneo); a sociologia o enfoca a partir de sua intervenção nas relações sociais, em sentido amplo, e a Psicologia, finalmente incorpora-o no debate sobre a construção da subjetividade ou da identidade pessoal, ampliando-o até a escala do indivíduo.

³³ Para se entender mais sobre essa “Geografia do Estado” ver Por uma Geografia do Poder (RAFFESTIN, 1993).

³⁴ Segundo Souza (2007) ao falar solo Ratzel se refere a território.

“Mas não pensemos que esta polissemia acaba quando adentramos a ceara da Geografia³⁵”. Dentro da própria ciência geográfica pode ser encontrada uma gama de definições para o termo território com diversas e diferentes perspectivas. Souza (2007, p. 78, grifos do autor) afirma que o território “é fundamentalmente *um espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder*”. Estas relações de poder se concretizam em meio às relações sociais, que são permeadas pelas disputas na busca pela sobreposição de seus interesses, se materializando na organização do espaço. “Muitas territorialidades coexistem sem conflito, mas também não são poucas as relações em que o conflito se estabelece por causa da ação de territorializar.” (HEIDRICH, 2010, p.30).

Nesse sentido, é possível então afirmar que as questões e os conflitos de interesses surgem das relações sociais e se territorializam, ou seja, materializam-se em disputas entre esses grupos e classes sociais para organizar o território da maneira mais adequada aos objetivos de cada um, ou seja, de modo mais adequado aos seus interesses. (CASTRO, 2010, p. 41).

Sendo assim pode-se dizer que o território é formado pelas relações de poder existentes no espaço, independente de sua escala, se constituindo “[...] como materialidade e arena dos interesses e das disputas dos atores sociais”, (CASTRO, 2010, p. 53). Segundo Andrade (1998, p. 213), “[...] deve-se ligar sempre a ideia de território à ideia de poder quer se faça referência ao poder público, estatal, quer ao poder das grandes empresas [...]”, seja qual for a relação de poder que se estabeleça em qualquer espaço.

O território se configura no espaço, no qual é formado pelas relações de poder, porém estes não podem ser tidos como sinônimos na medida em que “se todo território pressupõe um espaço, nem todo espaço social é um território”. Para ser território tal espaço tem que ser permeado por uma dinâmica que implica nas ações de poder, que servem como fator de territorialização³⁶ de tal espaço. “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 as relações que envolvem, se inscreve num campo de poder”. (RAFFESTIN, 1993, 144).

Portanto se os processos de territorialização são definidos por quem exerce o poder, de acordo com Haesbaert (2012, p.15) “o ponto crucial a ser enfatizado é aquele que se refere às relações sociais enquanto relações de poder [...]”, para isso é preciso entender o que é o poder

³⁵ HAESBAERT (2007, p.39)

³⁶ “A territorialidade, no singular, remeteria a algo extremamente abstrato: aquilo que faz de qualquer território um território [...] relações de poder espacialmente delimitadas e operando sobre um substrato referencial. As territorialidades, no plural, significam os tipos gerais em que podem ser classificados os territórios conforme suas propriedades, dinâmica [...]”. (SOUZA, 2007, p. 99).

e toda a sua complexidade, “uma vez que [o território] é a cena do poder e o lugar de todas as relações [...] o território é o espaço político por excelência [...]”³⁷. “O poder não é uma categoria espacial nem uma categoria temporal, mas está presente em toda ‘produção’ que se apoia no espaço e no tempo (RAFFESTIN, 1993, p. 06)”. Arendt traz a seguinte definição para poder:

O “poder” corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. Quando dizemos que alguém está “no poder” estamos na realidade nos referindo ao fato de encontrar-se esta pessoa investida de poder, por um certo número de pessoas, para atuar em seu nome. No momento em que o grupo, de onde origina-se o poder (*potestas in populo*, sem um povo ou um grupo não há poder), desaparece, “o seu poder” também desaparece. (1985, p. 24 apud SOUZA, 2007, p. 80).

Pode-se assinalar que a definição de poder de Arendt (2007) se restringe um pouco a ideia de governar, não atingindo a sua complexidade, mas de acordo com a autora, o poder não é algo que pertence a alguém, mas é um valor que está incumbido a uma pessoa, grupo ou a uma entidade. Estes por sua vez estão responsáveis de administrá-lo, atendendo aos interesses daqueles que o encarregaram de tal função, sendo assim o poder não se tem, se exerce. Um exemplo disto é o Presidente da República, este é eleito pelo povo, torna-se a maior autoridade política de um Estado, não detém o poder, mas no ato de suas atividades ele exerce o poder ao qual lhe foi conferido.

Um conceito de poder engloba, portanto, sempre a esfera da ação, ele designa uma capacidade de agir, direta ou indiretamente, sobre as coisas ou sobre as pessoas, sobre os objetos ou sobre as vontades (GUICHET, 1996). Mas o poder está também circunscrito ao campo das vontades e inclui-se no universo dos valores sociais, que definem uma vontade comum, ou seja, tudo aquilo que é socialmente aceito e valorizado. (CASTRO, 2010, p. 99).

Para a mesma (2010, p. 100) “todo poder é condenado a fundamentar-se em um querer comum”, assim as vontades de um todo devem ser atendidas. Porém nem sempre o poder é legítimo sua real função não é exercida e a vontade de um todo é sucumbida em um interesse de poucos.

[...] O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca

³⁷ RAFFESTIN, 1993, p.58-60.

está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 1979, p. 183)

Foucault (op. cit., p. 189), também diz que “um direito de soberania e um mecanismo de disciplina: é dentro destes limites que se dá o exercício do poder”, ou seja, um direito de soberania corresponde ao poder que foi conferido a alguém ou a algo e a disciplina para evitar conflitos maiores e manter a ordem. O mesmo fala de uma “microfísica do poder³⁸”, no qual ele analisa o espaço de atuação do poder e a seus efeitos na formação desse espaço e dos indivíduos lhe pertencentes. Roberto Machado, na introdução do livro *Microfísica do Poder*, de Foucault, diz que:

O que Foucault chama de microfísica do poder significa tanto um deslocamento do espaço da análise quanto do nível em que esta se efetua. Dois aspectos intimamente ligados, na medida em que a consideração do poder em suas extremidades, a atenção a suas formas locais, a seus últimos lineamentos tem como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo- gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos. (1979, p. XII)

As formulações sobre poder de Foucault têm semelhanças com as de Arendt, entretanto ele vai além e não limita a noção de poder somente ao ato de governar. Para ele o poder não existe, não é algo que pertence a um indivíduo, o que existe são relações de poder entre os indivíduos, onde quem tem a força é quem o exerce.

Onde há poder ele se exerce. Ninguém é propriamente falando seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e os outros do outro; não se sabe quem o detém; mas se sabe quem não o possui. [...] O poder não existe. Quero dizer o seguinte: a ideia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto algo que é um poder, me aparece em uma análise enganosa e que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na verdade o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado. (FOUCAULT, 1979, p. 75-248).

Essas relações de poder coexistem na sociedade numa relação conflituosa onde quem tem mais força é quem se impõe, se aplicando o interesse deste aos outros, num discurso falso de um bem comum, numa aceitação passiva ou não, aí irá depender do contexto a qual está

³⁸ Termo que Foucault usa para intitular o seu livro *Microfísica do Poder* (1979).

inserido. Tais relações produzem no meio social discursos, verdades, ideologias, desejos, que se tornam dispositivos de manutenção do poder. Foucault (1979, p. 08) diz que: “O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”.

A materialização dessas relações de poder no espaço consiste no processo de territorialização do mesmo, tais relações delimitam o espaço, definem o território. “O mesmo não é o substrato, o espaço social em si, mas sim um campo de forças, as relações de poder espacialmente delimitadas e operando, destarte, sobre um substrato referencial” (SOUZA, 2007, 97). Sack (1986, p. 06 apud HAESBAERT, 2012, p. 16) afirma que “controla-se uma ‘área geográfica’, ou seja, cria-se o ‘território’, visando ‘atingir/afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relacionamentos”.

A territorialidade, como um componente do poder, não é apenas um meio para criar e manter a ordem, mas é uma estratégia para criar e manter grande parte do contexto geográfico através do qual nós experimentamos o mundo e dotamos de significado (Idem, p. 219 apud HAESBAERT, 2012, p. 17).

O território se define por e a partir das relações de poder sobre o espaço. “mas não apenas ao tradicional ‘poder político’. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação”, (HAESBAERT, 2012, p. 13-14). Gutiérrez define território com sendo:

Uma rede física complexa, onde se constroem múltiplas tramas, a partir da coexistência simultânea de elementos internos e externos que se sobrepõem, justapõem ou confundem, ocasionando modificações na estruturação da vida da população, refletida na sua organização física, política, econômica e social. (2012, p. 162).

O território, dessa forma, consiste na delimitação pelas relações de poder, num contexto espaço-temporal, preconizadas em uma perspectiva de “espaço-tempo vivido”. É dotado de uma complexidade que se expressa em suas relações, que se organizam e influenciam o espaço físico, econômico, político, cultural, social, sendo carregado tanto por uma base material, que corresponde ao espaço físico, estrutural e atividades desempenhadas dentro deste, quanto simbólica. Bonnemaïson e Cambrière (1996 apud HAESBAERT, 2012, p. 18) defendem que “o território não diz respeito apenas à função ou ao ter, mas ao ser”.

Haesbaert ao falar deste caráter simbólico do território, o enquadra em uma perspectiva idealista. Nesta percepção o território é carregado de representações, um valor simbólico, uma ideia de pertencimento a aquele espaço delimitado, que implica na formação de uma identidade, que entende-se como “a fonte de significado e experiência de um povo”³⁹, (CASTELLS, 2008, p.22). O território, dessa forma, é permeado pelos traços daqueles que o habita.

A ocupação do território é vista como algo gerador de raízes e identidade: um grupo não pode mais ser compreendido sem o seu território, no sentido que a identidade sócio-cultural das pessoas estaria inarredavelmente ligada aos atributos do espaço concreto (natureza, patrimônio arquitetônico, “paisagem”). (SOUZA, 2007, p. 84).

Para os defensores desta perspectiva idealista o território não pode ser apenas concebido nesta visão materialista, pois a mesma não é capaz de abarcar a complexidade que se exprime dentro dos limites territoriais. “O poder do laço territorial revela que o espaço está investido de valores não apenas materiais, mas também éticos, espirituais, simbólicos e afetivos” (BONNEMAISON e CAMBRÉZY, 1996, p. 10 apud HAESBAERT, 2007, p. 72).

A abordagem utilitarista de território não dá conta dos principais conflitos do mundo contemporâneo [...] Ele não pode ser percebido apenas como uma posse ou como uma entidade exterior à sociedade que o habita. É uma parcela de identidade, fonte de uma relação de essência afetiva ou mesmo amorosa ao espaço. (HAESBAERT, 2007, p. 71-72).

Entretanto, assim como a concepção de território não pode ficar restrita somente a sua dimensão material, ela também não pode ficar circunscrita a essa dimensão simbólica. O território é investido de uma densa complexidade que se exprime em suas relações, sendo assim ele traz em suas configurações, “de forma indissociável, uma dimensão simbólica, ou cultural em sentido estrito, e uma dimensão material, de natureza predominantemente econômica e política”⁴⁰. [...] “O território, imerso em relações de dominação e/ou apropriação sociedade-espaço, desdobra-se ao longo de um continuum que vai da dominação político-econômica mais concreta e funcional à apropriação mais subjetiva e/ou cultural-simbólica”

³⁹ Não temos conhecimento de um povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles não seja estabelecida... O autoconhecimento- invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta- nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos, pelos outros (CALHOUN, 1994, p. 9-10 apud CASTELLS, 2008, p. 22).

