

Segregação urbana e institucional: a relação entre as escolas públicas e as favelas

Marcelo Baumann Burgos

Resumo

Neste artigo, são apresentados os resultados de uma pesquisa realizada junto a escolas públicas que atendem crianças e adolescentes de favelas da Zona Sul do Rio de Janeiro. Com base no material empírico levantado, discute-se a hipótese formulada pela literatura internacional, de que a segregação urbana também dá lugar a uma segregação institucional. A partir da comparação entre a percepção que os professores da escola pública fazem de seus alunos e a percepção dos educadores que atuam em projetos sociais que atendem o mesmo público, conclui-se que o trabalho de socialização cultural na cidade que deveria ser realizado pela escola pública tem sido prejudicado pelo estigma da favela, encarada como *locus* privilegiado da cultura da violência.

Palavra-chave: cidade, favela, escola e cidadania

Abstract

This article presents the results of research carried out in public schools attended by children and adolescents who live in *favelas* (shanty towns) of Rio de Janeiro's South Side. Based on empirical data, it discusses the hypothesis – developed by the international literature – that urban segregation also manifests itself as institutional segregation. Comparing the perception that the teachers of public schools have of their students with those of the educators that work in social projects geared towards the same community, it concludes that the work of cultural socialization that should be promoted by public schools has been impaired by the stigma of the *favela*, which is seen to be the privileged *locus* of the culture of violence.

Key-words: city, shanty town, school, citizenship

Tenho trabalhado a hipótese de que a lógica da territorialização, que acredito caracterizar a configuração atual das grandes cidades, muito especialmente das brasileiras, inibe a potencialização dos instrumentos disponibilizados pela democracia na luta pelo acesso à cidade (Burgos, 2005). Segundo esta hipótese, disseminam-se pelas cidades, inclusive em bairros de seus subúrbios tradicionais, características que historicamente singularizam as favelas enquanto configuração ecológica, a saber: a sua vocação para o desenvolvimento de organizações socioculturais fortemente enraizadas na vida local, às quais não faltam elementos de uma ordem jurídica singular, com a existência de autoridades informais locais, validadas por identidades coletivas territoriais, que também servem de base para a negociação política de acesso a bens públicos da cidade. Como desdobramento desse processo, as cidades se converteriam em uma agregação de territórios atomizados.

Essa linha de argumentação, produzida a partir de evidências empíricas fortes verificadas no caso do Rio de Janeiro, encontra eco na literatura internacional, em trabalhos como o de Caldeira (2000), que, a partir do estudo do caso de São Paulo, fala de um novo padrão de segregação urbana, caracterizado por uma crescente polarização social, do que seriam evidências dois processos interdependentes, de um lado, a dramática expansão da favela na cidade, e de outro, a conformação de cidadelas de classes médias e alta, erguidas sob a forma de condomínios residenciais. Na mesma linha, Saskia Sassen (2001) observa evidências nessa direção em seu estudo sobre Nova York, Londres e Tóquio. Mas é com o livro de Mike Davis, originalmente intitulado *Planet of Slums*, que a hipótese da territorialização se torna mais evidente, com a caudalosa demonstração empírica de que, especialmente na periferia do mundo capitalista, “se essa tendência continuar sem se abater, só teremos favelas sem cidades”, (afirma o autor, referendando palavras do especialista em planejamento, Gautam Chatterjee) (Davis, 2006:28).

Como contorno mais geral desse fenômeno, têm-se as mutações no mundo do trabalho, marcada pela crescente segmentação entre os superqualificados e os substituíveis (Harvey, 2003), que tem levado à precarização das relações de trabalho e à vulnerabilização social do trabalhador. E uma das características dessa nova “questão social”, para utilizar a expressão consagrada por Robert Castel (1998), reside no aumento da importância dos laços com o território. Como afirma Luiz César de Queiroz Ribeiro (2007:31), “a segmentação do mercado de trabalho torna os laços com o território o suposto da condição urbana, do direito à cidade, tanto em termos da integração a redes sociais quanto do acesso a oportunidades de ocupação e renda”.

Para um país como o Brasil, que vive o desafio da massificação da ordem democrática instaurada em 1988, a variável território assume importância estratégica, pois se os regimes democráticos facultam amplo acesso à liberdade individual e à participação política, a lógica territorial - originalmente inscrita na forma favela e, agora, generalizada nas diferentes áreas ecológicas da habitação popular - tende a aprisionar seus moradores em espa-

ços fortemente controlados, onde faltam as condições mínimas para o exercício dos mais elementares direitos civis, a começar pelo direito à integridade física. O círculo se fecha quando se considera que é sobretudo a partir dos territórios e não da cidade que o mundo popular constrói suas formas de participação política, em especial a do voto.

Portanto, ainda acompanhando os desdobramentos da hipótese que organiza esta reflexão, a cidadania popular está atravessada pelas contradições inscritas no espaço urbano, que produzem uma subjetividade encapsulada no interior dos muros dos territórios, forjando um indivíduo com poucas referências do direito cidadão, e que sofre pela falta de capital social local, pela falta de exemplos de mobilidade social, e, no limite, pela estigmatização das instituições públicas que atendem aos moradores desses territórios, especialmente nas áreas de saúde e educação (Kaztman, 2007). A segregação urbana desce assim “um conjunto de processos de reiteração da marginalização, na medida em que o isolamento sócio-cultural dos vulnerabilizados no mercado de trabalho produz tendências de desconexão da sociedade” (Queiroz Ribeiro, 2007:44).

Neste artigo, mobilizarei alguns dos achados empíricos de uma pesquisa realizada junto a escolas públicas e projetos sociais que atendem uma favela do Rio de Janeiro, para refletir sobre a relação entre segregação urbana e segregação institucional.

