

Cidadania, favela e promoção de solidariedade social

Angela Randolpho Paiva

Resumo

O presente artigo pretende trazer primeiramente uma discussão sobre algumas considerações teóricas a respeito da difícil equação entre cidadania e cultura cívica possível com a persistência da desigualdade da formação social brasileira. Em um segundo momento, vão ser ressaltados alguns dos aspectos encontrados em pesquisa realizada em duas favelas cariocas, quando serão analisados os discursos de profissionais da educação do ensino fundamental (1º e 2º segmentos) e dos educadores de projetos sociais, e que traduzem os dilemas mencionados acerca da exclusão sistemática. Espera-se apontar alguns dos dilemas ora postos no nosso projeto de cidade e sociabilidade. Serão vistas, ainda, as novas possibilidades de mobilização a partir das próprias comunidades, surgidas, principalmente, a partir da redemocratização do país na década de 1980, trazendo uma animação na esfera pública incomum desde a ditadura militar.

Palavras-chave: cidadania, déficit educacional, participação, solidariedade social

Abstract

The present article intends to deal with the difficult equation between citizenship and civic culture in view of the persistent social inequality. It has three main objectives. First, there will be some theoretical considerations that try to interpret the difficult construction of citizenship in Brazil. Secondly, some of the findings of a research carried out in two slums in Rio will be discussed: the interviews of educators of municipal schools (elementary and middle schools) and professionals who work at some NGOs in these slums will be analyzed in order to show the dilemmas they now face on the systemic exclusion of these youngsters. These two parts are important in order to understand the new possibilities of grassroots mobilization in the same slums, which have emerged since the 1980s, bringing about new forms of participation in the public sphere, not seen since the political closure brought by the military dictatorship.

Keywords: citizenship, educational deficit, participation and social solidarity

Quando se fala em cidadania, de uma perspectiva sociológica, é preciso pensar na lógica dos direitos humanos como uma construção social que depende de sua efetivação em organizações sociopolíticas específicas. E quando se fala em direitos humanos, é preciso falar da ação do Estado para estruturar esses direitos no sentido de se conseguir sua universalização. Na clássica tipologia de T. H. Marshall (1967), tanto os direitos civis, quanto os políticos e sociais precisam ser ampliados para o maior número possível de cidadãos para que o *status* de cidadania consiga transformar o acordo societário em uma organização mais equânime. Se Marshall falava embalado pelo otimismo do pós-guerra, e nos primórdios do Estado welfariano, hoje, mais do que nunca, é preciso insistir na capacidade que o projeto societário de cada país tenha para promover a redistribuição necessária que leve à igualdade mínima para a realização do ideário da cidadania. Assim sendo, é importante a presença do Estado, regulando a mais justa possível distribuição dos direitos, especialmente os sociais, e que se referem a seu papel estruturante na distribuição dos bens sociais no tocante a educação, moradia, saúde, acesso à justiça, aposentadoria, lazer, dentre outros. Na presente análise, vai ser enfatizado o acesso à educação.

Quando se relaciona essa questão à questão brasileira propriamente dita, esbarramos no maior obstáculo para a plena realização desse *status* da cidadania de que falava Marshall: a persistente desigualdade social brasileira. Assim, vivemos com o paradoxo de uma forte urbanização e desenvolvimento econômico verificado desde a década de 1930, quando o Brasil teve índices de desenvolvimento dos maiores do mundo e modificou sua “herança rural” para se transformar em um dos países emergentes do século XX. Mas se teve êxito na industrialização acelerada de alguns centros do país, não conseguiu fazer a distribuição dos bens sociais que se anunciava com o desenvolvimento então em curso. Assim, atrelada à rápida urbanização, persistia, e cresce, uma enorme desigualdade social. Essa desigualdade pode ser vista sob vários ângulos: desigualdades regionais, raciais, de gênero, no acesso à educação, no acesso à justiça, dentre outras agendas que ajudam a configurar e a tematizar as “desigualdades sociais” do país. Foi uma modernização rápida, sem dúvida, mas que foi caracterizada pela sistemática exclusão de vários segmentos da sociedade.

Este trabalho pretende fazer, primeiramente, algumas considerações teóricas a respeito da difícil equação entre cidadania e cultura cívica possível, com a persistência da desigualdade da formação social brasileira. Em um segundo momento, vão ser ressaltados alguns dos aspectos encontrados na pesquisa “Análise da construção da solidariedade e da cidadania nas favelas do Rio de Janeiro”, quando serão considerados os discursos de professores e diretores do ensino fundamental (1º e 2º segmentos) e dos gestores de projetos sociais, e que traduzem os dilemas mencionados acima acerca da exclusão sistemática. Serão duas as favelas analisadas: uma na Zona Oeste da cidade e outra na Zona da Leopoldina. Ambas guardam semelhanças com grande valor heurístico, como vai ser visto adiante. Espera-se apontar alguns dos dilemas ora postos no nosso projeto de cidade

e sociabilidade. Serão vistas, ainda, as novas possibilidades de mobilização a partir das próprias comunidades, surgidas, principalmente, a partir da redemocratização do país na década de 1980, o que traz uma animação na esfera pública incomum desde o fechamento político realizado pela ditadura militar em 1964.

Alguns conceitos fundamentais

Voltando ao tema da cidadania, há uma unanimidade em reconhecer a educação como condição primeira para que o exercício da cidadania seja possível. O próprio Marshall já falava, na década de 1940, que o direito à educação, apesar de ser um direito social – dever, portanto, do Estado de supri-la – era uma “pré-condição para o exercício das liberdades civis”, sendo, portanto, necessário para que os direitos civis e políticos pudessem ser demandados e assegurados.

Roche (1987), ao defender a dimensão política da cidadania, propõe que educação, lazer e civilidade não sejam vistos apenas como aspectos “culturais”, mas, sim, numa dimensão mais ampla da tradição grega do ser político. Assim, para o autor, a educação que os indivíduos, membros de qualquer Estado-nação, possam usufruir, é um dos requisitos para que estejam em condições de adquirirem um conjunto de recursos cognitivos que lhes possibilitarão adquirir um “mapa mental” para a participação na esfera pública. Ampliando a postulação de Marshall, Roche se alinha com Habermas e Hannah Arendt na defesa de uma igualdade mínima para que os cidadãos possam participar na esfera pública. Nesse sentido, a educação ampliada às massas, no sentido ideal-típico de promover a possibilidade de liberação cognitiva, é a que foi capaz de assegurar a democratização na esfera pública. E os países que conseguiram essa universalização na virada do século XIX para o século XX – como foi o caso não só de países centrais como a Inglaterra, Holanda e França, ou ainda os países nórdicos, mas também países nossos vizinhos, como a Argentina, Chile e Uruguai –, são os países que lograram uma maior distribuição dos bens sociais com a ampliação de suas classes médias e, para a análise que nos interessa aqui, a universalização da educação básica.

