

TEXTO 2

A ESCOLA E OS TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS DAS GRANDES CIDADES

Antônio Augusto Gomes Batista¹

Frederica Padilha²

Hamilton H. de Carvalho-Silva³

Luciana Alves⁴

Vanda Ribeiro⁵

No Brasil e em outros países, as grandes cidades, apesar de ricas, econômica e culturalmente, apresentam indicadores de qualidade educacional mais baixos do que as cidades médias. A explicação para isso se encontra na forte segregação espacial e social que ocorre nas metrópoles, que concentram, em geral, grandes grupos de sua população em bairros afastados e isolados dos centros. Nesses bairros, as famílias costumam ter menores chances de acesso ao trabalho, a equipamentos públicos, serviços de saúde, à segurança e cultura, bem como à educação – enfim, aos direitos básicos. Além disso, elas tendem a ser estigmatizadas pelo local de moradia, associado a um conjunto de significados negativos, como a ausência de ‘cultura’, o tráfico, a incivilidade, o rompimento com a coesão social e com a lei, etc.

As escolas localizadas nesses territórios têm números do Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) mais baixos que os das escolas localizadas nas áreas mais centrais das metrópoles. Tais áreas são também aquelas que possuem os indicadores mais altos de vulnerabilidade social (CARVALHO; LACERDA, 2010). São as regiões que mais expõem as famílias a riscos. Numa cidade como São Paulo, por exemplo, a localização da moradia em bairros localizados na extrema periferia, somada às dificuldades de mobilidade urbana, torna mais difícil o acesso a emprego, ao atendimento em grandes hospitais ou mesmo a bens. São também lugares de ocupação mais recente, ainda não urbanizados e nos quais as condições de moradia são precárias, que não contam, muitas vezes, com sistemas de tratamento de

1 Professor do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG e bolsista do CNPq.

2 Mestre em Economia Internacional e Desenvolvimento pela Université Paris Dauphine e pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Ação Comunitária.

3 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

4 Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

5 Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP.

água, adequada iluminação e esgotos. Soma-se a tudo isso a própria vulnerabilidade das famílias, que é relacionada, entre outros fatores, à renda, à saúde, à idade, ao trabalho infantil, à violência doméstica e ao nível de escolaridade.

Há, assim, uma relação entre baixos indicadores educacionais – que, mesmo que de modo incompleto, sinalizam a baixa qualidade da educação – e os territórios vulneráveis. Para alguns, essa relação explicaria os indicadores educacionais insatisfatórios das grandes metrópoles, pois, apesar de sua riqueza, elas, ao mesmo tempo, concentrariam em áreas vulneráveis e isoladas parte expressiva de sua população escolar. Compreender essa relação entre escolas e territórios vulneráveis, em grandes metrópoles, foi o objetivo da pesquisa que apresentamos aqui. Ela buscou responder a duas perguntas: (i) A vulnerabilidade social do território ou da vizinhança da escola influencia, de fato, sua qualidade? (ii) Se sim, essa influência se realiza de que modo, por meio de quais mecanismos?

Buscamos responder a essas perguntas, primeiramente, movidos por uma finalidade prática: quando se conhece melhor a realidade das escolas localizadas em contextos vulneráveis, podem ser estabelecidas diretrizes para políticas públicas e para a

ação da comunidade escolar e da sociedade civil para modificar essa realidade. Esse conhecimento, com certeza, mostra parte dos limites enfrentados por essas escolas, mas aponta também para possibilidades e potencialidades: aponta para a mudança. Buscamos ainda explorar um campo teórico. Trata-se do conjunto de estudos que se volta, na área de investigações sobre as desigualdades

Quando se conhece melhor a realidade das escolas localizadas em contextos vulneráveis, podem ser estabelecidas diretrizes para políticas públicas e para a ação da comunidade escolar e da sociedade civil para modificar essa realidade.

educacionais, para o chamado “efeito de território” ou de “vizinhança”. A expressão designa o impacto do local de residência e das características sociais de sua população sobre a trajetória social e escolar de seus habitantes. A expressão designa também, como foi no caso da pesquisa, o impacto do território sobre as oportunidades educacionais oferecidas pela escola nele localizada⁶.