Como tem demonstrado a sociologia da educação, o fenômeno da segregação urbana tem uma repercussão particularmente importante nas escolas públicas. Com base em pesquisa em escolas das periferias de Paris, Van Zanten (2001:116) sustenta que os “efeitos produzidos pelo lugar” – para utilizar a fértil expressão forjada por Bourdieu (1967) – não pode ser compreendido como simplesmente especular à realidade do lugar, pois “o contexto local não é um dado mas uma construção coletiva sempre suscetível de ser redefinida pelas organizações escolares”. E, nesse sentido, a escola não se limita a reproduzir diferenças urbanas, mas atua também como agente produtora da segregação cultural e institucional. Torres, Ferreira e Gomes (2005:128 e 139) mensuram o efeito da segregação sobre escolas públicas de ensino médio de São Paulo a partir da variável “desempenho escolar”, e concluem que “morar em áreas segregadas faz uma diferença substantiva do ponto de vista das condições de conclusão do ensino médio”. O que os leva a concluir que a condição urbana produz um “triplo prejuízo” para crianças e jovens: “o aluno perde porque seu nível socioeconômico é baixo, por não conviver com colegas de nível mais elevado e pela interação entre seu baixo nível socioeconômico e do meio em que ele convive”.

Ao constatar os efeitos da segregação urbana sobre a segregação institucional, Ruben Kaztman (2007:323) afirma que, especialmente “nas sociedades onde os direitos sociais têm avançado mais, a dificuldade das políticas de qualidade de vida [políticas de proteção e segurança básicas] requer a volta do objetivo da integração social em lugar prioritário na agenda social”. Adiante, Kaztman esclarece que programas que têm como objetivo específico a integração social significam, para os mais pobres, “promover

espaços para a sociabilidade informal com outras classes e gerar condições de acesso aos serviços sociais básicos, ampliando deste modo suas oportunidades de compartilhar experiências e objetivos com o resto da sociedade” (*ibidem*:324). Na mesma direção, Luiz César de Queiroz Ribeiro (2007:45-46) afirma que a potencialização das possíveis vantagens acumuladas em grandes metrópoles, “para o desenvolvimento econômico socialmente equitativo e sustentável do ponto de vista ambiental”, seria necessário que “nossas metrópoles contivessem os novos requerimentos das economias de aglomeração próprios dos serviços avançados à produção, todos eles fundados na existência de um tecido social densificado e de um ambiente institucional gerador de confiança e cooperação”. Em seguida, o mesmo autor defende a necessidade de se articular a assistência social e transferência de renda a medidas orientadas para a reconstrução social, habitacional e urbanística dos territórios. “Trata-se de tomar o território, conclui o autor, como elemento de articulação das ações governamentais que visam a construir o sistema de proteção social e quebrar os mecanismos de reprodução das desigualdades e da pobreza”).

Para a discussão da questão urbana brasileira, essa hipótese tem o mérito de colocar como foco central de reflexão e pesquisa empírica, o problema da integração e da solidariedade social em um ambiente democrático. Pois é sabido que, no caso brasileiro, o pacto cidadão vigente em cidades dominadas por oligarquias ou burguesias aristocratizadas fundava-se em uma simetria, que foi muito bem definida por Luiz Antonio Machado da Silva (2002) através do conceito “controle negociado”, forjado para dar conta de um padrão específico de integração social que acompanhou a reestruturação das principais cidades brasileiras no contexto da modernização das relações de produção. É nesse sentido que a lógica da territorialização aparece como um fenômeno que indica a agonia de um pacto cidadão de uma sociedade hierarquizada. Sua explicitação é resultado do longo ciclo de modernização das relações de produção por que passou o país, e que erodiu as bases sociais do pacto assimétrico antes vigente.

Daí a importância heurística do conceito de “cidade escassa”, formulado por Maria Alice Rezende de Carvalho (2000), que dá conta da falência de um certo padrão de solidariedade, isto é, de um certo pacto cidadão, que se manifestaria na baixa capacidade do Estado (e da sociedade) de universalizar regras e valores que dêem lugar a um espaço público compartilhado. A fragmentação resultante do processo de territorialização teria estreitado “excessivamente a dimensão da *polis*, condenando praticamente toda a sociedade à condição de bárbaros” (Carvalho, 2000:55). O conceito de “cidade escassa” permite colocar em primeiro plano as dimensões da ordem e da liberdade, remetendo ao conceito clássico de cultura cívica, que, como se sabe, desde sua formulação original em Alexis de Tocqueville, passando por Almond e Verba (1993), e por Putnam (1996:56), permite pensar de forma integrada as dimensões da sociabilidade e da participação na vida públi-

ca. No caso de contextos de *cidade escassa*, “quando são intensos os padrões de exclusão política e grande parte da população não se reconhece como partícipe da trajetória coletiva”, ou seja, quando são frágeis os mecanismos capazes de produzir cultura cívica, “a cidade se torna objeto da apropriação privatista, da predação e da rapinagem, lugar onde prosperam o ressentimento e a desconfiança sociais”.

Este diagnóstico mais geral que, como se viu, remete ao clássico problema da integração social, conduziu-me à reflexão sobre o papel desempenhado pelas agências responsáveis pela produção de solidariedade entre diferentes grupos sociais, e entre diferentes partes da cidade. Entre essas agências, explorei, em Burgos (2005), o papel da mídia, da religião, e do mercado como dimensões capazes de produzir uma socialização cívica dos moradores dos territórios na cidade. A conclusão a que cheguei foi a de que os elementos universalistas dessas dimensões, que poderiam favorecer a produção de integração, sofrem os limites impostos pela lógica territorialista. Assim, o mercado encontra limites no fato de que nos territórios as autoridades que sancionam as regras e os contratos são localmente constituídas; a religião, especialmente a das igrejas neopentecostais, cuja presença se faz cada vez mais hegemônica nos territórios, opera uma concepção doutrinária que tende a individualizar a questão social, reduzindo-a ao problema da desigualdade, ficando fora de sua agenda, portanto, a questão da integração social e urbana e, com isso, a própria questão da cidade. E a mídia, em especial a grande mídia, tem tido por tônica a construção e reprodução de representações dos territórios que favorecem a reificação da dinâmica da territorialização, tornando-a, aparentemente, inevitável (p.199 e segs). Contra ela, mídias alternativas se insurgem – com a proliferação de *sites*, rádios e tvs comunitárias, mas seu alcance limita-se, em geral, aos moradores dos próprios territórios, não contribuindo para produzir enlace entre os diferentes espaços da cidade.