E essa possibilidade de participação, que não é apenas política, mas também cultural, social e econômica, como nos lembra Habermas, é que vai ser um dos elementos centrais para a construção da comunidade cívica de que fala Putnam (1996:102). Inspirado na análise toquevilleana do interesse bem-compreendido, e na concepção de Rousseau de cultura política que está introjetada nos corações dos cidadãos, Putnam lembra que na comunidade cívica, “a cidadania implica direitos e deveres iguais para todos” e, prossegue: “a comunidade será tanto mais cívica quanto mais a política se aproximar do ideal de igualdade política entre cidadãos que seguem regras de reciprocidade e participam do governo”. Nessa equação virtuosa, a igualdade mínima de sujeitos com possibilidades cog-

nitivas de serem sujeitos “cognoscentes” permite a inteligibilidade do mundo da vida e uma ampliação das escolhas. E o direito à educação e à informação são dois dos elementos que Tocqueville já constatava presentes nas comunidades americanas.

Cultura cívica vai ser entendida, aqui, na clássica definição de Almond e Verba, e revista pelos autores em 1989, quando, reafirmando sua inspiração aristotélica, a definiam, como o “consenso substantivo da legitimidade das instituições políticas [...], uma generalizada tolerância de uma pluralidade de interesses e crenças na sua possibilidade, e um amplo sentido disseminado de competência política e confiança mútua na cidadania” (Almond e Verba, 1989:4, tradução minha). Se pensarmos, ainda, na contribuição de Charles Taylor (1994), foi a realização do “princípio da dignidade” que tornou eficaz a possibilidade de igualdade nos direitos individuais potencialmente universais. Assim, a dignidade pressupõe um reconhecimento universal entre iguais. E a educação e o trabalho foram considerados os grandes pilares das sociedades modernas ocidentais para, então, se poder falar em cidadania em um sentido mais amplo, significando a constante ampliação daqueles em condição de participação na esfera pública. Nesse arranjo social, a desigualdade extrema é intolerável. E se hoje o pilar do trabalho passa por profundas transformações e mesmo a idéia de esfera pública – quando se pode falar em esferas públicas, como advoga Fraser (1996) –, quer nos países centrais, quer nos periféricos, para um país como o Brasil, que não realizou a universalização dos direitos sociais, fica mais difícil a tradução de ambas as idéias – de cidadania e cultura cívica – para a análise da realidade brasileira.

Por que a análise da construção social da cidadania brasileira foi sempre adjetivada, uma vez que o princípio básico de *status* da cidadania consubstanciada na sua universalização e no acesso aos bens sociais para sua realização não foi cumprido? Pode-se, então, falar da cidadania “regulada”, de Wanderley Guilherme dos Santos (1979), da cidadania “passiva”, de Werneck Vianna (1997), da cidadania “em negativo”, de José Murilo de Carvalho (1991); da “sub-cidadania”, de Jessé Souza (2003), ou, ainda, da cidadania “relacional”, de Roberto DaMatta (1991). Todas são interpretações que buscam dar conta da falta de universalização mínima dos direitos de cidadania na construção de nosso projeto de nação.

Mas não se trata de empreender, aqui, uma análise teórica da desigualdade brasileira, pois interessa-nos trazer a realidade da escola e de ONGs em um contexto bem específico: sua atuação em duas favelas cariocas para ver os dilemas colocados para a possibilidade de realização dos direitos humanos mais básicos e que possam ser diferenciadores no quadro de tamanha desigualdade estrutural. O pano de fundo, na presente pesquisa, é como a escola pública situada em favelas lida com uma realidade bem adversa, cujos constrangimentos presentes são dramáticos para a realização do seu papel republicano de formação de futuros cidadãos, ainda que os profissionais da escola tenham tido a sua formação profissional com esse ideário. Mais ainda: como os agentes sociais que trabalham em Organizações Não-Governamentais percebem os déficits aí presentes e tentam encontrar remédios para mitigar

os efeitos perversos dessa sociabilidade desigual e violenta (Zaluar, 2006; Machado, 2000). Para isso, vão ser ressaltadas as ações de duas ONGs de duas favelas que têm uma característica em comum: foram pensadas pelos próprios moradores das duas comunidades, e suas avaliações vão traduzir a consciência que ambos os gestores têm sobre o seu papel de serem atores inovadores para a reconfiguração dos espaços públicos, aqui o da favela.

Escrevi em outro lugar (2004) que, para equacionar tamanha desigualdade social, mas com a prescrição de um ideário republicano de que somos todos iguais como está inscrito no artigo 5º da nossa Constituição, desenvolvemos uma patologia que chamei de *esquizofrenia social*, uma vez que dividimos nossa organização social entre “nós” e “os outros”. O primeiro é aquele grupo que tem acesso mínimo aos bens sociais, ainda que de forma cada vez mais privatizada, e que faz parte do nosso mundo da vida, enquanto os “outros” representam aquele grupo difuso e ameaçador. Assim, a sociedade brasileira, especialmente nos grandes centros urbanos atormentados por grandes problemas sociais, e pressionados por forte migração interna, desenvolveu “hábitos do coração” distintos, vale dizer, a noção de direitos está sempre presente no grupo que tem acesso mínimo aos bens sociais, e que é capaz de reivindicar. Assim, as cenas de violência perpetradas no nosso grupo chocam e são amplamente difundidas pela mídia nossa, enquanto as cenas de violência dos “outros” só se tornam ameaçadoras quando transpassam essa fronteira invisível da desigualdade social. É o que estamos vivendo desde a década passada, com mais evidência: enquanto centenas de pessoas invisíveis morrem sem que isso produza um mal-estar, uma vítima “nossa” aparece com identidade e produz reação social.

