

7.00.00.00-0 CIÊNCIAS HUMANAS
7.02.00.00.-9 SOCIOLOGIA

ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO TERRITÓRIO E DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO E ACESSO A EQUIPAMENTOS CULTURAIS

CRISTIANA PERISCINOTTO MARTIN DOS SANTOS
Curso de Ciências Sociais – Faculdade de Ciências Sociais

Orientadora: MARISA DO ESPÍRITO SANTO BORIN
Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais

RESUMO: Este artigo aborda as desigualdades de oportunidades educacionais no município de São Paulo, partindo da análise da segregação socioespacial frente ao acesso de atividades culturais que complementam o processo de aprendizagem de jovens e crianças. Foram verificadas condições espaciais em que a visão dual de segregação socioespacial, ou seja, a relação “centro-periferia”, reafirma a desigualdade de oportunidades e outras em que ela é posta em xeque. Com os conceitos “efeito-vizinhança”, “vulnerabilidade social” e “cidade educadora”, este artigo indica dificuldades e iniciativas de acesso à equipamentos culturais dos alunos de escola pública localizadas em territórios vulneráveis, distantes das regiões mais centrais do município.

Palavras-chave: educação no município de São Paulo; inclusão social; segregação socioespacial.

Introdução

Este artigo apresenta os principais resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica produzida entre os anos de 2011 e 2012, a partir de um projeto do INCT, desenvolvido pelo Observatório das Metrôpoles de São Paulo, intitulado “Metrópole, Desigualdades Sócio - Espaciais e Governança Urbana: Análise Comparada do caso de São Paulo”.

Na pesquisa foram analisadas as relações entre dinâmica territorial e educação no que concerne a expansão da educação para além dos muros da escola e a possibilidade de acesso às principais infraestruturas de cultura da cidade de São Paulo, diante da crescente influência que o entorno das unidades educacionais tem exercido no desempenho de alunos da educação básica.

Crê-se que a presença de equipamentos culturais como museus, cinemas, bibliotecas e centros de cultura atingem positivamente o desempenho escolar dos alunos. No entanto, vale observar que, tais estruturas mostram-se concentradas em regiões de baixa vulnerabilidade social, em que o desempenho dos alunos é superior ao dos que estudam em territórios de alta vulnerabilidade social.

Assim sendo, algumas questões se colocam: até que ponto a educação pode ser avaliada de acordo com uma visão dual da cidade (centro/periferia) e em que medida a segregação espacial orienta ou não a expansão de atividades educativas para além do ambiente escolar?

Tendo em vista que, a preocupação com a qualidade da educação no município é crescente, a tentativa de extrapolar o conhecimento de espaços já conhecidos e consolidados (e por vezes até desgastados) como o da sala de aula, torna-se cada vez mais necessária.

O objetivo do trabalho foi verificar políticas públicas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação e todo seu atual aparato administrativo que promovem atividades culturais extra-classe que completam o processo educacional dos alunos e que de alguma maneira visam arrefecer desigualdades socioespaciais e de oportunidades educativas causadas principalmente por vulnerabilidades do território (fenômeno da segregação socioespacial nas metrópoles em que ocorre a concentração de populações mais pobres em regiões marcadas pelo isolamento e pelas dificuldades de acesso a bens e serviços).

1. A Relação Território e Educação

No contexto das desigualdades sociais e diante da disseminação de valores igualitários no século XX, estudos buscaram compreender e avaliar as capacidades da educação de transformar a realidade socioeconômica de jovens e crianças e de promover mobilidade e igualdade social.