Em seguida, formulei e desenvolvi – com as professoras Ângela Paiva e Sarah Telles, do Departamento de Sociologia da PUC-Rio - um projeto interpelando empiricamente escolas públicas e projetos sociais que atendem crianças e adolescentes moradores de favela. Com o apoio da FAPERJ, através do Edital Direitos Humanos, o projeto de pesquisa intitulado “Análise da Construção da Solidariedade e da Cidadania nas Favelas do Rio de Janeiro”, foi realizado entre 2005 e 2006, a partir de estudo de campo em escolas pública e projetos sociais que atendem moradores de 4 favelas do Rio de Janeiro. O objetivo desta pesquisa era o de verificar como essas agências lidam com a contradição existente entre cidade e território. Para tanto, foram pesquisadas 10 escolas públicas e 19 projetos sociais, e entrevistados 42 professores, 9 diretores, e 36 educadores de projetos sociais, entre lideranças, coordenadores e monitores. O resultado será consolidado no livro “Escola e Projetos Sociais nas Favelas do Rio de Janeiro”, organizado pelos coordenadores da pesquisa, e que se encontra em fase final de organização.

Escola Pública, projetos sociais e favela

Os dados sobre a escola, apresentados a seguir, foram produzidos a partir de entrevistas realizadas com duas diretoras e 11 professores, de duas escolas públicas, de primeiro (Escola I) e segundo segmento (Escola II), que atendem majoritariamente crianças e adolescentes de uma favela localizada em um bairro de classe média da Zona Sul do Rio de Janeiro; quanto aos projetos sociais, os dados explorados neste artigo se referem a 10 entrevistas realizadas com educadores que trabalham em oito entidades e instituições que atendem crianças e jovens da mesma favela.

A favela de referência desse estudo de caso é a típica favela-enclave. Situada, como se disse, em um bairro de classe média da Zona Sul do Rio de Janeiro, tem fronteiras bem demarcadas com o bairro no qual está inserida, tanto pela diferença da configuração urbana que distingue suas vielas, becos e escadarias frequentemente encharcadas de lama das ruas bem estruturadas do bairro, quanto pela notória diferença de renda dos habitantes das duas áreas. Trata-se, portanto, de uma ecologia urbana representativa da proximidade física entre classes que notabiliza a Cidade do Rio de Janeiro como a “cidade da favela”, imagem que está associada a uma série de características comuns à dinâmica favela-bairro das Zonas Sul, Norte e Centro da Cidade. Sua marca mais saliente é a de que a proximidade física entre os dois espaços se faz acompanhar de uma distância social que tende a produzir uma série de “efeitos (mútuos) do lugar” (Bourdieu, 1997), que fazem dessas favelas - malgrado o fato de serem menos pobres do que as favelas dos subúrbios - espaços social e culturalmente mais segregados do que outras áreas da cidade, onde a fronteira social entre o bairro e a favela é menos marcante.

A favela de referência da pesquisa tem cerca de 12 mil habitantes, e sua ocupação remonta à década de 1930, apresentando uma forte presença de famílias negras. O morro onde está situada caracteriza-se por uma topografia muito íngreme, e pela precariedade de espaços públicos. Talvez por isso, as escolas públicas que atendem suas famílias estejam situadas fora dela. É importante registrar que a referida favela se notabilizou, nos anos de 1980, por um forte movimento associativista, que foi perdendo força ao longo dos anos de 1990. Por outro lado, a favela convive, há pelo menos duas décadas, com quadrilhas de traficantes de drogas, as quais protagonizaram violentos conflitos nas últimas décadas.

Finalmente, importa acrescentar que por estar na Zona Sul (onde vive a população com maior renda e grau de instrução da cidade), por ser uma favela relativamente antiga, com histórico de luta política e alta exposição à violência do tráfico, tem sido bastante procurada por projetos e instituições sociais, desde as filantrópicas tradicionais até ONGs de última geração, financiadas com recursos internacionais, e com atuação temática focada em aspectos e grupos específicos. Particularmente importante, também, tem sido a atuação da Igreja Católica e de leigos católicos na favela, tanto em ações assistencialistas,

quanto na formação de lideranças e, ainda, na defesa da favela em face das tentativas de remoção. Ultimamente, como tem ocorrido em outras favelas, tem crescido muito a presença e a atuação de igrejas evangélicas.

Antecipando a conclusão mais geral alcançada por nossa pesquisa, pode-se afirmar que foi amplamente confirmada a hipótese de que a segregação urbana anda de mãos dadas com a segregação institucional. De fato, a escola pública que atende crianças moradoras de favelas encontra-se fortemente marcada pelo lugar negativo que esses espaços habitacionais ocupam no imaginário da cidade, e os professores tendem a ler o universo de seus alunos a partir da hipótese da cultura da violência, que aparece como um substituto funcional da velha idéia da cultura da pobreza, que, até os anos de 1970, subsistia naquilo que Janice Perlman (2002) caracterizou como o “mito da marginalidade”. E a partir dessa hipótese apresentam um profundo distanciamento em face da realidade do aluno, como fica evidente na fala dessa professora.

P: E, no caso, a diferenciação que eles fazem da cidade formal e a favela é somente em termos de espaço mesmo, não tem outras características que a senhora percebe?

R: Gente, é outro mundo, é outro código, outros valores. As relações sociais tecidas aqui são permeadas por,..., por uma coisa,.. pelo Estado, por uma estrutura formal. Lá não existe isso. Lá existe uma outra coisa, que a gente aqui não sabe direito o que é. Eu não vou dizer se é ruim, se é bom, se é o contrário, entendeu? Alguma coisa que eu não consigo, que eu vejo como diferente, mas que eu não consigo ainda qualificar essa diferença. (Professora, Escola II).

Convivendo com o que eles percebem como “agressividade do aluno”, o professor atribui ao meio em que vive o aluno sua postura presumidamente hostil em relação ao projeto escolar. Na lógica que se pode construir a partir da leitura das entrevistas dos professores, todos os esses aspectos estão, de certo modo, subsumidos por uma noção difusa de violência. Imagens como as apresentadas abaixo foram recorrentes nas entrevistas. Indagado sobre a relação favela *versus* asfalto, esse professor configura a realidade da favela como “um inferno”:

R: Olha é meio complicado! Eu acho também que é difícil, por enquanto, de analisar. Eu vejo o asfalto pra alguns como eu falei anteriormente, como o caminho pra saída deles dali, pra vida deles, uma melhoria de vida, e pra outros é pra sair daquele terror, daquele inferno, aquele dia a dia que é lá no morro. É um refúgio, é um paraíso aqui o asfalto pra eles. Ele vai vir pra escola, ou não vai vir pra escola,

vai ficar pela rua, perambulando aí, ou vai pra um shopping ou vai pra uma praia, vai ocupar o tempo dele com outras coisas. E se ele ficar lá no morro parado, vai ter problemas. Ou a mãe ou a tia vai botar ele pra trabalhar, ou então vai pro tráfico, ou ele vai jogar bola lá em cima e sabe que a bala come... (Professor, Escola II).

