

# Escola-território, desterritorialização e análises educacionais

Leda Maria de Oliveira Rodrigues <sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é questionar a possibilidade de análises educacionais, se estas partirem da falsa ideia de desterritorialização e não multiterritorialidade, conforme proposta de Haesbert (2004). Pretendemos analisar as consequências da ideia de desterritorialização e seus desdobramentos nas análises dos problemas educacionais brasileiros. Partimos da relação escola e território e da definição de espaço e território conforme Lefebvre, Bourdieu e Haesbaert. Procuramos problematizar a definição de território, as diferenças sociais de territórios ocupados por vários grupos, inclusive imigrantes, e suas dimensões para o entendimento da nossa educação. As desigualdades sociais e educacionais no Brasil podem relacionar-se com as características e conformações de um território. Sendo assim, a análise de pertencimento da escola, de seus agentes e de seu entorno a um território podem nos dar as dimensões de heterogeneidade dos territórios. A falsa ideia de desterritorialização, conforme analisa Haesbaert, pode contribuir com a mistificação da existência de espaços e territórios homogêneos. Importa-nos compreender especificamente esses dois conceitos: de espaço e território e seus desdobramentos, tais como a existência de espaços e territórios virtuais. Sobre estes espaços, analisaremos as consequências de se assumir a ideia de que todos os grupos sociais, indistintamente, têm acesso a eles. Estaríamos deixando de lado as relações de classe e a ideia de pertença a um determinado espaço social e território específico, assim como contribuiríamos para o esvaziamento da análise educacional nas dimensões econômicas, políticas e sociais. Nos tempos atuais, a ideia de desterritorialização deve ser equacionada, pois pode nos levar a uma falsa homogeneização espacial e social, o que seria ideológico.

**Palavras-chave:** Escola; Território; Imigrantes; Desterritorialização; Análises educacionais.

---

<sup>1</sup> Professora da PUC/SP. Departamento de Fundamentos da Educação – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação, História, Política, Sociedade. Líder do grupo de Pesquisa: Movimentos migratórios e educação, cadastrado no CNPq. E-mail: lmorodrigues@pucsp.br.

**Abstract:** This article aims to question the possibility, especially for Brazilian education. We take our point of departure in the relationship between school and territory and in the definition of space and territory according to Lefebvre, Bourdieu, Haesbaert and others. We intend to problematize the important definition of territory, the social differences of territories occupied by various groups, including immigrants, and their dimensions for the understanding of the Brazilian education. The social and educational inequalities in Brazil can be related to the characteristics and conformations of a territory. Thus, the analysis of how the school, its agents and its surroundings are connected to a territory can give us the dimensions of heterogeneity of the territories. On the contrary, the false idea of deterritorialization, as Haesbaert analyses, can contribute to the illusion of the existence of spaces and homogeneous territories. We are interested in understanding the concepts of space and territory and its consequences, such as the existence of virtual spaces and territories. As for these spaces, we analyze the consequences of educational analysis, if these are based on the false idea of deterritorialization and not multi-territoriality as proposed by Haesbaert (2004). Our problem is to analyze the consequences of the idea of deterritorialization and its outcome in the analyses of educational problemsequences of assuming that all social groups, without distinction, have access to them. When this occurs, class relations and the idea of belonging to a particular social space and specific territory is put aside, and also contributes to weaken the educational analysis in the economic, political and social dimensions. Currently, the idea of deterritorialization should be pondered as it can lead us to a false spatial and social homogenization, which would be ideological.

**Key Words:** school; territory; immigrants; deterritorialization; educational analyses

## Introdução

O objetivo deste artigo é desenvolver algumas ideias sobre a relação que propomos entre escola e território, que vem sendo examinada recentemente em nossos estudos. O conceito de território pode ser mais um dos fatores a explicar a desigualdade educacional brasileira, pois esta sociedade ainda mantém diferenças profundas entre suas classes sociais.

Nas análises educacionais o território passa a ser um dos fatores importantes a ser considerado, já que as escolas se situam em espaços onde as desigualdades sociais são profundas. Diferentemente do que se pode pensar, no Brasil, os territórios localizados em periferias das grandes cidades, embora majoritariamente habitados por classes populares, não são homogêneos como se pode imaginar de imediato. A condição econômica aproxima a população de determinados territórios, mas não é a única característica do grupo - devemos levar em conta que - mesmo sendo um grupo de classes populares, este não tem as mesmas condições sociais e culturais, em função das diferentes origens sociais e trajetórias de vida.

Podemos dizer que a população de territórios afastados do centro comercial e financeiro de uma cidade como São Paulo, onde se localizam nossos estudos, é heterogênea. Identificamos esses territórios pelos diferentes grupos que os ocupam e não somente pelas condições econômicas. Chamamos de diferentes grupos porque num mesmo espaço podem estar migrantes nacionais, imigrantes e paulistanos, além de grupos que fazem parte de movimentos migratórios temporários, como é o caso dos ciganos, dos trabalhadores rurais dentro outros.