A pesquisa ora apresentada vai estar centralizada no lócus desse “outro” e vai tentar auscultar as percepções de um agente clássico na formação de uma comunidade cívica – a escola – e um outro agente recente, que revela uma atuação mais presente a partir da década de 1980 – as ONGs. Pode-se mesmo dizer que a escola é uma caixa de ressonância da “cidade escassa”, como chama Mara Alice Rezende de Carvalho (2000) para os espaços segregados que foram sendo construídos nas cidades brasileiras com a rápida urbanização a partir da década de 1950, ou como nos mostra Marcelo Burgos (2005) para a territorialização da vida urbana carioca, ambos amparados em ampla literatura sobre a construção dos espaços segregados na cidade. Foi, então, se configurando um verdadeiro “*apartheid social*”, como define Vera Telles (1994) as abissais diferenças sociais que impedem a construção de uma linguagem comum para um convívio social de interlocução e participação na esfera pública. É o que vai ser visto a seguir.

Escolas na favela: dilemas e tensões

Não cabe, aqui, falar dos nossos déficits no que concerne à construção da comunidade cívica de que nos fala Putnam, mas é preciso registrar a manipulação que a educação

sofreu ao longo da nossa vida republicana. Há uma espécie de mantra nos três níveis dos diversos órgãos governamentais, que falam sempre da necessidade de se promover a educação para o projeto de nação. Essa idéia não depende de partido, nem de ideologia, mas se forem analisadas as políticas educacionais pensadas ao longo do século XX, veremos que elas refletem o nosso déficit de comunidade cívica¹. Também é verdade que cada política educacional pensada é desfeita pelas administrações seguintes, no que Cunha (2001) chama de administração “zigzague”. E os recentes números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentados pelo MEC, em abril de 2006, vêm desvelar o tamanho do déficit da escola pública no Brasil, ficando a Cidade do Rio de Janeiro em um triste 20º lugar no Estado do Rio, e o Estado do Rio em um lugar muito desfavorável entre os demais estados da federação. E se for considerado que a escola brasileira ocupa um dos últimos lugares de uma avaliação internacional, conclui-se que a educação da Cidade do Rio de Janeiro não atende minimamente à população mais pobre, cumprindo mesmo uma profecia de segregação perversa via o sistema escolar.

E, quando foram visitadas as escolas de quatro favelas selecionadas pela pesquisa, pôde-se verificar *in loco* o drama da falta das mínimas condições para que uma das instituições mais caras à vida republicana de qualquer nação – a escola – possa cumprir sua missão de trazer o mínimo de igualdade para a emancipação efetiva dos cidadãos.

A seguir, vão ser analisados relatos de professores do ensino fundamental em duas favelas cariocas, uma localizada na Zona Oeste e outra na Leopoldina, e que guardam alguns traços em comum: a) elas apresentam uma ecologia própria devido ao seu tamanho e à autonomia da organização de suas vidas associativas; b) têm escolas localizadas *dentro* da comunidade, vale dizer, são escolas que atendem exclusivamente a alunos moradores de ambas as comunidades; c) enfrentam a existência do tráfico de drogas, que imprime novos códigos de sociabilidade aos moradores; e d) procuram canais próprios para a mudança social de seus moradores.

Seguindo as referências conceituais de que se falava inicialmente, vão ser privilegiadas, no roteiro utilizado em todas as favelas pesquisadas, as representações que os professores entrevistados nos mostram acerca de alguns dos aspectos mencionados na literatura sobre cultura cívica e cidadania: a) o papel da escola como diferenciador ou não para a promoção da autonomia do cidadão; b) suas análises sobre a possibilidade de construção de cidadania a partir da instituição escolar, face aos constrangimentos existentes nas comunidades; c) algumas reflexões sobre os sentimentos e o grau de expectativa que os professores vêem nessas crianças e jovens sobre a sociedade mais ampla; d) e, por último, o impacto dessa sociabilidade nos seus alunos, ou seja, o nível de comprometimento, na avaliação dos professores, que seus alunos apresentam no que se refere à conseqüente baixa auto-estima, falta de motivação com as atividades escolares e falta de interesse para a mudança de vida.

Vai ser visto que há um ceticismo mais profundo nos professores que trabalham com o segundo segmento do ensino fundamental (da 5ª à 8ª séries), pois é nesse segmento que os conflitos e as tensões se acentuam, ao passo que há uma avaliação de um trabalho mais gratificante nos professores que trabalham com o primeiro segmento, quando ainda há um envolvimento maior dos professores com seus alunos, em relações em que predominam sentimentos maternos e afetivos por parte dos profissionais. As falas são contundentes.

a) *Papel da escola e do professor*

Em linhas gerais, a escola aparece não só como mediadora de conflitos, mas também como o caminho que vai permitir tirar os alunos de seus “casulos”. Elas apresentam uma ampla margem de autonomia no que se refere a sua prática docente-administrativa e o papel da “diretora” é fundamental para incentivar propostas que façam face às dificuldades: há a convivência entre o insuficiente aporte da esfera pública com as propostas de superação trazidas pelos professores, o que foi verificado na escola que é exclusiva do primeiro segmento. Assim, a escola procura ser uma saída na direção da esperança e da solidariedade, como mostra uma professora do primeiro segmento, quando perguntada sobre o papel da escola:

Eu acho que o plano da escola é abrir caminho, não é? Mostrar a eles o caminho para frente [...] Quando meus alunos entram para o Pedro II ou o Faetec, acho que é aí que aparece o quanto você trabalhou, o tanto que você abriu, mostrando a eles que tem um mundo lá fora, que o mundo lá fora é o mundo deles.

Na mesma linha, uma outra professora do primeiro segmento da outra favela reflete:

Nós temos de ser de tudo um pouco. O papel da escola é acolhedor: tem de ser um espaço em que as pessoas confiam e um espaço de conquista. É um trabalho que leva anos! O professor novo que chega tem de ser acolhido e tem de conquistar. Porque são pessoas desprovidas de tudo. Chegam aqui e querem encontrar um pessoal que seja pelo menos parecido com ele, que olhe para ele com olhos de ser humano. Esse é o papel da escola: esse papel acolhedor, esse papel de confiança... O professor tem que conquistar essa criança, e nós percebemos que através da conquista podemos ir modificando as pessoas.

