



## Escola, Território e Entorno da Escola

*School, Territory and School Surroundings*

*Escuela, Territorio y Entorno Escolar*

**Wagner da Silva Dias**

Doutor em Educação | Universidade do Estado do Amazonas | Manaus | Amazonas | Brasil  
E-mail: <http://lattes.cnpq.br/3865162691048416> | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0654-0281>

### Resumo:

Neste artigo buscamos estabelecer um diálogo entre o papel da gestão da escola, focando unicamente na escola pública, o conceito de território e a ideia de entorno escolar. Nosso objetivo é analisar a relação entre a escola e seu entorno territorial, defendendo que reconhecer a centralidade territorial da escola pública, e por consequência seu entorno social e institucional, é relevante para a gestão democrática. A discussão sobre o entorno será subsidiada pelas reflexões acerca do território e suas variantes operacionais. O método de abordagem foi a pesquisa bibliográfica, em que selecionamos nossos interlocutores para a construção deste texto, e que subsidiaram nossa discussão sobre gestão, território e o entorno. Apresentamos algumas reflexões sobre a importância da gestão democrática, seus princípios e relação com o tema, depois discutimos o território como categoria de análise e, por fim, associamos esta discussão à ideia de entorno da escola, problematizando esta correlação. Ao final, concluímos que é possível traçar paralelos entre as discussões elencadas acima com o entendimento da formação de um entorno da escola com sentido territorial, em que cada unidade de ensino exerça uma centralidade no sentido de favorecer o exercício da gestão democrática neste contexto.

**Palavras-chave:** Território. Gestão escolar. Entorno da escola.

### Abstract:

In this article, we seek to establish a dialogue between the role of school management—focusing exclusively on public schools—the concept of territory, and the idea of the school's surrounding area. Our objective is to analyze the relationship between the school and its territorial surroundings, arguing that recognizing the public school's territorial centrality—and, consequently, its social and institutional environment—is relevant to democratic management. The discussion regarding the surrounding area is informed by reflections on territory and its operational variants. We employed a bibliographic research method to select the sources that shaped this text and underpinned our discussion on management, territory, and the school's surroundings. We present reflections on the importance of democratic management, its principles, and its relationship to the topic; we then discuss territory as a category of analysis; and finally, we link this discussion to the concept of the school's surroundings, critically examining this correlation. We conclude that it is possible to draw parallels between the aforementioned discussions and the understanding of the school's surroundings as a territorial entity, wherein each educational unit acts as a central hub that fosters the practice of democratic management within that context.

**Keywords:** Territory. School management. School surroundings.

**Resumen:**

Este artículo busca establecer un diálogo entre el rol de la administración escolar, centrándose exclusivamente en las escuelas públicas, el concepto de territorio y la idea del entorno escolar. Nuestro objetivo es analizar la relación entre la escuela y su entorno territorial, argumentando que reconocer la centralidad territorial de la escuela pública, y por consiguiente su entorno social e institucional, es relevante para la administración democrática. La discusión sobre el entorno se sustentará en reflexiones sobre el territorio y sus variantes operativas. El enfoque metodológico fue la investigación bibliográfica, en la que seleccionamos a nuestros interlocutores para la construcción de este texto, quienes apoyaron nuestra discusión sobre administración, territorio y entorno. Presentamos algunas reflexiones sobre la importancia de la administración democrática, sus principios y su relación con el tema; luego, analizamos el territorio como categoría de análisis; y finalmente, asociamos esta discusión con la idea del entorno escolar, problematizando esta correlación. En conclusión, consideramos que es posible establecer paralelismos entre los debates mencionados anteriormente y la comprensión de la formación de un entorno escolar con un significado territorial, en el que cada unidad docente desempeña un papel central en la promoción del ejercicio de la gestión democrática dentro de este contexto.

**Palabras claves:** Territorio. Gestión escolar. Entorno de la escuela.

## 1 INTRODUÇÃO

Consideramos que as relações entre a escola, seu entorno e as políticas públicas ocorrem necessariamente numa base territorial. Há vasta bibliografia naquilo que diz respeito ao papel da escola na sociedade, porém ainda poucos são os estudos que se aproximam do papel centralizador, do ponto de vista territorial, destas instituições. Problematizar o entorno social e institucional da escola é fundamental para os projetos educativos, nos diversos componentes curriculares, e para o planejamento do grupo gestor, sobretudo quanto à gestão democrática e democratização dos espaços públicos.

Isso nos leva a pensar que o contexto em que a escola está inserida vai além das iniciativas pedagógicas voltadas para o interior de seus muros. Assim, consideramos mostrar a importância de pensar como se articulam o contexto em que a escola está inserida, o conceito de território e a noção de entorno. Desta forma, nosso objetivo central é analisar a relação entre o território e o entorno, defendendo que o reconhecimento da centralidade exercida pela escola pública, e consequentemente o reconhecimento e caracterização de suas adjacências numa perspectiva social e institucional, é relevante para a gestão democrática.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Severino afirma que a pesquisa bibliográfica “[...] se realiza a partir do registro disponível,

decorrente de pesquisas anteriores [...]” (Severino, 2017, p. 147), desta forma, este estudo não trará qualquer dado empírico para as argumentações.