⁴⁰ HAESBAERT, 2007, p. 74.

(HAESBAERT, 2012, p.14). E é a partir desta relação entre simbólico e material que o mesmo propõe a seguinte definição de território:

[...] a partir da concepção de espaço como um híbrido – híbrido entre sociedade e natureza, entre política, economia e cultura, e entre materialidade e “idealidade”, numa complexa interação tempo-espaço, como nos induzem a pensar geógrafos como Jean Gottman e Milton Santos, na indissociação entre movimento e (relativa) estabilidade – recebem estes os nomes de fixos e fluxos, circulação e “iconografias” [na acepção de Jean Gottman], ou o que melhor nos aprouver. (...) o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural. (HAESBAERT, 2004, p. 79, apud HAESBAERT, 2012, p. 24).

Santos (1998, p, 15), diz que o território “trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que por isso mesmo, carece de constante revisão histórica”. Para ele o mesmo tem que estar ligado ao contexto espaço-temporal contemporâneo, pois as relações que ocorrem nesse contexto é que irá definir os fatores de territorialização e, por consequente, o território. Sendo assim o mesmo tende a definir território a partir do processo de globalização, enfatizando o papel da ciência, da tecnologia e da informação, “a interdependência universal dos lugares é a nova realidade do território”, (Ibid., p.15).

Ao analisar o território, Santos (1998) não fala do termo em si, ele se aprofunda mais no que lhe convém chamar de “uso do território”. Esse uso refere-se a como o indivíduo, grupo ou instituição se apropria e desempenha suas atividades no mesmo, é o seu uso que o torna objeto de análise. Ele diz que “o território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado.” O autor faz uma conceituação territorial direcionada para uma abordagem mais social, compreendendo não apenas as suas formas materiais inseridas no espaço, mas também abrange as ações humanas sobre o mesmo e os objetos utilizados para sua apropriação e permanência. E aponta os meios “técnico-científico-informacional⁴¹” como fatores de definição do território, são estes que moldam essa nova realidade territorial gerado pela globalização, tais processos desencadeiam o que o autor chama de “rede”.

⁴¹ Define-se de período técnico-científico-informacional o período definido pela profunda interação da ciência da técnica e da informação na formação do espaço. Santos, M.(1996, p. 190) afirma que: Da mesma forma como participam da criação de novos processos vitais e da produção de novas espécies (animais e vegetais), a ciência e a tecnologia, junto com a informação, estão na própria base da produção, da utilização e do funcionamento do espaço e tendem a constituir o seu substrato.

O território, hoje, pode ser formado de lugares contíguos e de lugares em rede, são, todavia, os mesmos lugares que formam redes e que formam o espaço banal⁴². São os mesmos lugares, os mesmos pontos, mas contendo simultaneamente funcionalizações diferentes, quiçá divergentes ou opostas. (SANTOS, 1998, p. 16).

Para ele nesse mundo globalizado, os lugares estão conectados por rede, “nos dias de hoje, [...] tudo aquilo que está longe sobre a carta é bem perto por determinado meio de circulação”, (MASSEY, 1993 apud HAESBAERT, 2012, p. 37). Para Santos, nesse novo contexto, a informação ganhou o papel de formar e de unir territórios. Mas cada lugar assimila as informações de maneira diferentes, pois isso irá depender da cultura, valores de cada um, mantendo assim sua identidade própria. Mas esta proposta feita por Santos não foge da ideia de relações de poder como definidora do território. A mesma também está imersa em uma em um jogo de poder, uma vez que nessa sociedade capitalista “quem produz, quem comanda, quem disciplina, quem normatiza, quem impõe uma racionalidade às redes é o mundo. Esse mundo é do mercado universal e dos governantes mundiais”, (SANTOS, 1998, p. 18).

O FMI, o Banco Mundial, o GATT, as organizações internacionais, as Universidades Mundiais, as Fundações que estimulam com dinheiro forte a pesquisa, fazem parte do governo mundial, que pretendem implantar, dando fundamento à globalização perversa e aos ataques que hoje se fazem, na prática e na ideologia, ao Estado Territorial. [...] Quando se fala em Mundo, está se falando, sobretudo, em Mercado que hoje, ao contrário de ontem, atravessa tudo, inclusive a consciência das pessoas. [...] A arena da oposição entre o mercado- que singulariza- e a sociedade civil - que generaliza- é o território, em suas diversas dimensões e escalas. (Ibid., p. 18-19).

Vivemos em uma sociedade capitalista com extremas desigualdades, nela quem domina são os grandes capitais, eles são quem detém o poder e conseqüentemente são quem territorializam. Essa ação na construção do território desata processos simultâneos e complexos, porém divergentes. “Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada [...] à internacional [...] territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes [...]”⁴³, o mesmo consiste em um sujeito em desenvolvimento. Toda essa dinamicidade implica no processo nomeado de “multiterritorialidade”, que no sentido mais tradicional alude a uma “sobreposição lógica de territórios, hierarquicamente articulados, ‘encaixados’”, (HAESBAERT, 2012, p. 37).

⁴² Esse “espaço banal” mencionado por Santos trata-se de uma expressão proposta por François Perroux que refere-se ao território de todos.

⁴³ SOUZA, 2007, p. 81.

A partir desta breve discussão sobre território podemos dizer que não há indivíduo ou grupo social sem território, todos estes estão inseridos em uma relação de dominação e/ou apropriação do espaço, constituindo em uma relação de poder seja ele de caráter predominantemente material ou simbólico, (HAESBAERT, 2007). Portanto, é necessário distinguir os territórios a partir daqueles que os constroem, sejam eles indivíduos, grupos sociais/culturais, o Estado, empresas, instituições como a Igreja, etc.(Idem, 2012). O território é um espaço em constante desenvolvimento, onde suas relações são cotidianamente renovadas, cabe ao indivíduo conhecê-lo para não ser apenas um produto alienado, fruto dessas relações de poder.

O território é considerado como campo de força, de múltiplas escalas, produzido por meio da apropriação e da ocupação de um espaço por um agente, que pode ser o Estado, uma empresa, um grupo social ou um indivíduo. Em diversos graus, por tanto, em diferentes e em lugares variados. somos todos agentes do território, estabelecemos limites entre nós e os outros, entre nosso e o de outros; todos nós elaboramos estratégias de produção que se chocam com estratégias de apropriação e uso de territórios. (CAVALCANTI, 2008, p. 53- 54)

Tendo em vista que o território consiste em um espaço delimitado por uma relação de poder, seja qual for, que existe em diferentes escalas, é controlado por um indivíduo, grupo ou entidade, mas todos são agentes deste, e que vive em constante conflito, é a partir disto que podemos pensar a Escola como um espaço territorial. A luta por esse espaço e a teia de relações de poder existente na mesma faz com que a referida Instituição possa ser entendida nesta perspectiva, considerando os conflitos e as relações de poder que se estabelecem e balizam as relações sociais no espaço escolar e é esta discussão que se fará a seguir.

2.2 A escola enquanto território: apontamentos metodológicos;

Educar, para alguns, pode parecer apenas uma ação isolada, que está livre de qualquer interação, entretanto, educação, principalmente no que se refere à educação escolar, advêm de diversas ações políticas, que são construídas a partir de relações de poder. Pontuschka (2013, p.439) fala que “a educação sempre teve uma dimensão política, pois ela trata de relações de poder por meio das relações de saber, reconhecer como essas relações se processam é desvendar como o poder atua sobre o indivíduo e a sociedade”.

[...] Dispomos da afirmação que o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força. (FOUCAULT, 1979, p. 175).

Nessa sociedade de classes que vivemos o sistema educacional torna-se uma instituição imprescindível à manutenção das relações de poder. O processo educacional é permeado por relações de força existentes entre os sujeitos que compõem a Escola, estas por sua vez, incidem em relações de poder. Libâneo diz que:

[...] 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 é um elemento de formação social, que molda os indivíduos de acordo com os preceitos de quem detém o poder. Todo conhecimento é carregado de sentidos, ideias e valores, deste modo, “todo saber assegura o exercício de um poder. Cada vez mais se impõe a necessidade do poder se tornar competente⁴⁴”, isto reforça a ideia de que o saber consiste em um importante dispositivo de poder. A Escola é uma instituição que é constituída pelo mesmo, ela o produz e reproduz, por isso a mesma incide em um importante dispositivo de reprodução ideológica, de disseminação de um discurso, já que todo saber é cotado de um discurso político e não existe saber neutro.

Em uma sociedade como a nossa, que tipo de poder é capaz de produzir discursos de verdades dotados de efeito 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 existência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. (FOUCAULT, 1979, p. 179-180)

Cada vertente do poder produz suas verdades e a Escola carrega tais verdades. Todo saber estabelece novas relações de poder e estas também se configuram dentro do espaço

⁴⁴ Roberto Machado na Introdução do livro “Microfísica do poder” (1979).

escolar, coexistindo em relações conflituosas. 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. É a partir destas relações de poder existentes na Escola que podemos entendê-la a partir de uma perspectiva territorial.

[...] o território, categoria espacial que resulta das relações de poder, de encontro-desencontro de atores, de superposição de escalas de atuação, de influência ideológica, de administração e gestão. Neste sentido, a escola deve ser compreendida como encontro solidário de atores, culturas e matrizes de crenças. É necessário então entender o uso da categoria territorial mais além de sua introdução como conteúdo escolar. [...] Possuir o espaço escolar é também um direito quando se assume que, como subterfúgio, todos e todas terminam construindo nele sua experiência cotidiana. (PEREIRA, 2012, p. 182).

De acordo com Pereira (2012) a Escola pode ser entendida como território porque a mesma é um espaço onde diferentes atores, ideologias e relações se contrastam, na busca pela dominação de tal ambiente. É um espaço que é construído cotidianamente por meio dos sujeitos e dos elementos que ali estão inseridos, como professores, alunos, coordenação administrativa, currículo, comunidade, Estado, empresas privadas, entre outros. A mesma é formada por um conjunto de relações, que são desencadeadas por estes sujeitos e elementos que direta ou indiretamente a compõem, diferentes interesses e ações ocorrem dentro desse espaço, às vezes de forma harmônica às vezes não.

Na escola abundam relações e essas são as que definem a espacialidade: relações de controle, relações de autoridade, relações discursivas, relações de gênero, relações de poder, relações de produção, relações de resguardo, relações de reciprocidade, etc. Elas definem a morada escolar e, portanto se habita nelas de uma forma particular. Às vezes negando-a, outras as resistindo e inclusive aceitando-as. (Ibid., p. 177).

A Escola é um espaço múltiplo, dessa forma, permeado por interesses diversos. Nesse cenário, as posturas dos diferentes agentes que a constituem comportam discursos que refletem relações de poder que se corporificam em disputas. Essas disputas se relacionam ao domínio político do espaço escolar, que refletem lutas de classes a partir do estabelecimento de “verdades”. “Afiml, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos do poder⁴⁵”.

