

RELAÇÕES ENTRE VIZINHANÇA, EXPECTATIVAS INSTITUCIONAIS E PRÁTICAS INTRAESCOLARES.

RELATIONS BETWEEN NEIGHBORHOOD, INSTITUCIONAL EXPECTATION, AND INTRASCHOOL PRACTICES.

RELACIONES ENTRE BARRIO, EXPECTATIVAS INSTITUCIONALES Y PRÁCTICAS DENTRO DE LA ESCUELA.

Regina Lucia Fernandes de Albuquerque

Mestre em Educação (UFRJ)

Doutoranda em Educação (UFMG)

Professora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Pinheiro, Maranhão, Brasil.

albuquerquearf@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9240-6144

RESUMO: Essa pesquisa soma-se aos estudos no campo da Sociologia da Educação que buscam compreender as possíveis desigualdades no processo de ensino-aprendizagem de alunos em territórios com alta concentração de pobreza (ALVES, FRANCO, RIBEIRO, 2008). Teve-se por objetivo investigar as expectativas de gestores e professores sobre a aprendizagem dos alunos. A pesquisa foi realizada em quatro escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, localizadas em um território contíguo de concentração de pobreza, na Zona Norte deste município. A metodologia inseriu-se no campo da pesquisa qualitativa, comportando entrevistas semiestruturadas com gestores e professores, observação de aulas e observação do quarto Conselho de Classe de uma das escolas participantes. Os resultados apontaram para associação entre as expectativas de gestores e professores sobre a continuidade de escolarização dos alunos com as percepções que esses profissionais apresentaram em relação ao local de moradia dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: sociologia da educação, efeito vizinhança, expectativas institucionais, práticas intraescolares.

ABSTRACT: This research contributes to studies in the field of Sociology of Education that seek to understand the possible inequalities in the teaching-learning process of students in territories with a high concentration of poverty (ALVES, FRANCO, RIBEIRO, 2008). The aim was to investigate the expectations of managers and teachers about student learning. The research was carried out in four municipal schools of Rio de

Janeiro, located in a territory with poverty concentration, in the North Zone of this city. The qualitative research methodology comprehended semi-structured interviews with managers and teachers, classroom observation, and observation of the fourth Class Council in one of the schools. The results stated an association between the expectations of managers and teachers about the students' continuity of schooling with the perceptions that these professionals presented concerning the students' place of residence.

KEYWORDS: sociology of education, territory effects, institucional expectations, intraescolares practices.

RESUMEN: Esta investigación se suma a estudios en el campo de la Sociología de la Educación que buscan comprender las posibles desigualdades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en territorios con alta concentración de pobreza (ALVES, FRANCO, RIBEIRO, 2008). El objetivo era investigar las expectativas de directivos y profesores sobre el aprendizaje de los alumnos. La investigación se llevó a cabo en cuatro escuelas de la Red Municipal de Educación de Río de Janeiro, ubicadas en un territorio contiguo de concentración de pobreza, en la Zona Norte de este municipio. La metodología se insertó en el campo de la investigación cualitativa, comprendiendo entrevistas semiestructuradas con directivos y docentes, observación en el aula y observación del cuarto Consejo de Clase de una de las escuelas participantes. Los resultados apuntan a una asociación entre las expectativas de directivos y docentes sobre la continuidad de la escolarización de los estudiantes con las percepciones que estos profesionales presentan en relación al lugar de residencia de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: sociología de la educación, efecto barrio, expectativas institucionales, prácticas intraescolares.

Introdução

Ensinar e aprender em contextos educacionais de países com altos índices de desigualdade apresenta-se como um desafio tanto para as redes de educação distrital quanto para as instituições escolares que se localizam em territórios com alta concentração de pobreza. A organização dos grupos sociais no espaço, orientada por dinâmicas de segregação residencial, adensa o fenômeno da estratificação escolar das redes. Por sua vez, as escolas localizadas em territórios com alta concentração de pobreza atendem um público de perfil socioeconômico homogêneo, apresentando maior vulnerabilidade decorrente dos efeitos da concentração (WILSON, 1987, p 13). Essas instituições sofrem de maneira mais manifesta o efeito vizinhança (SMALL & NEWMAN, 2001,

p 25-26). Dessa maneira, nas instituições escolares, as práticas pedagógicas cotidianas relacionam-se, em maior ou menor escala, com o efeito vizinhança. Contudo, estudos na relação entre território e dinâmicas escolares ainda são recentes nas produções nacionais do campo da Sociologia da Educação (ALVES, FRANCO, RIBEIRO, 2008; KOSLINSKI, LASMAR e ALVES, 2012).

A partir da década de 1990, estudos nos Estados Unidos conjugaram vertentes da sociologia da educação e da sociologia urbana para compreender o impacto da segregação residencial, em específico o efeito da vizinhança, sobre a distribuição de oportunidades educacionais (GALSTER & KILLEN, 1995). No Brasil, pesquisas nessa linha começam a ser desenvolvidas no final da década dos anos 2000 (ALVES, F.; FRANCO, F. C.; RIBEIRO, L. C. Q., 2008; KOSLINSKI, M. C., LASMAR, C. e ALVES, F, 2012). Inicialmente o foco dessas pesquisas centrava-se na distribuição de oportunidades educacionais como uma característica escolar relacionada ao território. Contudo, com o avanço dos estudos aponta-se o território como uma variável interessante para a análise dos processos escolares (CHRISTÓVÃO, 2009; ALBUQUERQUE, 2020).

Ainda assim, a produção de estudos nacionais que relacionam o efeito vizinhança aos processos intraescolares ainda é baixa. Em pesquisa no Banco de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹ foram encontradas quatro produções para a combinação de palavras “efeito vizinhança + escola”; quatro produções para “segregação urbana + escola”, nenhuma produção para “efeito vizinhança + práticas intraescolares”². Já em pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES³ foram encontradas duas produções para a combinação de palavras “efeito vizinhança + práticas intraescolares” e quatro produções para efeito “vizinhança + escola”. Assim, atesta-se a baixa frequência de produções nacionais sobre efeito vizinhança e práticas intraescolares. Dessa maneira, justifica-se a realização da pesquisa mediante a ampliação de estudos nacionais no campo.

