

**O TERRITÓRIO DA GESTÃO, A GESTÃO DO TERRITÓRIO:  
INTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS PÓS-OCUPAÇÕES ESTUDANTIS EM  
SOROCABA-SP**

**THE TERRITORY OF MANAGEMENT, TERRITORIAL MANAGEMENT:  
INTERPRETATION OF NARRATIVES AFTER STUDENT OCCUPATION IN SO-  
ROCABA-SP**

**Michael Cristtofer da Silva**

Mestrando em geografia Humana na Universidade Federal de São Carlos. Professor da rede estadual de educação do Estado de São Paulo. São Paulo – SP – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3039-8836>  
[michael.cristtofer2@gmail.com](mailto:michael.cristtofer2@gmail.com)

**Resumo:** As últimas ocupações estudantis em 2015 trouxeram consigo uma discussão ampla sobre as territorialidades da escola paulista, produzindo questionamentos sobre a democracia da gestão escolar. Nesse contexto, por meio da concepção de território de Rogério Haesbaert, elaboramos um estudo de caso buscando as identidades que constituem esse fenômeno. Escolhemos uma escola da periferia de Sorocaba, que esteve sob ameaça de fechamento na “reorganização das escolas estaduais em São Paulo”, para o aprofundamento empírico da pesquisa. O estudo baseou-se nas categorias: identidade, território e gestão escolar, para que fosse possível fundar uma análise crítica e interdisciplinar. Foram realizados trabalhos de campo na escola e nos encontros dos movimentos estudantis, com o objetivo de aprofundar a análise qualitativa. Identificamos com o estudo a presença das multiterritorialidades como um fator importante na construção de continuidades autoritárias, e que as ocupações foram possíveis rupturas como o *modus operandi* da gestão como um todo.

**Palavras-chave:** Território. Gestão Escolar. Identidade. Sorocaba.

**Abstract:** The last student occupations in 2015 brought with them a broad discussion about the territorialities of the São Paulo school, producing questions about the democracy of school

management. In this context, through the conception of territory of Rogério Haesbaert, we elaborate a case study looking for the identities that constitute this phenomenon. We chose a school in the outskirts of Sorocaba, which was under threat of closure in the "reorganization of the state schools in São Paulo", for the empirical deepening of the research. The study was based on the categories: identity, territory and school management, so that a critical and interdisciplinary analysis could be completed. Fieldwork was carried out at the school and at meetings of student movements, with the objective of deepening the qualitative analysis. We identified with the study the presence of multiterritorialities as an important factor in the construction of authoritarian continuities, and that occupations were possible ruptures as the modus operandi of management as a whole.

**Keywords:** Territory. School management. Identity. Sorocaba.

## 1 Introdução

A motivação inicial dessa investigação está ligada aos meus anseios pessoais de compreender a realidade escolar, pois, atuei como professor de Geografia durante cinco anos na rede estadual de ensino de São Paulo e pude notar diversas proposições identitárias que me fizeram indagar sobre a constituição das territorialidades na produção do espaço escolar. Na medida em que os meus estudos sobre a escola avançaram, identifiquei que era preciso lançar mão de categorias como identidade, poder e gestão escolar, para que fosse possível caracterizar o lugar da escola em meio às novas reformas da educação.

No fim do ano de 2015, as escolas estaduais de São Paulo vivenciaram o embate dos seus alunos contra a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). O projeto de reforma não dialogado com a comunidade escolar produziu uma insurreição de movimentos contrários aos fechamentos, e reordenamento do espaço. A juventude foi à rua e ocupou a escola, o que despertou em mim a iniciativa de aprofundamento desse tema. Deparei-me com conceitos fora dos “quadrados disciplinares”, de maneira

que venho estudando esse fenômeno, na tentativa de desbravar a seguinte questão central: de que forma a gestão escolar produz e reproduz territorialidades, ao mesmo tempo em que esbarra na resistência das identidades juvenis?

Este trabalho faz parte dos resultados parciais da minha pesquisa de mestrado, e tem como objetivo elucidar questionamentos, hipóteses e conceitos, de modo a fornecer parâmetros e novos olhares sobre um objeto tão pouco estudado pela Geografia: o território da escola. Os caminhos metodológicos deram-se por meio de uma pesquisa qualitativa, configurada como estudo de caso em uma escola da zona norte da cidade de Sorocaba, arguindo-se em uma triangulação dos dados, onde “a convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias” (MARTINS, 2008, p. 80). Entrevistas semiestruturadas, análise documental e levantamento bibliográfico também constituíram a envergadura das técnicas utilizadas para a pesquisa. Alunos protagonistas das ocupações em 2015, gestores e professores da escola em questão foram entrevistados. O local de estudo tem como característica a indicação de fechamento naquele ano (JORNAL CRUZEIRO DO SUL, 2015).