A pesquisa se deu em três etapas. Na primeira, buscamos obras que estudam a relação entre gestão democrática da escola, seus princípios e sua relação com o entorno, incluído sua comunidade. Buscamos por palavras-chave no Google Acadêmico e a leitura dos resumos permitiu julgar a adequação para a construção de um texto introdutório sobre a questão. Paro (2017) tornou-se a principal referência para refletirmos sobre a questão, com apoio conceitual de outros autores que construíram uma análise acerca da gestão democrática e que nos deu fundamentos para pensar sua relação com o entorno. As reflexões apontadas neste parágrafo compõe a primeira seção deste artigo.

Na segunda etapa, realizamos buscas no catálogo de teses e dissertações da CAPES e no Google Acadêmico com dois conjuntos de palavras-chave: “educação” e “território”, e “território” e “entorno escolar” ou “entorno da escola”. O critério para a seleção das obras foi a possibilidade que apresentavam para a articulação entre o conceito de território sob uma perspectiva geográfica e a discussão sobre escolas e seu entorno. A seleção se deu pelo conjunto formado pelo título, palavras-chave e resumo, nesta ordem. Enquanto o título e as palavras-chave permitiam uma primeira avaliação sobre a associação com o critério mencionado, os resumos foram determinantes para a escolha preliminar da obra.

Na terceira etapa, selecionamos os interlocutores teóricos centrais e procedemos com os fichamentos das obras. O território, como categoria de análise da Geografia, previamente se constituiu como conceito fundamental em torno do qual se estruturou toda a argumentação. Por isso, os autores que embasam teoricamente este texto são oriundos desta área de conhecimento. Dentre eles, citamos: Raffestin (1993), Haesbaert (2006; 2007; 2011) e Saquet (2010), que apresentam relevância reconhecida para a discussão do território como categoria de análise.

As aproximações entre escola e entorno foram selecionadas em paralelo, permitindo a interlocução entre os estudos provenientes da educação e o conceito de território. Nesta oportunidade elencamos autores de obras com este parâmetro, tais como Almeida (2014), Almeida e Betini (2015), Pedro (2017), Érnica e Batista (2012) e Stoco e Almeida (2011). Não foi estabelecido nenhum recorte temporal para a seleção das obras, tendo em vista o caráter teórico-conceitual deste texto. Isto significa dizer que a seleção das obras se deu unicamente pela relevância e alinhamento aos nossos objetivos.

Nossas preocupações estão em fornecer subsídios para compreender de que forma a escola pode conceber seu entorno. A questão que nos orienta é: qual é a relevância da associação entre

entorno social e institucional e território para a gestão democrática e para a compreensão das demandas da comunidade? Em outras palavras: como a escola, através do entendimento de sua centralidade territorial, poderia incorporar as demandas da comunidade e de seu entorno social e institucional?

Ao entender a dimensão da escala de análise, nas entrelinhas, poderíamos compreender o nível de “responsabilidade” da escola dentro de seu contexto territorial. É importante acrescentar que a investigação deste objeto pode revelar se as redes públicas garantem o exercício da gestão democrática e da construção coletiva dos projetos com sua comunidade, a partir do entendimento de sua responsabilidade territorial. Acreditamos que esta é a razão mais profunda que nos motiva e move a problemática deste trabalho, pois traz o entendimento que orienta nossas preocupações acerca da relação entre a escola e seu entorno.

Na sequência, apresentamos algumas considerações sobre a gestão da escola e sua relação com a comunidade e o entorno. Na seção seguinte, para dar conta dos objetivos deste trabalho, recorreremos ao conceito geográfico de território como categoria analítica central, por entendermos que ele oferece os instrumentos para compreender a relação entre a escola e o entorno. A revisão do conceito de território nesta seção não é um fim em si mesma. As reflexões serão retomadas na seção 3 para analisar especificamente como a escola pública constitui e é constituída pelo território que a cerca

## **2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E ENTORNO DA ESCOLA**

O reconhecimento da responsabilidade territorial da escola não pode ser meramente administrativo. Ele só adquire sentido quando se traduz em participação efetiva da comunidade em seus processos decisórios. É precisamente nesse ponto que a dimensão territorial e a dimensão da gestão democrática se encontram: a compreensão do entorno é condição para que a escola possa responder às demandas da comunidade.

Acerca do processo de participação da comunidade na relação com a gestão da escola, nos apoiamos em Paro (2017):

Se [...] concebemos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se – como o real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante (Paro, 2017, p. 46).