⁴⁵ FOUCAULT, 1979, p. 180.

Há um combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade”-entendendo-se [...] que por verdade não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos do poder. (FOUCAULT, 1979, p. 13).

Esse combate pela verdade é o que norteia os conflitos presentes na Escola. Pois como se sabe o território não consiste apenas na materialidade de tal espaço, ele também é repleto de sentidos, significados e funções. “Além de materialidade, se requiere, para gerar e configurar o território, dotá-la de sentidos próprios –semantização- de quem a habita (GUTIÉRREZ, 2012, p. 163).” O mesmo diz que para caracterizar o território é preciso analisar o mesmo a partir de três aspectos:

[...] a materialidade, que lhe concede, a partir da noção de espaço, concretude e suporte real para a produção sócio-cultural; a construção sócio-cultural, que dota a materialidade de sentidos; e a semantização produto da relação dialética entre materialidade e construção sócio-cultural, que o fazem heterogêneo, simultâneo, conflitivo, flexível, móvel e em transformação em forças internas e externas. (Ibid., p.162).

Diante desta perspectiva de Gutiérrez, pode-se assinalar que o território escolar não compreende apenas ao 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. Estas características que o fazem heterogêneo, com diversos fatores de territorialização. São muitas as forças que se estabelecem sobre o território escolar, produzindo assim uma diversidade de saberes e ideais. Moreira e Tadeu afirmam que:

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).

Até as ações mais sutis que ocorrem na Escola estão repletas de significados, que exprimem os interesses de uma determinada face do poder. Dentro essas forças citadas pelos autores acima, pode-se destacar o sistema Capitalista, na figura das entidades privadas. Uma das principais funções atribuídas a Escola é a da mesma como reprodutora do sistema de produção vigente, que reflete na formação de uma “sociedade iníqua⁴⁶”. Como podemos constatar nas palavras de Harper (et. al., 1987, p. 94):

⁴⁶ Apple (1989) utiliza essa expressão para se referir as desigualdades existentes da sociedade Capitalista.

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 sócio-cultural, 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.

A referida Instituição é tida como peça de uma engrenagem maior⁴⁷, ou seja, a Escola não existe por si só, ela está inserida em um contexto bem mais amplo e complexo do que aparenta estar. Ela faz parte de um sistema maior, mas está inserida no interior da sociedade, por isso ela se mostra tão eficaz para o desenvolvimento dos interesses daqueles que dominam. Apple (1989, p. 27), diz que “o sistema educacional- exatamente por causa de sua localidade no interior de uma trama mais ampla de relações sociais- pode constituir um importante terreno no qual ações significativas podem ser desenvolvidas”.

[...] essas instituições, a escola entre elas, exercem funções vitais na recriação das condições necessárias para que a ideologia hegemônica seja mantida. Essas condições não são impostas, entretanto, elas são e necessitam ser continuamente reelaboradas no campo de instituições tais com a escola. (Idem, 1989, p. 33).

Ratifica-se isto nas palavras de Moreira e Tadeu (2011, p.29), que se referindo as teorias de Althusser, argumentam que “[...] a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas ideias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente”. Promovendo, assim, os saberes, que para eles, são julgados como pertinentes a formação da sociedade e dos seus indivíduos.

Para o modo de produção Capitalista a Escola tem como função a formação e qualificação dos indivíduos dentro desse espaço para a o mercado de trabalho. Moreira e Tadeu (2011, p. 16) afirmam que “o sucesso na vida profissional passou a requerer evidências de mérito na trajetória escolar”. Além disso, a instituição serve para a reprodução de sua ideologia, expressa na cultura do lucro que está contida em seus valores e normas dentro do contexto sociocultural, Erik Olin Wright (1978, p. 111, apud APPLE, 1979, p. 61) ressalta que “a acumulação de capital está no centro da reprodução das sociedades capitalistas”. Para Freitag (2005, p. 77), o interesse do sistema capitalista pela Escola “se concentra na base do sistema, a produção de mais-valia, ou seja, manter as relações de exploração da classe subalterna”.

⁴⁷ HARPER, et. al. 1987.

Os comerciais determinam a ocasião em que as coisas acontecem na trama. O próprio fato de que os comerciais são tão dominantes é um indicador dos seus efeitos sobre as nossas consciências. Eles são responsáveis, em grande parte, por nos tornar “acostumados a pensar sobre nós próprios e a nos comportar como um mercado e não como um público, como consumidores e não como cidadãos⁴⁸.” (APPLE, 1989, P. 47).

Embora a Escola não seja o eixo do Capitalismo ela está inserida dentro desse contexto econômico e por isso não tem como ficar de fora dessa conjuntura. Para Bourdieu e Passeron (1977, p. 45 apud ENGUITA, 1989, p.170) “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, enquanto imposição, por um poder arbitrário, de uma arbitrariedade cultural”, ou seja, para eles o sistema educacional incide na imposição cultural da elite 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, de acordo com Freitag tal função é realizada pelo Estado, ela define o mesmo como “mediador dos interesses da classe dominante⁴⁹”. Castells (2008, p. 287), afirma que “o controle do Estado sobre o tempo e o Espaço vem sendo sobrepujado pelos fluxos globais de capital, produtos, serviços, tecnologia, comunicação e informação”.

Desde que a Igreja Católica deixou de controlar o sistema educacional, em meados do século XVIII, o Estado é quem ficou responsável pelo mesmo. É esta entidade quem “teoricamente” rege o funcionamento da Escola, basicamente, por meio da organização do currículo oficial, destinação de recursos, tanto materiais quanto financeiros e pela formação de professores. Para alguns autores, como Althusser⁵⁰, a Escola, entre outras instituições, se constitui em um aparelho ideológico do Estado (AIE), estes servem como mecanismos para a reprodução social e material das relações de reprodução, (FREITAG, 2005).

A escola atua no interesse da estrutura de dominação estatal e, em última instância, no interesse da dominação de classe. Essa dominação não se dá por via direta, através da aplicação explícita da violência, mas de maneira disfarçada com o consentimento dos indivíduos que sofrem a violência da “ação pedagógica”. A Escola tem, pois, uma função básica de reprodução das relações de produção [...] a manutenção e perpetuação das relações existentes. (Ibid., p. 64).

⁴⁸ GITLIN, 255 apud APPLE, 1989, p. 47.

⁴⁹ FREITAG, 2005, p. 77.

⁵⁰ Althusser (1918-1990), filósofo estruturalista marxista franco-argelino, que se caracterizou pelo estudo de um socialismo científico. Ver mais em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/LouiAlth.htm>>

Para esta autora o Estado busca por meio de seus AIE a implantação de um censo comum, esta ação está implícita nos elementos da Escola, e conseqüentemente a normatização das relações de força, evitando o conflito social, buscando exercer sua soberania e de certa forma mediar os interesses do capital.

[...] como um aparelho do Estado as escolas exercem papéis importantes na criação das condições necessárias para a acumulação de capital (elas ordenam, selecionam e certificam um corpo discente hierarquicamente organizado) e para legitimação (elas mantêm uma ideologia meritocrática imprecisa e, portanto, legitimam as forças ideológicas necessárias para a recriação da desigualdade). (APPLE 1989, p. 31).

Nisso, a Escola como aparelho/dispositivo serve como estratégia das relações de força, dando sustento a saberes, discursos e ideologias. Caberá à mesma preparar os indivíduos e qualificá-los para a sua inserção nas relações sociais de produção e sua subserviência a estas. Usando as palavras de Foucault (1979, p. 247) quando diz que “é o dispositivo que permite separar não o verdadeiro do falso, mas o inqualificável cientificamente do qualificável”, pode-se assinalar que é a Escola, a serviço do Estado, quem vai dizer o que é certo e o que é errado a partir dos preceitos da hegemonia e selecionar o que está apto ou não para o mercado de trabalho.

Así la escuela puede ser analizada como sistema de reproducción de desigualdades sociales. Exámenes y concursos pasan a ser considerados como meros mecanismos de selección y de eliminación de los niños de capas populares. Em cuanto a La herencia cultural, se La interpreta como una “cultura legitima” inculcada por La escuela. que permite a los privilegiados “no aparecer como privilegiados” y convencer a los desheredados de que “deben su destino escolar y social a su falta de dotes o méritos” (BOURDIEU y PASSERON, 1970 apud PEREIRA, 2012, p. 178).

Freitag (2005, p. 77) afirma que “o Estado, através de sua política educacional, só é ator e a causa central do funcionamento do moderno sistema de educação capitalista, aparentemente”. Apple a partir da realidade norte-americana aponta que o papel do Estado no processo educacional, resumidamente, consiste no seguinte:

Ele atua nacional e internacionalmente como uma força no processo de garantir insumos que contribuam para a produtividade da economia [...] ele socializa os custos de coisas tais como a pesquisa científica e a educação e o treinamento da força de trabalho [...] finalmente, o Estado assume um papel crescente no que se tem chamado de “reprodução das relações sociais” e na organização da divisão social do trabalho [...] O Estado assume os grandes custos iniciais de pesquisa básica e desenvolvimento. Ele então “transfere”

seus frutos de volta ao “setor privado”, tão logo isso se torne lucrativo. O papel do Estado no processo de acumulação de capital é bastante evidente aqui, em seu subsídio à produção de conhecimento técnico/administrativo (1989, p. 68-69).

No Brasil a LDB (1996, p. 01) coloca que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. A partir desta perspectiva, assinala-se que para o Estado a Escola tem a função básica de formar os indivíduos para sua inserção nas relações sociais e de produção. Isso ocorre por meio da reprodução das relações de trabalho e também pela reprodução da ideologia dominante, um processo que está implícito no contexto escolar, sem apresentar seus reais interesses, acentuando, assim, ainda mais as divisões de classes. Desenvolve-se “uma visão de mundo apropriada aos que estavam destinados a dominar, outra, aos que se destinavam às posições sociais subordinadas⁵¹”. Com isso ela atua com o objetivo de conseguir o consenso dos “dominados” e de evitar nos mesmos uma postura crítica frente aos interesses capitalistas, vetando a ideia de um pensar sobre o espaço. Consonante a isto Apple diz que:

[...] a ideologia não é algo que flutue livremente. Ela está, na realidade, vinculada ao Estado, antes de tudo. Isto é, a hegemonia não é um fato social já acabado, mas um processo no qual os grupos e classes dominantes “buscam obter o consenso ativo daqueles sobre os quais exercem o domínio”. Como parte do Estado, a educação, portanto, deve ser vista como um elemento importante na tentativa de criar um consenso ativo. (1989, p. 43-44).

A ideologia encontra-se em um processo constante de formação. A elite capitalista coloca a suas ideias aos “dominados”, mas essas se constroem a partir dos elementos culturais de cada grupo, estes por sua vez são resultados e condições para a efetivação dessa ideologia hegemônica, como afirma Moreira e Tadeu:

[...] a ideologia dificilmente teria efeitos se não contasse com alguma forma de consentimento dos envolvidos, isto é, a ideologia não é totalmente elaborada a partir de cima, com materiais “originais”, mas se aproveita de materiais preexistentes na cultura e na sociedade, em geral pertencentes ao domínio do senso comum. (2011, p. 32).