O nosso objeto, o território escolar, é um conceito geográfico instrumentalizado pelas mais diversas correntes historicamente concebidas nessa ciência. Na Geografia contemporânea, as multiterritorialidades perpassam a atualidade das análises, e são relevantes para diagnosticarmos os parâmetros circundantes das ações empreendidas sobre o espaço escolar. Inserimos o uso da interdisciplinaridade como uma “rota de fuga” ao mimetismo, na tentativa de investir os esforços conceituais em um estudo que esteja preocupado em entender e colaborar com a compreensão do território da escola, em toda a sua amplitude, fugindo da análise economicista tão difundida pela Geografia Urbana das políticas educacionais.

## 2 Primeiras palavras: território e gestão escolar

O entendimento do território como “relações sociais projetadas no espaço [...], e que espaços concretos, podem dissolver-se, constituir-se e dissipar-se de modo relativamente rápido” (SOUZA, 2006, p. 87), devemos buscar um prognóstico que fuja da visão estruturalista (em conceber a categoria enquanto norteadora natural de relações sociais), aproximando-nos de uma perspectiva que engendre o pensamento em processos, que ora progridem, ora se retraem. Essa gama de fatores depende da escala do fenômeno e das condições econômicas, jurídicas e culturais, as quais propiciam a diversidade dos fatores e a aceção do poder ao espaço.

Poder e Geografia relacionam-se de modo exponencial, de forma que a desterritorialização, a reterritorialização e a territorialidade são fruto de diferentes “encontros” e “desencontros”, os quais codificam e sobrecodificam a categoria de território. Esse pensamento relacional é algo consolidado na Geografia brasileira há algumas décadas, porém, muitas vezes, existe uma reprodução estanque e disciplinar desses pressupostos (NASCIMENTO; COSTA, 2016). Como esforço gnosiológico, a categoria de poder também pode ser abarcada neste trabalho por teorias do conhecimento que analisam a filosofia do conceito e que, por conseguinte, desvelam um eixo de análise que serviria para a transformação da própria ciência, como indica o trecho a seguir, que explana sobre essa contribuição em Deleuze e Guattari:

A Geografia menosprezou as dinâmicas des-re-territorializadoras como centro de sua análise. Deleuze e Guattari, na radicalidade de seu pensamento, na riqueza de suas metáforas-conceitos, no mínimo são um alerta para esta guinada necessária. Ao lado de uma Geografia preocupada com as delimitações, os enraizamentos e as hierarquias de territórios, regiões e lugares, nunca superada, é preciso hoje instituir a força do movimento, uma espécie de Geografia dos espaços nômades, dos espaços da mobilidade, dos rizomas, mesclada por entidades híbridas como os territórios-rede.

(HAESBAERT; BRUCE, 2002, p. 14).

Haesbaert e Bruce (2002) promovem um debate enriquecedor por meio do rizoma de Deleuze e Guattari<sup>1</sup>, elencando a noção de des-re-territorialização como um dos adágios norteadores de um aprofundamento teórico, para um melhor entendimento da desterritorialização.

O conceito de violência trabalhado por Arendt (2010) possibilita um aprofundamento epistemológico do poder e uma prévia teórica cara diante do desafio de conceitualização do território e da territorialização. Pensando nas microescalas, Abreu (2004, p. 258), ao se debruçar sobre o pensamento arendtiano, elucida essa proposta: “Ora, sendo o espaço político o lugar em que os homens realizam o exercício de ser livre, também é estreita a relação entre poder e liberdade. Poderia ser arriscada até mesmo uma outra definição: poder é aquilo que emerge da ação livre de pessoas em conjunto.”

Por meio das categorias de poder, vigor e força, Arendt (2010) estabelece princípios para a criação de uma teoria da Ciência Política, mais tarde podendo ser utilizada pelas teorias geográficas sobre o poder. A autora relaciona poder à autoridade, onde o ator social utiliza os outros como “meios” para chegar aos seus fins.

A importância filosófica da teoria do poder de Arendt está, nesse caso, em uma possível análise dos parâmetros do poder na modernidade, na relação consistente entre a violência e a valorização dos espaços privados em detrimento dos espaços públicos (SEABRA, 1996). Tal relação instaura a fragmentação do indivíduo e a constante transmutação dos lugares (HALL, 2006), acarretando na “eliminação dos espaços necessários a viabilização dos consensos e a hegemonização da coerção e imposição, que estariam gerando a morte da política.” (MORAES; RODRIGUES,

2013, p. 211).