O artigo de Ribeiro e Koslinski¹ (2008) “Efeito Metrópole e Acesso   Oportunidades Educacionais”, apresentado no 32  Encontro Anual da ANPOCS em 2008, faz um resgate de alguns estudos a respeito das capacidades da educa o em transformar condi es socioeconômicas e das igualdades de oportunidades educativas. Segundo os apontamentos feitos por eles, pode-se falar em três gera es de estudos:

A primeira gera o foi marcada pelo *Coleman Report* em 1966, estudo financiado pelo governo americano que influenciou os estudos sobre políticas educacionais em vários outros países “que pretendiam ampliar e reformar seus sistemas de educa o”. Ele foi considerado pessimista por apontar que

a variabilidade no interior de uma escola   maior do que entre as escolas e conclui que as diferenças de resultados se devem mais   diferenças da clientela das escolas do que diferenças das características escolares (recursos, equipamentos, programas, qualifica o dos professores).²

O estudo concluiu que as escolas eram incapazes de reverter desigualdades geradas por origens socioeconômicas devido   grande heterogeneidade dos alunos em uma mesma escola. Nenhuma estratégia atingiria todos os perfis de aluno.

A segunda gera o foi uma resposta   primeira. Chamados de “estudos da escola eficaz” (*effective school*) e do “efeito-escola” (*school effect*), defendiam que a escola poderia de fato fazer a diferença sobre as desigualdades sociais. Segundo Ribeiro e Koslinski, estes estudos procuraram determinar quais fatores poderiam levar a um maior ou menor desempenho escolar, a fim de auxiliar políticas educacionais a alcançarem maior eficácia e equidade de resultados.

No entanto, somente na terceira gera o   que começaram a aparecer estudos que visavam compreender a rela o entre o território e a educa o:

¹ Ambos da UFRJ.

² RIBEIRO, Luiz César Queiroz e KOSLINSKI, Mariane Campelo. “Efeito Metrópole e Acesso   Oportunidades Educacionais”. Trabalho apresentado no 32  Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, 2008.

Se antes estudos no âmbito da sociologia da educação tratavam somente do efeito da família e da escola, em uma terceira geração de estudos, a vizinhança ou o bairro passam a ser tratados como instâncias também capazes de gerar desigualdades educacionais.³

A segregação socioespacial, as vulnerabilidades territoriais e o isolamento territorial e social de algumas regiões da cidade passam a ser vistas como fatores que afetam o desempenho escolar provocando oportunidades educativas desiguais. Para que fossem feitas tais afirmações, outros trabalhos de Ribeiro⁴ constataram os aspectos precários da vida e da sociabilidade urbana, um conjunto de transformações do regime de bem-estar social que constitui o fundo sociocultural associado à urbanização e que permite a caracterização da vulnerabilidade social: a população é atingida pela instabilidade do emprego, pela fragilidade da família como espaço de socialização e redistribuição de recursos, pelo isolamento sócio territorial, pela desorganização social no plano da família e da coletividade da vizinhança e que implica na desvalorização do capital social, pelo conjunto de economia local que funciona sob bases institucionais paralelas às hegemônicas na sociedade e por último, a reprodução destas características e do habitat urbano precário. Diante deste quadro que Ribeiro (2005;2007) desenha, surge a demanda por estudos que se dediquem a avaliar a eficácia escolar levando em consideração os efeitos dos contextos sociais extra-escolar e a dinâmica do território.

Segundo as definições apresentadas em um estudo recente do Cenpec⁵, os termos “vulnerabilidade social” e “efeito vizinhança” são:

Definimos **vulnerabilidade social** a partir de Katzman (1999, 2000 e 2001) e da Fundação Seade (2006). (...) O conceito *vulnerabilidade social* se refere às situações em que agentes ou instituições não dominam um conjunto amplo de recursos socialmente produzidos que lhes permitiriam fazer frente às forças e circunstâncias da sociedade que determinam suas vidas; aproveitar as estruturas de oportunidade criadas pelo mercado, pelo Estado e pela sociedade; tomar decisões

³ Idem.

⁴ RIBEIRO, Luiz César Queiroz. “Segregação residencial e segmentação social: o ‘efeito vizinhança’ na reprodução da pobreza nas metrópoles brasileiras” in Cadernos da Metrópole nº 13. São Paulo: Educ, 2005. e RIBEIRO, Luiz César Queiroz. “A dimensão metropolitana da questão social brasileira” Trabalho apresentado no 31º Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, 2007.