A pesquisa foi realizada em quatro escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, nomeadas, aqui, como Escolas A, B, C e D. As escolas localizam-se na Zona Norte do Município do Rio de Janeiro, em uma extensão territorial com concentração de pobreza. Em específico, em uma mesma favela dentro

1 Pesquisa realizada no domínio: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>, acesso 27/03/2021, 10h53 am.

2 Ainda foram utilizadas para busca as combinações de palavras vizinhança + cotidiano escolar e vizinhança + práticas na/da escola, sem resultados de produções que se relacionassem diretamente com a temática.

3 Pesquisa realizada no domínio: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, acesso em 27/03/2021, às 11h25 am.

de um complexo formado por dezesseis favelas⁴. Teve-se por objetivo investigar se as práticas intraescolares de enturmação e distribuição de estímulos e recursos aos distintos grupos de alunos, se relacionariam, por um lado, com a origem de bairro dos alunos e, por outro lado, com as expectativas de gestores e professores sobre a capacidade de aprendizagem de seus alunos. A hipótese inicial foi que dentre as práticas intraescolares que poderiam ser influenciadas pelo território estaria o processo de seleção de grupos de alunos, tanto por sua separação em turmas de acordo com critérios de rendimento (GAMORRAN, 1995), quanto por processos de diferenciação de grupos no interior da sala de aula de acordo com as expectativas projetadas sobre os alunos (ROSENTHAL & JACOBSON, 1968; RIST, 1970).

A metodologia da pesquisa situa-se no campo da pesquisa qualitativa. Foram utilizadas como ferramentas para coleta de dados: 1) entrevistas semiestruturadas com os diretores gerais das Escolas A, B, C e D e com professores regentes em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental e em uma turma de Projeto Nenhuma Criança a Menos (Projeto NCM)⁵ nas Escolas A, B e C⁶; 2) Observação de aulas em turmas de Projeto Nenhuma Criança a Menos (Projeto NCM) e turmas de 3ºano com enturmação por rendimento na Escola C; 3) Observação do quarto Conselho de Classe na Escola C. Toma-se como escola referência da pesquisa a Escola C, uma vez que a instituição adotou enturmação por rendimento para as turmas de 3º ano.

A análise dos dados coletados contou com: transcrição das entrevistas com gestores e professores; categorização das entrevistas; comparação entre as entrevistas de gestores e professores a partir das categorias estabelecidas; transcrição das anotações registradas em caderno de campo referentes às observações em sala de aula e Conselho de Classe; categorização dos registros das observações em sala de aula e Conselho de Classe. A opção pela utilização dessas ferramentas de coleta e análise de dados foi realizada considerando estudos anteriores no campo que adotaram alguns desses recursos (CHRISTÓVÃO, 2009; SÁ EARP, 2009). Os critérios de validade interna (GASKELL & BAUER, 2008) comportaram triangulação de fontes, contando com dados coletados de entrevistas semiestruturadas com gestores e professores nas escolas, dados

4 Optou-se pela utilização do conceito favela considerando a vasta literatura que utiliza o termo (VALLADARES, 2000; 2005; SILVA, 2016) e levando em conta o uso sociopolítico do conceito. Uma vez que, os movimentos organizados de moradores dessas regiões no Rio de Janeiro definem-se como “movimentos de favela”.

5 O Projeto Nenhuma Criança a Menos constituiu-se como um projeto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro destinado aos alunos com defasagem idade-ano de escolaridade que foram retidos no 3º ano do Ensino Fundamental.

6 A Escola D não autorizou a entrevista com os docentes regentes em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental.

dos registros em cadernos de campo das observações de aulas e dados dos registros de campo em Conselho de Classe na Escola C. A confiabilidade da pesquisa (GASKELL & BAUER, 2008) foi assegurada pela descrição detalhada dos dados coletados para análise e pela estruturação da pesquisa por etapas.

Os resultados indicaram que as expectativas de gestores e professores sobre o desempenho dos alunos estão associadas às representações desses agentes sobre a vizinhança de origem dos estudantes. Essas expectativas parecem se relacionar com determinados processos de decisões intraescolares, como a enturmação por rendimento adotada para o 3º ano do Ensino Fundamental na Escola C. Contudo, os resultados também apontam que as expectativas quanto à extensão da escolarização dos alunos diferenciam-se entre professores e gestores, com os professores apontando para expectativas mais otimistas do que aquelas declaradas pelos gestores.

Assim, o artigo divide-se em três seções. Na primeira, são retomados alguns estudos desenvolvidos no campo da sociologia da educação sobre processos de seleção de grupos e a relação entre as representações sobre o território e as expectativas sobre desempenho escolar dos alunos (CHRISTÓVÃO, 2009). A segunda seção, apresenta alguns resultados da pesquisa de campo nas quatro escolas. O artigo encerra-se com breves considerações finais sobre o estudo e aponta para possíveis caminhos de pesquisa para o campo.

1 – Segregação residencial, estratificação escolar e práticas intraescolares de seleção de grupos.

A relação entre as formas de organização dos grupos sociais no espaço citadino com a escolarização das gerações mais novas pode ser importante para ajudar na explicação de processos de: 1) estratificação das redes de ensino; 2) oportunidades de escolha dos estabelecimentos escolares pelas famílias (GALSTER & KILLEN, 1995; ZUCARELLI, 2010; PAULA e NOGUEIRA, 2018; 3) processos e práticas intraescolares. Como dito anteriormente, a hipótese inicial da pesquisa foi que, dentre os processos intraescolares que podem ser influenciados pelo território e pela estratificação das redes de ensino, estariam os processos de seleção de grupos, tanto por separação de alunos em turmas de acordo com seu rendimento (GAMORRAN, 1995), quanto por processos de diferenciação de grupos de acordo com as expectativas sobre eles projetadas (ROSENTHAL & JACOBSON, 1968; RIST, 1970). Infere-se que tanto a separação de alunos em turmas por seu rendimento, quanto a diferenciação de grupos em sala de aula de acordo com as expectativas sobre a aprendizagem dos alunos, podem se desdobrar em processos de formulação de estigmas (BECKER, 2008;

GOFFMAN, 1988) para dados alunos ou grupos de alunos.

Gamorran (1995) considera que as formas de agrupamento escolar, quando orientadas por agrupamentos por habilidades⁷, para além de dividir o corpo de alunos sobre regras acadêmicas podem resultar no isolamento de grupos com características socioeconômicas muito similares. Uma vez que, o nível socioeconômico dos alunos nos grupos com altas habilidades é mais favorável do que dos alunos no grupo com baixas habilidades. O autor ainda aponta que a presença de alunos não brancos no grupo de alunos com baixas habilidades também é maior. Dessa maneira, seria replicado no interior das classes escolares a separação entre grupos sociais advinda dos processos de segregação residencial.