Outro professor – de língua portuguesa - opera com a premissa de que existiria na favela uma espécie de cultura da violência, que seria visível na linguagem e nos hábitos de seus alunos:

P: No caso daqui, dessa escola pública, você vê diferença entre os alunos?

R: O aluno é um ser humano, tem muitas diferenças de comportamento de acordo com a índole da pessoa, da família que tem em casa, tem alunos bons misturados entre os alunos problemáticos.

P: Você acha que a qualidade desses alunos é influência de onde?

R: Do meio em que vivem, principalmente do meio em que vivem, porque em casa, eles não têm hábito de estudo, em casa, a maioria vem dessas comunidades, bastante carentes, em que o palavrão, a linguagem deles é a linguagem do palavrão. Eles são apertados o tempo todo, lutando contra isso, que eles falam palavrão como se fosse uma interjeição comum, eles não vêem o lado pejorativo, sexual do palavrão, eles falam como se fosse uma interjeição, isso é da comunidade deles. E também a música que eles ouvem, que é o funk, que é o pior funk que existe; existem vários tipos de funk, eles ouvem o que há de pior na música funk, que é o funk que incita a violência, incita sexualidade irresponsável, incita a bandidagem, uso de drogas, é isso que eles gostam de ouvir (Professor, Escola II).

Ao comentar sobre os problemas mais frequentes que percebe no convívio com seus alunos, o mesmo professor afirma “que os alunos já têm a violência embutida, então qualquer coisa lá fora é um estopim”.

Mas é na fala dessa professora que se tem a imagem mais clara da noção difusa de sociabilidade violenta, subjacente às representações dos professores sobre o mundo de seu aluno. Ao comentar a especificidade de se trabalhar com alunos moradores de favela, observa que a violência permeia o comportamento habitual de seus alunos e todas as relações sociais da favela, a começar pelo universo familiar:

P: Por que, eles demonstram violência às vezes?

R: Eles vivem num mundo de violência, então eles acham que tudo se resolve na base de violência, grito, etc. A própria família quando vê acha que se falar mais alto vai resolver o problema, quando não é ... (Professora, Escola I)

Desse modo, os efeitos da presença do tráfico na favela não aparecem como causa exclusiva e determinante da violência. Suas causas mais gerais estariam nos hábitos predominantes no mundo da favela. Nem por isso, a importância do tráfico na estrutura lógica da percepção que os professores fazem de seus alunos pode ser subestimada. Pois é o tráfico que confere objetividade à idéia difusa de que a sociabilidade da favela seria violenta. É o tráfico – cujas imagens não podem ser dissociadas de toda a mediação em torno dele produzida pela grande imprensa e pela indústria cultural –, que, afinal, confere respaldo empírico à percepção impressionista do professor. Por isso, em suas falas, a reação da criança a algum tipo de mudança na dinâmica tráfico-polícia, que perturbe a rotina da favela, é apenas uma evidência mais clara e ostensiva de sua vivência no mundo da violência, que, no entanto, seria cotidiana e teria sido, segundo a percepção dominante entre os professores, “banalizada”.

Assim é que a presença e a atuação do tráfico – e, por conseguinte, também a da polícia – é invocada como um fator que completa um quadro que caracterizaria uma cultura de violência, onde “já se nasce sabendo a quem se deve respeitar”, como diz essa professora, ao responder sobre a leitura que seus alunos fariam da sociedade:

P: E qual a concepção que eles têm, assim, de uma maneira geral, de sociedade, da realidade que a gente vive?

R: A única visão que eles têm é de onde eles vivem. Eu acho que eles não têm noção de como é fora do morro. Porque é tudo muito diferente pra eles; as regras, os limites, quem dão são as pessoas do morro. Então é totalmente diferente. Assim... quando eu escuto eles conversando, eu vejo como eles incorporam aquelas regras como verdadeiras, como lei, é lei. “Quem disse isso, quem falou isso?” – “Ah, o fulano de tal! Ah, o bandido fulano de tal!” Ele falou, está falado. E outra coisa que eu já percebi, que lá é muito diferente é que, apesar de essa nossa polícia não estar lá grande coisa, mas quem está fora, acha que a polícia é uma proteção. E para eles não, pra eles a polícia é uma coisa horrível... eles têm que ter medo da polícia, são ensinados a ter medo da polícia, a ter medo de quem está de fora. Então eles já nascem sabendo que eles têm que seguir aquelas regras. Quem não seguir aquelas regras está fora. (Professora, Escola I)

Construída de modo irrefletido, e por isso mesmo com poderoso efeito sobre suas representações, a idéia da cultura da violência mobiliza o tráfico não para explicar a existên-

cia dessa mesma cultura, mas para reafirmar suas próprias razões. Assim é que o ambiente da favela, dominado pela cultura da violência encarnada no tráfico e na sua degradante influência, se chocaria com o projeto escolar. Escola e favela se apresentam aqui como dois espaços antagônicos. É dessa suposta cultura da violência, antagônica à escola (e também à polícia), que, de acordo com os professores entrevistados, resultariam comportamentos hostis ao projeto escolar, e à promessa de mobilidade social que ela oferece, como afirma uma das diretoras entrevistadas:

R: Eram crianças que estavam assim atraídas por situações fáceis, que em comunidades carentes economicamente – a única carência que eu vejo neles é a econômica, porque, e em algumas famílias a social, a família não está totalmente constituída, mas culturalmente eles têm uma riqueza muito grande –, e esses que estavam em área de risco, eles estão começando a se envolver, com possibilidade daquele dinheiro fácil, que atrai. Às vezes, você trabalhar 30 dias para ganhar um salário mínimo é difícil, quando, em uma semana, você tira um salário mínimo, então são essas questões, a gente tem que trabalhar aqui dentro, mostrar que quem ganha um salário mínimo, trabalha os 30 dias, vai ao mercado, vai à rua, vai ao cinema se puder, vai à igreja fora da comunidade, sai, vai onde você tem liberdade, tem a possibilidade de ser livre, e às vezes você ganha um salário por semana – como uma vez um garoto disse para mim, quando eu cheguei aqui em 1995, “eu ganho mais do que a senhora”, “eu acredito, mas você pode fazer isso? Você pode fazer aquilo? Você pode sair, sem olhar para trás, para ver quem está atrás de você? Você tem paz de espírito? Porque isso é muito importante na vida, dinheiro não é tudo, você poder ter uma vida onde você é dono do seu nariz, você pode ir e vir, você não estar confinado dentro da comunidade e estar olhando ao redor, que pode sempre ter alguém que quer te descalçar”. Algumas crianças estavam entrando nesse deslumbre. (Diretora, Escola I)

O fardo de morar na favela se completaria com seus efeitos sobre a auto-estima do aluno, vítima do preconceito da cidade. A vulgata sociológica, presente na percepção dos professores quando identificam os efeitos negativos da sociabilidade primária da família e da vizinhança sobre o comportamento dos alunos, dá lugar a uma vulgata psicológica, que percebe marcas indelévels na formação da subjetividade dos alunos, afetando sua autoconfiança e sua capacidade de sonhar com o futuro. Para essa professora, não resta dúvida de que o fato de morar na favela afeta negativamente a percepção que seu aluno faz de si:

P – Das crianças que você teve como alunos e que eram de comunidades, quais as características mais marcantes que você notou?

R – Aqui no município eles não omitem de onde eles são. Quando eles estudam na escola particular, eles ficam com vergonha de dizer que moram na comunidade, ficam mentindo e evitam falar. Aqui, eles falam. Mas uma das características é essa: a gente mora no morro, a gente é pobre, estão sempre se pondo em grau de diminuição, de serem menores e terem menos do que os outros. (Professora, Escola I)

Na mesma direção, essa outra professora aponta o ambiente violento como um fator que interfere na capacidade de seu aluno de projetar o futuro:

P: Vamos mudar o enfoque aqui, quer dizer, um ponto que você já tocou também. Em relação ao futuro, como é que você acha que seus alunos percebem o futuro?

R: Olha, eu acho até que eles querem ter um futuro muito melhor. Eu acho que eles sonham, imaginam, querem de verdade ter um futuro muito melhor. Mas, a realidade puxa tanto pra baixo que eles ficam meio céticos, e aí fica você empurrando. E a questão do futuro deles é muito imediata, porque a realidade tá muito violenta, muito violenta mesmo, é violência mesmo. É tiro, é incursão policial, é bandido querendo pegar bandido. Então, a comunidade fica muito vulnerável, você sabe que fica. Nós já estamos, imagina eles morando ali. Então, eu tenho alunos que moram em áreas de tiro, então, imagina, será que eles vão viver até amanhã, se uma bala não vai pegar?

Mas a quase totalidade dos professores entrevistados só conhece a realidade de seu aluno pelo que se apresenta dele no espaço escolar. Quase nenhum conhece a favela em que ele mora. Esse professor admite nunca ter entrado “lá na casa deles”, mas acha que “deve ser aquele ninho, aquele fusuê na casa deles” (Professor, Escola II). Essa outra professora também diz nunca ter ido à favela próxima da escola, mas alega já ter visto documentários e lido livros a respeito:

P: Você já foi lá?

R: Não. Eu não conheço de ter ido. Eu conheço através deles. E conheço de ter visto até um documentário sobre isso, não sei se vocês viram esse documentário, que o rapaz até me chamou a atenção, quando acordou foi abrir a janela não podia porque tinha subido uma laje [em frente à sua janela]. Vocês viram esse documentário? É incrível esse documentário. (Professora, Escola I)

Já esta outra professora observa que seu aluno conhece mais a realidade dela do que ela a dele, admitindo que essa barreira cognitiva torna mais difícil seu trabalho e sua relação com os alunos:

P: E você acha que trabalhar com moradores de favela tem alguma particularidade?

R: Olha não é tanta não, sabe? Porque a gente não tem, eu sinto muito isso, a gente não conhece o meio deles, entendeu? Eles, eu acho que conhecem mais o nosso meio do que a gente. Eu não tenho noção de como é na favela. Eu nunca fui. Vocês já foram? Vocês já foram. Eu nunca fui, então, é difícil. Mas eu não acho que eles como pessoas são iguais às do colégio particular. Eles falam as mesmas coisas, as gírias são mais ou menos iguais, os interesses, a idade do namoro, daquela explosão. Eu não vejo assim, o que eu acho diferente, assim, é esse meio social. Embora também na particular tenha muito pai e mãe que larga o filho. (Professora, Escola II)

O desconhecimento da realidade dos alunos, ou do seu “ambiente”, como preferem dizer alguns dos professores, é ainda mais agravado pelo fato de que o contato com suas famílias é, quando existe, muito superficial. Essa professora recorre a números para falar da frágil relação existente entre a escola e as famílias de seus alunos: *“vou dar uma idéia empírica, é impressionante! Eu fiz uma reunião agora, no final de abril, e dos 40 alunos, vieram três pais. Três!”* (Professora, Escola I).

A diretora de uma das escolas admite: *“Ah, é... não há muito interesse dos pais. Tem pai que chega aqui que não sabe em que série o filho está”* (Diretora, Escola II).

A fraca presença dos pais como interlocutores do projeto escolar não só alimenta mas também é alimentada pela percepção de distância entre o professor e o mundo de seu aluno. Aqui, uma vez mais, aparece a segregação urbana que separa a favela da cidade como um fator que permeia a relação entre a escola e a família

Disso resulta uma imagem forte de polaridade entre a favela e a escola, que é fruto de uma concepção reificada da favela como um lugar dotado de uma cultura própria, singular, que é atravessada pela violência¹. O confronto com a percepção dominante entre os que trabalham em projetos sociais que atendem crianças e adolescentes das favelas deixará evidente, no entanto, que essa percepção de comportamento violento dos alunos, de que se alimenta a representação dominante entre os professores, não aparece com a mesma ênfase na fala de seus educadores e monitores, sugerindo que a violência – em suas diferentes manifestações evocadas pelos professores como “revolta, ressentimento, agressividade, irritabilidade, indisciplina, inquietação, uso de palavrão, jeito de andar, gosto por música *funk*, freqüência a bailes *funk*, danificação de equipamentos escolares, dificuldade

de trabalho em grupo, gravidez precoce e uso da força física – ocorre sobretudo na escola, e possivelmente contra a escola”².