⁵ CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) “**Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**” – São Paulo, 2011.

voluntárias para satisfazer suas necessidades, desenvolver suas potencialidades e realizar seus projetos. Sem esses recursos, agentes e instituições tornam-se vulneráveis a riscos de naturezas diversas, como econômicos, sociais, culturais, ambientais, etc.⁶

Definimos por **efeito de território** as consequências que as características sociais da população de um determinado território exercem, de modo mais específico, sobre instituições e indivíduos e, de modo mais amplo sobre o desenvolvimento local. (FLORES, 2008, KATZMAN, 1999, 2000 e 2001; RIBEIRO e KATZMAN, 2008, SAMPSON et al, 2002 e TORRES, 2006)⁷. O efeito do território sobre a escola diz respeito ao conjunto das implicações que as características socioculturais e econômicas da vizinhança da escola exercem sobre ela e sobre a aprendizagem dos alunos. Trata-se de um efeito da coletividade sobre a escola, o que é diferente dos efeitos isolados das famílias sobre o desempenho de seus filhos.⁸

Na pesquisa do Cenpec foi realizado um estudo de caso com 61 escolas de ensino fundamental da subprefeitura de São Miguel Paulista na Zona Leste do município de São Paulo. É uma região que apresenta diversas desvantagens socioeconômicas além de relativa heterogeneidade social, permitindo abordar “as interações entre escolas e territórios com diferentes níveis de vulnerabilidade social”.

As duas principais conclusões da pesquisa apontam que há de fato um “impacto ou efeito da vulnerabilidade do território onde se localiza a escola sobre as oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes”. As evidências para esta conclusão foram, em primeiro lugar, os resultados do Ideb das escolas de São Miguel Paulista - quanto maior era vulnerabilidade do território, menor a nota na prova. E em segundo lugar, o desempenho do aluno - mesmo com níveis socioculturais iguais, os desempenhos foram diferentes de acordo com a vulnerabilidade do território. Conforme afirma a pesquisa:

Quando alunos com baixos recursos culturais familiares estudam em escolas situadas nas áreas mais vulneráveis, o conjunto deles tende a ter desempenho pior do que quando alunos desse mesmo grupo estudam em escolas localizadas nas áreas menos vulneráveis.

⁶ Idem. p. 26

⁷ FLORES, C. Segregação social e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile. In: RIBEIRO, L. C. Q. e KATZMAN, R. *A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital e Faperj; Montevideu, Uruguai: IPPES. 2008.

⁸ Idem. p. 27

É importante ressaltar que o impacto não recai somente sobre o desempenho do aluno na educação formal, mas a escola no território de vulnerabilidade afeta também as chances de o aluno ir além da educação recebida na escola, ficando distante de outras oportunidades educacionais como museus, centros culturais, cinemas, etc. Assim, a segunda conclusão trata dos “mecanismos ou processos por meio dos quais o território vulnerável tende a restringir as oportunidades oferecidas pelas escolas nele situadas”. Estes mecanismos são assim apontados:

“A escola está isolada no território de alta vulnerabilidade”. Elas se tornam um “microcosmo do território”, pois concentram em seu ambiente os problemas que atingem a todo o entorno. Principal equipamento público de referência, ela é tomada pelos outros problemas sociais que atingem a região, já que nestes territórios há uma “baixa cobertura de equipamentos públicos que visam garantir direitos sociais”. A escola responde pelas demandas sociais mesmo sem poder fazê-lo de forma satisfatória.

“A oferta de matrícula na educação infantil é reduzida nos territórios de alta vulnerabilidade”. A procura é alta e a estrutura existente é deficitária.

“A composição sociocultural dos alunos é fortemente homogênea nas escolas dos territórios de alta vulnerabilidade” fazendo com que eles reproduzam no ambiente escolar, no mais das vezes, baixos recursos culturais familiares também provocados pela segregação territorial urbana e sociocultural da população que atendem.