Para além dessas características, mesmo com um simples olhar empírico, podemos considerar esses territórios como precários, pois não apresentam as condições mínimas de organização urbana, e nada no tocante aos serviços públicos em geral e bens culturais que pudessem acrescentar algum diferencial de conhecimento e de capital cultural para estes grupos. Mesmo assim, esta precariedade varia com relação à localização dos territórios, os mais distantes dos centros das metrópoles (mais precários) e os mais próximos (menos precários), já que os primeiros contam com maior infraestrutura e podem acessar com maior facilidade os bens culturais da cidade.

Partimos inicialmente da definição de espaço colocada por Lefebvre (2000), quando expõe suas ideias sobre a dominação e apropriação capitalista do espaço. Segundo ele quando se trata de dividir o espaço nesta sociedade fica claro que:

O dominado e o apropriado podem andar juntos. (...) A oposição “dominado–apropriado” não se limita ao discurso; essa não é uma simples oposição de significado. Ela dá origem a uma contradição, a um movimento conflituoso, que se implanta até a vitória avassaladora de um desses termos: a dominação, até a redução extrema do outro termo: a apropriação. Sem que este último possa desaparecer. Ao contrário: a prática e a teoria proclamam sua importância, e reclamam sua restituição (2000, p. 193)<sup>2</sup>.

Desta forma, é muito importante a restituição do termo apropriação, mas principalmente do seu significado, quando se fala da classe mais desprovida de condições econômicas e, portanto, alijada da possibilidade de adquirir território para sua sobrevivência, ficando distante da condição de possuir um espaço e ter o domínio sobre o mesmo. Essa população, ao menos no Brasil, não tem outra solução a não ser a de posseção de espaços a partir de ocupações.

Como explica Haesbaert (2004), Lefebvre não emprega o termo território, e sim espaço. Mas pode-se compreender pela sua análise que o espaço por ele considerado é o espaço construído. Além disso, Lefebvre (2000) deixa entender em seu texto que território é fruto de um trabalho feito ao longo de um processo de apropriação de forma a transformar o espaço em território, pela dominação, própria da sociedade moderna capitalista.

Lefebvre (2000) esclarece a diferença entre dominação (propriedade que implica em poder) e apropriação (posseção), este último mais coerente com a ideia de uso, de posse e pelo vivido por um grupo num espaço específico. Segundo o autor:

A oposição entre valor de troca e valor de uso, inicialmente simples contraste ou contrariedade se torna dialética em seguida. (...) O uso reaparece em conflito agudo com a troca no espaço, pois ele implica “apropriação” e não “propriedade”. (...) Quanto mais um espaço torna-se funcional, mais ele é dominado por “aqueles” que o manipularam tornando-o de funcionalidade única, menos ele se presta à apropriação. Por quê? Porque se coloca fora do tempo vivido, aquele dos usuários, tempos diversos e complexos”. (...) (2000, p. 411-412)<sup>3</sup>

Do ponto de vista conceitual, os territórios dos quais tratamos não se enquadram na concepção de dominação, no sentido de poder. Seria mais adequada a concepção de

<sup>2</sup> Tradução livre do autor.

<sup>3</sup> Tradução livre do autor.

apropriação, ou seja, de posse obtida pela invasão, ou melhor dizendo, pela ocupação do território por um ou mais grupos da sociedade. Trata-se de uma possessão que não lhes dá o direito de "propriedade" (HAESBAERT, 2004). Nenhuma dessas situações (apropriação; ocupação) é considerada pelo poder público, embora sejam conhecidas as formas de constituição desses territórios como espaços ocupados por uma população desprovida das condições econômicas e, portanto, sem a condição de tornar este território (LEFEBVRE, 2000) objeto de poder, de dominação ou propriedade, no sentido de torná-lo um valor de uso, venda e capitalização. Também não é reconhecida como legítima a ocupação do espaço desocupado ou improdutivo, de forma que estarão sempre ameaçados pelo poder público que garante o direito de reintegração de posse ao proprietário (burguês), a qualquer momento.

Considerando esses territórios constituídos pelo uso e pelo vivido e da importância deles enquanto população que abrigam, pois esta é de alta densidade e pertencente às classes populares, é que nos interessa a análise da escolarização da sua população infantil. No território está presente a instituição escola e esta se adapta às condições do próprio território, e por isso nos é interessante analisar como ocorre essa relação.

### **Escola - Território**

Considerando como o principal problema da sociedade brasileira as desigualdades sociais podemos afirmar que territórios configurados por grupos diferenciados como os de nacionais, imigrantes e migrantes têm dentro deles próprios um conjunto de desigualdades sociais e diversidades culturais que os unem, inserindo-os enquanto grupo no território. Ao mesmo tempo, as diversidades culturais os separam, pois nacionais paulistanos e migrantes encontram-se em terreno conhecido, minimamente, enquanto que os imigrantes e migrantes estão distantes dos seus espaços de origem. (ELIAS, 2000)

Assim, podemos concluir que, um território ocupado por um grupo social desprivilegiado e tão desigual enquanto características étnicas e culturais, não pode ser homogêneo. Por outro lado, no caso dos territórios por nós estudados, não podem ser considerados simplesmente o território do Centro, da Zona Oeste, da Zona Sul ou o da Zona Leste da Cidade de São Paulo. Os territórios estudados revelam a diversidade entre eles, pois são de regiões distintas, com complexidades e dificuldades diferentes e ao mesmo tempo sofrem com as consequências das desigualdades econômicas que os afeta em graus e proporções específicas.

