

Espaço urbano, escola e desigualdade social

*Maria Zélia Borba Rocha**

Resumo. Este artigo objetiva estabelecer a possível relação existente entre a constituição do espaço urbano e o surgimento do espaço escolar como conceito e como organização. Discute a contribuição dos procedimentos formativos educacionais aos processos de criação e disseminação das representações sociais e de formação de personalidades democráticas em um contexto de desigualdade social. Conclui que a inserção do indivíduo no mundo do saber escolarizado é imprescindível, na sociedade contemporânea, para a elaboração e difusão de representações sociais, assim como para a constituição de personalidades mais democráticas, consistindo a escola numa instituição fulcral ao processo de consolidação da democracia no Brasil.

Palavras-chave: desigualdade social, cultura política, representações sociais, democracia e escola

PRELIMINARES...

O Brasil, e por que não dizer o mundo, mudou muito e rapidamente, nos últimos dez anos. Talvez o mais correto seja dizer que nesta última década a visibilidade da mudança social tornou-se mais transparente. Novos fenômenos sociais emergiram como objeto de estudo nas Ciências Sociais. Novos e mais complexos porque coligados a problemas antigos, aparecem sob novas formas, com elementos novos, mas também carregados de heranças passadas, em termos econômicos, políticos e culturais.

* Maria Zélia Borba Rocha é mestre em Sociologia e professora na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Trabalho apresentado no VIII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, no GT-Democracia e Desigualdade no Espaço Urbano Brasileiro. Universidade de Brasília, 07 a 09 de agosto de 1997.

A temática da exclusão social, como fenômeno emergente deste turbilhão de mudanças sociais, torna-se assunto recorrente na literatura sociológica a ponto de transmutar-se em modismo, lugar comum, banalização. Entretanto, a realidade aí está, provocante, a nos instigar, a nos desafiar, não só na busca de explicações, como na de alternativas de saídas às novas e mesmo às velhas situações sociais.

Estudos apontam que o fenômeno da *nova exclusão social* apresenta nuances econômicas, políticas, culturais e, conseqüentemente, terminam por alterar os padrões de sociabilidade. Estamos tecendo um novo caminho de relações entre os homens... mas ainda não sabemos ao certo como é esta paisagem e, muito menos, onde esta trilha vai nos conduzir...

Conseguimos, através das muitas pesquisas, identificar que o fenômeno da exclusão econômica é produzido por um novo patamar de desenvolvimento tecnológico que se pode dar ao luxo de dispensar o trabalho humano. Excluído do mundo do trabalho, o homem se sente sem 'chão': como penetrar e permanecer nas outras teias de sociabilidade? Como realizar a esfera do privado: a sexualidade que transcenda à condição biológica imediata, os laços de afetividade, o reconhecimento e a consciência de si mesmo como ser, com todas as dores e prazeres que este processo de construção implica? Como inserir-se nas relações religiosas, partidárias, morais, educacionais, artísticas, desportistas, de lazer, que dão significado ao mundo e que são construídas e consolidadas na ação social?

O homem cria os becos escuros. O próprio homem abre as portas de saída. A rede de sociabilidade paralela à do mundo do trabalho que habita a mesma *urbis* coloca em confronto dois tipos de sociedade: com comportamentos diferentes, com valores distintos, com regras diferenciadas, enfim... um outro universo. Neste conviver, um enxerga o outro não necessariamente como semelhante. Um enxerga o outro com estranheza. Estranham-se ao ponto de um não mais considerar o outro como ser humano. E um passa a ser "economicamente desnecessário, socialmente perigoso e politicamente incômodo" (Nascimento, 1997-b: 05). Economicamente desnecessários por não conseguirem adentrar e permanecer nas relações de trabalho, sejam formais ou informais, sendo assim vistos como improdutivos e, portanto, inúteis à sociedade do ponto de vista econômico — a máquina realiza o trabalho. Socialmente perigosos uma vez que, excluídos do mundo do trabalho formal e informal, as estratégias de sobrevivência beiram a criminalidade ou são a própria, colocando em risco a existência física do 'outro' — o incluído. Politicamente incômodos para os segmentos sociais inseridos no padrão de sociabilidade por serem, conceitual e potencialmente, portadores dos mesmos direitos fundamentais que

a modernidade erigiu como valores universais. Estigmatizados por essas três marcas, tornam-se passíveis de eliminação física e simbólica, talvez como o caminho mais fácil de saída dessa difícil convivência.