Como já foi frisado, a favela de referência do presente estudo tem sido razoavelmente coberta por um conjunto de iniciativas e de agências sociais voltadas para a complementação do trabalho de socialização secundária. De acordo com um levantamento realizado por uma das entidades atuantes na favela, existem cerca de 40 agências da sociedade civil realizando projetos e atividades na favela. Entre essas, contam-se creches, iniciativas voltadas para o reforço escolar, para a atividade esportiva, lúdica e cultural, para a assistência social e de saúde, e para a realização de atividades profissionalizantes, além das ações realizadas pelas igrejas voltadas para a alfabetização e assistência social. Boa parte dessas agências tem um trabalho sólido, com mais de cinco anos de atuação. Uma parte delas é realizada por iniciativa dos próprios moradores e de suas lideranças, outra parte por agentes externos, e há ainda casos de entidades externas que mobilizam monitores moradores da favela.

Trata-se, portanto, de uma coleção bastante diversificada quanto a seus objetivos, formas de organização e estratégias de ação. A presente pesquisa cobriu oito entidades/projetos que alcançam crianças e adolescentes moradores das favelas e, ainda que em escala reduzida, contemplou essa diversidade de arranjos institucionais.

Com base nas entrevistas realizadas com coordenadores, educadores, monitores e lideranças de projetos foi possível constatar que é, sobretudo, a sua condição de antítese em face da sociabilidade da favela - genericamente associada à fragilidade da família e à ausência de oportunidades de inserção no mundo do trabalho -, que confere sentido às ações sociais na favela. O ambiente da favela é genericamente percebido como degradado e degradante, demandando ações capazes de ocupar crianças e adolescentes e de abri-lhes oportunidades e outros horizontes.

A leitura atenta do material recolhido pela pesquisa, vai desfazendo aquela imagem tão amplificada do tráfico, presente entre os professores das escolas, e vai ganhando corpo uma outra, menos assustadora, e com a qual seria possível conviver. Aqui, os traficantes aparecem como vizinhos envolvidos em uma atividade clandestina, com os quais se têm que conviver, mas que só geram problemas quando atraem a polícia e suas incursões violentas, ou outras quadrilhas que, em situação de guerra, acabam expondo os moradores. Em sua normalidade, esses vizinhos não impõem nada, não agridem gratuitamente a ninguém, e até se mostram entusiastas de ações voltadas para as crianças e jovens da favela.

Isso não significa que os educadores entrevistados desconsiderem a possível influência que o tráfico exerce junto às crianças e jovens, mas não se nota em suas percepções nada que se aproxime da lógica determinista que se extrai como tônica da fala dos professores, que estão de fato pensando na existência de uma cultura da violência. Aqui, a percepção é mais flexível, até porque, como indica esse jovem monitor morador da favela, o convívio cotidiano com o tráfico também pode gerar efeito contrário:

O tráfico influencia na vida das crianças. Eles estão aqui dentro e vêem coisas acontecendo, então até pensam nesta possibilidade. Mas não são todos. As crianças estão mais expostas a essa realidade porque aqui isso está presente diariamente. Mas, da mesma forma que faz influência negativa também faz positiva porque também cria a repulsão. Menos de 1% dos jovens entram nesta vida, mas as pessoas não acreditam nisso.

Tampouco é verdade que os educadores entrevistados apostem na idéia de que seus projetos possam ser encarados como uma alternativa ao tráfico, capaz de salvá-los do mundo do crime. Ao contrário, criticam essa idéia simplista, mas fartamente utilizada como justificativa para captação de recursos, de que projetos sociais são capazes de tirar jovens da criminalidade. Para esses jovens monitores, moradores da favela, e que atuam em um projeto voltado para a capacitação profissional de trabalhadores sociais, seria “utópico” pressupor que esses projetos “possam salvar uma criança ou jovem do tráfico”.

P: um discurso muito comum das instituições que trabalham com crianças e jovens de favelas gira em torno da retirada, da salvação deles do tráfico, o que vocês acham disso?

R: Não existe isso. A gente discute sobre esses temas aqui, a gente até quebra pau, né? A gente chegou à conclusão que nenhum destes projetos tem como garantir a saída de um jovem do tráfico porque você pode colocar um jovem dentro de um projeto, mas ele acha que no tráfico ele vai ter mais oportunidade, mais facilidade de conseguir as coisas que ele quer. Então não tem garantias dentro do projeto: ‘ah, esse projeto vai tirar esse jovem do tráfico, ou esse projeto vai abrir oportunidades pra ele ir para fora’. A gente não conseguiu achar uma garantia de que esses projetos possam salvar uma criança ou um jovem do tráfico.

E o outro monitor complementa:

R: até porque isso é mais ou menos utópico, não é?. Eles falam a língua que o patrocinador quer ouvir. Mas na prática isso não acontece porque na verdade, nós já tivemos várias experiências disso aqui na comunidade, pessoas que participaram de diversos projetos e estão aí [no tráfico], entendeu? O que a gente visa é a questão dos resultados.

A pretensão de ‘vender’ o projeto como alternativa à opção pelo tráfico é, assim, denunciada como oportunista. Esse jovem monitor de um projeto voltado para a capacita-

ção profissional, e que não mora na favela, admite que o tráfico exerce alguma sedução entre os jovens da favela – “você ser traficante, tem outro prestígio, você andar armado, você andar bem vestido, isso te traz um prestígio muito grande” –, mas descarta que na motivação dos alunos, e mesmo na dos seus pais, a procura pelo projeto esteja associada à busca de alternativa ao tráfico. Ainda nesse trecho extraído de sua entrevista, o monitor afirmar não achar que “o ócio esteja vinculado diretamente ao tráfico de drogas”.

P: Você acha que, por exemplo, os pais que procuram projetos como esses, para eles está em jogo isso: estou tirando meu filho, colocando ele num lugar mais protegido. Isso está na cabeça dos pais e, eventualmente, dos próprios jovens?