Estudos como o de Rosenthal e Jacobson (1968) e Rist (1970; 1977) apontam que processos de seleção de grupos também podem ocorrer no interior da sala de aula. Para os autores, os diferentes graus de expectativas dos professores sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos, se relacionariam com a desigual distribuição de estímulos e recursos no interior da sala de aula. Nessa distribuição, seria favorecido o grupo de alunos passível de altas expectativas. Rist (1977) faz uma análise da teoria da rotulação⁸ identificando uma tendência nos alunos a conformarem-se com os rótulos a eles atribuídos. Nesse sentido, há uma área de intersecção entre as contribuições de Rist (1977) e Goffman (1988), na medida em que ambos apontam que a percepção que o grupo social ou instituição faz dos atores sociais passa a ser por eles internalizada. Esses processos podem ter enquanto desdobramento a criação de estigmas a determinado grupo de atores (GOFFMAN, 1988).

Os estudos no campo do interacionismo simbólico que analisam relações escolares, relacionando expectativas sobre a aprendizagem dos alunos com práticas em sala de aula, tratam de expectativas de professores, focalizando a análise na relação professor-aluno (SIROTA, 1994). Aqui, as análises que foram empreendidas a partir dos dados das entrevistas e observações de campo, apontaram que as expectativas dos gestores sobre a aprendizagem dos alunos também são relevantes para tomada de decisões em processos intraescolares de seleção de grupos. Por exemplo, o mecanismo de enturmação por rendimento não seria efetivado sem a autorização da gestão da escola. Dessa maneira, sugere-se o termo expectativas institucionais como mais adequado para abranger as expectativas manifestas por gestores e professores sobre a aprendizagem dos alunos.

A seguir, apresentam-se alguns dos resultados das entrevistas com

7 Tradução literal do termo "ability grouping" (GAMORRAN, 1995).

8 Tradução literal do termo "labeling theory" (RIST, 1977).

gestores e professores das quatro escolas e das observações em sala de aula e Conselho de Classe na Escola C.

2- Território, expectativas institucionais e práticas de seleção de grupos.

2.1- Entrevistas: percepções sobre as famílias, a vizinhança e expectativas quanto à extensão da escolarização dos alunos.

2.1.1- Entrevistas com gestores.

As categorias de análise utilizadas nas entrevistas com gestores (diretores gerais das quatro escolas) abordaram: percepções sobre a vizinhança, perfil das famílias atendidas pela escola, expectativas quanto à extensão da escolarização dos alunos e alocação de docentes em turmas. Já as categorias utilizadas nas entrevistas com professores abordaram: participação familiar na vida escolar do aluno, percepções sobre a vizinhança e expectativas quanto à extensão da escolarização dos alunos. Nas entrevistas, utilizou-se a medida de projeção de extensão da escolarização dos alunos como indicativo de expectativa sobre sua aprendizagem.

A tabela 1 sintetiza as percepções dos gestores sobre as categorias analisadas.

Tabela 1: Categorias de análise nas entrevistas com gestores.

Categorias	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
Percepções sobre a vizinhança.	Associada à violência.	Associada à violência.	Associada à violência.	Associada à violência.
Perfil das famílias.	Não atribui.	Não atribui.	Não atribui.	Geracional.
Expectativas quanto a extensão da escolarização.	5º ano.	8º ano.	6º ou 7º ano.	Ensino Médio.
Alocação de Professores em turmas.	Segmento/ cargo ocupado.	Preferência do docente.	Preferência do docente.	Docentes mais experientes em turmas com mais dificuldade.

Fonte: a autora.

Em todas as entrevistas com gestores houve associação da representação do território de favela com violência.

A violência também é um grande problema. (...) quanto à violência, a violência externa é pior, né? Não sei, de repente uma UPP⁹(refere-se ao Programa de Unidade de Polícia Pacificadora) pode ser uma solução, não sei. (Gestão Escola A)

Eu acho que o problema é o desempenho dos alunos e violência. Até que agora, graças a Deus, a gente está com a escola bem mais tranquila. (Gestão Escola B).

Como problemas a gente pode falar da violência e problemas de infraestrutura. (...) Sinceramente, não sei se UPP seria a solução, mas eu acho que evitaria os confrontos armados. (Gestão Escola C).

Os problemas são o espaço físico e violência do entorno. Espaço físico, assim, teria que fazer uma obra, mas a violência cabe ao estado. (Gestão Escola D).

Interessante observar que todos os gestores apresentaram uma percepção da vizinhança associada à violência e duas gestoras citaram uma política pública em vigor no âmbito do Governo do Estado do Rio de Janeiro enquanto possível solução para a questão da violência. Nesse sentido, as entrevistas com gestores apontaram que a violência seria percebida como fator externo ao espaço escolar, estando relacionada à vizinhança.

Verificou-se que as escolas apresentaram práticas intraescolares semelhantes quanto à alocação de alunos em turmas - com exceção da enturmação dos alunos do 3º ano na Escola C-, mas distintas em relação à alocação de professores em turmas. Em relação aos possíveis processos de seleção de entrada na instituição, nenhuma das gestoras declarou que a escola tenha preferência por algum perfil de família em específico. Contudo, quando questionadas sobre o perfil dos alunos que frequentemente procuram a escola,

9 O governo do estado (Sérgio Cabral 2006-2014) inaugurou a política de pacificação das favelas cariocas, através do Programa de Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs). O programa consistiu em ocupação pela polícia militar- e pelo exército nacional no caso do Complexo do Alemão e Complexo da Maré- das regiões de favela no município do Rio de Janeiro. A primeira Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) foi instalada em 2008, na Favela do Santa Marta. O projeto das UPPs foi alvo de críticas e protestos de setores como os Direitos Humanos. Além de ter sido denunciada por atos de violência no interior de favelas pacificadas (CUNHA & MELLO, 2011). Um dos grandes expoentes dessas denúncias foi o assassinato do ajudante de pedreiro Amarildo de Souza, no interior da UPP da Rocinha.

a Escola D apontou para um perfil geracional e a Escola C apontou para uma representação sobre as famílias dos alunos.