Em consonância aos citados autores Castro (2010, p. 95) ressalta 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”. Sendo

⁵¹ MOREIRA e TADEU. 2011, p. 29.

assim, 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 o desenrolar dessas relações de poder. Boligian (2003, p. 27) diz que “[...] o poder do ator ativo deve estar, segundo Sack (1993) na sua capacidade de criar a sua própria territorialidade, isto é de delimitar e tomar controle sobre objetos, pessoas e relacionamentos que se dão sobre uma determinada ‘área geográfica’: o território”. Ou seja, o Sistema Capitalista, como um ator ativo, tem o poder de criar seu fator de territorialização, por meio de suas estratégias na busca pela dominação do espaço escolar.

Toda estrutura escolar em si é impregnada por componentes que tendem a reproduzir as relações sociais de produção, exercendo condições necessárias para a manutenção da hegemonia. Já dentro da instituição é estimulado o individualismo e a competição, características essas pertinentes à economia capitalista. Geralmente as salas são divididas de acordo com o nível intelectual dos alunos, as cadeiras são organizadas em fileiras e o tempo é controlado, assemelhando-se ao trabalho no mercado, entre outros fatores.

Historicamente falando, a organização da escola tem sido concebida, tanto nas suas formas quanto no conteúdo, estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado. (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 24).

Tenta-se por meio de da organização e regras escolares impor nos discentes uma disciplina que é condizente com o comportamento necessário para o trabalho na sociedade capitalista, o que poderia se chamar de uma cultura do trabalho. Impõe-se um tipo de espacialidade que reforçam normas das relações sociais.

Não grite! Não se mexa! Pára! Corre! Aqui não pode! Ali pode! Isso está proibido! Vamos te vigiar! Desocupem o corredor! Fechem a porta! Não fiquem onde estão! Saíam desse setor! Se não sabe, não fala! Fala outra vez! E por favor, diga de onde é possível dizê-lo! Não sonhem! Avancem! Em fila! Mexam-se! Está proibido aqui! Silêncio lá no fundo! Nenhuma dessas formas discursivas está desprovida de significado. Todas elas aludem a uma forma de entender a inclusão na vida social pela via da deslegitimação e do controle. São formas ideológicas de entender como devem operar os processos de socialização e de subjetivação, estruturantes das interações educativas. (PEREIRA, 2012, p. 177)

Como já dito aqui, as ações mais sutis que ocorrem no ambiente escolar estão conotadas de um sentido, uma intenção. Essa atuação do Estado tem uma maior manifestação no currículo, este se define como um dos principais elementos de atuação e legitimação do

A ação do Estado não ocorre de forma tão passiva quanto se apresenta, ou se almeja em suas propostas. A Escola é um espaço permeado de contradições, pois os diversos sujeitos que a compõem apresentam práticas e interesses divergentes e/ou convergentes ao da elite. Esses conflitos são a base das relações de poder que lá se instauram e são estes que reforçam o pensar da Escola como território.

Pois as escolas não são “meramente” instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta. [...] Obviamente, as escolas precisam ser vistas de uma forma muito mais complexa do que apenas através da simples reprodução. (APPLE, 1989, p. 30-31).

A Escola é muito complexa e não pode ser entendida apenas como um aparelho de reprodução. A própria sociedade Capitalista é repleta de contradições e a Escola que faz parte desse sistema não tem como ficar imune a isto. Muitas das vezes os discursos que estão implícitos nos elementos pedagógicos são muito divergentes da realidade presente na Escola e do contexto que ela está inserida, mas a hegemonia vê apenas a seguinte situação:

[...] ela vê os estudantes como internalizadores passivos de mensagens sociais pré-fabricadas. Qualquer coisa que a instituição transmita, seja o currículo formal ou no currículo oculto, é absorvida, não intervindo aí modificações introduzidas por culturas de classe ou pela rejeição feita pela classe (ou raça ou gênero) dominada das mensagens sociais dominantes. Qualquer um que tenha ensinado em escolas de classe trabalhadora, ou escolas localizadas nas periferias, sabe que não é assim que as coisas se passam. (APPLE, 1989, p.30).

A Escola é uma das instituições que mais está presente no dia-a-dia da sociedade, da convivência do lugar. E 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.

[...] 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).

O corpo escolar que encontra-se cotidianamente dentro da Instituição, que é compreendido pelos docentes, discentes, gestão escolar e funcionários técnico-

tal como estão estruturadas tendem a adaptar as reformas aos seus próprios modos de ver e fazer". E são estas adaptações que contrariam os interesses dominantes, Apple fala 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. (1989, p. 31).

Os alunos também são agentes presentes no espaço escolar, uma vez que tem que se entender que estes são possuidores de conhecimentos próprios adquiridos em suas vivências e que, apesar da situação acomodada da maioria da classe estudantil, nem sempre estes são passivos aos interesses dominantes. Mesmo que de forma inconsciente, e às vezes não, eles vão contra as regras e as normas disciplinares que tenta se impor na Escola. Tal instituição não é a única que produz saber, este também é construído fora do território escolar, no contexto social em que vivem os agentes que atuam na organização escolar, neste ponto de vista Tardif e Lessard afirmam que:

[...] os alunos que são, como todos nós, seres socializados que trazem consigo, para a classe toda, a carga de suas múltiplas pertencas sociais [...] dia após dia, os alunos 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).

Diante de todo o exposto podemos apontar que a Escola é sim uma instituição permeada por conflitos, conflitos estes internos, compreendido por aqueles agentes que se encontram no interior da instituição e externos, que envolvem aquelas entidades maiores que influenciam o contexto escolar, podendo com isso ser entendido a partir de uma perspectiva territorial. Cacete (2013, p. 56) diz que "a escola é, portanto, sempre lugar de possibilidades múltiplas configurando um território educativo permeado por contradições e desafios [...]". Tendo em vista que diferentes variáveis compõem esse espaço em disputa, indicamos que a seleção de conhecimentos a partir do currículo em suas diferentes manifestações, especialmente as documentais, (livros, programas e propostas curriculares) deve ser compreendida a partir das relações de poder. Com isso no capítulo a seguir enfatizaremos o livro didático e suas políticas públicas, analisando seus desdobramentos e conflitos no território escolar.

CAPÍTULO III- O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER

Partimos da ideia de que a Escola consiste em um espaço territorial no qual diferentes agentes se encontram, coexistindo, muitas vezes, em uma relação conflituosa. Entende-se que o Livro didático, que é tido como um dos principais recursos didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, também é alvo de disputas destas relações. O mesmo apresenta-se como o instrumento mais eficaz e viável para a consolidação do currículo, este que por sua vez está incumbido de interesses de uma face do poder.

Entretanto, essa não é a única função atribuída a este livro, diferentes interesses o rodeiam. Assim o mesmo deixou de ser tido apenas como um mero recurso didático, se tornando elemento importante e atuante na formação do território escolar. Essa importância atribuída ao livro didático tem dado ênfase ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao mesmo. Este objeto e suas políticas nos permitem entender como as relações de poder se estabelecem na Escola, sendo assim estes elementos tornam-se alvo de discussão deste capítulo. Para tal, de início buscaremos realizar uma conceituação sobre este objeto e a atuação de diferentes agentes da Escola sobre o mesmo, depois se fará uma análise do mesmo e de suas políticas públicas dentro do contexto brasileiro.

3.1 O Livro didático em questão

O livro didático (doravante LD) se constitui como um dos principais recursos didáticos a ser utilizado em sala de aula. Batista (1999, p. 534, apud, ANGELO, 2011, p. 41, grifos do autor) define-o como “aquele *livro* ou *impresso empregado* pela *escola*, para o desenvolvimento de *um processo de ensino ou de formação*”. Entretanto o mesmo não pode ser considerado como um mero instrumento de ensino-aprendizagem, uma vez que desempenha papel relevante nas relações de poder existentes na Escola e gera conflitos de ideias entre aqueles que o produzem e os que o usam. A partir desta perspectiva Ferreira (2012, p. 28) define-o como:

[...] objeto de expressão da cultura escolar, registro de uma época ou de uma sociedade, sendo esse um instrumento ou recurso didático, e ao mesmo tempo, uma valiosa fonte de pesquisa histórica que permite desvendar elementos da composição curricular. Ainda é revelador das metodologias políticas disciplinares, valores culturais, interesses econômicos e sociais

estabelecidos, a partir do poder exercido pela escola e de toda uma simbologia que a envolve enquanto instituição educativa.

Nesse sentido, podemos afirmar que, assim como todo o contexto escolar, o LD é conotado de verdades e discursos daqueles que exercem o poder. Salles (2010, p. 09 apud FERREIRA, 2012, p. 34) compreende o LD “como um produto produzido por grupos sociais que intencionalmente ou não, perpassam sua forma de pensar e agir, portanto, suas identidades, culturas e tradições”. Deste modo ele é tido como modo de reprodução de uma ideologia, é utilizado para a legitimação das relações de poder.

[...] o livro didático se torna um dispositivo no qual convergem relações de saber e poder, pois se sustenta em formas, maneiras, regulamentos e regras provenientes de diversas fontes localizadas no interior e no exterior do livro (Palacio; Ramírez, 1998; Aristizábal, 2006), que delineiam ou configuram os conhecimentos que o sistema educacional considera como legítimo e verdadeiro, sendo o principal veículo de transmissão da cultura escolar institucionalizada. (DÍAZ, s/d., p. 612-613)

Marcelo Santos (2013) faz uma discussão do LD analisando-o a partir de duas vertentes: a do livro como suporte, que incide em entendê-lo como objeto material no qual textos encontram-se inseridos; e de gênero discursivo, que concerne em compreendê-lo como reprodução de uma ideologia, onde várias vozes e discursos se intercalam. Mas depois de algumas considerações o mesmo conclui que este recurso constitui-se como um gênero discursivo ao afirmar que: “o LD é mais do que um suporte. Os aspectos dialógico, sócio-histórico e funcional encontrados nele o caracterizam como um gênero discursivo (Idem, 2013, p. 24)”.

Dando ênfase a esta vertente Choppin (2007 apud FERREIRA, 2012, p. 34) diz que o LD tem o papel de “um objeto cultural que carrega funções múltiplas, sendo instrumento de aprendizagem comum na propagação do saber escolar. Ele porta-se como veículo de transmissão de ideologias e culturas, se configurando em um suporte educativo de conteúdos e leituras”. A partir disso pode-se assinalar este livro como um objeto que está inserido em uma rede bem mais complexa e que apresenta relações com os setores culturais, políticos e econômicos da sociedade, enfim, um elemento que sofre influências de múltiplas esferas do poder. Destarte os LD são:

[...] instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. (...) Atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões

de mundo (FONSECA 1999, p. 204, apud, SANTANNA e BETTINI, s/d, p. 02).

O livro didático representa, em certa medida, o discurso do Estado presente na Escola, podemos indicar o mesmo como elemento de difusão das ideias desta entidade. Esse recurso didático se tornou o principal dispositivo de efetivação do Currículo Oficial no contexto escolar, este que por sua vez está contido, implicitamente, dos interesses estatais. O mesmo se tornou alternativa mais propícia e eficaz para a concretização do currículo, “já que é neles que se condensam os conteúdos e orientam-se as atividades que guiam tanto os alunos como os professores, (TORRES, 1996, apud CACETE, 2013, p. 49)”. Dando coerência às palavras de Torres, Morales (et. al. 2005, apud DÍAZ, s/d, p. 611) articula que “em relação ao currículo, o livro didático associa-se às determinações do Estado acerca dos saberes legítimos ensinados na escola, atuando neste caso como um dispositivo de gestão político-cultural institucionalizado”.