Na Zona Oeste, Região do Butantã, estudamos um território que abriga majoritariamente imigrantes bolivianos e nordestinos; na Zona Leste iniciamos o estudo sobre um território que abriga imigrantes bolivianos, e uma imigração muito recente e ainda pequena de sírios e outros, e na Zona sul, percebemos um território que abriga uma classe popular mista de migrantes nordestinos e paulistanos pobres.<sup>4</sup>

Sabemos pelos dados do censo demográfico do IBGE 2010 que a população de imigrantes no Brasil cresceu. Em 2000 o total de imigrantes era de 143.644 e, em 2010 essa população alcançou o número de 268.201 imigrantes, ou seja, um aumento de 86,7%. Os principais destinos desses imigrantes quando chegaram ao Brasil foram os estados de São Paulo (81.682 pessoas), Paraná (39.120 pessoas) e Minas Gerais (27.727 pessoas). Juntos, os três estados receberam mais da metade dos imigrantes dos últimos dez anos, ou seja, 148.529; seguidos por Rio de Janeiro e Goiás. O estado que recebeu menos imigrantes entre 2000 e 2010 foi o Estado de Sergipe (409 pessoas). (IBGE, 2010).

Podemos ter uma ideia do volume de imigrantes recentes no Brasil pelo número de crianças imigrantes matriculadas nas escolas do Estado de São Paulo, municipais e estaduais, e no município da cidade de São Paulo. O número de crianças estrangeiras matriculadas nas escolas públicas, somente no estado de São Paulo é expressivo: 13.624. Sabemos também que entre todas as cidades do estado de São Paulo, a cidade de São Paulo recebe mais da metade desse total (13.624), 52,86% de crianças, ou seja, 7.202 delas<sup>5</sup>. Entre todas as etnias matriculadas, somente nas escolas públicas municipais da cidade de São Paulo, a boliviana é a mais representativa, num total de 2.615 crianças<sup>6</sup>.

Logo, os territórios dos quais tratamos podem ser ocupados por diferentes grupos que deixaram seus territórios de origem, sejam eles imigrantes da América do Sul, do Oriente Médio, ou migrantes do Nordeste ou outras regiões do Brasil. Para alguns, estes sujeitos poderiam ser considerados desterritorializados e, portanto, não teriam um vínculo profundo com esse novo território, podendo viver espaços diferentes, dentro deste mesmo território, extrapolando os espaços fronteiriços chegando ao virtual, por exemplo. Neste sentido, pode-se dizer que esses sujeitos formariam um grupo homogêneo, todos seriam

---

<sup>4</sup> A Zona sul da cidade de São Paulo tem hoje 299833 habitantes e é um dos territórios mais pobres e populosos da cidade de São Paulo segundo dados do Observatório Cidade Rede São Paulo, acessado em 26 abril 2015. Fonte IBGE/2011.

<sup>5</sup> Dados retirados do IBGE Censo 2010 e organizados por Rodrigues e outros. Ver artigo nos anais ABEP (2014).

<sup>6</sup> Dados foram retirados do IBGE Censo 2010 e organizados por Rodrigues e outros. Ver artigo Cadernos CERU -USP (2014).

capazes e teriam condições de extrapolar o espaço real, zona territorial delimitada. Entretanto, esse processo de desterritorialização não nos parece o mais adequado para entendermos a realidade desses territórios.

Sabe-se, pelas pesquisas realizadas por Sayad (2010), que os migrantes quando deixam seus territórios de origem deixam também sua identidade e vão viver em territórios com os quais não se identificam em nada, principalmente em termos culturais. Mesmo assim, sabemos que estes sujeitos são determinados pela sua origem e não perdem a sua territorialidade, a relação de vida que têm com seu território natal - dimensão política, econômica e cultural. Isto então acontece com os imigrantes e migrantes que ocupam espaços territoriais da cidade de São Paulo. Todos passam pela desterritorialização (emigrante *lá* e imigrante *aqui*) no sentido de não mais se relacionarem com sua cultura e vida no território natal, mas essa ligação com as origens não termina. Mesmo em outras terras, o imigrante continua buscando sua identidade, e para isso vai trabalhar com a contradição permanente, “não estou *lá* e não estou *aqui*”. O migrante carrega consigo uma “geografia imaginária” ( SAÏD apud HAESBAERT, 2011, p. 60) de sua terra natal e com ela tentará novas construções sócioespaciais. Como se vê, as colocações dos autores acima nos permitem dizer que os grupos estudados não se encontram desterritorializados.