A história da escola brasileira é marcada por uma fragilidade democrática, sendo que a consolidação da violência é um fato desde as primeiras políticas públicas que objetivaram a massificação da educação (FERRARO; MACHADO, 2002). Evidentemente, a expansão da escola foi indispensável para a concretização da função social da instituição, mas desde o princípio essa “função” esteve ligada a uma gestão autocrática (FREIRE, 1997) e pouco funcional no que se refere à expansão da formação cidadã.

Atualmente, as reformas educacionais no Brasil são pautadas pela constituição histórica de um sujeito alinhavado a uma configuração massificada, de tal modo que os lugares das escolas são tomados de assalto por uma gestão autoritária. A gestão nesses moldes rege as “escolhas” dos jovens a determinadas disciplinas e a um determinado *modus operandi* da cultura escolar. O Estado, então, interfere nas territorialidades e nas identidades por meio do seu arcabouço simbólico e técnico mediante a uma gestão da eficiência e da eficácia (GENTILI; SILVA, 1996), tendo a teoria do capital humano como premissa fundamental.

No Estado de São Paulo, o lugar do jovem e da comunidade escolar esteve em risco durante o ano de 2015, com a iniciativa inusitada da reforma durante aquele período: a proposta era de separar os ciclos e fechar algumas escolas, o que acabaria por culminar na fragmentação das noções de pertencimento, tão caras para o enriquecimento cultural e para o próprio andamento pedagógico e democrático dessas instituições. Este risco é inerente a uma estratégia neoliberal de rompimento do sujeito com o lugar, bem como com a constituição da sua territorialidade (GIROTTI, 2016), seja por meio da espoliação, ou da elucubração de fragilidades distintivas na comunidade escolar.

A SEE-SP teve que congelar as suas estratégias predatórias de corte de gastos com a educação naquele ano, pois se deparou com centenas de escolas ocupadas em

todo o Estado. Este fenômeno “interroga as políticas educacionais e a cultura escolar a partir de novas estratégias e linguagens, distintas dos mecanismos tradicionais da democracia representativa” (CORTI et al., 2016, p. 1159). Nesse contexto, todas essas ações soergueram uma luta pela identidade e pelo lugar dos alunos das escolas que seriam fechadas e reorganizadas, as quais teriam os seus territórios dominados pela lógica do mercado. Contudo, muitos estudos ainda mostram como a reorganização não parou com as ocupações e como ela ainda se mantém por meio de uma reforma velada dentro do aparelho burocrático da Secretaria de Educação<sup>2</sup>, com decretos e projetos que findam e prorrogam o mesmo objetivo.

Com tudo isso, podemos inferir que as escolas estaduais da cidade de Sorocaba, nas mais diversas escalas, sofrem rupturas na determinação de sua democracia intraescolar, acarretando na perda da cidade, resultado da acumulação de crises no capitalismo tardio. Tais ordenamentos territoriais constituem estratégias econômicas que auferem as possibilidades objetivas e subjetivas de novos nexos na construção de um novo sujeito da alta modernidade, um sujeito massificado, flexível e pronto para o mercado de trabalho. A construção do novo sujeito, notoriamente, é marcada pela implosão territorial da comunidade escolar e pelos flagelos de dominação em rede, como discutiremos ao longo desse estudo.

### **3 Identidade, escola e resistência**

Sabemos que a construção da identidade está ligada à classe social, bem como ao gênero, à orientação sexual, à raça, à etnia, enfim, a diversas variáveis (CARVALHO, 2012). A identidade é definida e negociada no espaço escolar na busca de sentidos de si e do outro, de maneira que a escola é um dos pilares na construção das identidades

juvenis, na objetivação de experiências e nas interrelações simbólicas. A instituição escolar, como objeto privilegiado de produção e reprodução de uma cultura normativa (APPLE, 2006), passa a fazer parte de um meandro identitário na vida do jovem.

Diante da cultura de massa, o jovem vivencia uma diversidade exponencial de conflitos e resgates das suas relações, utilizando as mais variadas linguagens para imprimir subterfúgios psicossociais em resistência à massificação, na produção e constituição de rupturas com as fragmentações vivenciadas por ele durante a sua vida escolar (OLIVEIRA, 2006). Aqui constitui-se uma “briga” interna sobre a dualidade: o que tenho em comum e diferente do grupo cria e recria as noções de pertencimento e de territorialidade:

No contexto escolar, as identidades devem ser tratadas como sendo realizadas em diversos espaços sociais, midiáticos, familiares e organizacionais, entre outros, onde novos sentidos e narrativas, por vezes contraditórios, podem afetar comportamentos e provocar novas interrelações sociais. Ao se levar essa discussão para o interior da escola, tornar-se-ão ainda maiores as dificuldades para compreender a sua dinâmica, as suas gradações e as suas oscilações em sujeitos no pleno processo de transformação biopsicossocial. (CARVALHO, 2012, p. 211).