A gestão democrática da escola é compreendida como um princípio constitucional e um processo político que organiza o funcionamento da escola pública por meio da participação coletiva, do diálogo e da transparência na gestão administrativa, financeira e pedagógica (Souza; Pires, 2018). Ela não trata de mera administração escolar, mas de atitudes e métodos de gestão, caracterizados pela descentralização de poder, de participação e autonomia, voltados para a construção da cidadania e a melhoria da qualidade do ensino (Cabral Neto; Castro, 2011).

A gestão democrática surge em contraposição ao modelo técnico-científico (burocrático) e ao gerencialismo, que priorizam a hierarquia, a centralização de poder no diretor e a eficiência baseada em resultados de mercado e, ao contrário, “por meio de uma gestão participativa, haveria uma maior demanda de envolvimento e compromisso de todos os interessados no processo decisório da escola” (Cabral Neto; Castro, 2011, p. 756). Trata-se de um processo no qual as pessoas que atuam na escola identificam problemas, discutem, deliberam, planejam, acompanham e avaliam as ações coletivas. Baseia-se no diálogo coletivo, na alteridade e no reconhecimento e desenvolvimento das competências de todos os segmentos da comunidade escolar (Riscal, 2009; Veiga, 2009; Pena *et al.*, 2025).

A legislação educacional brasileira é enfática na necessidade de implantação de gestões democráticas nas escolas. Consta no inciso V do Art. 206 da Constituição Federal de 1988, no inciso VIII do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e no inciso VI do artigo 2º do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014). Os estados, o Distrito Federal e os municípios devem aprovar leis específicas para promover a gestão democrática nas escolas, porém Souza e Pires (2018) afirmam que até 2017 apenas 11 estados e o Distrito Federal possuíam leis próprias de gestão democrática. Apesar disso, trata-se do fruto de uma luta histórica de movimentos sociais e educadores pela democratização da sociedade e da escola.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), elaborado coletivamente, e os Conselhos Escolares (ou equivalentes), são instâncias que podem garantir a representatividade e a fiscalização das ações na escola, materializando os princípios da gestão democrática. Outros mecanismos podem incluir a eleição direta de diretores, assembleias e grêmios estudantis como formas de garantir a participação coletiva nas decisões.

Na relação entre gestão democrática e entorno, nos apropriamos em Garcia, Costa e Zanutto (2018, p. 186), quando afirmam que “[...] para garantir e intensificar a participação da comunidade na gestão escolar, o diretor deve conhecer sua comunidade, incluindo o entorno escolar, seus limites e suas possibilidades”. Os autores sugerem a criação de um mapa que inclua diversas questões, desde aspectos naturais e estruturais até econômicos e sociais, além de elaborar a caracterização do

perfil de pais e alunos.

Este conhecimento do entorno atrela-se à interlocução entre os atores da escola e o espaço externo. Trata-se de realizar contato, visitar os locais, conhecer as pessoas e os profissionais, convidá-los para visitar e utilizar a escola, concretizar parcerias, vislumbrar e desenhar iniciativas educacionais e projetos educativos e pedagógicos. Um processo de visualização das oportunidades para ampliar a participação da comunidade na escola, mas também, para criar novas oportunidades de aprendizagem para os alunos, dinamizar o trabalho do professor e melhorar a escola (Garcia; Costa; Zanutto, 2018, p. 188).

Acrescentaríamos nesta relação a possibilidade de parcerias com associações de moradores, postos de saúde, órgãos oficiais, sindicatos, entre outras instituições, para fortalecer a rede de apoio das atividades administrativas e pedagógicas. Os autores revelam a problemática de diretores<sup>1</sup> que não compreenderem a localização e o entorno da escola, mesmo entre aqueles que possuem um discurso consolidado sobre a importância da gestão democrática. Dentre as causas, apontam para a ausência de uma formação que direcione o olhar para estas questões, mas também à ausência de tempo.

Tal ausência, sinalizada pelos profissionais, estava atrelada, sobretudo à falta de formação dos diretores e de conhecimentos relativos ao assunto. Nenhum diretor indicou ter apreendido tais conteúdos na formação inicial ou em cursos promovidos pelas secretarias de educação de suas cidades. Sem tal formação, eles atuavam segundo suas percepções do que consideravam importante no cotidiano escolar [...] (Garcia; Costa; Zanutto, 2018, p. 192).

Os autores reforçam que conhecer a comunidade e o entorno possibilita garantir e intensificar o exercício da representatividade da comunidade nos processos de gestão da escola, daí a necessidade de incorporar a questão em cursos de formação inicial e continuada para gestores e docentes. Através deste entendimento, percebemos a importância da discussão para fomentar uma gestão que construa processos mais democráticos na escola e desenvolva uma comunidade que não seja apenas fiscalizadora, apesar desta ser uma atividade fundamental, mas também corresponsável nas tomadas de decisão.