No entanto, poderíamos pensar, conforme Haesbaert (2004) que essa população que agora se organiza em um território (entendendo-o como território rede e não território zona, mais tradicional), ao contrário de desterritorializados formaria o que ele chama de multiterritorialidade. Ou seja, diferentes grupos sociais que vivem e usam um determinado espaço territorial e podem ocupá-lo nas suas múltiplas dimensões, no sentido de pertencerem àquele espaço, aos de sua origem e muitos outros ao mesmo tempo.

Aqui a noção de multiterritorialidade presta-nos para compreendermos como se organizam as classes populares, já que elas não possuem as condições de viverem num “ciberespaço” (espaço virtual) como explica o próprio Haesbaert (2004) quando analisa as possibilidades das classes sociais hegemônicas de viverem diferentes territórios sem nem mesmo saírem do lugar. As classes populares do nosso estudo não têm, portanto, neste território, a condição de ultrapassar seus limites e permanecem então dentro do território zona, conforme definido tradicionalmente.

Ora, se é possível para as classes altas e elites dominantes viverem diferentes espaços sociais ao mesmo tempo, não é o caso da população desprivilegiada que não tem sequer o território para sobreviver como abrigo, condição mínima para reproduzir suas formas de vida, física e social. Desta forma, pensar em multiterritorialidade para esse

grupo seria desconsiderar a desigualdade social existente entre as classes e mais ainda, supor condições inadequadas para as classes populares.

Buscando situar melhor a população e os espaços estudados, consideramos a explicação de Lefebvre (2000) sobre a noção de espaço. Para ele os espaços são ocupados ao longo de um processo, tornando-se então, territórios. Aqui vamos caracterizar melhor um de nossos territórios, a região central da cidade de São Paulo, a Sé onde se situa o bairro do Bom Retiro. Este bairro central da cidade de São Paulo, hoje habitado pelos bolivianos, ao longo do tempo já foi território de judeus e de coreanos, tratando-se, portanto, de um território que historicamente pertenceu a outros imigrantes.

A imigração mais antiga deste território data do início do século 20, de italianos, seguida da imigração judaica dos anos 1920 e a dos coreanos dos anos 1960. Todas elas ainda marcam e caracterizam esta região da cidade de alguma forma, desde a arquitetura, comércio, restaurantes, fábricas, escolas igrejas, sinagogas e muito mais. A recente imigração boliviana teve início em 1980<sup>7</sup>. O espaço hoje ocupado pelos bolivianos na região do Bom Retiro no centro da cidade de São Paulo caracteriza-se como uma região de fábricas e comércio de vestuário popular, mas considerado como “da moda”.

A população desses territórios, portanto, não é desterritorializada, não perdeu sua territorialidade de origem. Tampouco pôde constituir uma multiterritorialização, pois as condições sociais, econômicas e culturais não lhes dão essa liberdade, nem mesmo de poderem criar e viver as condições de seu lugar de origem e a de vivenciarem plenamente espaços alhures, inclusive o espaço na cidade de São Paulo, como sendo sua territorialidade.

Em seguida vamos desenvolver dois itens: o primeiro que trata da relação escola e território, sabendo que a população estudada vive em um território onde enfrenta diversidades socioculturais e situações adversas a sua vontade, e desse modo para entendermos a inserção da escola no território é necessária uma análise das desigualdades sociais que assola essa população. Isto nos é importante porque a escola deve - em parte e não só – representar os anseios do seu entorno, de uma população carente dos recursos que lhes possibilite a reorganização desse território e quiçá alcançar a plena territorialidade do mesmo.

O segundo, a partir da análise das desigualdades sociais apontar quais seriam as consequências do emprego da noção de desterritorialização nas análises de escolarização.

---

<sup>7</sup> A imigração boliviana para São Paulo, especialmente para o bairro do Bom Retiro data dos anos 1950, mas a imigração recente teve início em 1980. Disponível em: [http://almanaque.folha.uol.com.br/bairros\\_bom\\_retiro.htm](http://almanaque.folha.uol.com.br/bairros_bom_retiro.htm) Acesso em: 28 maio 15.

No terceiro e último item trataremos, dentro do possível, de apontar algumas conclusões preliminares.

## Heterogeneidade entre territórios

As escolas que estudamos localizam-se no território central Sé e Zona Leste e Zona sul da cidade de São Paulo. Nossa pergunta é: considerando a diversidade dos territórios, portanto a heterogeneidade deles, como ocorre a inserção da escola nestes territórios? Se considerássemos esses territórios como homogêneos, grupos desterritorializados, sem relação com o próprio território e mantendo relações territoriais sem respeitar barreiras, estaríamos descaracterizando esses grupos e, portanto, não poderíamos entender a desigualdade social, uma marca importante deles.

Ademais, se considerarmos somente as condições econômicas dos grupos e classificarmos todos, homogeneamente, como classes populares, estaríamos deixando de lado as peculiaridades de cada um dos grupos que ocupam esses espaços; imigrantes, nacionais migrantes e paulistanos.