Verifica-se uma terceira conclusão: a relação inversamente proporcional entre a composição sociocultural dos alunos (capital cultural ou K-cult) e o nível de vulnerabilidade do território das escolas.

Uma vez que a escola internaliza as dinâmicas sociais do território em que está localizada, as políticas educacionais devem ser elaboradas justamente na direção de desvincular o aspecto negativo desta internalização e propor uma

dinâmica em que a escola transforme-se num *continuum* diferenciado deste território.

“As escolas dos territórios de alta vulnerabilidade estão em desvantagem na disputa por profissionais e alunos”. As que estão em posições vantajosas atraem profissionais mais qualificados e engajados e alunos com recursos culturais e familiares maiores. Tais instituições “exteriorizam” os seus problemas docentes, discentes ou administrativos, transferindo-os para o lado mais fraco. Assim, as escolas em territórios de alta vulnerabilidade acabam concentrando desvantagens e consolidando-se como local de “decantação” dos diversos problemas das redes públicas de ensino. Para completar, essas escolas encontram dificuldades para atrair e manter profissionais, o que faz aumentar a rotatividade dos quadros, cargos não preenchidos e profissionais com contrato temporário. Em uma rotina que tende à dispersão e desagregação, tais eventos fragilizam ainda mais as condições institucionais para o bom funcionamento da escola. A instabilidade de profissionais na escola evidencia uma relação de mal funcionamento do modelo institucional e do território quando a escola torna-se ponto de decantação dos problemas das redes e do entorno. Assim,

essas diferenças entre as escolas acabam por aprofundar as diferenças de desempenho escolar que seriam produzidas pelas desigualdades socioculturais das famílias. Efetivamente, os alunos com baixos recursos culturais que estudam em escolas situadas em territórios menos vulneráveis têm desempenho superior ao de seus pares que estudam nas escolas dos territórios onde os problemas se concentram e decantam. Esse é o efeito território atuando sobre a escola, não somente porque a vulnerabilidade de sua vizinhança a torna também vulnerável, mas também porque o modelo institucional que a sustenta e as relações de concorrência entre escolas contribuem para o próprio efeito do território (...).⁹

Se a pesquisa do Cenpec parece afirmar que a dinâmica centro x periferia exerce uma forte influência no desenvolvimento de um ambiente educacional favorável ao bom desempenho escolar, não podemos dizer, contudo, que esta relação seja determinante. Uma reportagem da Folha de S. Paulo¹⁰, ao analisar

⁹ Idem.

¹⁰ CAPRIGLIONI, Laura. “Nenhuma escola estadual na cidade de SP obteve nota azul”. Folha de S. Paulo, São Paulo, 05 mar 2007. Cad C. p. 1. Reportagem disponível no “Acervo Folha”:
<http://acervo.folha.com.br/fsp/2007/03/05/15>

a média das escolas estaduais no ENEM de 2006 mostrou que sim, a melhor escola está na região central (“Ruim Bloem”, no bairro da Saúde) e que a pior está na periferia (“União de Vila Nova 2”, na zona leste). Mas também apontou que as escolas talvez consideradas com as melhor localização do município, tiveram desempenhos insatisfatórios. Por melhor localização, nos referimos à Avenida Paulista, por exemplo, área central da cidade, onde o acesso à equipamentos de cultura é excelente.