Lopes (2008, p. 151) fala que “a difusão de propostas curriculares é ainda mais efetiva na medida em que seus princípios são apropriados e veiculados pelo livro didático”. Para atingir essa eficácia a estrutura dos livros é organizada a partir de uma seleção de conteúdos, representações e imagens que condizem com os interesses do Estado. Lá está o que o professor deve ensinar e o que o aluno deve aprender, sendo assim o mesmo é mais que um material didático-pedagógico, já que “através de seu conteúdo e forma, destacam construções particulares da realidade, modos particulares de selecionar e organizar um vasto universo de conhecimento possível”. (APPLE, 1993, p. 115, apud, DÍAZ, p. 611).

[...] o livro didático é apresentado para os professores como um organizador eficiente dos conhecimentos escolares que, em muitos casos, determina o que deve ser ensinado. De fato, pesquisas sobre o assunto têm evidenciado que os professores tendem a acomodar os seus planejamentos, objetivos, conteúdos, metodologia, incluindo a avaliação, a partir do livro didático escolhido (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998). Considerando-se este dado é possível afirmar que o currículo escolar não se define pelas diretrizes ministeriais nem pelos planejamentos dos docentes – embora ambos sejam fundamentais –, mas por meio das orientações do livro didático. (DÍAZ, p. 613-614).

“Não se deve considerar esse poder como natural, mas sim como um poder que é exercido sobre nós professores [...] e que tem repercussões na formação e no trabalho dos professores e dos estudantes”. (PONTUSCHKA, 2013, p. 439). Com tal realidade do ensino o que se pode observar é que os professores ficam muito dependentes do LD. Pesquisas

pedagógicas indicam que a maioria se apega ao mesmo como se fosse uma espécie de “tábua de salvação”, utilizando-o como único recurso didático.

Isso levanta uma questão, será que o professor está preparado para realizar uma leitura crítica a respeito do LD? Essa resposta se tem a partir da realidade na sala de aula, Saviani (2008, p. 01 apud FURTADO, 2010, p. 83), diz que “só o livro não adianta. É preciso políticas e ações que melhorem a formação dos professores e melhorem suas condições de trabalho”. Ou seja, é preciso investir no professor para que o mesmo possa desempenhar um ensino mais eficaz, inclusive em relação ao LD. O que se quer aqui não é o que o professor negue o livro como recurso didático ou que passe a contestar tudo o que o mesmo traz, mas sim destacar que não basta apontar ou denunciar supostas “mentiras” presentes no livro didático. Deve-se antes de tudo, refletir constantemente sobre seu uso⁵⁵. Para isso:

Uma política correta [...] é a de considerar o livro didático como um mero instrumento de trabalho, sem condições de se sobrepor a individualidade do professor que dele se utiliza, mas antes existindo como uma simples ferramenta profissional. E daí tirariamos o corolário de que não há livros bons para maus profissionais, mal preparado ou mal intencionados para a difícil tarefa de ensinar. Da mesma maneira como não podem existir boas ou más teorias científicas ou processos de aprendizagem, se os profissionais que a aplicam não reúnem condições para aplicá-las, nem conhecimentos sobre elas. (PRETI, 1981, p. 54-55).

Esse papel de reprodutor do LD irá depender da postura do professor em sala de aula e da função que o mesmo vai atribuir ao livro. Professores descompromissados com o seu papel vão simplesmente reproduzir o que o LD propõe, mas essa situação tem suas exceções, nem todo professor é conivente com tal comportamento, alguns contestam o livro, procuram outros recursos, visando proporcionar um conhecimento mais crítico e reflexivo aos alunos. O principal embate existente na relação LD e professor é no que concerne à escolha deste material (ponto que será enfatizado em outro momento). O professor tem autonomia para modificar essa realidade, Díaz (s/d, p. 620) indica que “o professor é um agente ativo nos processos de mediação e de transformação entre as propostas deste material e os estudantes. Nesta perspectiva, se expressa à autonomia que todo professor possui ao tomar decisões curriculares e pedagógicas em sala de aula”.

Outro agente importante que envolve a discussão do LD é o aluno, em teoria “o sujeito pra quem se escreve⁵⁶”. Porém pode-se assinalar que sua participação nesse debate, em geral,

⁵⁵ FARJA, 1994, apud SILVA; CARVALHO.

⁵⁶ SILVA, 2006, p. 68.

é muito passiva, pois assim como a maioria dos professores o alunado, em maior parte, também se prende muito a este recurso, fazendo uso do mesmo como única referência no processo de ensino aprendizagem. Talvez isso se dá pelo fato do LD ser a via mais fácil de acesso ao conhecimento e que ali o conteúdo escolar encontra-se condensado. Talvez a principal forma de contestação do aluno a este material que se possa apontar é quando o mesmo o negligencia em relação aos estudos, sem fazer uso se quer do mesmo como material de apoio, que é a real função do LD. É devido a essa “devoção” ao livro que diversos autores apontam o mesmo como o mecanismo mais eficiente para a concretização do Currículo.

O livro didático enquanto instrumento auxiliar para prática do professor e do aprendiz do educando, é um simples objeto passível e maleável; mas quanto a sua constituição, tem uma dinâmica própria, pois não é isento de debate que o anula e o re-constroi, ou seja, responde pela produção do ensino. (SILVA, 2006, p. 35).

O LD serve como dispositivo de legitimação do discurso do Estado. Essa legitimação se dá pelo fato de que “o livro didático contribui para formar uma concepção de sociedade harmonicamente organizada, com funções distribuídas e relações sociais não conflitantes (por meio de metáforas e conformismo, tais como o papel da abelha em sua colmeia e sua conotação de função estável)”, (SILVA, 2006, p. 66).

Este, por sua vez, como já apontado anteriormente, serve de mediador aos interesses da Elite Capitalista, inclusive na educação. Assinala-se isso no fato de que grandes instituições econômicas, como o Banco Mundial, influenciam nas propostas curriculares de diversos países, principalmente nos países em desenvolvimento e essa realidade se aplica ao Brasil. Esta entidade recomenda o LD como melhor forma para colocar o currículo em prática. Cacete (2013, p. 49) afirma que “o Banco Mundial frente às fragilidades e fracassos reais de muitas tentativas de reformas-pacotes aconselhava, à luz do pragmatismo e da questão econômica, o livro texto como via mais fácil, rápida e barata para a consecução do currículo [...]”.

O próprio Banco Mundial, a partir de estudos, marca a importância da biblioteca para a realização de um ensino-aprendizagem mais eficaz, tendo em vista que este espaço pode ofertar diversidade e qualidade, mas mesmo assim a referida instituição aponta o LD como principal recurso didático.

Segundo Torres (1996) alguns estudos promovidos pelo próprio BM revelam a importância da biblioteca em comparação com o livro didático, pois a presença de um só ou de muitos livros determina qualidades muito diferentes

de ensino e aprendizagem. Apesar disso o livro didático e não a biblioteca está em primeiro lugar nas recomendações do BM para os países em desenvolvimento. (CACETE, 2013, p. 50).

Para atender aos interesses dessa elite dominante, representado na figura do Estado e dos grandes capitais, os LD apresentam uma estrutura muito generalizada, que, em muitos casos, se distancia da realidade do aluno e também do professor. Esse distanciamento pode ser assinalado como uma manipulação sobre o indivíduo, onde o conhecimento ofertado na Escola é limitado. Silva (2006, p. 66) diz que “o vínculo do LD com a realidade consistiria em dizer a ideologia dominante para que o discurso intelectual se tornasse autônomo”.

Assim podemos observar que o LD está envolvido em uma trama complexa. Após essa explanação sobre o mesmo será feita uma abordagem buscando compreender o LD na particularidade do contexto educacional brasileiro, analisando as políticas públicas que o envolvem e buscando investigar o mesmo como elemento das relações de poder na Escola.

3.2 O LD no contexto atual do Brasil: um território em construção

Na década de 1990 o Brasil, assim como quase todo o mundo, era assolado por uma crise que atingia não só a esfera econômica, mas também os setores políticos e sociais, isso era reflexo de uma crise do sistema Capitalista. O Brasil começava a viver a era pós-ditadura, um tempo em que o país cresceu economicamente, porém estagnou-se no campo social é o que alguns chamam de “O milagre econômico”. Porém esse crescimento econômico trouxe consequências, com os altos investimentos para a expansão econômica do país foram feitos altos empréstimos a entidades internacionais, como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial, com isso a dívida externa do Brasil ficou ainda maior⁵⁷.

Para reinverter essa situação o governo brasileiro, a partir da gestão do Presidente José Sarney (1985-1990), desencadeou uma série de reformas no contexto do país, inclusive na educação, mas vale salientar que tais reformas eram reflexos das mudanças impostas pelo Sistema Capitalista para sua reestruturação. Ratifica-se isto nas palavras de Cacete (2013, p.47): “As reformas educacionais [...] devem ser entendidas no contexto das reformas do Estado brasileiro decorrentes das mudanças impostas pelos processos de reestruturação capitalista e globalização da economia”.

⁵⁷ Em julho de 1998 a dívida do Estado brasileiro era de 304 bilhões de reais e a dívida externa atingia índices de 212.441 milhões de dólares. (BOLETIM DO BANCO CENTRAL DO BRASIL, 1998, p. 52 apud PERONI, p. 47).

Estas reformas capitalistas são advindas desde a década de 1970 e tinham como necessidade o aprimoramento das funções e práticas do Estado no setor econômico, no funcionamento da sociedade e seus mecanismos de regulação. Essas reformas seguiam a ideologia neoliberal, na qual se estabelece o Estado mínimo e a soberania da lógica do mercado (CACETE, 2013). Mas, segundo Harvey (1989) essa intervenção mínima não se efetivou, pois o Estado por meio de suas políticas públicas foi quem favoreceu o reerguimento do Capitalismo.

Contudo, é importante frisarmos que o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais [...], pois na realidade, o Estado é máximo para o capital, porque, além de ser chamado a regular as atividades do capital corporativo, no interesse da nação, tem ainda de criar um "bom clima de negócios", para atrair o capital financeiro transnacional e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para "pastagens" mais verdes e lucrativas. (PERONI, 2003, p. 33).

Essa intervenção "máxima" do Estado também foi aplicada a realidade brasileira, tendo uma maior ênfase no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995-2003). Para reverter à crise capitalista o então presidente propôs uma reforma do Estado brasileiro, que tinha como objetivo fortalecer a governabilidade estatal por meio de uma "transição programada de um tipo de administração pública, burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania". (BRASIL, 1995, p. 12 apud PERONI, 2003, p. 59).

Esse contexto de reforma do Estado ocasionou no campo educacional uma série de medidas na forma de ações e propostas fundamentadas a partir da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96). Faziam parte desta conjuntura os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para o Ensino Fundamental e Médio, as Diretrizes Curriculares para a formação de professores em nível superior, Sistema Nacional de Avaliação expresso pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Plano Nacional de Avaliação dos Livros Didáticos (PNLD)⁵⁸, que é um dos alvos de discussão desse terceiro capítulo, (CACETE, 2013).

⁵⁸ Mas vale salientar que o PNLD (um dos nossos alvos de discussão) foi criado no Governo de José Sarney, este estava inserido em um processo de redemocratização da Escola. Mas no governo FHC, nesse contexto de reforma do Estado, ocorre um aprofundamento deste projeto educacional.