Esses relatos se assemelham, apesar de serem de comunidades distintas. A semelhança passa pela relação orgânica que é estabelecida entre os professores do primeiro segmento

e seus alunos. Estes, por sua vez, ainda respondem às práticas pedagógicas na sua grande maioria, e a escola é vista como o caminho, a acolhida e, como definiu outro professor do mesmo segmento, como um “santuário” no meio da violência e carência. Dessa forma, as práticas pedagógicas precisam passar pelo afeto, para “ganhar a confiança” e esses professores assumem papéis variados: são amigos, pais, familiares, tornando-se grandes referências nos primeiros anos de vida escolar. Há a consciência desse papel, que eles assumem de forma heróica: “nós matamos um touro todo dia: saímos esgotadas daqui!”

Assim, eles têm de abrir o leque de papéis que devem assumir e através desse professor tenta-se passar a confiança na escola como condição de possibilidade para o desenvolvimento de suas vidas. Ao mesmo tempo, esses professores têm consciência de que a escola pode significar muitas vezes o *único* espaço de socialização onde os alunos também aprenderão as regras da convivência social, desde as mais simples como o uso do garfo e faca, até as mais complexas, que vão dos limites da liberdade de cada um, da importância da disciplina, até ao respeito à autoridade. É o que nos coloca outra professora do primeiro segmento:

Todo o esforço da professora se constrói no sentido de apresentar a escola como uma instituição que tem hora para tudo. Nesse sentido, a escola é excluída do contexto da favela, criando-se lá novas regras de socialização, novas limites, uma nova disciplina.

Mas os relatos ficam mais dramáticos quando ouvimos os professores do *segundo segmento*. Apesar de o direito à educação básica ser um princípio constitucional, o professor tem de desempenhar papéis que vão muito além daqueles desenhados para uma instituição escolar: há superlotação nas salas de aula; não há nada de atrativo, além de salas e do almoço; não há espaços de recreação adequados, nem pessoal suficiente. Além do mais, há falta de afetividade, de motivação, e muita dose de baixa auto-estima. Esses professores lidam com pré-adolescentes e adolescentes e são testemunhas de uma série de problemas ligados a esses jovens: o futuro lhes parece mais sombrio; há a opção concreta do dinheiro fácil do tráfico; se isolam nas suas comunidades; ou simplesmente não sabem como “sair do casulo”, como registra uma professora. Para esses professores, são jovens carentes em todos os sentidos e, muitas vezes, buscam na escola mais apoio do que conhecimento propriamente dito.

Hoje, o professor substitui a família. Eles dizem: “o professor é meu pai!” A gente tem de conversar com os alunos porque os pais não fazem isso. Essa conversa faz com que eles criem confiança na gente, e é isso que eles querem. A sala de aula ganha outra dinâmica quando isso acontece.

Na percepção dos professores entrevistados, prevalece a imagem da escola como sendo um ambiente de tensão, seja pela dificuldade de comunicação, pela carência de infraestrutura, ou ainda pela questão da violência. Assim sendo, a escola é essencialmente o lugar de mediação de conflitos, tendo, às vezes, de se omitir para “não piorar a situação”. Há uma banalização da violência no mundo da vida desses jovens, a qual os professores rapidamente percebem que têm de aprender a lidar. Como observa uma professora da favela da Zona Oeste, ao fazer uma avaliação de seus alunos:

[...] aí você começa a entender por que ele tem esse comportamento agressivo. É uma defesa dele muitas vezes, entendeu? Porque ele só é tratado dessa forma. Então ele só conhece essa linguagem, a linguagem da violência. Porque ele já está acostumado no lugar em que vive, é normal, para ele ver um corpo ali, ver as pessoas serem espancadas, serem mortas. É uma coisa normal.

Esses professores têm consciência de que seu papel é o de construir possibilidades de um futuro mais ligado aos preceitos de cidadania e de um projeto de nação, além de sua tarefa usual de transmitir conhecimentos sobre disciplinas específicas. Além do mais, precisam transmitir a necessidade da existência de regras em um espaço onde cada um faz o que quer. É o que observa um professor do segundo segmento da favela da Zona Oeste:

O papel da escola é dar educação, ajudar na formação dos conhecimentos, a idéia de responsabilidade. Acontece que aqui a gente percebe é que eles criam as próprias leis, criam regras ao “deus-dará”: fazem um lava jato com a água da escola; outro cria porcos, não querem nem saber [...]. A gente, como profissional, tem que mostrar que está errado, que não é por aí. O dia-a-dia nosso não é esse; é procurar sempre o melhor para eles em termos de conhecimento, de ficar a par do mundo...

Cabe registrar a diferença de atuação entre os profissionais que trabalham há muito tempo na mesma escola daqueles que não se envolvem na realidade dos alunos. Para os primeiros, há um desafio colocado no sentido de mostrar aos jovens que há um mundo lá fora, uma vez que vários deles sequer saem de suas comunidades:

A gente tem muito aluno que nunca foi à praia e a gente sabe que daqui até a praia são 20 minutos de ônibus. E um que nunca foi ao shopping com tanto shopping por aqui. Por que essa criança não vai? Porque, de alguma forma, ou ele ou a família dele se sente excluída do funcionamento daquele lugar.

Esse sentimento de exclusão “do funcionamento do lugar” é uma consciência de que aquela sociabilidade não lhe pertence. Como nos relatou outro professor, que estava fazendo um passeio com alunos da quinta série e, ao chegarem na Praça XV, um aluno perguntou se já tinham saído do Rio.

b) *Constrangimentos para a construção da cidadania*

Os constrangimentos para a construção da cidadania em ambas as comunidades se assemelham e há uma unanimidade na sua eleição. A pobreza, em especial a feminização dessa pobreza, aliada ao que os professores chamam de “desorganização das famílias” (uma professora chega a falar em uma “geração de perdidos”, pois os contatos com os responsáveis são mais com os avós do que com os pais, estes muito jovens). Aliado a esse aspecto, aparece a pouca importância dada à escola, vista, freqüentemente, como um lugar de guarda para os filhos e não como um lugar de construção do conhecimento, especialmente a partir do segundo segmento. Como nas escolas particulares do “asfalto”, os pais mais presentes são aqueles dos melhores alunos. É preciso, no entanto, relativizar essas colocações. Há vários grupos dentro de cada comunidade: desde os mais “riquinhos”, como define uma professora os seus alunos que têm melhores condições de moradia e assistência familiar, até aqueles que vivem na extrema miséria, nas áreas mais precárias das duas favelas. Além do mais, a importância da escola varia muito nos dois segmentos. Entretanto, não há, nas falas dos profissionais, a presença de uma visão da escola como um lugar de transformação do indivíduo de que falávamos no início.