A dificuldade de compreender a dinâmica da identidade no espaço escolar cresce na medida em que a sua construção está para além dos muros da escola, e a interjeição dos aspectos relativos à identidade não é imutável, mas, sim, uma constante transformação. A escola, como instituição que incorpora um saber socialmente construído (FORQUIN, 1993), ao selecionar conteúdos e definir sua gestão, representa um “descompasso entre a realidade vivida dos alunos e a representação social que a escola faz sobre a construção de suas identidades.” (CARVALHO, 2012, p. 218).

Em 2015, as escolas estaduais de São Paulo estiveram marcadas pela contradição territorial, considerando as múltiplas intersecções econômicas nas quais o projeto



de reforma se dispunha a realizar. Nesse sentido, a contradição territorial poderia estar atrelada à municipalização, podendo envolver até mesmo a privatização de certos prédios escolares no período pós-reforma, além de afetar a relação de pertencimento existente entre os alunos e a instituição escolar, em cada comunidade.

Não por acaso, as narrativas dos alunos imprimiam um lugar que apontava a necessidade de ser reconhecido diante do seu sufocamento pelas políticas educacionais, soerguendo uma territorialidade distante. A luta dos territórios, por sua vez, marcava as disputas pelo chão, mas também por identidades, pelo medo do jovem de ver seu grupo dispersar-se. Tudo isso ficou muito nítido em muitas entrevistas e estudos que se debruçaram sobre as narrativas juvenis.

A “desagregação com a comunidade”, frase em muitos cartazes daquele período, indica o receio da perda de sua escola no bairro, algo que está completamente relacionado às noções de território e de lugar, condicionadas a identidades e a relações de poder no/do espaço. Podemos nos debruçar sobre diversas pesquisas que apontaram tais processos (CATINI; MELLO, 2016; CORTI et al., 2016, GIROTTO et al., 2017; MARTINS et al., 2016; MORAES; XIMENES, 2016; PIOLLI et al., 2016). A leitura desses autores é importante para que possamos posteriormente dialogar com os resultados parciais que a pesquisa nos trouxe e delinear novos olhares sobre a dinâmica do real.

#### **4 As narrativas no estudo de caso: interpretações geográficas**

Após as ocupações, senti a necessidade de resgatar o fenômeno a fim de fazer um comparativo com a atualidade (da sua reverberação), indagar sobre a possibilidade e o condicionamento do poder no território escolar. Desse modo, o estudo de caso foi

uma forma de investigar o modo como as identidades se posicionam frente às lutas pelo território.

Fizemos um trabalho de campo, a fim de encontrar alunos que ocuparam as escolas, em um dos Congressos de estudantes secundaristas de Sorocaba no início do ano de 2018. Nesse Congresso houve o debate sobre a conjuntura atual do movimento e do governo do Estado sobre as lutas municipais. A todo momento, as ocupações de 2015 e a reorganização, de algum modo, eram recordadas pelas falas dos jovens que ali estavam presentes. Pude entrevistar ex-deputados, estudantes, líderes de sindicatos para a minha dissertação, porém aqui estive com o objetivo de entender as territorialidades e as potencialidades identitárias na juventude que ocupou a escola. Dessa forma, para não estender o trabalho, analisamos essas narrativas, para depois contextualizá-las com o local do estudo de caso (o qual possui outras narrativas), de forma a realizar um prognóstico sobre as relações de poder no chão e as ligações disso com a gestão escolar e suas reformas.

A resistência apresentada em cartazes e falas expressivas, mostra a constituição de territorialidades na escola pública: resistência a quê? Resistência a quem? A escola que pertence ao povo encontra-se dividida nesse ato do Congresso, entre “eles”, grupo de gestores das escolas, e “nós” (jovens estudantes secundaristas), que querem uma educação de qualidade, com escolas abertas as nossas propostas. Disso insurge a necessidade de nomear a luta como “resistência”, pois o ato político é denominado como um ato espacial quando se fala em “ocupar um espaço que é nosso por direito”, “não fechem a minha escola”, “temos o direito de estar aqui”, frases ditas no Congresso pelos palestrantes juvenis e que qualificavam a palavra resistência como o ápice nomeável da luta pelos territórios na escola pública, na luta pela identidade e pela democracia.

No início do Congresso, o presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) concedeu uma fala enigmática sobre o movimento atual, que demonstra a fragmentação sobre aqueles que concebem e os que vivenciam o espaço:

[...] como não conseguiram ganhar por meio do projeto deles, eles querem de outras formas, precarizar, reorganizar, e acabar fechando escolas públicas, através de decretos, da transferência de alunos da rede municipal para a estadual, e vice-versa, através do fechamento de turnos e do fechamento de turmas (GORKI, 2018,s/m).