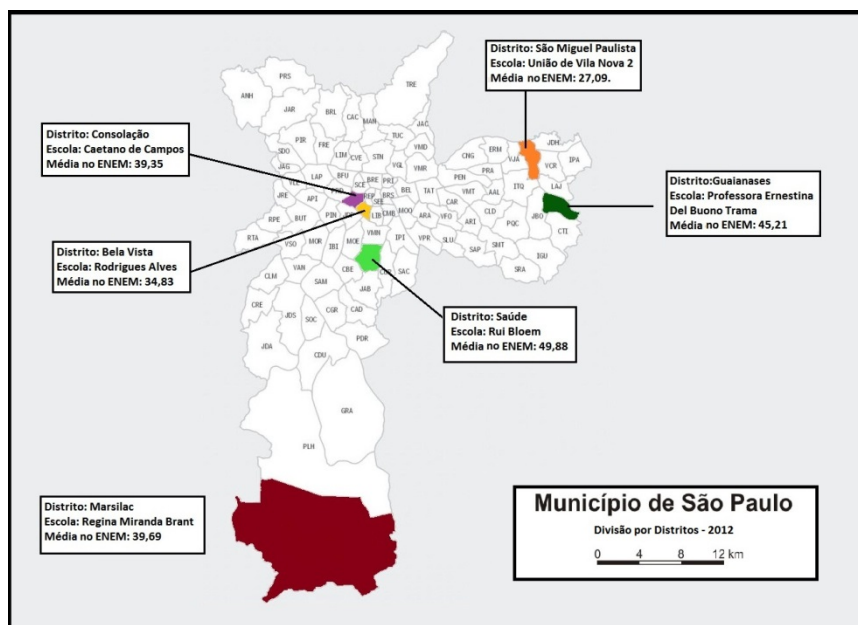
Colégios que já foram “baluartes do ensino”, como o “Caetano de Campos” e o “Rodrigues Alves”, vizinhos de cinemas, teatros, centros culturais e de museus importantes (muitos com programação gratuita), ou seja, extremamente próximos às principais infra-estruturas de cultura do município e mesmo nessas circunstâncias “tiveram desempenhos inferiores aos de escolas de bairros com Índice de Desenvolvimento Urbano análogos aos africanos, como Marsilac ou Guaianases, nas bordas da cidade, onde não há cinema, teatro ou museu”.

Para comparar: se Caetano de Campos da praça Roosevelt teve média de 39,35, e o Rodrigues Alves ficou com nota 34,83, escolas como a Professora Ernestina Del Buono Trama, de Guaianases, no extremo leste, ou a Regina Miranda Brant, de Marsilac, no extremo sul, somaram respectivamente 45,21 e 39,69 pontos.¹¹

No mapa nº 1 temos a indicação dos distritos em que estão as escolas mencionadas na reportagem da Folha de S.Paulo.

Mapa nº 1 - Município de São Paulo: distritos e dados da reportagem da Folha de S.Paulo: “Nenhuma Escola estadual na cidade de SP obteve nota azul”

¹¹ Idem.



Fonte: Mapa do Município de São Paulo dividido por distritos - Centro de Estudos da Metrópole (CEM)
Arte de elaboração do mapa é da autora.

2. Equipamentos Sociais no Município de São Paulo

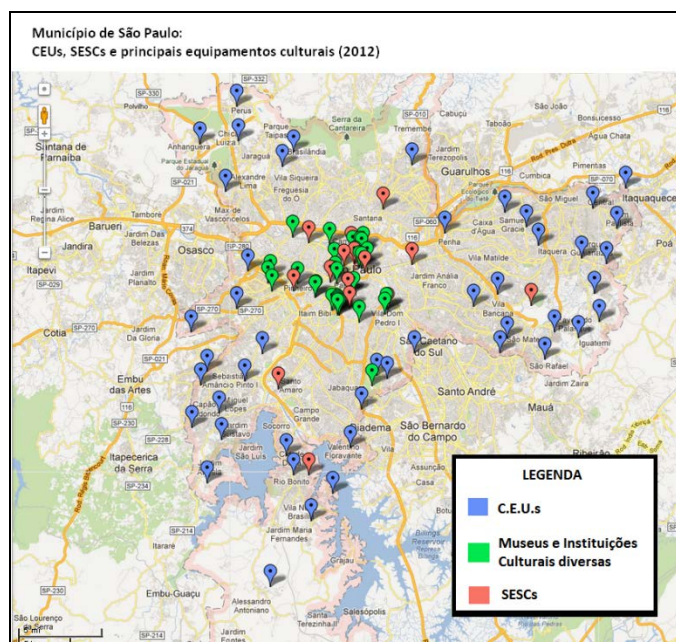
Diante das observações da reportagem da Folha de S. Paulo e dos resultados da pesquisa do Cenpec, a segregação socioespacial da perspectiva “centro-periferia” é colocada em questão. Pelo caso de Guaianases apresentado acima, percebe-se que a análise a partir desta visão nem sempre é adequada. Nos aspectos do desempenho educacional, Guaianases se encontra, ao que indicam os dados, na contramão desta “visão dual”. Não é possível dizer que Guaianases não seja um território periférico, dada sua localização. Mas de acordo com o que aponta Luciana Lago¹², regiões periféricas por vezes acabam construindo novas centralidades, fenômeno que põe em xeque o que se tornou tão habitual classificar de periferia por oposição e distância do centro. No caso da educação, os CEUs (Centros Educacionais Unificados) tornaram-se referenciais educacionais e de lazer construindo em menor escala, novas centralidades em regiões periféricas.