R: Dos jovens, não. Os jovens quando entram para cá, eles entram por uma questão de [inaudível], tanto que, alguns deles aqui, participam de vários cursos, eles chamam de curso de projetos, porque: primeiro você tem um ponto que é a bolsa auxílio, então quanto mais projetos eles fizerem, mais bolsas ganham e tem até o que a gente chama de profissionais de projeto; tem uns alunos aqui que são profissionais de projeto, ele sai de um, vai pra outro, tem três, dois projetos ao mesmo tempo. Só vai recolhendo a bolsa auxílio e às vezes eles não têm preocupação com o conteúdo do projeto, têm mais preocupação com a bolsa. O que não é condenável, eu acho que todo mundo precisa de dinheiro, na área que eles vivem, então... Mas, voltando à questão da preocupação dos pais em relação ao tráfico de drogas, eles vêem o projeto como um ambiente onde os alunos estão fazendo alguma coisa. Uma vez uma mãe chegou: “eu queria perguntar se tem vaga para minha filha, porque ela está em casa sem fazer nada, está muito desocupada”. Mas eu acho que o ócio não está vinculado diretamente ao tráfico de drogas, acho que o ócio está vinculado ao seguinte: “mas vai ficar em casa sem fazer nada, meu filho está aí sem fazer nada, vai fazer alguma coisa!” É claro que muitos dos pais têm essa preocupação com a questão do tráfico, mas eles não pensam assim: “olha, vou te botar no projeto pra você não entrar no tráfico de drogas”. O que até não procede muito, porque o tráfico de drogas é aqui do lado. Se você entrar num beco, você já está de cara com o tráfico. Então, eu acho que o fato de você ficar três horas por dia numa sala, não vai impedir, se você tiver que entrar, vai entrar. Se o aluno for realmente seduzido por isso, ele vai entrar.

O quadro que se pode formar com base nas entrevistas realizadas junto a educadores que atuam na favela estudada é o de que as representações acerca da favela são construídas com base em sua experiência e atuação vicinais, que os inserem em relações concretas com os moradores. Assim é que aquela distância que a relação professor – aluno parece

produzir dá lugar a uma proximidade, a uma maior inteligibilidade e a uma melhor comunicação.

Desse modo, o material levantado pela pesquisa com ONGs e projetos sociais permite estabelecer um distanciamento em face da percepção objetivada encontrada entre os professores das escolas públicas. Pois é certo que esses últimos lidam com um universo muito mais heterogêneo do que conseguem perceber, e igualmente certo que enfrentam solitariamente uma violência, que é, antes, resistência à escola tal como ela existe, a uma escola que não é pensada para seu aluno e que, malgrado seus esforços, não consegue interperlar sua realidade, senão para confrontá-la com uma cultura apresentada como superior ou como normal em face da sua anormalidade³; de uma escola que acaba por conduzir seus profissionais e também os pais e alunos, ainda que involuntariamente, a contribuir para o quadro de segregação que cerca a favela⁴; e ao abdicar do papel integrador que as escolas públicas poderiam jogar, se desperdiça uma importante ferramenta para fazer frente a essa grande armadilha que mantém o Rio de Janeiro refém de uma ecologia reacionária, que para ser desarmada precisa reencontrar formas de trazer de volta a escola para o centro do debate político.

Conclusão

O contraponto com a percepção que educadores dos projetos sociais têm de seu público – o mesmo das escolas públicas - permitiu constatar nuances importantes, que sugere a hipótese de que a agressividade do aluno é antes contra a escola do que uma marca decorrente de sua sociabilidade.

Os resultados da pesquisa indicam, portanto, que o estereótipo da favela permeia a relação que o professor estabelece com o aluno, o que seria significativamente reforçado pelo fato de que o professor tem apenas uma idéia muito superficial do cotidiano de seu aluno, sobretudo porque tem pouca relação com pais e familiares de seus alunos. A distância em face da família e a baixa relação com as instituições e vida associativa locais tendem a deixar essas escolas relativamente isoladas do meio em que estão inseridas, e essa situação é ainda mais agravada para as escolas públicas situadas em bairros de classe média e alta – situação típica da Zona Sul do Rio de Janeiro – que atendem crianças moradoras de favelas do entorno. Sua marca mais saliente é, portanto, a de que a proximidade física entre os dois espaços se faz acompanhar de uma distância social que tende a produzir uma série de “efeitos do lugar” (Bourdieu, 1967), que fazem dessas favelas – malgrado o fato de serem menos pobres do que as favelas dos subúrbios – espaços social e culturalmente mais segregados do que outras áreas da cidade, onde a fronteira social entre o bairro e a favela é menos marcante.

Tudo indica, em suma, que, segundo seus próprios operadores, a escola pública não tem conseguido fazer frente ao que entendem como os efeitos da sociabilidade violenta

que caracterizaria espaços segregados como são as favelas. São múltiplas e complexas as razões para essa percepção de impotência da escola em face da realidade do aluno, seu resultado, no entanto, é líquido e certo: a renúncia a fazer da escola um lugar de transformação da realidade do aluno. Para isso contribuem a fraca articulação com as ONGs, projetos sociais, vida associativa e agências locais que atuam sobre o mesmo público das escolas.

Por seu turno, os projetos sociais, conduzidos por ONGs, lideranças comunitárias e instituições filantrópicas, apesar de sua pluralidade, se caracterizam, em geral, pela capilaridade de sua atuação e pelo compromisso, ainda que difuso, com uma cultura de direitos. São, portanto, instâncias de proximidade insubstituíveis. Todavia, o que se verificou através da pesquisa junto aos educadores e coordenadores desses projetos, é que, ao menos no contexto das favelas, essa vocação encontra-se comprometida pela incipiente comunicação entre as agências que atuam na mesma favela, e pela igualmente pobre relação mantida com instituições públicas e estatais. Ao contrário do que seria desejável, o que o material levantado pela pesquisa sugere com muita ênfase é que prevalece a competição e não a cooperação entre essas agências; a crítica às formas de abordagem e a disputa por recursos escassos para atender à mesma clientela são as principais componentes desse ambiente de competição. Em suma, apesar do enorme potencial cívico dessas agências, salta aos olhos sua atomização, e uma das conseqüências disso tem sido sua fraca e quase sempre inexistente articulação com as escolas.