Segundo a fala acima, podemos identificar políticas que concebem as relações dos sujeitos com o espaço, do concebido ao vivido (LEFEBVRE, 1991 apud LUNA, 2017). Isso se intensifica por meio de estratégias da macrogestão escolar sob a égide de novos projetos que reorganizam os territórios das escolas e que, muitas vezes, esbarram na resistência dos grupos que a vivenciam a escola. O próprio Congresso dos estudantes é uma resistência que produz um novo cotidiano nesse espaço, fugindo da normatização social. Sobre isso:

Entendendo a história como uma imensa luta de classes, todos esses processos são movimentos de variados fatores provindos da cultura hegemônica (inferida pela administração das instituições, provindo das classes dominantes), que “sufocam” os lugares, dessa forma, a cultura escolar se organiza perante esses fatores, sendo assim “qualquer mudança em sua disposição, como lugar ou território modifica sua natureza cultural e educativa (VIÑAO-FRAGO, 2009, p. 69).

A narrativa dos alunos na entrevista é iniciada por novas interpretações da hipótese inicial da pesquisa, sobre a luta dos territórios na escola. Concebíamos as territorialidades por meio de dois grandes grupos apenas, “eles”, como os alunos identificam a gestão escolar autoritária, e “nós”, como são postos os jovens nesse discurso,

porém, notamos também que o grupo “nós” não é homogêneo, pois partilham de identidades diferentes, o que traz a necessidade de uma análise que perpassasse o campo socioeconômico. Em pergunta sobre representatividade, uma aluna esboça:

A gente ouve muitas vezes falarem que quem está no meio disso é LGBT [Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros], é feminista e tudo mais, mas é porque a gente tenta representar todos eles, e a partir disso as pessoas se sentem representadas. É uma questão que a gente até debateu hoje sobre a representatividade, a gente está aqui para representar todos eles; se eles se sentem representados por nós, é claro que eles estarão mais próximos da gente do que outros alunos que não sentem tanto essa representação, apesar da gente querer representar todos em igualdade, né? (ALUNA A, 2018).

A falta de democracia impede o diálogo nas decisões da comunidade escolar como já descrito por diversos autores, mas também impede a própria ocupação do espaço, como descrito pelo aluno B ao relatar a tentativa de impedimento da direção na realização do Congresso:

Eu acredito que o nosso principal problema hoje é a falta de democracia dentro da escola. Na própria divulgação desse congresso, a gente conseguiu um ofício do gabinete do secretário estadual de educação, para que a gente pudesse divulgar o nosso congresso, o nosso evento. Ao chegar na escola, a gente se depara com uma direção antidemocrática, uma direção que barra nosso movimento, sem ao menos perguntar o que a gente está fazendo aqui. (ALUNO B, 2018).

Uma das falas imprimiu uma territorialidade sendo construída em rede por meio das intencionalidades e do aparelho burocrático da gestão escolar, onde:

[...] a gente vê grêmios estudantis sendo construído pela própria direção, a gente acredita, sim, que isso se trata de um projeto de governo do Alckmin de estarem organizando os grêmios estudantis.

Na verdade, desorganizando, quando a direção escolhe a dedo os representantes do grêmio, quando ela fraudada eleição, quando nem ao menos existe uma eleição, e faz com que o grêmio acabe se diluindo dentro da escola e não conseguindo fazer nada. O estudante sente que aquilo não vai dar certo nunca, então ele não tem um estímulo para estar construindo o movimento estudantil, e a gente não consegue estar na escola para estimular ele também. (ALUNO B, 2018).

Essa realidade do grêmio foi indagada à direção da escola no estudo de caso, que confirmou parcialmente a referida afirmação, sobre as orientações que a diretoria de ensino fornece à escola: “[...] o orientador (o professor orientador) e o presidente do grêmio do ano anterior foram até a diretoria de ensino e receberam de forma presencial como proceder com a eleição do grêmio.” (DIRETOR, 2018). Sabemos que o grêmio estudantil deve “representar a vontade coletiva dos estudantes e promover a ampliação da democracia desenvolvendo a consciência crítica” (GALINA; CARBELLO, 2008, p. 18), porém o que está sendo vivenciado aqui é uma contradição das estruturas democráticas: o Projeto Político Pedagógico da escola declama a democracia e a participação, pautado no pluralismo de concepções de gestão e de ideias, que não pode ser ferido pelo autoritarismo, ao passo que os alunos entrevistados entendem as orientações da diretoria de ensino como uma afronta à autonomia do grêmio na escola, cujos esparsos recursos democráticos já se configuram como uma notória limitação. Diante do exposto, a indagação que se impõe é: como se têm democracia com um grêmio estudantil que possui orientações?