Há ainda referência à sociabilidade das duas comunidades e que ajuda a definir a ecologia das próprias comunidades. Em vários depoimentos, há a referência a uma sociabilidade intensa: há muita “agitação” nas ruas, uma “fermentação”, como observa outro professor, e essa sociabilidade é causada pelo calor das casas, dos espaços exíguos, havendo uma interferência direta no cotidiano de todos: compromete o sono, a possibilidade de estar tranqüilo em casa. Assim, a casa como um local de descanso não é uma realidade. Juntamente com a presença do tráfico, são os itens relatados por todos os professores de ambos os segmentos nas duas comunidades como fatores que comprometem a sociabilidade das comunidades.

Há o relato contundente de uma professora que trabalha em uma escola “cercada por bocas”. A ameaça de tiroteio e a morte fazem parte da vida cotidiana e a escola fica refém dos acontecimentos para funcionar. Houve um acontecimento emblemático para a discussão que fazemos aqui acerca da esfera pública: em uma época de intenso tiroteio, conta ela, muitos professores desistiram de ir trabalhar e a escola ficou ameaçada de cerrar as portas. Foi aí que entraram os “rapazes do movimento”, o bando todo, que asseguraram aos professores e à diretora que “aqui dentro da escola não vai acontecer nada, podem con-

tinuar. Não queremos que a escola feche, não queremos que vocês sejam incomodados”. Assim, a escola é um território neutro, de proteção, mas essa proteção é *assegurada* pelos donos do poder local e, como a diretora está lá há muito tempo, “consegue lidar com isso numa boa”...

Novamente, a percepção desses constrangimentos fica mais evidente nos professores do segundo segmento, principalmente no que se refere ao tráfico, quando passa a ser real a possibilidade de os alunos estarem relacionados de alguma forma com as lideranças locais. É o que constata um professor de segundo segmento de maneira contundente:

Nós temos essa questão de que o tráfico de drogas é a grande mola, a grande engrenagem de uma parte dessa estrutura. Porque esses adolescentes estão sempre em convívio, querendo ou não, com o tráfico. Como é essa relação? Ele tem responsável que de alguma forma foi morto ou preso por estar envolvido com o tráfico de drogas. Essa é a primeira pressão. E aí tem o segundo desdobramento: por, muitas vezes, os pais estarem presos, acaba que esses adolescentes são obrigados a sair da escola para ocupar espaço no mercado de trabalho, e muitas vezes esse espaço é o tráfico de drogas. Mesmo quando a família não tem envolvimento, acaba sofrendo também a pressão do tráfico quando somos obrigados a parar a aula. Nesse dia, ela acaba sofrendo um prejuízo em decorrência da existência do tráfico de drogas.

Quanto aos estigmas que estão conscientes nos adolescentes, estes assumem a forma estereotipada de falar, de gesticular, como o mesmo professor esclarece:

Na verdade, eles absorvem essa idéia de que estamos na favela, somos favelados, e assumem que aí é uma forma de realimentação, esse comportamento de favelado. Até porque, senão não sobrevive. Então eu entendo que para ele se realimentar e sobreviver nesse local, ele cria uma consciência e reforça um comportamento de favelado. A gente observa esses mesmos alunos em um outro lugar, e nem sempre ele reproduz esse comportamento.

Mas há, ainda, a percepção de que a favela já conta com uma rede de solidariedade que não existe em comunidades pobres da periferia da cidade:

Apesar de aqui ser uma comunidade considerada carente, eu penso que as pessoas aqui têm muito mais possibilidades do que na outra escola em que trabalho. Aqui eles têm a Vila Olímpica gratuita, muitas atividades extra-escolares, mas em São Gonçalo eles não têm nada, nenhuma ONG... Aqui tem sempre alguma coisa; lá não tem nada, não é considerado comunidade, mas acho muito pior porque não

tem serviço nenhum. As crianças entram na alfabetização sem ter feito nenhum pré-escolar e algumas não sabem nem pegar no lápis. Então, a alfabetização é passar seis meses trabalhando a coordenação motora.

c) *Expectativas em relação à sociedade mais ampla*

Quanto às expectativas, pode-se falar em dois planos distintos. De um lado, no plano individual, especialmente no segundo segmento, não há possibilidade de planejamento para o futuro, como registra um professor: “eles têm uma perspectiva muito pequena, não conseguem ver o dia de amanhã. O exemplo deles é o colega que morreu e que, muitas das vezes, não era nem marginal. Estava na rua e morreu.” É como depõe uma professora da favela da Zona da Leopoldina com toda crueza: “Quando eles são pequenos até sonham, mas conforme vão crescendo, vão perdendo isso e vêem que não têm nada a perder. De 9 a 11 anos o sonho já passou”.

Em um plano coletivo, existem ainda os estigmas introjetados nos alunos pelo fato de serem moradores de “favelas”, como se falava acima, além da percepção da distância que os separa do “outro” grupo. Aparece o sentimento de não pertencerem ao que vêem, principalmente na televisão. É o que observa uma professora da 5ª série:

A criança é inteligente, ela percebe a diferença dos mundos que são criados a sua volta. É inviável você saber que essa criança está a manhã inteira, ou a tarde inteira, sozinha em casa assistindo à televisão (quando não está no meio da rua), quando vê alguém na propaganda comendo Danone, DanUp e outras delícias. Quem não gosta? E ela percebe que no mundo dela aquilo não existe. E aí essa coisa fica na cabeça da criança, uma indagação muito complicada: por que ele come? Por que eu não tenho?