Partimos da definição de classe social, conforme Bourdieu (2007), garantindo que o aspecto econômico não seja a única forma de identificação dos grupos, pois as outras propriedades dos agentes ficariam de lado. Segundo o autor, a classe social não é definida por uma propriedade, mas pela estrutura de todas as propriedades pertinentes que conferem seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que essa classe social exerce sobre as práticas. Dessa maneira, definir classe implica, portanto, (...) em “levar em consideração de modo consciente (...) a rede das características secundárias manipuladas, de maneira mais ou menos inconsciente, sempre que é feito apelo a classes construídas com base em um critério único, mesmo que fosse tão pertinente quanto a profissão”. (BOURDIEU, 1997, p. 101)

Os grupos que convivem nesses territórios pertencem sim, às classes populares, pela profissão que exercem e por terem os filhos em escolas públicas, mas têm particularidades específicas, quando se trata de conferir a origem social e condições de inserção na sociedade como um todo.

Conforme dissemos, são diferentes etnias que ocupam esses espaços, como é o caso dos nacionais migrantes, paulistanos e imigrantes, principalmente os bolivianos. Desta forma, não se pode dizer que esses grupos são homogêneos, pois se distinguem por características secundárias, como por exemplo, o problema de inserção social que

sofrem os bolivianos por serem descendentes de índios, o que os estigmatiza perante aos nacionais. Suas práticas sociais e culturais diferem dos nacionais migrantes e de paulistanos que ocupam, por exemplo, o mesmo espaço territorial e a mesma escola.

Por outro lado, os bolivianos inserem-se em trabalhos das oficinas de costuras, independentemente das más condições de trabalho – grande parte das oficinas mantêm esses trabalhadores como escravos, não regulamentam a contratação dos trabalhadores – além de se sujeitarem a qualquer outro trabalho que lhes for oferecido. Com isso, na escola, são considerados pelos nacionais como “bolivianos folgados” (RÉGIA, 2013) trazendo à tona a ideia de que estariam ascendendo socialmente de modo rápido, pois adquirem bens materiais como carro, roupas, material escolar e outros, bem distintos dos nacionais. Pelos dados do Ministério do Trabalho- Coordenação Geral de Imigração – CGIg (2014), curiosamente da recente imigração vinda da América do Sul, só constam dados de concessão ao trabalho para imigrantes do Peru, Chile e Venezuela. Não aparecem dados sobre bolivianos, a mais significativa imigração atual. O número de bolivianos divididos em cinco estados brasileiros, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Goiás é de 15.753<sup>8</sup>.

Outro problema enfrentado pelos imigrantes bolivianos, haitianos e migrantes nacionais é o da língua portuguesa. Claro que para os nacionais migrantes o problema com a língua é basicamente a pronúncia, pois esta no Brasil difere de região para região, e é bastante distante da pronúncia paulistana. Já para os imigrantes, a dificuldade maior em termos culturais está em adquirir uma nova língua, sem a qual não conseguem entrar no mercado de trabalho e ter uma melhor inserção social. Para os dois grupos, em termos culturais, o padrão da língua culta exigido pela escola é uma dificuldade que têm que enfrentar.

Um aspecto muito importante que diferencia os grupos sociais de um mesmo território são as práticas familiares que determinam as escolhas das escolas para seus filhos. Famílias que tenham um pouco mais de capital econômico e cultural sabem diferenciar uma escola de outra. O próprio entorno - as relações sociais no território - avalia as escolas, de modo que, como demonstra o trabalho do CENPEC<sup>9</sup> (2011), algumas

---

<sup>8</sup> Os países de origem da imigração atual no Brasil segundo o IBGE, Censo de 2010, são: Estados Unidos (51.933), Japão (41.417), Paraguai (24.666), Portugal (21.376) e Bolívia (15.753). Entretanto, como procuramos conhecer a criança imigrante matriculada, verificamos que, as crianças paraguaias são apenas 86 matriculadas nas escolas municipais da cidade de São Paulo. Este número não é coerente com o total dessa imigração. (Rodrigues e outros 2014)

<sup>9</sup> Centro de estudos e pesquisas em cultura e ação comunitária - São Paulo- SP.

escolas servem para reprovação antecipada de crianças que não acompanhariam seus trabalhos. Neste território estudado por esse centro de pesquisa existem três escolas, uma considerada muito boa pelos grupos sociais, outra considerada média e outra ruim. A escola considerada muito boa faz uma avaliação criteriosa de sua clientela (a escola depura sua clientela) e encaminha crianças com pouca escolarização e/ou com dificuldades para obtê-la, na direção de uma ou outra escola, com avaliação abaixo do seu nível muito bom. As avaliações externas realizadas pelo governo é que dão a nota final para essas instituições, depois a própria escola se encarrega de fazer a seleção de sua clientela com apoio encoberto do grupo social do território.

É preciso esclarecer que essa seleção velada ocorre na prática escolar. Se for um aluno já fracassado em uma das outras escolas, ele já está excluído da melhor escola, pelos critérios dela, da sua gestão como um todo. A avaliação das famílias que habitam este território somados aos critérios da melhor escola são decisivos na exclusão de crianças da sua trajetória de escolarização.