Como os estudos acima indicados sugerem, diversamente do que ocorreu ao longo do século XIX, com a formação da classe operária, a nova questão social dificilmente poderá ser resolvida pela construção da cidadania através do mundo do trabalho. Agora, a construção da nova cidadania passa pelo direito de participar da cidade (Lefebvre, 2006), o que pressupõe “que a totalidade dos destinatários singulares das normas jurídicas possa considerar-se autora racional dessas normas” (Habermas, 1997:54). A nova integração social do tecido urbano passaria, então, por uma radical ampliação da participação social e política dos moradores dos territórios nos destinos da cidade, tanto no que se refere à luta por novos direitos, quanto na afirmação dos direitos já declarados.

Mas, no caso do Rio de Janeiro, imaginar uma cidade plural e universalista pressupõe enfrentar o velho problema da incorporação de suas favelas ao pacto cidadão, e com a universalização do acesso ao ensino fundamental, conquistada durante os anos de 1990, a escola pública, mais do que nunca, precisa voltar a ser encarada como uma oportunidade, uma fronteira a ser enfrentada pela agenda democrática da cidade. Para isso, é inadiável investir energia intelectual e institucional na radical transformação da dinâmica de comunicação entre a escola e alunos e famílias moradoras dos territórios segregados.

Notas

1. Ao comentar a desqualificação que as escolas das periferias francesas tendem a fazer das famílias de seus alunos, Agnès Van Zanten (2001:133) observa que isso ocorre “em grande medida pelo desconhecimento do universo dos subúrbios pelos profissionais da educação, que muito freqüentemente os consideram como um mundo à parte, com suas próprias leis, dos quais não vale a pena se aproximar”.
2. Ao abordarem essa questão, Dubet e Martuccelli (1996:341) observam que, com base em suas pesquisas, “quanto mais os alunos são ‘fracos’, menos a escola possui capacidade de socialização, e mais a vida juvenil se constitui à margem da escola e contra ela”.
3. Ao tratar do descompasso existente entre o projeto escolar e as aspirações dos alunos oriundos de segmentos populares, Guimarães (2003:215) constata que a “imagem da escola construída pelos estudantes é o espelho do que ela de fato proporciona a esses segmentos da população. Não é estranho, então, que a vejam como lugar do encontro social, de fazer bagunça, de zoar, de transar, de evitar a família ou de evitar ficar em casa”. Por isso, conclui a autora, “a estratégia pela qual se concebe a escola parece operar através de um mecanismo de inversão, onde os elementos valorizados (pelos estudantes) se caracterizam por aquilo que ela não propõe como tarefa ou por atividades que, por princípio ela exclui”.
4. Em sua pesquisa, Guimarães (2003:139), também constatou entre os estudantes, boa parte deles moradores de favelas, a depreciação da favela: “À circunstância de morar na favela, afirma a autora, eram associados comportamentos e atitudes quase sempre acompanhados de sinal negativo, percebidos como características intrínsecas do morador do morro e que eram vistas como se apresentando, por isso, não apenas nos locais de residência, mas contaminando outras esferas das quais participam os favelados”. Em seguida, a autora cita um trecho da entrevista com uma aluna, que é bastante revelador. Ao avaliar sua escola, a aluna diz o seguinte: “é superlegal, maneira mesmo, mas tem gente da favela, aqui tem que ter policiamento”.

Referências Bibliográficas

- ALMOND, Gabriel Abraham; VERBA, Sidney. **The civic culture: political attitudes and democracy in five nations**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1963.
- BOURDIEU, Pierre. Efeitos do lugar. In BOURDIEU, P. (org.). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1967, p. 157-160.
- BURGOS, Marcelo. Cidade, territórios e cidadania. In **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, vol. 48, n° 1. Rio de Janeiro, 2005, p. 189-218.
- BURGOS, Marcelo. Favela, cidade e cidadania em Rio das Pedras. In BURGOS, M. (org.). **A Utopia da Comunidade. Rio das Pedras, uma Favela Carioca**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Loyola, 2002.

- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros**. Crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Editora 34, 2000.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- DAVIS, Mike. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. **A Pécole**. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Editions Du Seuil, 1996.
- GUIMARÃES, Eloísa. **Escola, galeras e narcotráfico**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**. Entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. Vol. II.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 12ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- KAZTMAN, Ruben. A dimensão espacial nas políticas de superação da pobreza urbana. *In* RIBEIRO, L. C. de Q.; SANTOS JUNIOR, O. A. dos (orgs.). **As metrópoles e a questão social brasileira**. Rio de Janeiro: Revan, 2007.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 4ª ed. São Paulo: Editora Centauro, 2006.
- MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. *In* RIBEIRO, L. C. de Q. (org.). **Metrópoles**. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Fundação Perseu Abramo/FASE, 2004.
- PERLMAN, Janice. **O mito da marginalidade**. Favelas e política no Rio de Janeiro. 3ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
- PUTNAM, Robert. **Comunidade e democracia**. A experiência da Itália Moderna. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996.
- REZENDE DE CARVALHO, Maria Alice. Violência no Rio de Janeiro: uma reflexão política. *In* PEREIRA, C. A. M.; RONDINELLI, E.; SCHOLLHAMMER, K. E.; HERSCHMANN, M. (orgs.). **Linguagens da violência**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. **Metrópoles, reforma urbana e desenvolvimento nacional**. *In* RIBEIRO, L. C. de Q.; SANTOS JUNIOR, O. A. (orgs.). **As metrópoles e a questão social Brasileira**. Rio de Janeiro, Revan, 2007.
- SASSEN, Saskia. **The global city**. New York/London/Tokio: Princeton, NJ, Princeton University Press, 1991.
- TORRES, Haroldo; FERREIRA, Maria Paula; GOMES, Sandra. Educação e segregação social: explorando o efeito das relações de vizinhança. *In* MARQUES, E.; TORRES, H. (orgs.), **São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais**. São Paulo: Editora SENAC.
- TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. (2ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- VALLADARES, Licia do Prado. **A invenção da favela**. Do mito de origem à favela.com. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2005.
- ZANTEN, Agnes Van. **L'école de la périphérie**. Scolarité et segregation en banlieue. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.