Moram próximo e são... o pai já estudou aqui, o avô já estudou, o irmão já estudou, já conhecem a escola (Gestora Escola D). A maioria, infelizmente, são de alunos pouco assistidos pela família. Os que ficaram até março ainda sem vaga em escola. Moram próximos da escola. (...)

(Sobre os alunos que frequentemente se transferem da escola) Infelizmente, são aqueles mais assistidos pelas famílias. Pela questão mesmo da nossa localização ser muito ruim hoje. Então, transferido é aquele que é assistido pela família. O pai quer mesmo uma escola que não suspenda tanto a aula, a verdade é essa. (Gestora Escola C).

Nenhuma das gestões declarou observar o perfil do aluno transferido, contudo a Escola D afirmou que casos muito raros se transferem da escola, já as outras escolas afirmaram que há grande rotatividade e, havendo vaga, a criança é matriculada. Mesmo não declarando práticas seletivas, a Escola D apresentou um perfil de alunado com percentual de 0,30% de responsáveis que concluíram o Ensino Médio. Enquanto esse percentual é de 0,10%, 0,4% e 0,6% nas escolas A, B e C, respectivamente. Esse fator pode se relacionar com o perfil de famílias que procuram a escola e conseguem a matrícula. A entrevista com a gestora da Escola C apontou percepção sobre os alunos que procuram e permanecem na escola como “alunos pouco assistidos pela família” e aqueles que se transferem da escola seriam mais assistidos pelas famílias. A qualidade da escola parece se relacionar com a sua localização, definida pela gestora como “localização ruim”.

As entrevistas indicaram que a escola que apresentou maior expectativa em relação à escolarização dos alunos foi a Escola D, considerando que estes poderiam cursar o Ensino Médio e, alguns, o Ensino Superior. Contudo, essas expectativas podem estar relacionadas à diferença do público atendido pela Escola D em comparação com as outras escolas. A entrevista com a gestão da Escola B apontou que a expectativa da gestora é baixa mesmo encontrando ex-alunos cursando uma etapa posterior à sua expectativa projetada.

Eu acho que até a maioria concluiria o fundamental. Apesar de saber que muitos deles vão parar no 5° ano mesmo. (Gestão Escola A).

Olha, pelo o que eu tenho observado atualmente eu tenho encontrado muito ex-aluno no Ensino Médio. Mas, eu acredito que no 8º ano eles desistem. Apesar de eu ter encontrado, que eu moro perto de uma escola estadual, eu tenho visto muitos alunos. Inclusive alunos que foram do... (refere-se à Escola C) eu vejo, encontro. (Gestão Escola B).

6º ano. 7º ano. (Gestão Escola C).

Eu acho que a grande maioria o Ensino Médio. Tem um retorno positivo. Alguns chegam no superior, mas médio já é um retorno legal. (Gestão Escola D).

2.1.2- Entrevistas com professores.

A tabela 2 apresenta a síntese das categorias abordadas nas entrevistas com professores.

Tabela 2: Categorias de análise nas entrevistas com professores.

Categorias	Docente Escola A, 3º ano	Docente Escola B, 3º ano	Docente Escola C, 3º ano baixo rendimento	Docente Escola C, 3º ano alto rendimento	Docente Escola C, Projeto NCM
Percepção sobre vizinhança	violência associada à vizinhança e aos alunos	violência associada à vizinhança e influência no aprendizado	violência associada à vizinhança e aprendizado, considera influência da família	violência associada à vizinhança e influência no aprendizado	violência associada à vizinhança considera esforço individual para superação.
Participação das famílias	Pouca	Vincula participação familiar ao baixo rendimento	Vincula participação familiar e desinteresse dos alunos ao baixo rendimento	Pouca	Pouca
Expectativa extensão da escolarização	8º /9º ano	Ensino Superior (todos)	9º ano (4º ano para repetentes)	Ensino Médio	Superior (grupos da turma)

Fonte: a autora, 2014.

Parece ser partilhada entre gestores e professores das quatro escolas a associação entre vizinhança e violência, contudo nas entrevistas com gestores essa associação parece ser externa ao espaço escolar, estando relacionada ao território. Já nas entrevistas com professores, as famílias e os alunos também são representados como violentos.

A violência é uma delas. É... por eles estarem cercados pela violência eles também são violentos. São crianças carentes de carinho, né? Precisam... Ai, nossa, de muita coisa. (Docente Escola A, 3º ano).

Então, o negativo pra mim é essa violência que você tem que parar, tem dias que você tem que deixar de dar aula. Tem dias que você tem que liberar as turmas mais cedo. Então, você tem que conviver com isso tudo. Então, assim, se você programa a sua aula pra ser de um jeito, né, no meio do caminho do dia você tem que mudar devido a esses conflitos no entorno. Quer dizer, isso tudo é um ponto negativo. (Docente Escola B, 3º ano). A aprendizagem ela depende do meio, depende da família, depende de vários setores, né? Então, eu vejo que as crianças daqui elas não têm aquele aparato. (...) E assim, eu vejo que as crianças têm uma falta muito grande dos pais estarem interessados em ajudá-los, da situação que acontece toda em si aqui no entorno. O entorno aqui atrapalha muito a aprendizagem das crianças. Eles têm muita dificuldade porque daqui a pouco tá aprendendo, daqui a pouco tem um tiroteio e eles têm que parar de aprender, de estudar porque tem que ir embora correndo. Quer dizer, isso tudo bloqueia (...) E aqui a gente percebe que aqui dentro as crianças não tem um acompanhamento, não tem um apoio, não tem muita coisa. Tem uma carência muito grande, até mesmo afetiva. (Docente Escola C, 3º ano, turma de baixo rendimento) (...)A violência interfere de uma forma muito negativa na aprendizagem das crianças. E eu vejo assim, o fato das mães saírem pra trabalhar eles ficam muito abandonados. Acho que, de repente, é outro ponto negativo. (Docente Escola C, 3º ano, turma alto rendimento). (...)Aqueles que se esforçam conseguem ultrapassar esses limites da violência externa. Porque diminui a concentração dos alunos, eles não dormem direito. Eles vêm com uma vivência diferente que uma turma regular lá fora teria. (Docente Escola C, Projeto NCM).

Nas entrevistas com professores as famílias também foram representadas como pouco participativas no processo de escolarização das crianças.

Tem pouca participação familiar. Ih, com certeza. (Docente Escola A, 3º ano).