O processo de escolarização evidentemente tem relação com a escola, mas além dela, fatores como características do território onde se encontra a instituição podem ser definitivos. Entre eles estão a constituição das famílias que o habitam, seus valores e exigências com relação à escola.

Vê-se então que o capital cultural de uma ou outra família do território, que poderia ser considerado homogêneo a partir das condições econômicas, na verdade não o é. As famílias, então, pelo grau de entendimento que têm da instituição escola agem de diferentes formas, ou seja, umas mais esclarecidas cobrarão mais das atividades escolares, outras menos esclarecidas exigirão menos ou nada da escola.

As condições econômicas podem ser as mesmas, mas as necessidades dos grupos têm dimensões diferentes, como vimos no caso da aprendizagem da língua portuguesa e nas formas de expressão cultural de cada um deles. Assim, a importância que a escola deve dar para as questões sociais trazidas pelos imigrantes e migrantes de territórios mais afastados do centro da cidade deve ser muito maior, se comparada à escola que se situa em territórios próximos ao centro da cidade e que abrigam apenas crianças nacionais. A relação escola e território evidencia-se principalmente quando comparamos territórios com territórios e suas respectivas escolas.

Pode-se pensar, então, que existem de forma velada situações em que a relação escola/território é uma escolarização permitida e outra onde a escolarização é impedida, pois a criança não atende aos critérios da escola. Este controle, como vimos, seria

realizado pelos próprios grupos sociais que ocupam o território. Sendo assim, a relação escola/território a nosso ver, deve ser estudada profundamente, pois o território pode ser mais um dos fatores no estudo das desigualdades sociais brasileira a impedir ou favorecer a escolarização das crianças.

## **Desterritorialização e escolarização**

Apresentamos algumas evidências que podem indicar a heterogeneidade de territórios, em função das suas características populacionais, quando ocupados por vários grupos sociais diferenciados por etnia, origem social e outros fatores. Buscamos trabalhar com a definição de classe social de Bourdieu (2007), explicando que apenas um fator, como profissão ou renda, embora importantes, não pode ser critério único de classificação dos agentes enquanto classe e enquanto lugar que ocupam nos espaços sociais.

A ideia de desterritorialização na análise escola/território pode encobrir fatores que esclarecem as desigualdades sociais e as interferências destas na escolarização. Nos casos aqui apresentados, territórios ocupados por imigrantes e migrantes nacionais (brasileiros) trazem dentro deles um conjunto de fatores sociais que os diferenciam, de modo que o fator econômico isoladamente pode encobrir um conjunto de outros fatores fundamentais no entendimento dos problemas educacionais.

Desterritorialização, para alguns autores, no processo de globalização, significa o “não pertencimento” a nenhum território material, a nenhum espaço social, pois estaríamos ligados aos espaços pelos meios de comunicação que nos permitem estar virtualmente em vários lugares e não pertencer a nenhum território. Não seria uma desterritorialização, e sim uma reterritorialização virtual, conforme Lévy (1999).

No caso dos grupos estudados e relacionados à escolarização vimos que não acontece essa desterritorialização, uma vez que não possuem o território mínimo exigido para sua sobrevivência. Na verdade, são grupos excluídos dos espaços - territórios necessários para suas vidas, pois não os possuem no sentido definido por Lefebvre (2000) (dominação, poder) e já abordado no início deste trabalho. São grupos sociais que não têm um território como posse e, portanto, estão distantes de perdê-los, de serem desterritorializados materialmente, e territorializados virtualmente seria menos provável. O mundo virtual é próprio para os que têm território material e não precisam dele para sua sobrevivência e sim para usá-lo como moeda de troca, capital.

As escolas quando pertencentes a territórios ocupados por grupos sociais heterogêneos reproduzem as condições sociais de “dominação”, e atendem exatamente as expectativas dos grupos com maior capital cultural e “respeitam” as baixas expectativas ou nenhuma exigência da população do território que tem o menor volume em capital cultural. Pelos dados da pesquisa realizada pelo CENPEC (2011) sabe-se que as diferenças de capital cultural entre os grupos daquele território - alguns são melhores informados, outros menos, sobre o papel da escola - reforçam as ações de exclusão impostas pelas instituições. A exclusão torna-se uma ação natural da escola, na medida em que os grupos do território respeitam “as regras” de aceitação para matrícula de seus filhos em certas escolas ou de exclusão dos mesmos em outras escolas.

Observa-se que os problemas de escolarização junto aos “desterritorializados materialmente” devem ser tratados de modo mais profundo, procurando entender de fato suas causas. Quando relacionamos escola/território percebemos que as dificuldades que movem a escolarização permitida ou impedida – expressões criadas por nós - podem ser colocadas pelo próprio grupo social do território. Como disse acima, são grupos que reivindicam muito, pouco ou nada da instituição escola e aceitam definitivamente suas limitações – enquanto grupo - diante das regras impostas por esta escola. Quais são as condições socioeconômicas dos grupos que os possibilitaria reivindicar ações escolares de mesmo nível? O que de fato aflige essa população impedindo-a de agir na direção de buscar na escola ações que atendam necessidades dos diferentes grupos, já que são heterogêneos?