Neste ínterim, o conceito de território pode ser revelador para a compreensão da escola como uma centralidade no espaço, auxiliando neste processo de entendimento das demandas da comunidade e fortalecendo a gestão democrática.

---

<sup>1</sup> O artigo procurou “identificar e analisar como os diretores de escola da região do Grande do ABC Paulista estão sendo preparados na formação inicial e continuada para lidarem com a temática da participação da comunidade na gestão da escola” (Garcia; Costa; Zanutto, 2018, p. 190). Foram entrevistados 27 diretores de escolas de ensino fundamental municipais e estaduais.

### **3 O TERRITÓRIO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE PARA A COMPREENSÃO DO ENTORNO DA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA**

Nesta seção apresentaremos um resgate do conceito de território para refletirmos sobre seu uso na compreensão do entorno da escola. Além da Geografia, o conceito de território possui sentido particular em outras áreas do conhecimento e também possui uso fluido no senso comum. Haesbaert (2007) é quem pontua esta questão:

Como sabemos, o conceito de território é amplamente utilizado não apenas na Geografia, mas também em áreas como a Ciência Política (especialmente no que se refere ao Estado) e a Antropologia (principalmente em relação às sociedades tradicionais, com vínculos espaciais mais pronunciados) (Haesbaert, 2007, p. 45).

A escolha da categoria de análise ‘território’ para a compreensão da importância do entorno parece propícia quando se considera a escola como uma centralidade em determinada comunidade. Se o território é a “base material e simbólica da sociedade” (Castro, 2010, p. 51), a compreensão do fenômeno da constituição de uma comunidade escolar a partir da interação entre a questão do crescimento urbano e a oferta da escolarização formal, torna-se o mote para a abordagem desta relação entre a escola e o entorno.

Antes, buscamos a compreensão do território a partir da Geografia, seguida da discussão das possibilidades do uso do conceito para a compreensão do escopo deste trabalho. Saquet (2010) e Haesbaert (2006; 2007; 2011) serão interlocutores importantes nesta construção, pois suas obras tratam exatamente das abordagens e concepções de território, o que nos permite pensar o conceito para outras bases, incluindo aquelas apresentadas neste trabalho.

Do ponto de vista clássico, território está associado à dinâmica de poder estatal, por sua vez delimitado por fronteiras plenamente estabelecidas. Nesta concepção, a manutenção e controle de territórios pressupõe o reconhecimento de fronteiras em que cada Estado-nação exerceria seu poder. Ao longo do século XX, principalmente após a 2ª Guerra Mundial, o conceito de território vai ganhando outros contornos e é operacionalizado a partir de diversas correntes de pensamento da Geografia. Então, esta categoria de análise passa a ser objeto de inúmeras tentativas de definição.

Haesbaert (2006) elabora uma síntese a partir de diversas definições de território e as agrupa em três vertentes, acrescentando uma quarta quando resgata a interpretação naturalista. São elas:

- Política ou jurídico-política: “[...] onde o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes – mas não exclusivamente – relacionado ao poder político do Estado” (Haesbaert, 2006, p. 40). Assim, esta vertente é a mais associada ao conceito tradicional de território, pois trata das relações espaço-poder;
- Cultural ou simbólico-cultural: “prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido” (Haesbaert, 2006, p. 40). Esta vertente está associada aos pressupostos dos estudos entre espaço e cultura, sendo também desenvolvida a partir de uma dimensão política;
- Econômica: “menos difundida, enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, o território como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho, como produto da divisão ‘territorial’ do trabalho, por exemplo” (Haesbaert, 2006, p. 40). Nesta vertente podemos encontrar as definições oriundas do pensamento marxista e outras de base mais economicista;
- Naturalista: “[...] acrescentamos ainda uma interpretação natural(ista) [...] que se utiliza de uma noção de território com base nas relações entre sociedade e natureza, especialmente no que se refere ao comportamento ‘natural’ dos homens em relação ao seu ambiente físico” (Haesbaert, 2006, p. 40). Esta abordagem originalmente tratava do equilíbrio entre o mundo animal e os recursos disponíveis, sendo posteriormente usada para a compreensão das sociedades humanas numa problemática associação com abordagens vindas da biologia.

O agrupamento elaborado pelo autor revela a complexidade do uso do conceito de território e seu amplo espectro de significados e aplicações na Geografia. A título de reflexão sobre a categorização do autor, tanto a vertente política, quanto a cultural, podem ser apropriadas para discutir o entorno. No primeiro caso, trata-se de conceber a escola como um tipo específico de centralidade estatal e, no segundo caso, como um espaço aglutinador em torno da valorização simbólica e exercício da cidadania. No que tange os princípios da gestão democrática, o segundo caso é mais promissor para a associação entre território e entorno.