6 Ver, a respeito, especialmente: BOURDIEU (1997), MALOUTAS (2011), TORRES; FERREIRA; GOMES (2005) e ÉRNICA; BATISTA (2012)

COMO A PESQUISA FOI REALIZADA?

A investigação foi realizada em duas etapas principais, acrescida de uma segunda fase, complementar. Uma primeira etapa, de pesquisa quantitativa, analisou dados de todas as escolas públicas da subprefeitura de São Miguel Paulista, localizada na extrema Zona Leste de São Paulo⁷. Em um segundo momento, uma etapa qualitativa analisou dados do cotidiano de cinco escolas da subprefeitura, bem como as relações de um grupo de doze mães, moradoras de um território vulnerável, com a escolarização de seus filhos.

A primeira etapa – a quantitativa – permitiu responder à primeira pergunta: a vulnerabilidade social do território da vizinhança da escola influencia sua qualidade? Ou, dizendo em outros termos, observa-se um “efeito do território” vulnerável, limitando as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas nele localizadas?

Tanto a primeira quanto a segunda etapa – a quantitativa e a qualitativa – permitiram responder à segunda pergunta da pesquisa: essa influência do território se realiza

de que modo, por meio de quais mecanismos? Ambas permitiram, assim, responder à indagação: por meio de que mecanismos o efeito de território é construído?

Posteriormente, realizaram-se, de modo complementar, duas investigações exploratórias para examinar, de modo mais detido, aspectos das conclusões da pesquisa. A primeira delas foi sobre processos de seleção de alunos à margem da legislação, por meio de entrevistas com secretários de escolas públicas. A segunda teve como recorte as relações entre aspectos socioespaciais e a escolha de escolas por professores em concursos de remoção. Para essa última investigação, foram utilizados, de modo central, dados do Diário Oficial da Prefeitura do Município de São Paulo⁸.

AS PRINCIPAIS CONCLUSÕES DA PESQUISA

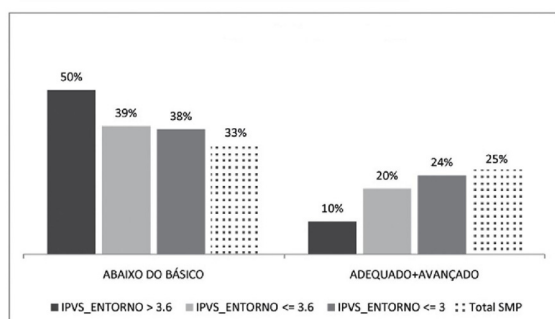
A análise dos dados permite afirmar que se verifica, de fato, um efeito do território vulnerável, limitando as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas nele localizadas. O que mostra esse efeito do território?

7 Esses dados dizem respeito: i) à vulnerabilidade do entorno da escola, medida pelo Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS); ii) às características dos alunos, tendo em vista seus recursos culturais familiares, medida a partir de um conjunto de indicadores, como escolaridade da mãe, obtidos por meio do questionário da Prova Brasil; iii) à maior ou menor heterogeneidade do corpo discente dos alunos, tendo em vista seus recursos culturais familiares, medida por um construto chamado IH, ou Índice de Heterogeneidade; esse construto nos permitiu saber se determinada escola recebe alunos homogêneos ou heterogêneos do ponto de vista cultural e se essa concentração é de estudantes com maiores ou menores recursos culturais familiares; iv) ao Ideb das escolas; e v) às notas de seus alunos na Prova Brasil.

8 Para os resultados das diferentes etapas da pesquisa, ver ÉRNICA; BATISTA (2012); CARVALHO-SILVA (2012); CARVALHO-SILVA; BATISTA; ALVES (2012); ALVES; BATISTA (2012); ALVES; BATISTA; ÉRNICA (2012); ALVES et al. (2013).