As famílias desses territórios sentem-se impotentes diante da escola e suas exigências, atendem as condições impostas pela instituição, e talvez o problema da impotência nem se coloque, por se tratar de uma “condição natural”.

O emprego da ideia de desterritorialização em estudos da relação escola/ território pode descaracterizar o problema da educação de má qualidade, em territórios habitados por grupos heterogêneos. Isto pode ocorrer exatamente porque esses grupos têm sim algum vínculo territorial, embora às vezes conflituosos, como é o caso dos imigrantes (não estou lá, nem cá), ao contrário do que o próprio conceito propõe. No caso dos imigrantes, pode-se pensar no conflito constante pelo qual passam quando se lembram da sua territorialidade deixada para trás, e sem escolha, e da busca de nova territorialidade no país de imigração.

Pensar esses grupos heterogêneos como desterritorializados, sem vínculos, vivendo diferentes espaços ao mesmo tempo e, portanto, sem ligações com o território material

não aponta para os reais problemas enfrentados pela educação em diferentes espaços. Estes aspectos, somados ao ideológico - pois supõe um grupo homogêneo onde não há diferenças sociais, econômicas e culturais - favorecem sempre grupos com um pouco mais de capital cultural, deixando de lado o estudo das razões das desigualdades que afetam a todos. Essa falsa homogeneização impede o reconhecimento da existência de uma classe social desprivilegiada e alijada de tudo, de um território, da escola e da possibilidade de inserção social. O grupo desprivilegiado então, não teria mais reivindicações enquanto grupo e nada a esperar da escola, instituição que por sua vez também não estaria vinculada ao território, e não teria de atender a todos. Neste ponto pode-se incorrer na ideia errônea de que a escola não atenderia a nenhum dos grupos, por estes não se identificarem com o território. Ora, o que faz a escola se identificar mais ou menos com o território é a relação maior ou menor de seus agentes com o território. Logo, naturalmente a escola acaba por se identificar mais facilmente com o grupo que tem um pouco mais de capital cultural, maior inserção social e territorial e assim este grupo passa a ser melhor atendido pela escola. Esse melhor atendimento, na verdade, só ocorre porque o grupo se identifica mais facilmente com as exigências da escola. Não seria o caso dos imigrantes e dos migrantes nacionais, para estes a tendência seria ficar sem serem contemplados.

Análises que relacionam escola/território como a do trabalho do CENPEC são importantes, enquanto dados obtidos e estudos comparativos sobre as diferentes escolas de um mesmo território. Já o conhecimento das causas profundas não consideradas, dos fatores que interferem na vulnerabilidade do território, termo por eles empregado e considerado fator importante da má escolarização, pode iludir ou mesmo apontar a vulnerabilidade como fator que interfere na escolarização, impedindo-a de se realizar por completo. Então, tratando-se da vulnerabilidade do território as desigualdades diminuiriam e o problema estaria resolvido? Na verdade, a vulnerabilidade desse espaço / território tem causas, quais seriam elas? Os determinantes políticos, econômicos e sociais precisam ser analisados para que não se busque resolver a vulnerabilidade de forma simples, ou seja, contemplando o território com alguns equipamentos faltantes, como hospitais, segurança, escola, comércio e outros, sem tratar de conhecer as causas reais da vulnerabilidade do espaço. Considerar territórios como vulneráveis, pode reforçar as causas das desigualdades sociais no território e na sociedade como um todo, quando precisamos conhecê-las.

O que deve ser diagnosticado na relação escola/território, no lugar de se considerar territórios vulneráveis são causas não identificáveis visivelmente, como é o

caso da observação e constatação de que faltam equipamentos no território, e por isso ele é vulnerável. A nosso ver a vulnerabilidade não seria produto da falta de equipamentos. Em nossa opinião é importante pensar se as causas da vulnerabilidade não seriam outras, como por exemplo, o espaço estar destituído de bens maiores, tais como: empregos, melhores salários, moradias próprias e /ou educação para todas as crianças e politização dos diferentes grupos. Assim a análise necessitaria de outros suportes, como aspectos políticos, sociais e econômicos, e não somente a observação.

Buscamos apontar dois problemas na análise escola /território, o primeiro já colocado quando se considera apenas um fator, o econômico, por exemplo, para se designar uma classe, sem considerar outro conjunto de práticas determinantes dos sujeitos, conforme estudos de Bourdieu (2007). O segundo, emprego e consequências da ideia de desterritorialização desenvolvido logo acima.

Com isso esperamos ter esclarecido o problema de heterogeneidade dos grupos, já que não os consideramos apenas como grupos pertencentes às classes populares, na medida em que outros fatores foram levados em conta. Consideramos também as etnias e as diferenças culturais e práticas sociais marcantes dos grupos.