Acrescentando outra abordagem, Santos e Silveira (2001) utilizam o conceito de território usado. De acordo com os autores, ele pode ser entendido como sinônimo de espaço geográfico (Santos; Silveira, 2001, p. 20) e não apenas como suporte físico da sociedade. O território usado seria uma produção histórica, resultado de processos econômicos, sociais e políticos, e deve ser

entendido a partir do seu uso. O conceito de território usado poderia mobilizar o entendimento de que o entorno da escola não é um dado neutro, mas o resultado histórico de formas específicas de uso do território a partir da instalação da escola como uma infraestrutura que concentra fluxos de pessoas, normativas, legislação e ideias.

Diante do exposto, vemos que o conceito de território não é apenas “produto de centralidades e autoridades” (Saquet, 2010, p. 24), mas de espaços produzidos por sujeitos sociais. A amplitude do conceito é assim elaborada pelo autor:

O território significa natureza e sociedade; economia, política e cultura; ideia e matéria; identidades e representações; apropriação, dominação e controle; des-continuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental; terra, formas espaciais e relações de poder; diversidade e unidade. Isso significa a existência de interações no e do processo de territorialização, que envolvem e são envolvidas por processos sociais semelhantes e diferentes, nos mesmos ou em distintos momentos e lugares, centradas na conjunção, paradoxal, de des-continuidades, de desigualdades, diferenças e traços comuns. Cada combinação específica de cada relação espaço-tempo é produto, acompanha e condiciona os fenômenos e processos territoriais (Saquet, 2010, p. 24).

Esta variedade de abordagens e concepções possibilita a exploração de diversos temas, tão variados quando os arranjos espaciais possíveis. O território, como categoria de análise, permite as conexões com o mundo cotidiano e suas relações de poder dentro das mais diversas instituições que permeiam nossa sociedade. Neste entendimento incluímos as conexões solidárias entre sujeitos dentro dos bairros e na comunidade escolar, e entre sujeitos e instituições, como as escolas e as redes de ensino, considerando todos os conflitos inerentes às questões espaciais e às políticas territoriais de cada uma destas conexões.

Retornando à Haesbaert (2006), o autor afirma que o “território construído a partir de uma perspectiva relacional do espaço é visto completamente inserido dentro de relações social-históricas, ou, de modo mais estrito, para muitos autores, de relações de poder” (Haesbaert, 2006, p. 80). Tendo em vista as relações sociais, o território tem na historicidade um de seus principais componentes, pois daí são dadas as especificidades de períodos históricos diferentes.

As reflexões estudadas acima abrem a possibilidade para trabalhar com temas ligados à educação e seus aspectos que marcam o espaço geográfico. O território, neste contexto, torna-se uma categoria de análise que oferece diversos caminhos para a compreensão do local onde a escola está inserida e a compreensão dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Então, a partir do conceito de território, buscaremos na próxima seção a compreensão do conceito na sua associação ao entorno escolar. Estes dois conceitos deveriam ser requisitados

frequentemente na literatura que versa sobre a gestão da escola, pois são centrais quando se trata de gestão democrática.

#### **4 A COMPREENSÃO DO ENTORNO ESCOLAR A PARTIR DO CONCEITO DE TERRITÓRIO**

Acerca dos trabalhos acadêmicos que versam sobre o conceito de território na educação formal, ou mais diretamente na gestão da escola, o levantamento bibliográfico foi bastante produtivo. Foi possível perceber os usos que se dá ao conceito de território a partir de diversas concepções teóricas, ao mesmo tempo em que se aplicava a diferentes contextos da realidade pesquisada.

Há diversos estudos sobre a associação do conceito de território com a realidade escolar, em seus mais variados temas. Parte importante deles discute a questão da gestão da escola e o olhar para a comunidade escolar, enquanto outros trabalham com a ideia de que o corpo docente deve se apropriar das realidades dos alunos para o fazer pedagógico, como por exemplo, o trabalho de Claudino (2014) que investiga participação de estudantes do ensino médio em projeto de intervenção cidadã e na construção de uma cidadania territorial.

Os estudos sobre temas e movimentos socioespaciais formam outro seguimento com bastante destaque nas buscas. Notamos também, na consulta às bases de dados de artigos científicos, dissertações e teses, que é muito comum a associação do conceito de território com estudos sobre saúde da família e educação em saúde. Esta percepção corrobora a riqueza que pode oferecer o uso do conceito de território, inclusive com apropriações do termo por diversas áreas do conhecimento.

Iniciando pela combinação de palavras-chave educação e território<sup>2</sup>, o contato com algumas obras foi revelador. Apesar do número elevado de obras encontradas, poucas foram as que puderam dar sentido às preocupações desenvolvidas neste trabalho. Isto se deve principalmente ao uso polissêmico da palavra território na sua associação com os temas da educação. É muito comum encontrar associações como “território teórico da educação”, “território da educação (musical, profissional, etc.)”, “território formativo”, entre outros termos que dão ao território o sentido de ‘campo’.