Com poucas exceções, as escolas localizadas nos territórios de alta vulnerabilidade social tendem a ter um Ideb expressivamente mais baixo. As que se localizam em vizinhanças não vulneráveis tendem a ter um Ideb expressivamente mais alto. A evidência mais importante, porém, do efeito do território, é apontada pelos gráficos 1 e 2. A literatura sociológica mostra que os recursos culturais familiares dos alunos, como o nível de escolaridade dos pais, por exemplo, são um dos mais fortes fatores que influenciam seu desempenho escolar. Nossa pesquisa, porém, mostrou que o peso dos recursos culturais familiares tende a ser reduzido pela localização da escola, de forma que estudantes com menores recursos culturais familiares melhoram seu desempenho na Prova Brasil quando estudam em escolas cujo entorno é menos vulnerável e pioram quando seu entorno é mais vulnerável:

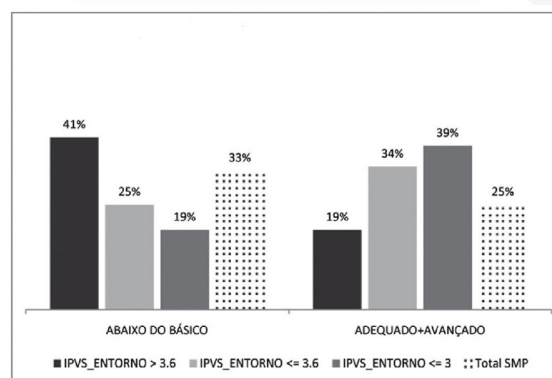
Gráfico 1: Vulnerabilidade social do entorno da escola e nível de proficiência em leitura, dos alunos de 4ª série, com baixos recursos culturais familiares, na Prova Brasil – 2007



Fonte: Fundação Seade (2004); Inep (2007a; 2007b).

Nesse sentido, estudantes com maiores recursos culturais também pioram seu desempenho na Prova Brasil quando estudam em escolas cuja vizinhança é mais vulnerável e melhoram quando seu entorno é menos vulnerável.

Gráfico 2: Vulnerabilidade social do entorno da escola e nível de proficiência em leitura dos alunos de 4ª série com mais altos recursos culturais familiares na Prova Brasil – 2007



Fonte: Fundação Seade (2004); Inep (2007a; 2007b).

Com certeza, os dados evidenciam as limitações das escolas que estão localizadas em territórios de alta vulnerabilidade social. Ao mesmo tempo, porém, eles desfazem um mito. Trata-se da ideia de que crianças de meios desfavorecidos não reúnem as condições necessárias para aprender, seja por que viriam de “famílias desestruturadas”, seja porque não teriam um bom acompanhamento em casa, seja ainda, porque não teriam interesse, ou os recursos culturais necessários para uma escolarização de sucesso. Os dados mostram que, quando lhes são dadas condições mais adequadas, as crianças de meios desfavorecidos, com

baixos recursos culturais, aprendem tanto quanto as demais. Eles evidenciam, assim, que todas as crianças são capazes de aprender e que a escola é capaz de ensinar a todos, independentemente da origem social e da bagagem cultural com que os estudantes chegam à escola. Esse é um achado muito importante da pesquisa, pois, com certeza, apesar de mostrar limites, mostra também as potencialidades da escola.

QUE MECANISMOS PRODUZEM O EFEITO DE TERRITÓRIO?