Com a noção de novas centralidades, o Mapa nº 2 localiza todos os CEUs e SESCs e os principais equipamentos culturais do município. É nítido como os

¹² LAGO, Luciana Corrêa do. “Repensando a periferia metropolitana à luz da mobilidade casa-trabalho”. In: 31º Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, 2007

CEUs estão voltados para o atendimento nas regiões periféricas, e como os demais equipamentos estão “aglomerados” no centro do município:

Mapa nº 2 – Município de São Paulo: CEUs, SESCOs e Principais Equipamentos Culturais (2012)



Equipamentos culturais no município de São Paulo (2012)
Mapa elaborado pela autora

Visando superar limitações impostas pelas vulnerabilidades sociais e territoriais e por vezes pelo próprio planejamento pedagógico das escolas, programas e projetos foram desenvolvidos ao longo das últimas gestões municipais também a fim de aumentar a integração entre escola e sociedade. Foram identificadas duas modalidades de “programas” e “projetos”: (i) os que visam criar novas centralidades em bairros periféricos (o acesso às infraestruturas de culturas é fortalecido na região periférica de maneira que as distâncias físicas e sociais não sejam um obstáculo a diferentes modalidades de ensino) e (ii) os que visam favorecer o deslocamento da periferia ao centro para que o acesso aos principais equipamentos culturais seja realizado.

Na primeira modalidade, os **Centros Educacionais Unificados** apresentam-se como principal programa. Lançados no início da gestão municipal de Marta Suplicy (PT), os CEUs foram pensados para promover a democratização do acesso e a qualidade social da educação. Eles tem como foco “o atendimento à população que busca educação numa perspectiva mais ampla nas áreas mais

desprovidas da cidade.” Ele visa integrar as comunidades afastadas da região central, e “enquanto complexo educacional, todos os seus espaços e equipamentos potencializam o princípio da cidade educadora¹³, bem como o da rede de proteção social.” Promove a interculturalidade e a reorganização das relações sociais do bairro ao auxiliar no desenvolvimento da identidade local.

Com proposta similar, o **Projeto Escola Aberta** trás para a comunidade mais um espaço de interação entre escola e sociedade “ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas variadas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno.”¹⁴

O **Projeto Recreio nas Férias**, foi instituído pela Lei 10.949/91 e relançado na gestão de Marta Suplicy (PT) com um novo propósito: ressignificar espaços públicos da cidade e incrementar o uso deles pelo cidadão. Segundo o “Relatório Final” da edição de Julho de 2001, o Projeto Recreio nas Férias

visa proporcionar os educandos das diversas regiões a possibilidade de perceber-se como parte da cidade, e usufruir dos bens culturais e recreativos que ela oferece.¹⁵

Ao invés de criar uma nova centralidade de atividades de lazer e cultura na região periférica, o projeto leva os jovens e crianças de territórios vulneráveis a espaços centrais que também podem ser usufruídos.

O **Programa “São Paulo é uma Escola”** procurou oferecer atividades de caráter educacional além do período de aulas além de não se limitar aos finais de semana e feriados. Diferencia-se por conduzir os alunos a espaços diferenciados que, pela ação educativa adquirem um novo sentido e cooperam para uma cidade educadora.