Dentre as obras, tornaram-se interlocutores importantes Machado e Alves (2014), que pela

---

<sup>2</sup> A busca pelas palavras-chave no catálogo de teses e dissertações da CAPES retornou 18.404 resultados, considerando os últimos cinco anos. A mesma busca retornou 20.600 resultados no Google Acadêmico. A partir daí, usamos o título da obra como principal filtro para redução deste quantitativo e somente depois, com um número bastante diminuto, os resumos tornaram-se relevantes para seleção.

via da administração escolar estabeleceram conexões entre município, território e educação. Oliveira e Saraiva (2015), ao abordarem as relações entre educação e pobreza, usam o conceito de territórios educativos vulneráveis em conjunção com “a adoção do território como ‘beneficiário’ da política social e educativa [...]” (Oliveira; Saraiva, 2015, p. 619). Adão (2016), por sua vez, usa o conceito de território para investigar as relações entre a família e a escola.

Quanto à busca associada das palavras-chave território e entorno escolar, os resultados são bastante semelhantes aos demonstrados no penúltimo parágrafo. No entanto, o direcionamento dado pelo entorno escolar (digitado no buscador entre aspas) tornou mais direta a busca e seleção de obras que dialogam com este trabalho<sup>3</sup>.

Os diferenciais desta busca residem no fato de que a noção de entorno também se oferece com usos bastantes variáveis, como discutiremos no próximo parágrafo. Alguns trabalhos como o de Almeida (2014), Almeida e Betini (2015) e Pedro (2017). Érnica e Batista (2012) e de Stoco e Almeida (2011) se revelaram fundamentais porque serão interlocutores importantes na discussão do entorno.

Começando pelo conceito de entorno escolar, convencionou-se associá-lo ao alcance da relação entre a escola e sua comunidade, podendo assumir escalas variadas. Usadas sem critério, estas escalas podem ser adotadas sem um critério *a priori*, delimitando o entorno no calçamento imediatamente circundante da unidade de ensino até os espaços de residências de cada um de seus estudantes. Desta forma, cada gestor/a possui um entendimento que pode variar dentro destas balizas. Outra forma de definir o entorno é associar este espaço ao bairro onde a escola se instala, independente do compartilhamento com outras escolas e do local de residência dos estudantes.

Almeida (2014, p. 29-30) usa o conceito de entorno social referindo-se “ao contexto territorial entendido como o espaço físico (estrutura e serviços disponíveis) e como o espaço socioeconômico e cultural em que a escola se localiza e seus alunos habitam”. Neste trabalho, a autora elabora uma reflexão aproximando os usos do que se entende por entorno social, vizinhança e contexto socioeconômico e cultural, concluindo que podem ser tratados como sinônimos.

Ao nos voltarmos à literatura buscando compreender como os trabalhos têm lidado com uma análise que amplie a relação escola-família, nos deparamos com, pelo menos, três termos que se referem à abordagem que optamos seguir para a análise: contexto socioeconômico e cultural, vizinhança e entorno social. Observamos que em linhas gerais todos se remetem ao mesmo conceito, ou seja, todos fazem referência, no campo da análise escolar, à relação que a escola estabelece com a família e a comunidade/bairro aos quais atende (Almeida, 2014, p. 307).

---

<sup>3</sup> De fato, esta combinação de palavras-chave retornou 8.595 resultados no catálogo de teses e dissertações da CAPES e 3.250 resultados no Google Acadêmico.

É preciso esclarecer que quando a autora traz a comunidade/bairro para a análise do entorno, incluímos os diversos sujeitos contemplados por ele, indo além dos estudantes e da família. A compreensão destas duas dimensões vão ao encontro do conceito de território e seus desdobramentos analíticos. Para tanto, reafirmamos que o território é a “... base material e simbólica da sociedade” (Castro, 2010, p. 51).

Se o entorno corresponde ao seu território, a comunidade escolar compõe o que podemos chamar de territorialidade cotidiana, criando uma identidade artificial através da escola, que poderá ou não se efetivar como *comunidade*. Raffestin (2003)<sup>4</sup> *apud* Saquet (2010, p. 150) define este território como “aquele da tensão e da distensão, aquele de uma territorialidade imediata, banal e original, previsível e imprevisível [...]”.

Os laços territoriais entre comunidade e escola constituem-se unicamente pelo poder centralizador exercido pela unidade de ensino. Este dado é importante para investigarmos diversas realidades entre escola e seu entorno, incluída sua comunidade. Diversas escolas são referências que vão muito além do cumprimento da educação formal, tornando-se pontos centrais para a organização comunitária, espaços de educação não formal, espaços de festas e de encontros, espaços de manifestações artístico-culturais de sua comunidade, entre inúmeras outras atividades possíveis.