Com isso a educação volta a ter ênfase na sociedade e a Escola torna-se centro dos debates educacionais. “Os anos noventa, todavia, a trazem para o centro do debate sobre a educação, ressignificando o sentido de uma reflexão sobre sua função política e social na formação da cidadania⁵⁹”. A organização dessas políticas públicas se deu a partir de orientações de grandes capitais como o Banco Mundial, que orientavam para uma padronização dos currículos. Assim Cacete (2013, p.48), afirma que “a centralidade do Estado tem se expressado pelo controle técnico sobre a Escola envolvendo decisões acerca da seleção, organização e avaliação dos conteúdos da aprendizagem⁶⁰”.

Nesse contexto de redefinição do Estado, que conseqüentemente atingiu o setor educacional, o LD, como um dos agentes que compõem a cultura escolar, também ganhou destaque nesse setor. O mesmo, como aqui já mencionado, servia como um importante instrumento de reprodução ideológica estatal, com essa reforma do Estado brasileiro o LD veio a calhar para a propagação das ideias desencadeadas por tais mudanças. Assim aumentaram-se os investimentos sobre o mesmo, as políticas públicas voltadas para ele, como também as discussões sobre o livro. De acordo com Corrêa:

[...] a relação entre livro escolar e escolarização permitem pensar na possibilidade de uma aproximação maior do ponto de vista histórico acerca da circulação de ideias sobre o que a Escola deveria transmitir/ensinar e, ao mesmo tempo saber qual concepção educativa estaria permeando a proposta de formação dos sujeitos escolares. (2000, p. 13, apud FERREIRA, 2012, p. 28).

Essa importância do LD, como um dispositivo do Estado pode ser comprovada por meio dos dados estatísticos, apresentados pelo PNLD. Nota-se que a cada ano vem aumentando cada vez mais o repasse dos investimentos com livros para uso didático. Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), em 2009 foram adquiridos para a Escola básica um número de 114,8 milhões de LD, que significava um investimento de R\$ 622,3 milhões, já para o ano de 2014 foi investido um montante de R\$1.212.945.072,10 na compra de novos exemplares para atender as modalidades do Ensino Fundamental e Médio, como pode ser conferido na tabela a seguir.

⁵⁹VIEIRA, 2009, p.129.

⁶⁰ CACETE, 2013, p. 48.

Tabela 1: Distribuição de LD.

	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	TOTAL
Investimento	RS879.828.144, 04	R\$333.116.928,06	R\$1.212.945.072,10
Alunos atendidos	23.452.834	7.649.794	31.102.628
Escolas beneficiadas	97.581	19.243	116.824
Livros distribuídos	103.229.007	34.629.051	137.858.058

Fonte: Organizada pela autora a partir de dados do PNLD

É fato que analisando a realidade brasileira onde o sistema educacional público, segundo o INEP, consta com um número de 45. 270. 710 alunos, o total de livros distribuídos ainda é insuficiente para atender esta demanda. Mas a evolução desta distribuição de exemplares mostra que a situação está se modificando e isso representa um reflexo da importância do LD em sala de aula, independentemente de com qual finalidade ele seja utilizado.

Para se ter um maior entendimento de como o LD influencia e se torna objeto de disputa das relações de poder faz-se necessário compreendê-lo não só o livro pelo livro, mas também as políticas públicas destinadas ao mesmo. No Brasil o principal programa voltado para o desenvolvimento do LD é o PNLD. Tendo em vista que diferentes elementos atuam sobre este programa e que mesmo desempenha papel importante no contexto escolar, será feito agora uma discussão buscando entendê-lo em todo o seu processo, procurando analisar sua definição, metodologias, objetivos e as relações de poder que interferem sobre ele.

3.3 As políticas públicas voltadas para o LD no Brasil: breve histórico

Segundo Silva (2006) o Estado brasileiro começou a intervir no LD no ano de 1938, no Governo denominado de Estado Novo do então Presidente Getúlio Vargas. Mas os dados anunciados pelo FNDE contrastam com essa data e aponta já no ano de 1929, no governo de Washington Luís (1926-1930), uma intervenção estatal no LD. Nesse decorrente ano foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), que tinha a função de legislar sobre as políticas do

LD buscando legitimar o livro nacional⁶¹. Porém, mais uma vez os dados são contraditórios, pois a Fundação Getúlio Vargas afirma que o INL foi criado em dezembro de 1937⁶².

Mas contradições à parte foi no ano de 1938 que a discussão sobre as políticas do LD ganharam maior ênfase no cenário nacional com a criação do decreto-lei 1006/38, primeira lei que regulamentava o regimento do referido objeto. A citada lei foi promulgada no ano dia 30 de dezembro de 1938 na qual “estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático⁶³”, a mesma enunciava que:

Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.
 Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.
 § 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.
 § 2º Livros de leitura se classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.
 Art. 3º A partir de 1 de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas preprimárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República. (BRASIL, 1938, p.01).

A partir da promulgação desta lei os LD passaram a ser produzidos sobre a influência do Estado, conseqüentemente, atendendo aos interesses e demandas do mesmo. O decreto de lei 1006/38 também instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que era um órgão oficial que regularizava a produção e distribuição do LD no Brasil. De acordo com Silva (2006) o decreto de lei 1006/38 fez-se vigente até o ano de 1945, quando a presidência da República fora assumida interinamente pelo chefe do poder Judiciário José Linhares (1945-1946). O mesmo institui um novo decreto de lei voltado para o LD, era o decreto-lei 8.460, que na verdade era apenas uma ratificação da primeira, sendo acrescidos apenas alguns artigos e parágrafos onde vale apenas ressaltar o Art. 5º que instituía que:

Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado. (BRASIL, 1945)

⁶¹ FNDE

⁶² Para mais informações acessar: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/INL>>.

⁶³ Decreto de Lei nº 1.006, (BRASIL, 1938).

Como podemos ver por meio do Art. 5º esse novo decreto traz uma mudança, que é a restrição da escolha do LD feita pelo professor, porém tal escolha tinha que se dá entre os exemplares indicados pelo Estado, assim o mesmo continuava a determinar o que ia para as salas de aulas. Essas políticas públicas do LD manteve-se sem modificações jurídico-administrativas significativas até meados da década de 1960. Em 25 de abril de 1961 o Presidente Jânio Quadros por meio do decreto 50.849 transfere para o governo federal o encargo de financiamento do livro escolar, que seria realizado por intermédio do Banco do Brasil, visando com tal proposta obter um maior rendimento e qualificação do LD, como pode ser evidenciado no Art. 1º da referida lei, na qual “o Banco do Brasil S.A. financiará a produção de livros didáticos, visando estimular seu aperfeiçoamento e a reduzir seu preço de venda”. Ficando clara a sociedade entre Estado e entidades capitalistas no setor educacional.

Após isso as políticas públicas voltadas ao LD só vão ter mudanças no ano de 1966, período em que o Brasil já vivia às sombras do regime militar. Neste ano foi criado, por meio da associação entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID)⁶⁴, a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted). Tal órgão tinha a função de coordenar a produção, edição e distribuição do LD, com o intuito de assegurar que estes recursos não fossem utilizados contra o regime ditatorial. Este programa teve continuidade até 1971, quando o INL assumiu as funções administrativas e de gerenciamento destinadas a esses tipos de livros, este órgão começou a desenvolver o Plifed, Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, (FNDE).

Nessa época o acordo firmado entre o MEC e a USAID já havia terminado, então para a efetivação do Plifed foi preciso haver uma contrapartida financeira para o Fundo do Livro Didático por parte das Unidades Federativas. Em 1976 o INL é extinto, então foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), que assumiu o Programa do Livro Didático. Os recursos provinham do FNDE⁶⁵ e da contrapartida dos estados, porém era insuficiente para atender a demanda, para solucionar tal problema um bom número das escolas municipais foram excluídas do programa. Já com os sinais de enfraquecimento da Ditadura Militar em 1983 a Fename foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), esta, por sua vez, propôs a participação dos docentes nas escolhas dos livros e a

⁶⁴ Os Estados Unidos como superpotência do Sistema Capitalista, agia ativamente na política de outros países, fazendo isso por intermédio de órgãos como a USAID.

⁶⁵ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). (FNDE).

ampliação do programa, abrangendo todas as séries do ensino fundamental, (FNDE). A FAE permanece ativa até 1985, mais precisamente até o fim do regime militar.

Em 1985 começa-se a si viver em um contexto pós-ditadura, com isso passa acontecer no Brasil um processo de redemocratização⁶⁶ que abrange diversas esferas da sociedade, inclusive o setor educacional, que atinge também o LD. Este não tinha como ficar de fora desse processo, já que traz em sua estrutura o reflexo das mudanças políticas, econômicas e sociais da sociedade, pois como fala Batista (1999, p. 566 apud FERREIRA, 2012, p. 35) “[...] o livro escolar é um campo por excelência da ideologia e das lutas simbólicas e revela sempre, pelas suas escolhas, um viés, um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade, sobre seu passado, presente e futuro”. O LD vinha a contribuir para essas novas transformações, Lopes (2008, p. 154) fala que:

Torna-se mais profícuo compreender os livros didáticos como produtores de sentidos nas políticas curriculares, pois a produção deles faz parte do processo de (re) contextualização dessas políticas. Discursos híbridos presentes nos livros estabelecem novos sentidos, significados e relações nessa complexa rede que se forma, expressando uma “nova” rede de mudança.

Nesse contexto de redemocratização foi criado, por intermédio da lei 91.542 de 19 de agosto de 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído no mesmo ano no Governo de José Sarney. A referida lei enunciava que: “Art. 1º. Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau” (BRASIL, 1985). Tal programa tem como principal objetivo “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013)”.

O PNLD é o programa mais antigo destinado à distribuição de obras didáticas aos estudantes, foi criado em 1985, mas teve alterações feitas de acordo com as necessidades que se apresentavam. Atualmente é voltado a educação básica brasileira e hoje é regido pelo FNDE e o MEC e é executado em ciclos trienais alternados⁶⁷. Este como parte do sistema educacional também não está de fora das relações de poder na Escola e é isso que se buscará analisar a seguir.

⁶⁶ Como já visto no Capítulo I.

⁶⁷ FNDE

3.4 O PNLD e o LD nas relações de poder da Escola

Assim como LD o PNLD também é uma das variáveis que compõem o território escolar, o mesmo influencia e é influenciado pelo mesmo, e é objeto de interesses de outros agentes, como o Estado. O PNLD é uma forma desta entidade regulamentar o que vai para o LD, buscando sempre sua adequação ao Currículo Oficial, os critérios do programa atendem as demandas e ao discurso estatal. Lopes (2008, p. 152) diz que “a tentativa de influenciar a produção dos livros didáticos é decorrente da atuação dos mesmos como um desses mecanismos simbólicos de legitimação dos discursos e de limitação das leituras possíveis do currículo”.

A prova disso é que os conteúdos que estão expressos nas obras didáticas que são entregues as unidades escolares do ensino básico estão inteiramente relacionadas com as propostas dos PCN, é tanto que o PNLD coloca como critério para a aprovação de LD a sua adequação aos Parâmetros Curriculares, procurando assim manter um controle sobre o que é produzido na Escola. Lopes (op. cit., p. 152) em referência a Ball (1994) articula que “os autores das definições textuais das políticas não podem controlar todos os sentidos do que será lido, mas desenvolvem mecanismos para limitar as possibilidades de leitura”.