O que se percebe é a constatação, por parte dos professores, de que os alunos sabem que há muito pouco a esperar daquele mundo no qual está inserido. É como se tivessem a “segurança ontológica” de que nos fala Giddens (1989), uma vez que na quinta série já percebem as limitações que aquela escola tem para oferecer-lhes reais condições de disputar um lugar no mercado de trabalho, ou, ainda, de continuar seus estudos mesmo no ensino médio. Além do mais, é uma profecia autocumprida que se realiza: grande parte desses alunos não tem as condições mínimas de desenvolvimento cognitivo para superar as imensas dificuldades em seu caminho. Voltando a Giddens, ao analisar uma pesquisa feita por Paul Willis, publicada em *Learning to labour*, sobre a escola numa área pobre de Birmingham na Inglaterra, ele chama a atenção para o fato de que os alunos são atores que conhecem muito bem, discursiva e taticamente, o ambiente escolar de que fazem parte e,

entre os rebeldes e os conformistas, os primeiros têm a certeza de que aquele sistema educacional dificilmente vai levá-los a sair do ciclo vicioso da pouca mobilidade social.

d) *Impacto da escola na formação do futuro cidadão*

Os professores de ambos os segmentos têm sentimentos contraditórios em relação ao aporte real que a escola possa fazer na vida de seus alunos. Diante do quadro geral de escassez, tanto material, quanto afetiva e emocional, há uma motivação extra na prática profissional dos professores: são verdadeiros heróis na sua atuação profissional e sabem que a escola deve ser a saída para o Segundo Grau, simbolicamente representada quando alguns poucos alunos conseguem passar no Pedro II ou na FAETEC. Essas trajetórias individuais são as únicas referências de sucesso.

Mas, há uma predominância de desconcerto quando se pensa na ação efetiva no segundo segmento, como testemunha um professor, quando compara com a escola pública a que ele teve acesso:

A escola conseguiu produzir em mim, mesmo em plena ditadura, uma identidade, uma criticidade, uma cidadania. Fez isso sem querer. E hoje, quando eu chego aqui e vejo a escola tão esvaziada, fico achando que a gente não está conseguindo. Mas não é só aqui não. A gente não está conseguindo de uma maneira geral.

Questionamento sobre a prática pedagógica para a inserção no mercado de trabalho aparece com frequência e os professores se referem à angústia por parte dos alunos, à medida que vão ficando mais velhos, em saber se aquela educação pode levá-los a terem melhor colocação no mercado de trabalho:

Eu acho que em termos de educação, a educação orientada para o trabalho, para aqueles que você vê que não têm motivação através do conhecimento tradicional, do conteúdo tradicional, você levanta esse indivíduo para ver se através do trabalho manual ele vai se motivar; ele vai precisar de matemática para ser um bom marceneiro, vai precisar de português para ler os módulos do curso. Agora, através de quê? Vejo que através de uma escola ligada mais à parte prática, ele pode buscar um conhecimento mais amplo, mas motivado dentro de uma profissão.

Como comentário final, é preciso ressaltar a dificuldade que é o desenvolvimento cognitivo dos alunos que estão chegando ao final do ensino fundamental (8ª série) e não conseguiram o desenvolvimento necessário para uma simples interpretação de texto em qualquer disciplina, e, como afirma um professor de 2º segmento, cerca de 30 a 40 %

não conseguem acompanhar o programa indicado para a série em que se encontram. (E há falta total de profissionais que possam auxiliar no acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem.) Esse é um dos grandes impedimentos para a autonomia de que falava inicialmente para a possibilidade de emancipação dos futuros cidadãos. Mas para não cairmos em depressão sociológica, vamos analisar brevemente iniciativas mais recentes que surgiram nas duas favelas aqui estudadas e que dão conta do que dizia ser uma nova animação na esfera pública desses espaços: o surgimento de associações *a partir da iniciativa dos próprios moradores das comunidades*, trazendo novas alternativas e possibilidades de intervenção.

Iniciativas endógenas nas duas favelas – o caso das ONGs

Apesar de haver inúmeros projetos sociais, especialmente ONGs, nessas duas comunidades, para efeito da presente análise, vou trazer apenas aquelas que se organizaram endogenamente. Este é seguramente um fato novo a desafiar o que se falava no início sobre a passividade e falta de participação nos espaços públicos. Ao longo das duas últimas décadas, novos atores surgem, especialmente a partir das próprias comunidades, e chegam propondo mudanças estruturais nas formas de organização da assistência às comunidades. Quando se analisam os objetivos de cada uma dessas associações, deixam mais claros os déficits presentes, as possibilidades de mudança a partir de sua ação coletiva e as novas demandas que surgem a partir mesmo da nova ação social. Pode-se, também, compreender com mais clareza o que acontece, tanto na escola, quanto nas comunidades a partir da visão desses intelectuais orgânicos.

Uma organização para a promoção da inclusão na Zona da Leopoldina

Criado na década de 1990 na Zona da Leopoldina, essa ONG hoje já possuiu uma rede sólida de atividades diversificadas, mas o objetivo principal foi promover a autonomia dos moradores locais. Assim, a educação foi a temática privilegiada na prestação de serviços à comunidade, educação no sentido maior, como instrumento que permeia todos os projetos. Há dez projetos na área da educação, cultura ou comunicação, que não têm um fim em si mesmo, como observa uma das fundadoras da ONG:

Os projetos não têm um fim em si mesmo, são instrumentos para alguma coisa que está muito além daquilo que a gente faz. A gente possibilita que esse jovem repense sua vida, a sua própria comunidade e, por isso, a questão de trabalhar muito para que eles adquiram uma consciência crítica,[...] para que possam ampliar seu pensamento sobre o mundo, que possa ter acesso a outras linguagens. Então, tem todo

um trabalho de inserção desse jovem na própria comunidade, conhecer-se mais e pensar sobre sua realidade...

Além da importância da educação formal, sintetizada com a oferta de cursos para crianças que chegaram às 4ª e 8ª séries (isso a partir de um estudo em que se constatou que, de cada vinte turmas que chegavam à 5ª série, apenas uma chegava à 8ª!), além do cursinho pré-vestibular (na época da entrevista, em 2006, já haviam colocado mais de 700 jovens nas universidades do Rio), há ainda o objetivo político de criarem agendas locais de mudança do lugar. Espera-se, assim, que esses jovens aprendam a se mobilizar para mudar as comunidades deles, a trabalhar as soluções, os problemas.

Um dos grandes objetivos da ONG é poder contribuir para a mudança na atitude do profissional que atua na escola.

A grande questão das escolas hoje é que elas não conseguem trabalhar, não são boas pedagogicamente por causa de toda a problemática da violência. E o que a gente faz o tempo todo é dizer para elas que apesar da violência, a favela não é só a violência. A favela é muito mais, e a escola deveria ter um papel diferenciado, inclusive nesse revelar do que é a favela. A escola é feita por profissionais que, na sua maioria, vêm com esse preconceito de que a criança da favela é potencialmente marginal, de que o horizonte dela é muito pequeno por ela não ter acesso a livros na família...