Por outro lado, há escolas sem território e sem territorialidade, pois não se obrigam a lidar com seu entorno ou quando este não existe. No primeiro caso, o que está em jogo é uma ruptura entre a escola e o território que a envolve. Quando o acesso é filtrado por provas de admissão ou outras formas de seleção, a escola deixa de ser produzida pelos atores sociais daquele território. Uma escola que nega sistematicamente a entrada de parte da população local nega a esses sujeitos a condição de atores do território que ocupa fisicamente. A territorialidade, entendida como o conjunto de relações que os sujeitos estabelecem com o território, tende a ser esvaziada em sua constituição plena. No caso das escolas militarizadas, a norma que organiza o espaço escolar não vem do entorno, mas de uma racionalidade externa que impõe hierarquias alheias à comunidade.

No segundo caso, a ausência de território tem outra natureza. A escola localizada em bairro de vocação não residencial enfrenta um problema de escala: o espaço que a cerca não é habitado de forma cotidiana por uma população que possa constituir um entorno no sentido que Almeida (2014) define, um espaço físico e socioeconômico-cultural em que a escola se localiza e seus alunos

---

<sup>4</sup> RAFFESTIN, C. Immagini e identità territorial. In: DEMMATEIS, G. e FERLAINO, F. Il Mondo e i luoghi: geografie delle identità e del cambiamento. Torino: IRES, 2003, pp. 3-11.

habitam. Quando os estudantes vêm de localidades diversas, sem relação com as imediações da instituição, a territorialidade cotidiana não se forma. Nesse tipo de escola, os vínculos entre instituição e entorno são muito tênues para conformar uma territorialidade reconhecível.

Já nas escolas situadas em bairros residenciais de renda elevada, o entorno existe, mas a escola pública é descartada como referência territorial. Érnica e Batista (2012) demonstram que a composição social do entorno exerce influência decisiva sobre as condições de funcionamento da escola. Quando essa composição é de alta renda e a escola pública é preterida pela rede privada, o entorno não reconhece a escola como sua centralidade e a escola, sem comunidade que a demande, tende a operar voltada para si mesma<sup>5</sup>. Estas duas características evidenciam que a educação pública pode oferecer serviços diferentes para a população, descaracterizando o acesso democrático às escolas e ao conhecimento.

Outra questão importante é a dimensão escalar, que é central para a interpretação do fenômeno. As políticas públicas educacionais, sejam estaduais, distritais ou municipais, atingem as unidades escolares a partir da formação de suas redes. A escala não se resume ao problema matemático de proporção entre a superfície e o mapa, mas “à medida que confere visibilidade ao fenômeno” (Castro, 2000, p. 123). Esta é a razão, inclusive, pela qual as escolas urbanas apontam para uma discussão muito particular sobre o entorno da escola, enquanto que as escolas rurais trariam uma discussão do entorno da escola bastante diferente.

Após esta reflexão, esclarecemos que normalmente as escolas são implantadas a partir de demandas demográficas como forma de ajustes em suas redes. A urbanização é o principal fator que motiva a criação de novas escolas, permitindo a expansão da distribuição das escolas públicas municipais, distritais ou estaduais, seguindo linhas muito parecidas com as da expansão da mancha urbana.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Inspiramo-nos em Apple (2006, p. 37) quando afirma que “precisamos localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos” e acreditamos que esta máxima deveria ser verticalizada na gestão. Nesta mesma linha, reforçamos a ideia da “sensibilidade para o território” (Lawall; Teixeira, 2019) na formação de gestores, com vistas à construção de uma escola pública

---

<sup>5</sup> Particularmente, acreditamos que a educação deve ser pública e que todos devem ter acesso a ela prioritariamente, independente da situação socioeconômica do estudante. O que significa dizer que os bairros de maior poder aquisitivo também devem ter a centralidade de uma unidade escolar para discussão de seu entorno na composição de projetos pedagógicos e exercício da democracia.

democrática e que se relaciona com a comunidade onde está inserida.

O êxito das escolas públicas deveria ser medido pelo resultado da construção coletiva de seus programas e pelo atendimento das reais demandas da comunidade, e não exclusivamente pela quantificação proveniente das avaliações externas e seus índices. Dentre os indicadores desejáveis para a avaliação, consideramos a capacidade de exercer plenamente a gestão democrática, com o papel primordial de estabelecer um território com uma trama de relações, assumindo suas centralidades. Reconhecemos, contudo, que há diversos desafios.

Em primeiro lugar, é importante destacar o fato de que a expansão da rede de escolas está intrinsecamente ligada ao crescimento urbano, entendido como aumento populacional na cidade, fazendo com que as unidades escolares acompanhem, mesmo que tardiamente, o movimento de expansão da mancha urbana.

Em segundo lugar, entendemos as complexidades para que a escola exerça sua centralidade dentro de seu contexto. É preciso convencer os profissionais da escola, pais, mães e alunos, que a escola deve estar a serviço das comunidades e não meramente como lugar que trabalha com objetos de conhecimento e conteúdos. A formação das pessoas numa unidade de ensino deve passar pela gestão democrática, com caráter aglutinador de todos os sujeitos daquela comunidade.