Os LD que contemplam essas exigências do Estado é que vão para o Guia do Livro Didático, esta avaliação é feita por um conjunto de docentes universitários selecionados pela Universidade responsável pela avaliação. Depois dessa etapa cabe a Escola fazer a escolha dos livros que serão utilizados, tendo por trás de todo esse processo uma trama de interesses, um jogo de poder. Mas em que incide esse Guia do Livro Didático?

O Guia do Livro Didático constitui-se em um documento, elaborado a partir da implementação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), financiado pelo MEC, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em que são disponibilizados espaços para a disposição de síntese de obras (livros didáticos) analisadas, por especialistas em cada área específica [...] e sua respectiva classificação, consoante a seguinte classificação: “recomendado com distinção”, “recomendado” e “recomendado com ressalvas”. (SILVA e CARVALHO, s/d, s/p).

Ou seja, o Guia do Livro didático é uma espécie de catálogo, que apresenta os livros que são aprovados pela comissão avaliadora do PNLD para a sua utilização nas escolas. Assinala-se que os livros recomendados são aqueles que mais se enquadram dentro das demandas e interesses do Estado. Segundo o referido documento “as coleções que compõem o Guia têm, entre suas características básicas, a preocupação com a forma integral dos alunos,

buscando aliar aos conteúdos didáticos elementos para o debate e a reflexão, contribuindo para a formação cidadã do aluno”. (GUIA DOS LIVROS DIDÁTICOS, BRASIL, 2013, p. 10).

Após a avaliação das obras o MEC publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções aprovadas, estas apontam os limites e possibilidades de cada obra⁶⁸. O guia é encaminhado às escolas, onde os professores fazem a escolha daquele livro que mais convém, já que segundo o FNDE “o livro didático deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola: ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições”.

O PNLD trouxe mudanças significativas referentes às políticas do LD como “a indicação do livro didático pelo professor; a aquisição apenas de livros reutilizáveis, à exceção daqueles destinados à Educação Infantil; o fim da participação financeira dos estados e a aquisição dos livros com recursos federais”, (ZÚÑIGA, 2007, p. 14). Sugerindo assim uma gestão democrática, mas apesar das mudanças muitas coisas permaneceram, uma delas é, por assim dizer, a autonomia limitada do professor, já que assim como foi no ano de 1945, o mesmo só pode escolher aqueles livros que estão inseridos no guia, que foram previamente aprovados pelo órgão de avaliação, no caso o PNLD.

Outra questão que também permanece é a da valorização do LD como uma mercadoria e, diga-se de passagem, uma mercadoria rentável. O mercado destes livros tem se exposto como um campo bem lucrativo, tendo em vista que é uma produção em massa para atender o cliente, neste caso o FNDE/MEC, que representa o Estado. Essa oportunidade de lucro gera uma certa disputa entre as editoras. Furtado (2010, p.94), assinala que “as editoras aumentam sua produção, geram lucro e tem acúmulo de capital durante os três anos do programa. A Educação contribui, então, para que a base da economia esteja diretamente relacionada às empresas privadas”. O PNLD está relacionado aos interesses do Estado Capitalista.

Para vencer a disputa as editoras tem que atenderem aos critérios exigidos pelo PNLD. A comissão, formada por profissionais de cada área, avalia as propostas, posteriormente, as editoras escolhidas que vão para o Guia do Livro Didático tentam conquistar o novo cliente, o professor. “Então é preciso atender esta clientela de modo que este produto seja aprovado na Escola, visando confeccionar o melhor livro, esta demanda garantirá o comércio nos próximos três anos nesta empresa editorial escolhida”, (FURTADO, 2010, p. 87). Gerando assim, desde o começo, mais conflitos dentro do território escolar. Tal situação gera uma outra questão, será que o professor está apto para realizar tal escolha?

⁶⁸ FNDE

O Governo Federal destaca como necessária a participação do professor na seleção dos livros didáticos; porém esta escolha pode estar condicionada pelo investimento na sua formação para que o professor possa estar qualificado para discernir, entre os livros disponíveis, o livro didático a ser adotado na escola, em conjunto com equipe pedagógico-administrativa (Idem, 2010, p. 93).

Os LD são produzidos por entidades privadas e avaliadas por professores do ensino superior, que tem experiência com o ensino básico, mas não fazem parte do mesmo, sem falar que o Brasil é um país de diversidades, então, será que estas obras atendem as necessidades pedagógicas, políticas e sociais de cada lugar? E será que os professores desses lugares estão aptos para fazerem essa leitura crítica do que se apresenta nos guias? As respostas irão depender de cada Escola, de cada realidade, mas sabe-se que, a partir das considerações de Furtado, para se ter livros de qualidade em sala de aula e também uma educação eficaz, é preciso investimentos em todo o sistema educacional, desde a aquisição de recursos didáticos até a formação do professor. Mas mesmo sem preparação ou não cabe ao educador, juntamente com outros setores da Escola, fazer tal escolha, a partir daí aparecem novos dilemas.

Primeiro, o guia já é uma espécie de pré-seleção dos LD, feita por aqueles que dominam e que contém o que lhes interessam. Ali já vai um número reduzido de propostas didático-pedagógicas, limitando e controlando o professor no seu processo de escolha. Segundo, a partir desse guia os professores escolhem duas coleções. A partir das opções feitas pelos docentes o Estado faz uma licitação com as editoras, onde vence quem oferecer o menor custo. Se caso essas editoras escolhidas não vencerem os processos licitatórios, o que vai para as Escolas são as obras da editora que apresentar a melhor proposta de custo benefício para o Estado. Pois como afirma Furtado (2010, p. 97), “no contexto econômico, o livro refere-se a uma mercadoria submetida às leis de mercado, visto que no momento de negociação do MEC/FNDE entre as duas editoras escolhidas pelas escolas, a avaliação pedagógica realizada deixa de ser considerada”.

Com isso, será que realmente é a melhor proposta de LD que vai para o ambiente escolar? Será que os livros que são escolhidos são condizentes com a proposta pedagógica da Escola e com a realidade a qual está inserida? Furtado (op. cit., p. 87), responde a estas indagações dizendo que “é neste momento que deveria ser priorizado o melhor livro, usar as resenhas propostas no Guia do Livro Didático, porém o que acontece é a compra do livro mais barato”. Não pretende-se aqui fazer acusações, mas sim apresentar questões que tornam-se

importantes para o processo educacional, abrindo espaços na Escola para o desenrolar destas discussões.

Enfim, são muitas as questões que norteiam os LD e essas se refletem nas suas políticas públicas e no seu uso, pois o mesmo é um recurso pertinente para a manutenção do poder, Lopes (2008, p. 159), fala que “o livro didático é um dos mecanismos simbólicos que veiculam e legitimam os discursos oficiais- e é mecanismo com poder significativo nas escolas”. Entretanto o LD também pode-se apresentar como importante elemento para a contestação desses poderes, dependendo de quais funções o professor irá-lo atribuir. Destarte tanto o PNLD como o LD se apresentam como algumas das variáveis que balizam os conflitos existentes no território escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização desta pesquisa procuramos analisar questões pertinentes a Escola, tendo em vista refletir sobre as relações de poder que se estabelecem neste espaço. A Escola não é um espaço isolado, ela está inserida em um contexto mais amplo. Como parte desse contexto, ela traz em sua conjuntura reflexos de um jogo de interesses, sejam eles políticos, econômicos ou sociais.

Como refletimos ao longo do texto, esta instituição, que é uma das principais instituições responsáveis pela socialização dos indivíduos, torna-se um importante aparelho de reprodução ideológica, pois é, principalmente, através dela que aqueles que exercem o poder buscam reproduzir seus discursos, valores, ideias e comportamentos. Essa manipulação ocorre por meio de elementos que se apresentam na Escola como o currículo, sua própria estrutura física, as regras que regem o seu funcionamento, entre outros. É por meio destes, que os alunos são preparados para a sua inserção nas relações sociais de produção de acordo com suas regras e preceitos.

Emanamos que o saber constitui em um importante dispositivo para o desenvolvimento do poder, pois por meio das considerações de Foucault vimos que o poder não se tem, se exerce e o saber torna-se estratégia fundamental para esse exercer. Por isso é conveniente controlar e determinar o conhecimento que se é produzido e transmitido na Escola, uma sociedade bem educada, que tenha acesso aos saberes, que seja informada, não será conivente com os interesses de uma classe que lhes é alheia.

Mas também constatamos que além de ser um dispositivo de reprodução ideológica, ao mesmo tempo a Escola se configura como um espaço de resistência a estas ideologias que se tentam impor. Pois a mesma é um espaço composto por múltiplas variáveis, onde diversos sujeitos e elementos coexistem em uma relação conflituosa. Esses conflitos são a base das relações de poder que se instalam na Escola, pois, como foram abordadas as várias vertentes destas relações buscam a sobreposição de seus interesses, visando atender as suas demandas.

Apontamos que a partir destas relações de poder, a Escola pode ser entendida como um espaço territorial, tendo em vista que a mesma é permeada por conflitos, gerados pelos interesses dos diversos sujeitos que a compõem e que o território consiste em um espaço definido por estas relações. Além disso, o território não compreende somente a estrutura física do espaço ocupado, mas também as funções e sentidos que lhe são atribuídos. Compreender como essas relações de poder ocorrem é entender como o poder age sobre os indivíduos sociais.

A partir desta perspectiva da Escola como território assinalamos que o LD, como um dos elementos que a constitui, também está presente no meio dessas disputas, o mesmo traz em suas páginas o que convém ser ensinado. Este apresenta-se como recurso mais viável para a consolidação do currículo, que carrega muitos interesses. Por meio das reflexões feitas observamos que o mesmo tem se tornado o principal recurso didático utilizado em sala de aula, quando muitas vezes o único, favorecendo ainda mais a consolidação dos interesses que neles estão embutidos, transformando a educação escolar num sistema de simples reprodução, sem o desenvolvimento de uma postura crítica por parte dos educandos.

Essa dependência ao LD pode ser marcada como reflexo de uma realidade maior, a desvalorização do setor educacional por parte do Estado, que por sua vez, como assinalado, representa os interesses da elite capitalista. Entre elas podemos citar as condições de trabalho dos professores, que em geral têm altas cargas horárias, a falta de recursos didáticos e financeiros, a formação de professores, entre outros. Mesmo com esses fatores incidindo como obstáculos para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem não podemos isentar os docentes de suas responsabilidades, pois o LD está sim carregado de interesses, mas eles só irão se efetivar na Escola dependendo da postura que este profissional adotar em sala de aula.

Em virtude dessa importância conferida ao LD, notou-se que as políticas públicas destinadas ao mesmo ganharam ênfase nos últimos anos, principalmente no que concerne ao PNLD, que foi criado no ano de 1985 e é vigente até hoje, na buscando adaptar-se às demandas educacionais criadas ao longo dos anos. A quantidade de exemplares repassados para educação básica tem aumentado constantemente, intensificaram-se os processos avaliativos sobre estes verificando, sobretudo, a sua adequação aos interesses estatais. Entretanto, muita coisa precisa ser mudada, esse critério de avaliação é um, outra coisa também seria o prevalecimento da lógica de mercado na aquisição dos LD, pois como falam diversos estudiosos da área educacional, quase sempre são adquiridos os livros mais baratos, que às vezes não são de qualidade.