E essa é uma das grandes motivações da associação: mostrar às escolas que é uma questão de vontade política para mexer na sua estrutura. Na entrevista, aparece, ainda, a crítica à postura diferenciada do professor que dá aula em escolas públicas e escolas particulares: “ele dá menos na escola pública”. Esses agentes têm a consciência de estarem cumprindo um papel que deveria ser do Estado e é preciso cuidado constante para que não sejam cooptados pela ação “instrumental” dos projetos do governo. Um outro coordenador afirma que, diferentemente das outras Ongs que atuam em comunidades com a preocupação de formar mão-de-obra qualificada, nesse centro, a preocupação:

[...] é formar o cara que cria, que intervém na realidade. É ajudar a mudar a vida das pessoas, sem aquela coisa piegas de “ah, vou tirá-lo do tráfico”. Mas quando você abre as portas e convida o cara para participar, você está ajudando a mudar as pessoas.

Ambos defendem a desconstrução do mito da “cidade partida” e a necessidade de o poder público entender a especificidade da favela, como registra um dos coordenadores:

A primeira coisa a fazer é acabar com a dicotomia favela/asfalto. A gente não alimenta isso aqui. Pelo contrário. A primeira coisa que fazemos é desconstruir isso, dizendo que a cidade uma só. É óbvio que temos especificidades, mas não dá pra dizer que favela não é cidade. É óbvio que tem mais problemas em locais como as favelas. E por que tem mais problemas? Porque o poder público separa a favela da cidade. Age de um jeito na favela e de outro na cidade.

Quanto à presença do tráfico, é unânime o reconhecimento da importância do projeto na comunidade e há total independência para sua atuação. Os traficantes, apesar de terem o “poder de fechar o espaço no momento em que desejarem”, respeitam o trabalho feito. Esse é o mesmo sentimento verificado no outro centro que vai ser apresentado, da outra favela na Zona Oeste.

Um centro para a promoção da cidadania na Zona Oeste

Quando são analisados os objetivos da atuação desse centro, percebe-se uma forte semelhança nas motivações para a criação de ambos, ainda que apresentem propostas bem diferentes e tenham um espaço de atuação diverso. Este foi criado com o objetivo de:

Combater a pobreza e a desigualdade, combatendo o assistencialismo e o paternalismo, que são instrumentos de reprodução da pobreza. É com a proposta de protagonismo e empoderamento das pessoas e, coletivamente, com o objetivo de fazer redes na comunidade, de instituições para a formulação de políticas públicas que combatam a pobreza e a desigualdade.

Fundado em 2001, seus membros trabalham em parcerias com outras ONGs e fazem uma crítica muito grande aos trabalhos assistencialistas, como a oferta de um grande número de cestas básicas na comunidade. Atendem a crianças de 6 a 16 anos, trabalham especialmente com os “mais pobres dos pobres” em atividades como capoeira, futebol, dança afro e karatê. Começam trabalhando com as crianças para chegarem às famílias. E nesse momento é que entra a discussão de “direito e cidadania”, ainda que haja consciência de que é difícil atingir as famílias. Um dos problemas é vencer a desconfiança e o descrédito destas, como relata uma das fundadoras:

[...] e nós achávamos que a comunidade, nas áreas mais pobres, fosse alienada. Mas elas têm um senso crítico, um senso crítico inclusive com relação às ONGs e instituições. Ela não acredita e nos iguala ao governo. Então o descrédito que essas famílias têm nas instituições [...] Porque elas acham que nós somos panelinhas,

que beneficiamos sempre as mesmas pessoas. Aí elas não se sentem estimuladas a participarem desse jogo que elas consideram de cartas marcadas. Isso nos ajudou muito a entender a resistência que têm ao tipo de organização.

A coordenadora confessa que ainda encontra muitas dificuldades e o foco principal é a educação. Consta que é preciso uma adesão maior para o grande objetivo do Centro, que é a inclusão na cidade. Nas suas palavras, e coincidindo com o propósito da outra ONG descrita acima, não querem ser guetos, e estão determinados a trabalhar para que as pessoas se conscientizem de seus direitos a mais serviços. Há um Comitê Comunitário, composto de 14 instituições da comunidade, pastorais e outras ONGs e associações. Tem um plano de desenvolvimento local na área da educação, saúde, cultura, promoção social, meio ambiente, saneamento básico e habitação.

Uma das coisas que aprendemos é planejar sem o imediatismo de ter resultado. Priorizar o que é factível e o que é mais fácil de ser resolvido. E a partir das conquistas, acumular forças envolvendo os moradores e daí eles vão se tornando sujeitos da própria luta e a gente vai transformando. Então é um sonho, uma utopia, apesar do tráfico, apesar da disputa do comando azul que é a polícia, mais o Comando Vermelho e a polícia mineira. Muitas vezes silenciosamente... pra não chamar a atenção, pra não se destacar...

A análise das falas acima nos faz ver alguns pontos que os diferenciam das outras agências que trabalham nas mesmas comunidades: primeiramente, a recusa de se pensar em propostas semelhantes às práticas assistencialistas de sempre. Tampouco se pensam em projetos que mantenham as crianças “ocupadas”, longe do tráfico. Muito pelo contrário, há a preocupação, principalmente na primeira ONG, que já apresenta uma trajetória mais consolidada, de se realizar um novo conceito de cidadania, uma vez que se recusa a pensar a favela na visão estereotipada da mídia ou do senso comum, ou como um espaço marginal da cidade.

É importante, nessa nova visão, a ênfase dada à emancipação do indivíduo, para que depois possa fazer diferença na inserção na comunidade. É, portanto, a radicalização do conceito de cidadania, uma vez que estão buscando novos nichos na sociedade, sendo que o caminho percebido para que esse objetivo seja alcançado passe pela educação. (Não é por acaso que aparecem as críticas ao modelo de escola existente nas comunidades.) Coincide com o que dizíamos no início do presente trabalho acerca da importância da educação para o desenvolvimento político do indivíduo, pois a educação é tratada em ambos os centros na sua dimensão política, de estar tornando possível a geração de cidadãos autônomos. Na visão de mundo desses agentes sociais, é a educação que promove a

mudança e que pode promover real mudança nas crianças e jovens atendidos por eles para que, um dia, possam estar em condições de participação na esfera pública. Há a crença de que a ação promovida por eles pode levá-los à construção de uma comunidade cívica no sentido dado por Putnam. Pode ser o início de um longo caminho.