Considerando o papel da gestão, dentro deste quesito, a escola se coloca como um ponto de apoio social, porém sem apelar para o viés assistencialista. Então, as vinculações entre sua centralidade e seu território podem permitir outro tipo de apropriação pelos sujeitos que fazem parte deste entorno.

Historicamente, a escola vem ignorando o entorno de onde se instala em nome do dever civilizatório de estabelecer “normas cultas”, da herança iluminista de possibilitar o acesso ao saber universal, do patriotismo com vistas a estabelecer relações de pertencimento ao Estado-Nação e da produção de mão de obra para o mundo do trabalho.

Este papel histórico pode ser encontrado em muitas escolas, o que também traz diversos desafios para compreender suas territorialidades. A revisão acerca do território como categoria de análise indica as possibilidades para a compreensão do entorno, em que as unidades escolares formariam centralidades que criariam novos territórios, com possibilidades para a formação de uma comunidade mais participativa dentro dos princípios da gestão democrática.

Então, além do papel de inserir os indivíduos na sociedade e de vislumbrar o papel revolucionário de transformação desta mesma sociedade, a escola pública precisa reconhecer seu papel centralizador dentro dos bairros, em muitos dos quais é a única instituição estatal a serviço da comunidade com este poder agregador.

## REFERÊNCIAS

- ADÃO, A. D. **Relações entre família e escola a partir de uma perspectiva territorial nos municípios de Guarulhos e São Paulo**: estudo de caso comparativo. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/452a8ccb-c7b3-437c-8541-277fa041ed1f>. Acesso em 2 ago. 2026.
- ALMEIDA, L. C. **Relação entre o desempenho e o entorno social em escolas municipais de Campinas**: a voz dos sujeitos. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/927383>. Acesso em 21 jul. 2026.
- ALMEIDA, L. C.; BETINI, G. A. Investigação sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais. **Revista Educ. Publ.**, v. 24, n. 55, p. 33-56, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/810>. Acesso em 21 jul. 2026.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/35zWgbwzyNc8dddjmJdsGhF/abstract/?lang=pt>. Acesso em 28 jul. 2026.
- CASTRO, I. E. **Geografia e política**: território, escalas de ação e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- CASTRO, I. E. O problema da escala. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORREA, R. L. **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, pp. 117-140.
- CLAUDINO, S. Escola, educação geográfica e cidadania territorial. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, vol. XVIII, n. 496 (09), dez. 2014. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Sergio%20Claudino.pdf>. Acesso em 21 jul. 2026.
- ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 640-666, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZfKXfNYDspZSkbzQpmGkJVD/?lang=pt>. Acesso em 21 jul. 2026.
- GARCIA, P. S.; COSTA, V. R.; ZANUTTO, M. V. Diretores e gestão democrática: participação da comunidade na escola. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 184-196, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.386>. Acesso em 28 jul. 2026.
- HAESBAERT, R. O território e a nova des-territorialização do Estado. In: DIAS, L. C.; FERRARI, M. (orgs.). **Territorialidades humanas e redes sociais**. Florianópolis: Editora Insular, 2011.
- HAESBAERT, R. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, M. *et. al.* **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, pp. 43-71.

- HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- LAWALL, J. S.; TEIXEIRA, B. B. Casa, escola e diretor: alguns efeitos de uma política habitacional sobre a gestão escolar. In: **Caderno de resumos do V Seminário Nacional de Gestão e Avaliação em Educação**. Juiz de Fora: PPGP/CAEd/UFJF, 2019.
- MACHADO, J.; ALVES, J. M. (orgs). **Município, território e educação** - a administração local da formação e da educação. Porto: Universidade Católica Editora, 2014.
- OLIVEIRA, D. A.; SARAIVA, A. M. A. A relação entre educação e pobreza: a ascensão dos territórios educativos vulneráveis. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 3, pp. 614-632, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8638257>. Acesso em 21 jul. 2026.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.
- PEDRO, J. C. **Território educativo**: mapeando e decifrando aprendizagens ‘além-muros’ – Caxias do Sul/RS. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS), 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/items/316d5f1d-58c9-4668-9ece-b5cc6b4aa0b1>. Acesso em 21 jul. 2026.
- PENA, A. C. *et al.* Gestão democrática na educação: a importância da participação da comunidade escolar. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 12, 350–358, 2025. Disponível em <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/429>. Acesso em 28 jul. 2026.
- RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- RISCAL, S. A. **Gestão democrática no cotidiano escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.
- SOUZA, A. R.; PIRES, P. A. G. As leis de gestão democrática da educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/qLkpKmKtMCsK89ZY9yMN87H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 jul. 2026.
- STOCO, S.; ALMEIDA, L. C. Escolas municipais de Campinas e vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, pp. 663-694, set./dez. 2011. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782011000300008](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300008). Acesso em 21 jul. 2026.
- VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso em 28 jul. 2026.