Eu acho que a maioria que não possui esse acompanhamento é que possuem essa dificuldade. A gente vê casos aqui, ainda que muito sutil, mas que há um acompanhamento você vê que a criança tem um bom rendimento. (Docente Escola B, 3º ano).

Muito pouca participação, muito pouco. (Docente Escola C, 3º ano turma alto rendimento).

Quase não tem acompanhamento. Numa reunião que eu tive, três responsáveis vieram em uma turma de 25. (Docente Escola C, turma NCM).

Por vezes, as próprias crianças foram representadas enquanto desinteressadas em seu processo de escolarização, o que justificaria seu baixo rendimento.

(...) justamente esses que tinham mais dificuldade não tinham acompanhamento familiar. As crianças também não tinham vontade de aprender. Desinteresse dessas crianças era notório, você percebia que não estavam nem aí. (Docente Escola C, 3º ano, turma de baixo rendimento).

As entrevistas com professores apontaram para adoção de explicações generalistas que associaram o baixo rendimento dos alunos às suas famílias, não apontando para estratégias coletivas escolares para elevar o desempenho dos alunos. Nem apontando para alguma parcela de responsabilização da instituição escolar em relação às estratégias desenvolvidas em sala de aula para elevação do desempenho desses grupos de alunos. No entanto, os professores apresentaram expectativas mais elevadas que os gestores em relação à extensão da escolarização dos alunos. Alguns professores projetaram sua expectativa diferenciando grupos de alunos.

Bem, tem algumas exceções, né? Mas, confiante, vamos lá, pro 8º ano, 9º ano. (Docente Escola A, 3º ano).

Eu acho assim, se esforçando, os que passaram eu acredito que podem chegar até o 9º ano. Alguns até um pouco mais, mas não todos. Dos que ficaram a metade ainda pode passar pro 4º ano, mas uma partezinha que os pais não estão nem aí e a criança também não quer... Porque, assim, não são só os pais. (Docente Escola C, 3º ano, turma de baixo rendimento).

Eu acho que uma boa parte vai concluir o Ensino Médio e de repente prestar vestibular. Têm grupos diferentes. Mas, nem falo do grupo dos MBs (refere-se ao conceito Muito Bom) não, mesmo os com dificuldade já estão despertando o gosto, já falam das profissões que querem. (Docente Escola C, 3º ano, turma de alto rendimento).

Se eles quiserem eles podem ir longe. Eles podem chegar em uma faculdade, ter uma vida normal. Assim, tendo os padrões normais de uma vida, se eles quiserem vão longe. Isso um grupo, não são todos. (Docente Escola C, turma Projeto NCM).

Em outra entrevista a expectativa sobre a extensão da escolarização não apenas é alta como é extensiva a todo o grupo.

Sob a minha ótica eu acho que até a universidade. Que a gente sempre tem que ter uma expectativa boa pros alunos. (...) Todos aqui têm a mesma oportunidade que qualquer uma outra pessoa que estude, por exemplo, em Copacabana, num colégio de lá. (Docente Escola B, 3º ano).

Para dois professores a expectativa em relação à extensão da escolarização estaria relacionada com o interesse do aluno. Expressões como “se eles quiserem”, “se esforçando”, “uma partezinha que a criança não quer”, parecem associar o desempenho escolar ao empenho individual do aluno, eximindo desse processo a responsabilidade da instituição. Não apontando para alternativas proporcionadas pela instituição para melhorar o desempenho escolar dos alunos, repetindo as percepções antes manifestas sobre a participação familiar numa relação de causa e efeito com o desempenho do aluno. A professora da turma de Projeto NCM, na Escola C, ainda estabeleceu um perfil de “normalidade” àqueles alunos que conseguiriam chegar ao Ensino Superior por seu esforço próprio.

A seguir, apresentam-se considerações sobre as observações em sala de aula.

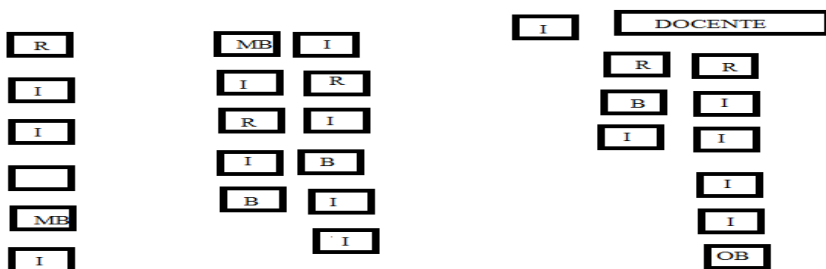
2.2- Observações em sala de aula.

As observações em sala de aula na Escola C ocorreram em três turmas com enturmação por rendimento: uma turma de 3º ano de alto rendimento, uma turma de 3º ano de baixo rendimento e uma turma de Projeto Nenhuma Criança a Menos (Projeto NCM). As categorias de análise utilizadas foram:

práticas em sala de aula (distribuição de recursos e de materiais, atenção do professor, atendimento à solicitação de esclarecimento pelo aluno, oportunidades de fala aos alunos); conteúdo curricular para o ano de escolaridade; e distribuição espacial dos alunos em sala de aula.

Foi possível identificar formas de agrupamento espacial dos alunos em sala de aula. A professora da turma de 3º ano com baixo rendimento declarou em conversa registrada em caderno de campo que busca “arrumar os lugares na sala pra não tumultuar muito a aula”. Assim, a organização espacial da turma teve como critério o comportamento dos alunos. A figura 1 apresenta um esquema de distribuição espacial dos alunos da turma de 3º ano com baixo rendimento. Os alunos são representados por seus conceitos (I= Insuficiente, R= regular, B= Bom e MB= Muito Bom) e a observadora é representada por OB.

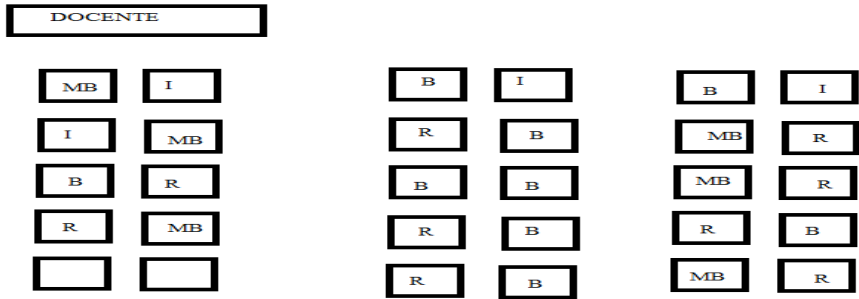
Figura 1. Representação da organização dos alunos em sala de aula na turma 3º ano de baixo rendimento.