A segunda pergunta que a pesquisa se propôs a responder diz respeito aos mecanismos sociais e escolares que produzem o efeito de território. É que o simples fato de se localizar num território vulnerável não afeta, por si só, a escola, como num passe de mágica. Algo se passa para que a vulnerabilidade do território afete a escola. Como e por que ocorre esse efeito? Os dados mostraram cinco mecanismos atuando na produção do mesmo:

1. A escola está isolada no território. A escola é um dos poucos, senão o único, equipamento da área social presente nos territórios de mais alta vulnerabilidade. Tende a ser, por isso, tomada como o equipamento público de referência para a população. A escola acaba, assim, recebendo uma forte demanda para a resolução de diferentes problemas da vizinhança, como nas áreas de saúde, segurança, assistência social, por

exemplo, e termina por encontrar fortes dificuldades para realizar suas tarefas específicas: educar e ensinar. A título de exemplo, apresentamos abaixo o relato de uma situação testemunhada por nós em uma de nossas experiências presenciais junto a escolas com essas características:

*Uma manhã com uma diretora
Tenho uma reunião com a diretora. Antes de entrarmos para sua sala, ela encontra os pais de uma aluna, a quem manda buscar. A menina está com uma espécie de grande quisto no rosto. Os pais não conseguem marcar atendimento e cirurgia. A menina estava sendo alvo de zombaria dos colegas. A diretora e a coordenadora conseguem marcar intervenção cirúrgica para aquele dia. Os pais tinham ido buscá-la para isso. A diretora nos explica depois o quanto isso é comum e como, obrigatoriamente, os postos de saúde têm de atender crianças encaminhadas pela escola, muitas mães mandam os filhos doentes para a escola, pedindo que sejam enviados para atendimento. Caso fossem levados pelas famílias, o atendimento demoraria muito.*

2. A matrícula na Educação Infantil tende a ser reduzida nos territórios vulneráveis. No período da pesquisa, a oferta da matrícula em Educação Infantil, especialmente na Pré-Escola, era fortemente reduzida nos territórios mais vulneráveis. A implicação disso é que os alunos ingressavam no Ensino Fundamental sem familiarização com o universo

escolar. Segundo diferentes estudos, a frequência a uma Educação Infantil de qualidade tem um grande impacto na alfabetização e no aprendizado ao longo dessa etapa da educação básica (CAMPOS et al, 2011).

3. As escolas localizadas nos territórios vulneráveis têm corpo discente fortemente homogêneo no que diz respeito aos recursos culturais familiares. Quando a composição do corpo discente de uma escola é muito homogênea, sendo muito uniforme no que diz respeito à posse de recursos culturais familiares afastados daqueles que a escola deve transmitir, a instituição escolar encontra grandes dificuldades para fazer valer seu modo de organização, bem como para transmitir seus valores e sua cultura.

Isto se explica por um fenômeno social conhecido como “efeito de pares”, em que o poder coercitivo que o grupo de alunos exerce sobre cada aluno em particular, seja sob o ponto de vista cognitivo, seja sob o ponto de vista atitudinal, em aspectos como, por exemplo, a disposição, maior ou menor, para o estudo, a valorização da aquisição da língua padrão, a leitura de obras literárias ou o maior ou menor reconhecimento do professor como uma autoridade ou uma liderança importante. Na maior parte das escolas pesquisadas, encontrou-se um duplo padrão: de um lado, uma forte resistência dos estudantes às normas escolares e à sua cultura (muitas delas identificadas como uma “prisão”); de outro, por parte dos educadores, ou um acentuado movimento de reforço a essa característica (via recru-

descimento das normas), identificado pelos alunos, ou uma desistência da imposição de regras diante da forte resistência do grupo de pares. Ao mesmo tempo, a homogeneidade do corpo discente, associada à vulnerabilidade do território, favorece a construção de estigmas em relação à escola e a seus alunos. Esses estigmas e preconceitos são compartilhados pelas escolas vizinhas, e, muitas vezes, pelos próprios educadores que atuam na escola situada em meio vulnerável e acabam por ser, em certos casos, internalizados pelos estudantes e por suas famílias.

O ESTIGMA E A ESCOLA

Segundo o depoimento dos educadores que desenvolvem trabalhos de formação de professores na escola que atende ao território X (onde moram as mães pesquisadas), as explicações para o fracasso escolar recaem sempre sobre os alunos e suas famílias: “são alunos que vêm de famílias desestruturadas e muitos são filhos de bandidos”; “é só filho de nordestino”. Os educadores afirmaram ter presenciado falas extremamente desanimadoras dirigidas aos alunos: “você podem desistir porque não vão dar em nada!”.