¹³ “A cidade educadora é aquela que assume o compromisso de planejar e reunir todos os estímulos educativos nela existentes. Toda cidade é educativa, mas se converte em educadora ao assumir esse compromisso, quando os responsáveis pelo governo decidem que o que os cidadãos recebem seja somado e não subtraído. Trata-se de compensar a desigualdade, equilibrar e mostrar a diversidade, unificar e relacionar o que existe.” Trecho extraído do artigo de Silvia S. Alderoqui “Educação na cidade: responsabilidade contemporânea e solidariedade institucional” no Cadernos Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. “Educação e Cidade”. Nº 01 (2006) – São Paulo: Cenpec, 2006.

¹⁴ Retirado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16739&Itemid=811

¹⁵ SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. “Relatório Final – Projeto Recreio nas Férias – Julho 2001”. São Paulo, 2001. p.4

Considerações Finais

O desenvolvimento desta pesquisa não contemplou a atividade de campo e concentrou-se no levantamento de documentos sobre programas voltados a atividades extra-classe que visam completar o processo educativo e promover acesso à equipamentos culturais diversificados.

Concebemos que a dinâmica centro-periferia, a vulnerabilidade do território e o efeito vizinhança não são determinantes para as oportunidades educativas e para o acesso a equipamentos culturais, mas contribuem como fatores limitadores que tendem a restringir as oportunidades educacionais. É evidente que a questão territorial junto à escola envolve a análise de diversos aspectos da realidade espacial. Focamos nesta pesquisa a presença de equipamentos culturais. É ao mesmo tempo o estreitamento e a distância entre a escola e a comunidade que faz da escola ainda mais um microcosmo do território. Assim, ela é capaz de influenciar a comunidade tanto em hábitos, práticas, valores, informações e a própria educação, de maneira a *reverter* a reprodução de vulnerabilidades sociais e territoriais e buscar a transformação de realidades socioeconômicas.

Referências Bibliográficas

CAPRIGLIONI, Laura. Nenhuma escola estadual na cidade de SP obteve nota azul. In: **Folha de S. Paulo**, 05 mar 2007. Cad Cotidiano, p. 1.

CENPEC. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**. São Paulo, 2011.

FLORES, C. Segregação social e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile. In: RIBEIRO, L. C. Q. e KATZMAN, R. **A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital e Faperj; Montevideú, Uruguai: IPPES. 2008

LAGO, Luciana Corrêa do. Repensando a periferia metropolitana à luz da mobilidade casa-trabalho. In: **31º Encontro Anual ANPOCS**. Caxambu, 2007

RIBEIRO, Luiz César Queiroz. Segregação residencial e segmentação social: o 'efeito vizinhança na reprodução da pobreza nas metrópoles brasileiras. In: **Cadernos Metrópole nº 13**. São Paulo: Educ, 2005.

_____. A dimensão metropolitana da questão social brasileira. In: **31º Encontro Anual ANPOCS**. Caxambu, 2007

_____ e KATZMAN, Rubem. **A Cidade contra a Escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América latina**. Rio de Janeiro, Letra Capital, 2008.

_____ e KOSLINSKI, Mariane Campelo (UFRJ). Efeito Metrópole e Acesso às Oportunidades Educacionais. In: **32º Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu, 2008.

SAMPSON, R.J, MORENOFF, J.D. e GRANNON-ROWLEY, T. **Assessing "Neighborhood Effects": Social Processes and New Directions**. In: Research, Annu. Rev. Sociol. 2002.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Relatório Final – Projeto Recreio nas Férias – Julho 2001**. São Paulo, 2001.

TORRES, Haroldo et al. Educação e segregação social: explorando o efeito das relações de vizinhança. In: MARQUES, Eduardo e TORRES, Haroldo (orgs). **São Paulo, Segregação, Pobreza e Desigualdades Sociais**. São Paulo, Editora Senac, 2005.