O ápice da explosão de forças do poder institucionalizado sobre o território marca a violência física no retorno dos movimentos no ano de 2017, com protestos contra a reforma do Ensino Médio que foram reprimidos:

[...] Era seis horas da manhã e já tinha policial tirando a gente do

chão pelo braço e encaminhando todas aquelas pessoas que estavam ocupando a escola pra dentro de um ônibus, segurando a mão um do outro, e levando para a delegacia (a maioria menor de idade), sempre agredindo. Na época, o presidente da USES [União Sorocabana dos Estudantes Secundaristas] foi agredido; a boca dele ficou sangrando: quando o agressor está fardado não tem muito o que a gente fazer. (ALUNO B, 2018).

Essa violência silenciada pode ser visualizada nos trabalhos de campo na escola, que mostraram as diferentes visões, tanto dos professores como dos gestores. A vice-diretora se negou a dar entrevistas, afirmando não poder falar “toda a verdade”, sendo que alguns coordenadores e professores assumiram a mesma postura. O receio dessas pessoas demonstra o entendimento pessoal que se tem sobre a livre expressão e as ideologias que podem ou não ser expressadas no ambiente escolar:

Eles fizeram todo o terror psicológico que eles puderam, de ameaçar processar a gente, ameaçar de todas as formas que eles podiam, tanto é que isso aconteceu, quando a gente voltou no outro ano, muitos estudantes, inclusive dirigentes da USES foram expulsos, foram perseguidos durante todo o ensino médio, são perseguidos até hoje, como no caso da escola “x”, onde o diretor pegou uma dirigente nossa, trancou dentro da sala, com chave, e começou a gritar, até ela chorar e até não aguentar mais, falando que iria “acabar com a vida dela”, que ela ocupou a escola, então ele iria expulsá-la de lá. (ALUNA A, 2018).

Finalizamos a análise das narrativas a partir do contexto das relações de poder e identidade na constituição das territorialidades. A fala dos alunos aponta primeiramente uma ruptura com o cotidiano pragmático da escola, nas ocupações e na tomada de decisões, havendo uma possibilidade de democracia que foge dos estigmas da escola pública paulista e da sua gestão autocrática. As mudanças apontadas nas narrativas envolviam a questão de gênero, onde a limpeza da cozinha não era delegada apenas às mulheres (algo sempre debatido entre eles). Um outro exemplo foi as formas de uso

do espaço, com a criação de atividades diversificadas, que modificaram de forma orgânica o cotidiano escolar.

Obviamente, a questão do pertencimento torna-se clara em todos os aspectos, seja nas motivações das ocupações, ou nas condicionantes que criam e recriam as capacidades juvenis de elencarem subterfúgios ao autoritarismo de uma administração gerencialista.

Quando questionado sobre a questão do pertencimento, o diretor opina sobre a falta desse sentimento que os alunos possuem:

Isso foi uma coisa que nós acabamos de discutir na reunião de ATPC [Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo] em um programa do governo chamado “métodos de melhoria de resultados”. O grande problema da escola, segundo os pais, professores e alunos, é a falta de pertencimento do aluno na escola: 90% dos alunos desconhecem a escola como deles, algo até contraditório, pois eles afirmam que: eu sou obrigado a ir na escola, meu pai me obrigam, eu não gosto da escola, eu não gosto de estudar. Então, isso gera para eles um distanciamento, até psicológico. (DIRETOR, 2018).

Já os professores possuem uma opinião contrária sobre essa questão, quando indagados, revelaram: “Nós temos alunos que falam assim: ‘meu pai foi aluno da professora tal’; hoje eu sou aluno dela. Então, eles falam que o pai, a mãe estudou aqui [...]” (PROFESSORA A, 2018), ou ainda “Eles têm um amor por essa escola, um carinho [...]; eles têm orgulho de estudar aqui, eles apadrinharam mesmo aqui, tem até ex-aluno que vem e diz: aí eu vim dar um beijo na senhora” (PROFESSORA B, 2018).

As relações de poder condicionam concepções diversificadas sobre os acontecimentos na escola que, muitas vezes, podem escamotear a realidade. Isso porque, ao serem questionados se o pertencimento teria sido um impulsionador para que os alunos

ocupassem as escolas, eles afirmaram que sim, contrapondo a ideia da gestão, de acordo com a qual existe uma falta de pertencimento do aluno com a escola:

Eu acho que foi um dos maiores fatores, quando a gente começou a ocupar as escolas, e ver a escola como nossa, como um patrimônio nosso, e ver a importância dela através do debate. Isso nos aproximou muito, os estudantes, de estarmos construindo um espaço, de estar não apenas ali sentado cinco horas por dia, ouvindo o que o professor está falando e copiando matéria, mas sentindo realmente prazer de estar ali, vontade de estar ali. Muitas vezes não sentimos muito prazer, porque a escola não nos representa como juventude na maioria das vezes, mas a gente tinha a esperança de que tudo isso pode mudar. Eu acho que essa esperança, saber que aquilo poderia mudar foi o que mais aproximou o estudante do espaço escolar, da comunidade escolar como um todo. (ALUNA A, 2018).