“Vou pra reunião e os professores dizem que os pais não vão para reunião. A professora fala na reunião que as crianças não parecem crianças, que elas parecem um monte de animais. Quem vai pra reunião pra ouvir desaforo?” (Mãe 1).

Também pode acontecer a internalização do estigma pelas mães:

[A escola não é] tão ruim quanto as pessoas dizem. Eu pensava que a pior escola era o X [nome da escola]. Todo mundo falava mal. Quando eu conheci a escola, vi que não era tão ruim assim. Ela é um pouco desorganizada, mas tem professor bom. O problema são os jovens.” (Mãe 3).

4. As escolas situadas nos territórios mais vulneráveis tendem a estar, na concorrência por profissionais e alunos, em desvantagem frente a escolas vizinhas. Embora isoladas nos territórios, as escolas vizinhas mantêm relações umas com as outras, especialmente de concorrência por melhores condições de gestão, mesmo que de forma não deliberada e intencional. As escolas situadas em regiões menos vulneráveis estão em posição de vantagem, atraindo profissionais com maior experiência e condições de trabalho. As situadas em territórios mais vulneráveis, ao contrário, tendem a atrair os profissionais em início de carreira ou com contrato precário. Esses profissionais, muitas vezes, encaram o período de trabalho nessas escolas como um tempo “de passagem”, até que consigam a remoção para escolas localizadas em outras regiões. Por essa razão, essas escolas têm dificuldades para manter um corpo de profissionais estável e mais comprometido, a longo prazo, com a melhoria de suas condições de organização e ensino.

Dados os problemas advindos da forte concentração de alunos com menores re-

ursos culturais familiares, as famílias com maiores aspirações educacionais e informações sobre o funcionamento do sistema de ensino buscam evitar a matrícula de seus filhos nos estabelecimentos de ensino localizados nos meios mais vulneráveis, utilizando-se, para isso, na época da pesquisa, de seu capital de relações sociais. As escolas em posição de vantagem, por sua vez, tendem a evitar, mesmo após a instituição da compatibilização automática da matrícula, alunos que consideram inadequados a suas expectativas, seja negando a matrícula quando solicitada, seja realizando processos de transferência compulsória, sem necessariamente assegurar a vaga do aluno numa escola vizinha.

A externalização de alunos por meio da seleção e da “expulsão” foi tema dos depoimentos de secretárias. Quando indagadas sobre se aceitam a matrícula de alunos de um determinado bairro, as secretarias respondem:

“De lá de perto [a escola em que ela trabalhava] era uma das melhores; tinha escola pior. Era tudo assim de esquina, uns 200-300 metros. Tinha uma da Prefeitura, atrás tinha outra da Prefeitura, na esquina dessa rua tinha outra do Estado, e delas ali a melhorzinha era essa onde eu estava. [Pesquisadora: do Estado?] Sim. A melhorzinha era essa do Estado. Tinha essa preterição: quando o aluno veio de tal, tal e tal, veio das três lá e vem cair aqui [...]... Daí não tem vaga” (Rita).

Sobre o perfil dos alunos “convidados” a se retirar da escola, outra secretária responde:

“Em termos de idade, vai desde o fundamental até o médio, está bem equilibrado, tem de todas as idades. Em geral, são alunos que são mais carentes, tem muita favela na região e em geral são mais carentes, a situação familiar... é... Não existe aquela família pai-mãe-filho, é padrasto, madrasta, só pai, só mãe, a mãe foi embora ou o pai foi embora, o pai está preso...” (Luana).

Ocorre assim, tendo em vista os profissionais ou os alunos com o perfil desejado, um processo de externalização-decantação: as escolas em posição de vantagem buscam externalizar os “problemas” que dificultam o bom andamento de sua gestão para escolas que “decantam” esses problemas; a boa gestão de uma escola é, assim, assegurada, por meio da diminuição dos desafios de gestão.