Considerações finais

Fazendo um último comentário acerca das duas organizações estudadas – a escola e a ONG –, e tomando um ponto que nos interessa aqui, que é o da *construção da solidariedade social*, podemos perceber que essa solidariedade se realiza de forma incipiente e diferenciada em ambas as estruturas. Na escola, ela é conseguida, primordialmente, pela iniciativa dos próprios professores, vale dizer, de maneira informal, porque apesar das condições adversas das condições de trabalho, há uma grande vontade de promover solidariedade social que vai muito além da transmissão dos conhecimentos previstos no currículo em grande parte dos professores entrevistados: pode ser a realização de uma utopia, simbolizada pela “Faetec”, pode ser o desenvolvimento de práticas profissionais que passam, principalmente, pelo afeto, ou pode ser, ainda, o cultivo da visão estigmatizada do “favelado” nas suas relações com os alunos. De qualquer modo, são estratégias, nem sempre bem-sucedidas, de amenizar a segregação realizada pela escola.² Há sempre o risco de a reprodução da desigualdade seguir seu curso de costume, como Bourdieu destacou, ou ainda a perpetuação dos estigmas que estão nas representações de vários dos profissionais que trabalham nas escolas em favelas.

Já nas ONGs aqui analisadas, a promoção da solidariedade social representa a razão de ser de sua criação. Porque essa solidariedade social no sentido dado por Mead, a ação social para o “outro generalizado”, já se coloca no próprio projeto da criação das ONGs mencionadas, havendo inúmeras outras organizações de favelas de outras regiões que trabalham na mesma direção. E como ela pode ser realizada pelo descrito acima? Na criação de redes endógenas para que os beneficiários dos programas possam multiplicar seus esforços. Esta é a parte mais difícil: alguns tomam caminhos individuais e não trazem de volta para a comunidade o que receberam. Mas a criação dessas redes é própria essência dos projetos mencionados, sendo mesmo o elemento diferenciador, quando comparados a outros que promovem atividades mais pontuais e individualizadas. É, em suma, a consciência de que podem fazer a diferença para o que querem em termos de mudança nas organizações de suas comunidades. Há uma recusa aos estigmas, à marginalização, aos preconceitos, em suma, uma recusa à fruição de uma cidadania diferenciada.

Muito ainda se pode destacar diante desse quadro perverso. Por ora, ficam expostas algumas das fraturas da nossa cidadania disjuntiva, cujo símbolo aqui é a escola situada dentro da favela. O Estado está lá no que toca ao sistema escolar, mas é uma presença que

precisa ser pensada e repensada para que o sistema escolar possa significar o fator diferenciador para a emancipação dos indivíduos. Como foi visto, há a denúncia dos agentes sociais entrevistados: eles apontam para o déficit exposto nesse sistema e procuram superar algumas das lacunas com programas específicos voltados para o reforço escolar e para a conscientização dos direitos. De qualquer modo, já é uma ação nova que vem desses atores que começam a participar na esfera pública.

Notas

1. Ver dissertação de mestrado de Samara Mancebo, “Caminhos da educação pública no Brasil: dilemas e tensões para a realização de uma educação emancipatória” (2007), do programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais da PUC-Rio, que analisa como a desigualdade social produziu os déficits educacionais existentes no país.

2 Há uma literatura da sociologia da educação francesa que estuda exatamente a exclusão pelo sistema escolar, mas fugiria ao escopo da presente análise. Ver, principalmente, Van Zanten, *Fabrication et effet de la ségrégation scolaire*, e Dubet, *À l'école*.

Bibliografia

- ALMOND, G; VERBA, S. **The civic culture revisited**. London: Sage Publications, 1989.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. São Paulo: Francisco Alves Editora, 1975.
- BURGOS, Marcelo. Cidade, territórios e cidadania. *In Dados*, vol. 48, n° 1, 2005, p. 189-218.
- CARVALHO, José Murilo. **Os bestializados**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- CARVALHO, Maria Alice Rezende de. **Violência no Rio de Janeiro: Uma reflexão política**. *In SCHOLLHAMMER, K. E. (org.), Linguagens da Violência*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- DaMATTA, Roberto. **Relativizando**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova cidadania. *In DAGNINO, E. (org.). Anos 90: Política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- DUBET, François. *À l'école*. Paris: Éditions du Seuil,
- FRASER, Nancy. **Justice interrupts**. New York: Routledge, 1997.
- GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural na esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- MANCIBO, Samara. “Caminhos da educação pública no Brasil: dilemas e tensões para a realização de uma educação emancipatória”. Dissertação de mestrado. PPGCS do Departamento de Sociologia e Política da PUC-Rio, 2007.
- MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MEAD, G. H. **Mind, self and society**. Chicago: University of Chicago Press, 1964.

- PAIVA, Angela R. A difícil equação entre modernidade e desigualdade. *In Interseções*, Ano 6, julho de 2004.
- REIS, Elisa. Desigualdade e solidariedade; uma releitura do familismo amoral. *In Dados*, 3, 1982.
- ROCHE, Maurice. Citizenship, social theory and social change. *Theory and Society*, 3 maio, 1987.
- SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez Ed. 1995.
- SANTOS Wanderley G. **Cidadania e justiça**. A política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1979.
- SOUZA, Jessé. **A construção social da sub-cidadania**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- TAYLOR, Charles. The politics of recognition, *in* GUTMANN, A. (org.). **Multiculturalism**. New Jersey: Princeton University Press, 1994.
- TELLES, Vera S. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, E. (org.). **Anos 90: Política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. **Democracia na América**. São Paulo: Editora Itatiaia, 1987.
- VAN ZANTEN, Agnes. Fabrication et effets de la segregation scolaire. *In* PAUGAN, S. (org.). **L'exclusion , l'état des saviors**. Paris: Éditions La Découverte, 1996.
- VELHO, Gilberto. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. *In* **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996.
- WERNECK VIANNA, Luiz. **A revolução passiva**. Rio de Janeiro: Revan, 1997.