A produção do lugar da escola advém dessa questão de pertencimento, tão negada pela direção, bem como pela macrogestão (secretaria da educação), que propõe projetos antidemocráticos. A interação entre lugares e identidades dar-se-á pela afetividade, e tudo indica que a formação dessas territorialidades que distinguem entre “eles” e “nós” está atrelada às relações de formação identitária e de poder dentro do ambiente escolar.

Se o conceito de identidade e de lugar pode ser entendido como algo afetivo-ético-político (LEITE, 2012) e o nosso objeto faz parte de movimentos dialéticos da relação histórico-cultural, os quais, por sua vez, constituem as pujanças da escola, podemos traçar uma conclusão central: a escola é fragmentada de forma constante e violenta nas suas representações simbólicas de identidade, possuindo, paradoxalmente, relações que quebram as possibilidades de linguagem própria na gestão dos seus conflitos dentro do seu ambiente, uma vez que os projetos de reforma suprimem os lugares de forma perversa. Notamos que as condicionantes do poder se imbuem de apresentar



meios de controle, tais como a interferência direta no grêmio estudantil ou de impedimento do diálogo da esquerda nos eventos estudantis (relatada pelos alunos). Finalmente, os conflitos apresentados emergem como instrumentos de controle (BOURDIEU; PASSERON, 2014) que estão alinhados às noções de identidade e de território na escola.

## 5 Considerações Finais

As intervenções políticas no território escolar advêm dos mais variados setores da sociedade, sendo que a identificação das multiterritorialidades existentes na produção do cotidiano não é tarefa fácil. Não se vê as relações como determinantes ou determinadas, mas, sim, como elementos que ora se aproximam, ora se afastam dos seus lugares por meio das ações; ações essas que podem estar condicionadas a um poder que vem de outro lugar, ou ainda dialeticamente estar elencada em supassumos das ações coletivas que sustentam uma identidade.

A escola estudada passa por uma série de conflitos alimentados pela construção de territorialidades, o que está representado pelas falas dos atores, que ora se rebelam, ora se unem à eminência do poder, como as narrativas institucionais do diretor e da própria SEE-SP que não enxergam as relações de pertencimento, bem como as congruências entre alunos e professores em defesa do “amor à escola”. Obviamente, não dividimos as territorialidades escolares de forma dual, entre o produtor da fragmentação e aqueles que possuem o território fragmentado, mas indicamos um possível caminho teórico de considerações entre território, identidade e gestão escolar, a fim de elucidar a contradição apresentada ao longo deste estudo.

Entendemos que esse controle exercido sobre os lugares, por meio dos aparelhos objetivados ou simbólicos (de controle ideológico do Estado), são projetos alinhados à homogeneização da educação, uma concepção característica da alta modernidade. Elucidamos, enfim, o fato de a resistência marcar as respostas dos lugares à macropolítica da educação paulista, seja por meio das lutas espaciais, que se apresentam com as ocupações das ruas e das escolas, ou por meio das designações identitárias, que auferem movimentos antagônicos na tentativa de suprimir os territórios juvenis.

## Notas

---

<sup>1</sup> Rizoma imprime a teoria da multiplicidade, onde não há uma centralidade na construção dos conceitos. “Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18).

<sup>2</sup> “Enfim, a luta segue, porém não sem dificuldades; pois em uma conjuntura nacional em que o conservadorismo, a intolerância e a sanha arrivista se agudizam, constata-se que a “reorganização do ensino” segue em curso, mesmo diante de tantas resistências” (CATINI; MELLO, 2016, p. 1193).

## Referências

ABREU, M. A. A. A relação entre lei e poder em Hannah Arendt. *Leviathan*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 253-262, jun. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/leviathan/article/view/132253>. Acesso em: 10 mar. 2019.

ALUNA A. [Entrevista cedida ao] Michael Cristtofer da Silva. 2018.

ALUNO B. [Entrevista cedida ao] Michael Cristtofer da Silva. 2018.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARENDDT, H. *Sobre a Violência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARVALHO, M. A construção das identidades no espaço escolar. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 211-218, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2161>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CATINI, C. R.; MELLO, G. M. C. Escolas de luta, educação política. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, out./dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302016000401177&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302016000401177&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 mar. 2019.