Fonte: a autora.

Já na classe de 3º ano de alto rendimento a professora declarou que organiza os alunos “colocando aqueles que sabem mais perto dos que sabem menos”. Justificou que adota esse critério porque “assim um ajuda o outro”. O critério e a justificativa de agrupamento por rendimento utilizados pela professora se aproximam dos indicativos de equidade apontados por estudos do campo de eficácia escolar (BROOKE & SOARES, 2008). A representação espacial da turma segue abaixo.

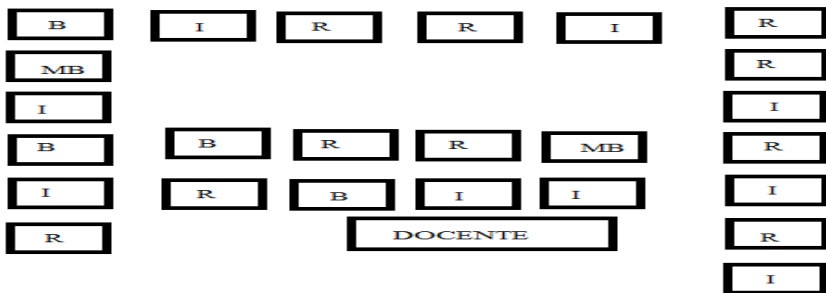
Figura 2. Representação da organização dos alunos em sala de aula na turma 3° ano com alto rendimento.



Fonte: a autora.

A professora da turma de Projeto NCM não adotou critérios de rendimento, mas de comportamento e de necessidades específicas (alunos que enxergam pouco sentam na frente) para distribuição dos alunos na sala de aula. Essa distribuição não é uniforme como na turma de 3º ano de alto rendimento, havendo fileiras individuais verticais e fileiras de cadeiras dispostas na horizontal no espaço da sala.

Figura 3. Representação da organização dos alunos em sala de aula na turma Projeto Nenhuma Criança a Menos.



Fonte: a autora.

Os modelos de organização espacial encontrados aproximaram-se do modelo centro-periferia do tipo topográfico de Sá Earp (2009), não havendo especificidade na espacialização dos alunos com baixo ou alto rendimento na sala de aula. Contudo, os *alunos centro* (SÁ EARP, 2009) são identificados na

sala, mesmo que não se agrupem espacialmente. A turma de 3º ano com alto rendimento apresentou uma organização espacial mais equitativa. A professora distribuiu os alunos em sala de aula de maneira que aqueles com maior rendimento sentassem ao lado dos de com menor rendimento. Contudo, ainda assim, foram identificados alguns *alunos centro* (SÁ EARP, 2009) na turma, os quais receberam maior atenção da professora e apresentaram maior frequência de oportunidades de fala quando comparados aos outros grupos de alunos.

Quanto às práticas em sala de aula de distribuição da atenção docente, oportunidades de fala e participação dos alunos durante as aulas, houveram diferenças entre as três turmas. As turmas de Projeto NCM e de 3º ano de baixo rendimento se aproximaram no que diz respeito à maior atenção dada aos alunos com bom rendimento ou que são considerados esforçados e que apresentariam práticas que se adequam às regras do ambiente escolar. Os alunos com baixo rendimento e que apresentavam práticas comportamentais tidas inadequadas ao ambiente escolar, foram constantemente rotulados enquanto “bagunceiros”, “preguiçosos”, alunos que “não querem nada”. Mesmo quando esses alunos solicitaram explicação ou participação em sala (como, por exemplo, ir ao quadro responder alguma questão) o estigma atribuído a eles veio à tona. Nos relatos de caderno de campo, a seguir, os nomes atribuídos aos alunos são fictícios.

A correção no quadro seguiu-se. A docente perguntou a turma quem gostaria de ir ao quadro fazer o cálculo. Lia gritou “Eu!”, esticando os dois braços e levantando-se da cadeira. “Lia, você quer vir pra que? Pra fazer é graça, porque você não sabe nem conta de somar direito, vai saber de multiplicação quando? Lugar de palhaça é no circo. Aqui é lugar de criança que quer estudar”. (Retirado Caderno de Campo. Escola C, turma Projeto NCM).

Nessa situação, fica evidente não apenas o estigma atribuído à aluna, mas a restrição de sua participação na aula. A fala da professora também apontou uma contradição: ao mesmo tempo em que afirmou que escola é lugar de criança que quer estudar, restringiu uma participação voluntária de uma aluna.

Na turma de 3º ano com baixo rendimento também foi possível identificar situações nas quais são reafirmados estigmas.

D argumenta com a professora que não sabe desenhar. “Você nunca sabe nada, D”. D abaixa a cabeça e não faz o desenho. As crianças conversam e discutem entre si sobre a atividade: “O seu vai ficar feio”. As crianças solicitam material entre si. D,

levanta sutilmente a cabeça, antes completamente coberta por ambos os braços. Observa o desenho de outra colega de sala, Moi. D diz que não sabe desenhar. Moi responde “Você não sabe desenhar porque é burro”. Moi também integra o grupo de alunos com desempenho I. (Retirado de caderno de campo. Observação turma 3º ano de baixo rendimento).

A situação narrada na turma de 3º ano com baixo rendimento edifica a construção de uma representação estigmatizada a determinados alunos. Essa representação, de alguma maneira, é reconhecida pelos outros alunos da turma, mesmo que estes tenham conceitos/notas bimestrais próximas. Quando Moi fala para D que este não sabe por que é burro, Moi diferencia-se de D, mesmo tendo conceito bimestral igual ao de D. A hipótese para tal fenômeno pode se relacionar com a frequência com que D é apontado pela professora como aluno estigmatizado. Cabe ressaltar que, ao final do ano letivo, D foi retido no 3º ano do Ensino Fundamental, enquanto Moi foi aprovada para o 4º ano. Nos registros do caderno de campo a professora da turma apontou, por diversas vezes, sua preocupação com Moi, sempre retratada como aluna esforçada, mas que não conseguia “chegar lá”. Essa percepção parece ter sido um elemento importante para a decisão de aprovação da aluna, ainda que seu rendimento não tenha sido significativamente alterado.