Não queremos aqui fazer acusações, apontando culpados pelos problemas que envolvem a Escola, mas sim refletir sobre questões que são importantes para a formação desta instituição. Esse trabalho provém da necessidade de se pensar em uma Escola realmente democrática e que forme indivíduos críticos e atuantes na Sociedade ao invés de somente seres subservientes ao poder, analisando como as diferentes demandas impostas pelos grupos sociais influenciam no discurso escolar. Para isso buscamos entendê-la não somente em um fenômeno isolado, mas em toda sua complexidade.

Vale ressaltar que não pretende-se aqui apontar soluções para resolver tais questões, até por que seria pretensioso de nossa parte acreditar que seria possível em uma monografia reverter essa situação da Escola, que se prolonga desde sua origem. O que se almeja é que com nossas reflexões abram-se caminhos para novas discussões que permitam o pensar de uma Escola ativa, justa e exceda de interesses, propondo novas questões ao invés de respondê-las. Deste modo a reflexão aqui proposta, que por enquanto finalizamos, não se encerra aqui, sendo apenas um encaminhamento para refletirmos a Escola a partir das relações de poder, uma vez que a compreensão das mesmas pode se tornar elemento libertador para grupos prejudicados nas relações de poder desiguais inerentes a esse espaço.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. O modo de produção feudal. In: **Passagens da antiguidade ao feudalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2007, p. 143-149.
- ANDRADE, Manuel Correia de. Territorialidades, desterritorialidades, novas territorialidades: os limites do poder nacional e do poder local. In: _ (Org.) SANTOS, Milton; SOUSA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura; **Território: Globalização e fragmentação**. 4ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1998, p. 213-221.
- ANGELO, Maria Deusia Lima. Os primeiros autores de livros didáticos no Brasil. In: **A Geografia escolar brasileira e os autores de livros didáticos: Uma análise de obras publicadas no final do século XIX**. Monografia (Bacharel em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011, p. 40-49.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 201 p.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BANDEIRA, Mariana Lima. Da mudança institucional. In: **Desordem ou vácuo institucional? Uma análise dos discursos presentes na educação superior peruana**. Tese (Doutorado em Administração). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <
<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/3276/Mariana%20Bandeira.pdf?sequence=1>>. Acesso em 07 de agosto de 2013.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: _ (org.) ABREU, Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999, p. 529-575.
- BOLIGIAN, Levon. 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, 2003, p. 22-54.
- BRANDÃO, Carlos Henrique. **O que é educação**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985- PNLD**. Câmara dos Deputados. Brasília. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em março de 2014.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938**. Câmara dos Deputados, Brasília. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em março de 2014.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de Dezembro de 1945**. Câmara dos Deputados. Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em março de 2014.

BRASIL. **Guia de livros didáticos- PNLD 2013: Apresentação**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Câmara dos Deputados. Brasília. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm >. Acesso em março de 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996- Lei de Diretrizes de Bases de 1996**. Planalto. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> >. Acesso em março de 2014.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. In: **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: < <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf> >. acesso em abril de 2014.

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, p. 47-58.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO, Joaquim de. A Contra-Reforma e a Educação. A companhia de Jesus e o Ensino Preparatório. In: **História das instituições e pensamento político**. Disponível

em: <<http://www.joaquimdecarvalho.org/artigos/artigo/201-Capitulo-VIII-A-Contra-Reforma-e-a-Educacao.-A-companhia-de-Jesus-e-o-Ensino-Preparatorio>>. Acesso em agosto de 2013.

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

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. 1ª ed. Campinas: Editora Papirus, 2008, p. 39-62.

CHAUÍ, Marilena. A política contra a servidão voluntária. In: **Convite a Filosofia**. 14ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2010, p. 473-485.

DÍAZ, Omar Rolando Turra. **A atualidade do livro didático como recurso curricular**. Linhas Críticas. Brasília: vol. 17, nº. 34, p. 609-624, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1935/193522070010.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2014.

DOBB, Maurice. O Capitalismo. In: **A evolução do Capitalismo**. 9ª ed. Rio de Janeiro: LTC editora, 1963, p. 11-41.

ENGUITA, Mariano Fernandes. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Trabalho, escola e ideologia. : Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa. Introdução: o percurso da pesquisa. In: **Os exercícios no livro didático de Geografia no Brasil: mudanças e permanências (1880-1930)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. **As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro: nº44, mar./abr., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v44n2/08.pdf>> Acesso em agosto de 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Edições graal, 1979.

FREIRE, Paulo. A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão: Seus pressupostos, sua crítica. In: **Pedagogia do Oprimido**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 79-85.

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

_____: et. al. **O Livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL. **Histórico do FNDE**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>>. Acesso em março de 2014.

FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL. **Plano Nacional do Livro Didático**. Disponível Em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em março de 2014.

FURTADO, Andréa Garcia. **O Livro didático no contexto das Políticas Públicas Educacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2010.

GUTIÉRREZ. Alberto L. Território e estudos do território. Oportunidades emergentes para processos de desenvolvimento. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; CAVALCANTI, Lana de Sousa; CALLAI, Helena Copeti. (Org.) **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012, p. 153-171.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____: Território e Multiterritorialidade: um debate. In: (Orgs.) JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paulo Vasconcelos. Et. al. **Multiterritorialidades e novas práticas culturais**. Fortaleza: RDS, 2012, p. 11-52.

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

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1989.

HEIDRICH, Álvaro Luiz. Espaço e multiterritorialidade entre territórios: reflexões sobre a abordagem territorial. In: _ PEREIRA, Sílvia Regina; Costa, Benhur Pinós da; SOUZA, Edson Belo Clemente. (Org) **Teorias e práticas territoriais: análises espaço-temporais**. 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010, p. 25-36.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna; uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOBSBAWM, Eric J. O mundo na Década de 1780. In: **A Era das revoluções: Europa 1789- 1848**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p. 23-42.

HUBERMAM, Leo. "Trabalhadores de Todos os Países, Uni-vos!". In: **História da riqueza do homem**. Zahar Editores, 1981. Disponível em: <<http://portal.faculdadedeilheus.com.br/Documentos/EDIVALDO%20DOS%20SANTOS%20OLIVEIRA/PSIC%20NOT%20SOCIOLOGIA%20T15%202012.2/Leo%20Huberman%20-%20Historia%20da%20Riqueza%20Do%20Homem.pdf>>. Acesso em agosto de 2013.

INEP. **Número de estudantes da Escola Pública**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/19910>. Acesso em abril de 2014.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LACOSTE, Yves. Da geografia dos professores aos écrans da geografia-espetáculo. In: **A Geografia- isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 13ª ed. Campinas: Papirus, 1988, p. 31-35.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean; A comunicação científica. In: **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, p. 237- 252.

LEÃO, Delfim Ferreira; FERREIRA, José Ribeiro; FIALHO, Maria do Céu. **Cidadania e Paidéia na Grécia Antiga**. 2ª ed. Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: teoria da instrução e do ensino. In: **Didática**. Editora Cortez: São Paulo, 1990, p. 51-76.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. O livro didático na política de currículo para o ensino médio. In: **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p.151-159.

LOUIS Althusser. **Só Biografias**. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/LouiAlth.html>>. Acesso em maio de 2014>.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria; Métodos científicos. In: **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 65-97.

MEDEIROS, Elton; ZÉ, Tom. **Tô**. Intérprete: Tom Zé. In: **Tom Zé. Estudando o Samba**. Rio de Janeiro, 1975. Disco. Faixa 4.

MELLO, Vico Denis S.de; DONATO, Manuella Riane A. O pensamento iluminista e o desencantamento do mundo: Modernidade e a Revolução Francesa como marco para digmático. In: **Revista Crítica Histórica**. Ano II, n° 4, 2011. Disponível em: <<http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/attachments/article/118/O%20Pensamento%20Iluminista%20e%20o%20Desencantamento%20do%20Mundo.pdf>>. Acesso em abril de 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNLD**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_contentview=article>. Acesso em abril de 2014.

MORE, Rodrigo Fernandes. **A Guerra Fria: 1945-1987**. Editora Lex: São Paulo, 2007.

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, p. 13- 43.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL- SP. **A redemocratização**. Disponível em: <<http://www.oabsp.org.br/portaldamemoria/historia-da-oab/a-redemocratizacao-e-o-processo-constituente/>>. Acesso em maio de 2014.

PALÁCIO, Luz; RAMÍREZ, Marta. Reflexiones sobre el texto escolar como dispositivo. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 10. n. 21, p. 217-236, 2008.

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, p. 173-185.

PERONI, VERA. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. O advento da(s) geografia(s) crítica(s). In: **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007, p. 60-73.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. 15ª ed. São Paulo: Editora ática, 2002.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Políticas públicas na trajetória do ensino e da formação dos professores: a construção de conhecimentos. 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, p. 433-454.

PRETI, Dino. Livro didático e educação no contexto cultural brasileiro. In: **MARCO, Valéria de; et. al. Língua e literatura: o professor pede a palavra**. São Paulo: CORTEZ, 1981, p. 53-58.

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

SACRISTÁN, J. Gimeno. Aproximação ao conceito de Currículo. In: **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 13-54.

SANTANNA, Adriene; BETTINI, Rita Filomena de Andrade Januário; **Ideologia no livro didático de história: um diálogo inicial**. UNESP. Presidente Prudente.

SANTOS, Marcelo Sousa. Capítulo 2 – Quadro teórico fundamentador. In: **A Construção de Identidades no Livro Didático de Língua Estrangeira: uma Perspectiva Crítica**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília. Brasília, 2013, p. 21-101.

SANTOS, Milton. Do meio natural ao Meio Técnico-Científico-Informacional. In: **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1996, p. 186-207.

_____. O retorno do Território. In: SANTOS, Milton; SOUSA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura; (Org.) **Território: Globalização e fragmentação**. 4ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1998, p. 15-20.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 86.

_____. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Jeane Medeiros. O livro didático no contexto brasileiro: as condições constitutivas de sua produção e a questão ideológica. In: **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de Geografia na ótica da análise do discurso**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006, p. 34-70.

SILVA, Robson Carlos da; CARVALHO, Marlene de Araújo; **O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador**. Universidade Federal do Piauí. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_24_2004.pdf>. Acesso em fevereiro de 2014.

SOUZA, Marcelo Lopes 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, 2007, p. 77-116.

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, 317 p.

VEIGA, Cynthia Greive. **A escolarização como projeto de civilização**. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/dewey/lab_school/organizacao_escola_moderna.htm>. Acesso em agosto de 2013.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. 1ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

VESENTINI, J. W. **O ensino da Geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola- função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S; (Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 129-145.

WYLLIE, Guilherme. **Um panorama histórico da lógica medieval I**. Universidade Federal do Mato Grosso. Aquinate, nº 5, p. 147-165, 2007. Disponível em: http://www.aquinate.net/revista/educacao_atual/Artigos/05/Wyllie.pdf. Acesso em 07 de agosto de 2013.

ZÚÑIGA, Nora Olinda Cabrera. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: **Uma análise das repercussões do Programa nacional do livro didático no livro didático de matemática**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo horizonte, 2007, p. 14-17.