Escolas de regiões menos vulneráveis:

- profissionais mais experientes,
- professores efetivos,
- alunos de famílias com mais recursos.

Escolas de regiões mais vulneráveis:

- profissionais em início de carreira,
- professores temporários,
- alunos de famílias com menos recursos.

Processo de externalização-decantação

As escolas em posição de vantagem buscam externalizar os “problemas” (alunos e profissionais) que dificultam o bom andamento de sua gestão para escolas que “decantam” esses problemas. A boa gestão de uma escola é, assim, assegurada por outra escola que passa a enfrentar dificuldades de gestão.

5. Todos os mecanismos anteriores levam a escola localizada nos territórios vulneráveis a apresentar grandes dificuldades para res-

ponder às exigências do modelo de escola existente. Ela passa a enfrentar maiores problemas de indisciplina, a ter maiores índices de absenteísmo docente e discente; maior dificuldade para fazer valer os tempos de aula, de organização didática e de trabalho coletivo. Ao mesmo tempo, não se coloca em questionamento o modelo escolar tradicional: pressupõe-se que os alunos sejam iguais aos de qualquer escola, que vivam num bairro com todos os serviços sociais implantados, que tiveram acesso à pré-escola, que a matrícula pode seguir os mesmos princípios para o restante da rede, formando escolas fortemente homogêneas. Tudo isso explica a razão por que os indicadores de qualidade educacional dessas escolas se tornam mais baixos. Trata-se de uma construção social, que precisa ser desfeita.

COISAS POR QUE LUTAR: ALGUMAS LIÇÕES APRENDIDAS COM A PESQUISA

Com a pesquisa aprendemos que o efeito de território não pode ser visto como algo circunscrito ou limitado à relação entre a escola e o território e a população que o habita. Não pode ser pensado como

uma suposta “degradação” da escola por sua vizinhança ou entorno, conclusão que já ouvimos de outras pessoas ao apresentarmos e

discutirmos esta pesquisa. Como esperamos ter mostrado, o efeito de território decorre de dois fenômenos relacionados.

Primeiramente, de uma desigual distribuição de bens e de acesso a direitos: a escola está isolada nos territórios vulneráveis, assim como a população a que atende, porque outros equipamentos sociais e porque as matrículas em Educação Infantil estão concentradas em áreas mais ricas. As escolas possuem um corpo discente muito homogêneo do ponto de vista dos recursos culturais mais baixos – isto é, há uma segregação escolar – porque estão situadas em um território fruto da segregação de um grupo social em determinado espaço afastado e isolado. Em síntese: o efeito do território é, na verdade, resultante das acentuadas desigualdades socioespaciais que caracterizam as metrópoles e da segregação socioespacial e dos estigmas que ela gera. Seria mais adequado dizer, assim, que se trata, não de um efeito de território, mas de um efeito das desigualdades socioespaciais.

O segundo fenômeno que entrelaça a vulnerabilidade do território às limitações das oportunidades educacionais está relacionado à própria escola e às relações de interdependência que as unidades escolares mantêm entre si, no território. No plano da gestão, as políticas educacionais se voltam para a administração da unidade ou para a rede, desconsiderando essas relações de interdependência territorial. Como pudemos apreender, são relações fortemente competitivas, que visam atrair alunos “melhores” e criar condições mais adequadas para garantir profissionais com maior experiência. Como também pudemos apreender, isto se dá às custas daquelas escolas que, localizadas em meios mais vulneráveis, estão em desvantagem nessa competição. A única regulação das redes

que leva em conta os territórios prejudica fortemente as escolas de meios vulneráveis. Trata-se da setorização da matrícula, por meio da qual se designa a matrícula de cada criança pelo local de moradia. É ela o elo que liga segregação socioespacial e segregação escolar, acabando por criar verdadeiras escolas de gueto, aquelas que, para as escolas vizinhas e localizadas em meios menos vulneráveis, são chamadas de “escolas depósito”, espaço dos alunos “impossíveis” e de uma educação “difícil”. Em suma, concretizam-se como verdadeiras formas de exclusão.