Já na turma de 3º ano com alto rendimento a professora, constantemente, observava os alunos que estavam copiando as tarefas e chamava atenção daqueles que não copiavam, passava nas mesas e solicitava que os alunos com melhor rendimento ajudassem seus colegas nas tarefas. Contudo, o grupo dos quatro alunos com conceito I era constantemente solicitado a se retirar de sala. Essa prática levava esse grupo de alunos a perder tempo de aula, o que dificultaria a melhora no seu rendimento.

Quanto aos conteúdos curriculares para o ano de escolaridade, nas três turmas foi possível identificar que os conteúdos ministrados estão em desacordo com as orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para o 3º ano do Ensino Fundamental¹⁰. As turmas de 3º ano de baixo rendimento e Projeto NCM tiveram como foco o desenvolvimento da habilidade da leitura e da escrita. O conteúdo lecionado na turma de 3º ano de baixo rendimento aproximou-se do conteúdo ministrado para o 1º ano do Ensino Fundamental. Em relação à matemática, o conteúdo pareceu ser mais avançado, incluindo cálculos de multiplicação e divisão. Mas, ainda assim, ape-

10 A matriz curricular da Turma de Projeto Nenhuma Criança a Menos conjugava os conteúdos referentes ao 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.

nas foram abrangidos cálculos com números inteiros e sem inclusão de divisão complexa, estando em desacordo com as orientações curriculares para o 3º ano. Esse quadro de redução de conteúdos também se configurou na turma de 3º ano de alto rendimento, contudo os conteúdos ministrados foram mais avançados em comparação às outras duas turmas analisadas.

2.3- Observação em Conselho de Classe.

O Conselho de Classe observado refere-se ao quarto Conselho de Classe do corrente ano letivo na Escola C. Por ser o penúltimo Conselho de Classe do ano letivo, a pauta deste incluiu tanto a síntese oral dos professores sobre o andamento das turmas e destaques sobre os alunos, quanto decisões sobre àqueles que seriam retidos nas turmas. Ressalta-se que no ambiente de Conselho de Classe algumas percepções são comumente manifestas de maneira mais direta. Sendo possível perceber se as representações declaradas, em algum grau, são mais ou menos partilhadas pelo grupo de profissionais da instituição.

Sobre as decisões de aprovação e retenção, em específico, o quarto Conselho de Classe iniciou-se com fala da diretora geral fazendo um apelo para que os docentes não *“pesassem a mão na reprovação”*. Como justificativa para esse apelo a diretora declarou.

Eu não quero que digam que a culpa é só do professor, mas também não é só o aluno: é um conjunto. Essas crianças são infelizes por natureza, já nascem num lugar infeliz por natureza, tem pais que são infelizes por natureza e que não se fazem de pais presentes. (Gestora da Escola C).

A fala da gestora parece equivaler sua percepção sobre o território de moradia dos alunos, à percepção que faz sobre a família dos estudantes, associando ambas a um perfil desviante de um ideal de *“felicidade”*. Quando a diretora aponta que *“não quer que digam que a culpa é do professor, mas também não é só do aluno”*, esta parece apontar para uma corresponsabilização entre professores e alunos pelo desempenho alcançado pelos estudantes. Contudo, a sequência da fala aponta, genericamente, para uma baixa expectativa em relação a todo o corpo discente. Uma vez que, estes nasceram em um determinado território, com famílias ausentes e que estas condições impediriam sua *“felicidade”*. O apelo, então, seria para que os professores considerassem esses elementos, que colocariam os alunos dentro de um perfil desviante, e

decidiram por sua aprovação. Ainda que os alunos não tenham alcançado os objetivos propostos.

Ainda durante o quarto Conselho de Classe, uma intervenção do professor da sala de leitura pareceu apontar a enturmação como uma prática de preservação dos alunos percebidos como os que poderiam ter maior extensão da escolarização.

Eu acho que a enturmação do 1º ano já tem que sair do E.I (nomenclatura refere-se à Educação Infantil). Pegar os professores do E.I e ver quem é B e MB (refere-se aos conceitos avaliativos Bom e Muito Bom). É claro que eles não são avaliados assim, mas o professor do E.I já olha o aluno e vê que esse tem futuro e que esse não tem. Então, o professor já sabe. (Professor de sala de leitura, Escola C. Conselho de Classe).

Considerando que a fala do professor de sala de leitura não gerou um debate entre os professores presentes no Conselho de Classe, parece ser compartilhada uma percepção positiva sobre a enturmação por rendimento. Ressalta-se que foi relatado pelos docentes das turmas acompanhadas que a decisão pela enturmação do 3º ano por critérios de desempenho foi tomada no primeiro Conselho de Classe do ano letivo. No qual, houve acordo para realização de uma prova de nivelamento que orientaria a alocação dos alunos nas turmas. Essa decisão foi tomada após o início do ano letivo, sendo os alunos realocados em turmas de acordo com o seu desempenho na prova de nivelamento. Dessa maneira, os alunos passaram por um novo processo de adaptação, uma vez que foram deslocados de suas turmas originais e separados de seus pares. Como aponta Gamorran (1995), ainda que seja declarada uma justificativa pedagógica para realocação dos alunos nas turmas por critérios de desempenho, essa decisão tende a reproduzir no ambiente escolar uma lógica de segregação dos grupos sociais por perfil socioeconômico.

Considerações finais.

Estudos sobre processos de ensino-aprendizagem em contextos educacionais em territórios com alta concentração de pobreza, ainda se configuram como necessários para debater características de práticas escolares que podem ampliar ou reduzir desigualdades internas no processo de escolarização dos alunos. Nesse sentido, estudos da sociologia da educação que consideram o território como um elemento que se articula com características intraescolares podem auxiliar na compreensão desse fenômeno.

O estudo amplia o conceito de expectativas de professores, utilizado em estudos no campo do interacionismo simbólico que relacionam expectativas docentes com processos de tomadas de decisões nas relações escolares. Considerando que as expectativas dos gestores podem ser fundamentais para tomadas de decisões intrascolares, sugere-se que seria mais apropriado a utilização do termo expectativas institucionais. Incluindo, como fundamentais para discussão de decisões intraescolares, tanto as expectativas de gestores quanto a de professores sobre os alunos.

Os resultados da pesquisa apontaram para comparações ainda não realizadas em estudos que relacionam expectativas de gestores e docentes com práticas de seleção de grupos. Como, por exemplo, a comparação entre expectativas em relação à extensão da escolarização dos alunos entre gestores e professores das mesmas instituições.