Vimos que os territórios podem ser ocupados por diferentes grupos, e pelas razões acima explicitadas eles não seriam homogêneos e também não podem ser considerados desterritorializados. Também por não terem nem o território para a sobrevivência, eles explicitam a sua condição social de não possuírem território como uma moeda de troca. Esta realidade impede de estarem em vários espaços ao mesmo tempo, como indica ideia de multiterritorialização. Com essa ideia na análise da relação escola/território, a escola não serviria a um grupo territorializado materialmente, mas virtualmente e como já esclarecemos anteriormente, somente as elites podem estar multiterritorializada. No próximo item pretendemos apresentar as considerações finais deste estudo ainda em desenvolvimento.

## **Considerações finais**

Nosso trabalho procurou mostrar inicialmente a importância de considerarmos a definição de espaço / território como a de um espaço produzido. É este espaço que ao longo de um processo de construção torna-se território, pela dominação, própria da sociedade capitalista. Segundo Lefebvre (2000) dominação implica propriedade e poder, enquanto apropriação implica em posse.

Esta definição foi importante para entendermos que os diferentes grupos sociais analisados na relação escola/território são de fato territorializados, embora não tenham a propriedade do território e, portanto, não detêm o poder sobre ele. Assim, são grupos que têm uma relação de pertença com o território pelo uso, pelo vivido, embora não o tenha de fato.

A partir desses conceitos, espaço e território, analisamos a ideia de desterritorialização com a preocupação de que essa ideia possa vir a ser aplicada em análises educacionais e suas consequências, especialmente na sociedade brasileira.

Apontamos que a ideia de desterritorialização pode permitir entendermos territórios ocupados por diferentes grupos (por exemplo, imigrantes) como passível de homogeneização, o que não permitiria conhecer os problemas que causam a desigualdade social e muito menos de apontá-las como interferências possíveis no processo educacional.

Por outro lado, analisamos que a noção de multiterritorialidade não pode ser aplicada para o entendimento e caracterização dos grupos considerados, pois a multiterritorialidade implica na ideia de que o indivíduo ou grupo tem um território para a sobrevivência, o que não é o caso. São imigrantes e migrantes despojados de suas localidades de origem sem ter até então um território próprio, embora nutram sentimentos de territorialidade (do local de origem) que reporta pertença.

Enfatizamos mais uma vez que a desterritorialização é prejudicial às análises educacionais por homogeneizar os grupos que ocupam territórios, impossibilitando, portanto, de se chegar a conhecer de fato as causas das desigualdades sociais. Por sua vez, a multiterritorialidade consideraria os diferentes grupos de classes populares de um determinado território como pertencendo a vários espaços o que desconsidera a realidade material desses sujeitos.

A ideia de homogeneização e desterritorialização dos grupos sociais implica em deixar de lado as relações e a ideia de pertença a um determinado espaço social e território específico, assim como contribui para o esvaziamento da análise educacional nas dimensões econômicas, políticas e sociais. Nos tempos atuais a ideia de desterritorialização na análise educacional deve ser equacionada, pois pode nos levar a uma falsa homogeneização espacial e social, o que seria ideológico.

## Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, P. *A distinção - crítica social do julgamento*. São Paulo: Zouk/edusp, 2011
- CENPEC- Centro de estudos e pesquisas em cultura e ação comunitária. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole (2011). Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/2015/09/20/educacao-em-territorios-de-alta-vulnerabilidade-social-na-metropole/> último acesso, 28/11/16 às 23:15
- ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. 2004, Artigo recuperado do site da web: <http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em 28/11/16 às 23:18
- \_\_\_\_\_. Concepção de território para entender a desterritorialização. In: Santos, M.; Becker K. B. e outros (org.). *Território e territórios*. Rio de Janeiro: Lamparina, (2011)
- IBGE – Instituto de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/04/numero-de-imigrantes-cresceu-867-em-dez-anos-no-brasil-diz-ibge.html>. Acesso 28/11/2016
- LEFEBVRE, Henri. *La production de l'espace*. Paris, Anthropos, 2000.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, (1999).
- Ministério do Trabalho- Coordenação Geral de Imigração – CGIg (2014). Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080814BCC383D014C03D4E54D20CD/Relat%C3%B3rio%20CGIg%20Final%20Completo%20ult%20vers%C3%A3o.pdf> acesso,28/11/16 às 23:32.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Observatório cidade e rede. Disponível em <file:///C:/Users/LEDA/Downloads/CGIg-2014-FinalCompleto.pdf>
- PONTEDEIRO, L. R. *Encontros e desencontros na escola: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Programa de Educação: História, Política, Sociedade, PUCSP, 2013.
- RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira e outros. Migração contemporânea e educação. In *Cadernos Ceru- USP*, série 2,v.25,n.1 junho 2014, pp. 225-240.
- \_\_\_\_\_. (b) Imigração recente e educação - o caso do Estado de São Paulo e sua metrópole. Trabalho apresentado no XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em São Pedro/SP – Brasil. *Anais*, 2014. [www.abep.org.br/encontro](http://www.abep.org.br/encontro)
- SAYD, A. *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona:Antrophos Editorial. Rubí, 2010.