A pesquisa também buscou elementos para orientação de diretrizes para políticas públicas e para a ação da comunidade escolar e da sociedade civil para modificar essa realidade. As que nos parecem mais importantes são:

1. As escolas em territórios de alta vulnerabilidade demandam políticas focalizadas em razão das especificidades de seus desafios.
2. As políticas educacionais necessitam ser pensadas de modo integrado com o conjunto das políticas da área social no território, assumindo uma natureza intersetorial. Uma das formas interessantes para realizar essa integração na escola é a educação integral.
3. As intervenções precisam levar em conta as relações de interdependência entre as escolas, fortalecendo as relações de cooperação entre estabelecimentos de ensino próximos. A setorização da matrícula é uma importante alternativa à livre escolha de estabelecimentos de ensino, mas ela deve propiciar a criação de escolas mais heterogêneas, evitando a segregação escolar.
4. As escolas em meios vulneráveis precisam de uma organização tal que permita o atendimento do seu público real em vez de pressupor um público idealizado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ÉRNICA, Maurício. Processos velados de seleção e evitação de alunos em escolas públicas. *Informes de Pesquisa*, São Paulo: Cenpec, n. 7, 2012. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/informes-de-pesquisa/informe-de-pesquisa-n-7-processos-velados-de-selecao-e-evitacao-de-alunos-em-escolas-publicas>

ALVES, Luciana; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Em busca de alunos “mais calminhos”: processos ocultos de seleção de alunos em escolas públicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012. Pernambuco. *Anais eletrônicos*, Pernambuco: ANPED, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT14%20Trabalhos/GT14-2342_int.pdf

ALVES, Luciana *et al.* Desigualdades socioespaciais e concorrência entre professores por escolas. *Informes de Pesquisa*. São Paulo: Cenpec, n. 8, 2013 (no prelo).

BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. In: _____. (Coord.). *A Miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 159-166.

BRASIL. Inep. *Censo Escolar*. 2007a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. 2007a. Acesso em: set. 2011.

_____. *Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica*. 2007b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: set. 2011.

CAMPOS, M. M. *et al.* A Contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, abr. 2011.

CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ALVES, Luciana. Esforços educativos de mães num territórios de alta vulnerabilidade social: um estudo de caso. *Informes de Pesquisa*, São Paulo: Cenpec, n. 6, 2012. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/informes-de-pesquisa/informe-de-pesquisa-n-6-esforcos-educativos-de-maes-num-territorio-de-alta-vulnerabilidade-social-um-estudo-de-caso>

CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley. A escola e famílias moradoras de territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: práticas educativas de famílias “protagonistas”. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012. *Anais eletrônicos*, Pernambuco: Anped, 2012. Disponível: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT14%20Trabalhos/GT14-2360_int.pdf

CARVALHO, Cynthia Paes de; LACERDA, Patrícia Monteiro. Vulnerabilidade, intersectorialidade e educação. Boletim do Salto para o Futuro. Ano XX, n. 19, nov. 2010, p. 15-21. Disponível em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/11200019-Vulnerabilidade.pdf>. Acesso em jun. 2013.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio A. Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 42, n.146, mai./ago. 2012.

MALOUTAS, T. Efeitos de vizinhança e desempenhos escolares. In: VAN ZANTEN, Agnès (Org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 288-291.

SÃO PAULO. Fundação Seade. *Informações dos distritos da capital*. 2011. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/distritos/>>. Acesso em: set. 2011.

_____. *IPVS: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social*. 2004. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/projetos/ipvs/d>>. 2004. Acesso em: set. 2011.

TORRES, H. G.; FERREIRA, M. P.; GOMES, S. Educação e segregação social: explorando as relações de vizinhança. In: MARQUES, E. & TORRES, H.G. (Org.). *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade*. São Paulo: Senac, 2005. p. 123-141.

VAN ZANTEN, A. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 565-593, set./dez. 2005.