CORTI, A. P. *et al.* “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302016000401159&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302016000401159&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 mar. 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DIRETOR. [Entrevista cedida ao] Michael Cristofer da Silva. 2018.

FERRARO, A. R.; MACHADO, N. C. F. Da universalização do acesso à escola no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 213-241, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10855.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1997.

GALINA, I. F.; CARBELLO, S. R. C. Gestão democrática e instâncias colegiadas. *In*: CARVALHO, E. J. G. *et al.* (org.). *Gestão Escolar*. Maringá: Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2008.

GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIROTTI, E. D. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1121-1141, dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-73302016000401121&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302016000401121&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 10 mar. 2019.

GIROTTI, E. D. *et al.* A geografia da reorganização escolar: uma análise espacial a partir da cidade de São Paulo. *ETD- Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, p. 134-158 jan./mar, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647805/15187>. Acesso em: 10 mar. 2019.

GORKI, P. 2018. [Discurso no Congresso dos Estudantes Secundaristas de Sorocaba-SP em 2018].

HAESBAERT, R.; BRUCE. G. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. *Revista GEOgraphia*, Niteroi. v. 4, n. 7, p. 7-22, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/geographia/issue/view/824>. Acesso em: 10 mar. 2019.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo: DPEA, 2006.

JORNAL CRUZEIRO DO SUL. 2015. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/650775/sorocaba-tera-cinco-escolas-publicas-estaduais-fechadas>. Acesso em: 26 jan. 2019.

LEITE, C. M. C. *O lugar e a construção da identidade: os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental*. 2012. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11250/1/2012\\_CristinaMariaCostaLeite.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11250/1/2012_CristinaMariaCostaLeite.pdf) Acesso em: 27 jan. 2019.

LUNA, L. A. Representação e produção do espaço: duas conceituações analisadas por Henri Lefebvre. *Diaphonía*, Toledo, v. 3, n. 1, p. 20-30, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/diaphonia/article/view/17197>. Acesso em: 27 jan. 2019.

MARTINS, G. A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, M. F. *et al.* As ocupações das escolas estaduais da região de Sorocaba/SP: falam os estudantes secundaristas - Entrevista. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 227-260, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/76>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MORAES, C. S. V.; XIMENES, S. B. Políticas educacionais e a resistência estudantil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1079-1087, out./dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000401079](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000401079). Acesso em: 10 mar. 2019.

MORAES, R. S; RODRIGUES, U. B. O conceito de poder em Michel Foucault e Hannah Arendt, como instrumento de definição da categoria território. *Revista Geo-Norte*, Manaus, v. 7, n. 1, p. 197-214, jun. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufam.edu.br/revista-geonorte/article/view/1161>. Acesso em: 10 mar. 2019.

NASCIMENTO, T. F.; COSTA, B. P. Fenomenologia e geografia: teorias e reflexões. *Geografia, Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 20, n. 3, p. 43-50, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/20152>. Acesso em: 10 mar. 2019.

OLIVEIRA, L. N. *Espaços contemporâneos de consagração e disseminação da literatura brasileira*. 2006. 272f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-6WEPEF/leni.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 jan. 2019.

PIOLLI, E. *et al.* A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 21-35, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/71>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PROFESSORA A. [Entrevista cedida ao] Michael Cristtofer da Silva. 2018.

PROFESSORA B. [Entrevista cedida ao] Michael Cristtofer da Silva. 2018.

SEABRA, O. C. L. A insurreição do uso. In: MARTINS, J. S. (org.). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SOARES, M. Grupo se concentrou em praça e percorreu ruas do centro. São Paulo: Sorocaba, 2015. Fotografia color. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiari/noticia/2015/11/grupo-faz-protesto-em-sorocaba-contra-reorganizacao-escolar.html>. Acesso em: 26 jan. 2019.

SOUZA, M. J. L. *O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento*. In: CASTRO, I. E. *et al.* (org.). *Geografia: conceitos e Temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

VIÑAO-FRAGO, A. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. In: JORNADAS ESTATALES DEL FORUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN, 8., 2009, Murcia, *Anais* [...]. Forum Europeo de Administradores de la Educación de la Región de Murcia, 2009. p. 69. Disponível em: [http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05\\_Docu3\\_Sistemaseducativosculturasescolares\\_Vinao.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturasescolares_Vinao.pdf). Acesso em: 27. jan. 2019.

recebido em 27 jan. 2019/ aprovado em 08 maio 2019

**Para referenciar este texto:**

SILVA, M. C. O território da gestão, a gestão do território: interpretação das narrativas pós-ocupações estudantis em Sorocaba-SP. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 18, n.1, p. 28-49, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v18n1.11418>