A pesquisa confirma hipóteses de estudos anteriores que apontaram que o grau das expectativas de professores se diferencia por grupos de alunos, havendo grupos aos quais são projetadas altas ou baixas expectativas. Os grupos de alunos aos quais os professores das turmas consideram como bons alunos-alunos que manifestam comportamento dentro do esperado, que sejam vistos pelos profissionais da escola como “esforçados”, crianças as quais a família busca estar presente no espaço escolar ou que obtenham notas mais altas nas avaliações- recebem maior atenção dos professores, maior oportunidade de fala durante as aulas e são eleitos como “ajudante do dia”¹¹. Em oposição, os alunos ou grupos de alunos aos quais são projetadas baixas expectativas parecem ter um estigma reforçado sobre sua capacidade de aprendizagem. No grupo de alunos com baixas expectativas, elementos periféricos ao desempenho em avaliações se relacionam com possibilidades de bonificação de notas a esses alunos. Como, por exemplo, alunos que têm o comportamento mais próximo ao esperado pelo ambiente escolar apresentam maiores possibilidades de sucesso em decisões intraescolares, como decisões em relação à retenção ou aprovação para o próximo ano de escolaridade.

As entrevistas com gestores e professores indicaram que as representações sobre a vizinhança de origem dos alunos relacionam-se com as expectativas em relação à sua capacidade de aprendizagem, assim como suas possibilidades dentro da instituição. A Escola C, parece adotar a prática de enturmação com vistas a destinar maiores recursos aos alunos que considera que podem ter um período de escolarização mais amplo. As relações estabele-

11 Prática em que o professor elege um aluno para lhe designar tarefas como ir à direção, solicitar algum material ou levar alguma informação a outros profissionais da escola. Essa prática afere um status de diferenciação àqueles que ocupam a função de “ajudante do dia”.

cidas dentro das turmas observadas também parecem apresentar esse perfil. Contudo, foi observado que as práticas pedagógicas adotadas pelos professores da Escola C se diferenciaram, ainda que para um mesmo ano de escolaridade.

Referências.

ALBUQUERQUE, Regina Lucia Fernandes de. Pela lente que se vê: segregação residencial e percepções de diretores e professores sobre alunos em território com concentração de pobreza. In: Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional, volume 15, número 40, maio/agosto, 2020a. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/2369> DOI: https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2020.Vol15.N40.pp161-183

ALVES, F.; FRANCO, F. C.; RIBEIRO, L. C. Q. Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN (orgs.) *A cidade contra a escola?: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital; Montevidéu: Ippes, 2008. p. 91-118.

BECKER, Howrad. S. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (orgs). *Pesquisa em Eficácia Escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CHRISTOVÃO, A. C. *A vizinhança importa: desigualdades e educação no Morro do Cantagalo*, 128f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional). IPPUR, UFRJ, 2009.

GALSTER, George C. & KILLEN, Sean P. *The Geography of Metropolitan Opportunity: a reconnaissance and conceptual framework*. IN: *Housing Policy Debate*. Fannie Mae, vol 6, issue 1, 1995, p 7-43. Disponível em: https://www.innovations.harvard.edu/sites/default/files/hpd_0601_galster2.pdf. Acesso em: 29/03/2020.

GAMORAN, A. An Organizational Analysis of the Effects of Ability Grouping. *American Educational Research Journal*, v.32, n.4, 1995, p.687-715. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1163331?seq=1>. Acesso em 25/01/2020.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GASKELL, G; BAUER, M. W. Para uma prestação de contas públicas: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, , 2008, p 470-490.

JENCKS, C.; MAYER, S. Residential Segregation, Job Proximity, and Black Job Opportunities. In: LYNN, L. E. ; McGEARY, M. G. H. (eds) *Inner-City Poverty in the United States*. Washington, D. C.: National Academy Press, 1990.

KOSLINSKI, M. C., LASMAR, C. e ALVES, F. Observatório educação e cidade: algumas hipóteses sobre a relação território e oportunidades educacionais. *Revista Eletrônica de estudos urbanos e regionais*, n.8, ano 3, março de 2012, p 8-20. Disponível em: http://emetropolis.net/system/edicoes/arquivo_pdfs/000/000/009/original/emetropolis_n08.pdf?1447896327. Acesso em: 29/03/2020.

PAULA, Gustavo Bruno de e NOGUEIRA, Maria Alice. Desigualdades socioespaciais e escolhas escolares. In: *Educação- Revista do Centro de Educação da UFSM*, v. 43, n 1, jan/março 2018, p 55-74. Disponível em:<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30037/pdf>. Acesso em: 29/03/2020.

RIST, RAY C. Student Social Class and Teacher Expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. In: *Harvard Educational Review*. Vol 40, nº3, August, 1970, p 411-451.

_____. On Understanding the Process of Schooling: Contributions of Labeling Theory. In J. Karabel, & A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977, p 292-305.

ROSENTHAL, R. & JACOBSON. *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, 1968.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. A cultura da repetência em escolas cariocas. *Ensaio: aval.pol.publi.educ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, out./dez, 2009 p. 613-632. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n65/v17n65a4.pdf>. Acesso em: 29/03/2020.

SILVA, Roberta Lemos Gadelha da. *A Maré e seus complexos: desvelando o micro território da Favela MacLaren*. Orientadora: Joviana Quintes Avanci. Coorientadora: Renata Pesce Dissertação (Mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2016.

SIROTA, Régine. *A escola Primária no Cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SMALL, M. L. *Villa Victoria: the transformation of social capital in a Boston barrio*. University of Chicago Press, 2002.

SMALL, L.M.; NEWMAN, E. Urban poverty after the truly disadvantaged: the rediscovery of family, neighborhood, and culture. *Annual Review of Sociology*, Palo Alto, v. 27, 2001 p. 23-45.

VALLADARES, Licia do Prado. *A gênese da favela carioca: a produção anterior as Ciências Sociais*. Revista Brasileira de Ciências Sociais v15, n 44, 2000, p 05-34.

_____. *A invenção da favela: do mito de origem à favela.com*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

WILSON, W. *The Truly Disadvantagement*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press, 1987.

ZUCCARELLI, Carolina. A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. *Revista Eure*, Vol. XXXVI, n° 108, agosto 2010, p 161-164. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612010000200009. Acesso em: 29/032020.