Enfim, parece que estamos em uma festa onde não há espaço para todos e muitos são, literalmente, ‘barrados no baile’.

O UNIVERSO DA PESQUISA

Neste conturbado mundo social, algumas questões angustiam os homens: é possível efetivar o sonho da democracia, até hoje incompleto, com graus tão abissais de desigualdade social? Estamos rompendo com a estrutura societal milenar baseada na inclusão dos explorados — servos, escravos e trabalhadores — e que instituiu, homeopaticamente, os valores universais da liberdade, da igualdade, da justiça social? O *ethos* moderno está passando por um processo de ‘mutação genética’ que bane da condição humana determinados grupos sociais? A desigualdade social atingiu um patamar tal que deu um salto qualitativo e transformou-se em exclusão social?

Cada pesquisa tenta dar sua contribuição. A premissa teórica que norteou a nossa inter-relacionava três variáveis: exclusão social, processo político democrático e personalidade autoritária, estabelecendo essa relação a partir das representações sobre o fenômeno da *nova exclusão social* e de como essas podem constituir entraves à consolidação da democracia no Brasil.

A pesquisa foi realizada em Brasília e Recife nos segmentos sociais considerados ‘elite’ a partir do corte de renda, de espaço habitacional e de escolaridade. Em Brasília, foram aplicados 280 questionários em habitantes do Plano Piloto, Lago Sul e Lago Norte — regiões administrativas que, tradicionalmente, congregam habitantes de maior poder aquisitivo, de maior *status* social, e de maior nível cultural. Em Recife, a mesma quantidade de questionários foi aplicada nos bairros das Graças e de Boa Viagem, locais escolhidos por manterem padrão semelhante.

A escolha de Brasília e Recife não foi aleatória. As duas cidades, em suas diferenças, talvez sintetizem a diversidade brasileira.¹ Nascimento explica isso bem melhor que eu:

Além das diferenças decorrentes de suas respectivas estruturas de renda, há fortes distinções quanto a conformação urbana. Enquanto Brasília se configura como uma *urbis* segmentada, a mistura social marca a cidade do Recife. No Recife não se pode evitar o confronto com a pobreza, sendo im-

¹ Para aprofundar nas possíveis diferenças comparativas entre os segmentos investigados, ver Fontes, 1997; Martins, 1997 e Nascimento, 1997 a e b.

possível não cruzar cotidianamente com pobres e mendigos, em Brasília, os habitantes do Plano Piloto e Lagos têm corredores especiais de deslocamento e espaços reservados de vivência em que os pobres, apenas eventualmente, são vistos pelos vidros dos carros. O recifense vai à praia, onde o ingresso a todos é facultado; o brasiliense vai a clube, onde o ingresso é restrito. O recifense tem que passar, necessária e quase cotidianamente, por trechos urbanos de habitações subnormais, o brasiliense pode passar toda a sua vida sem jamais atravessar Samambaia, Santa Maria ou Recanto das Emas... (Nascimento, 1997-b: 11)

O instrumento de pesquisa dividia-se em três blocos. O último objetivava a identificação clássica da população-alvo a partir de variáveis tradicionais como renda, escolaridade, profissão, religião, sexo, idade e estado civil. No primeiro e segundo, buscou-se detectar, de forma diferenciada, o posicionamento dos entrevistados a respeito de valores, comportamentos e instituições culturais e políticas da sociedade brasileira, abarcando tanto a esfera pública quanto a privada, de modo a distinguir a representação social que este segmento apresenta do fenômeno da nova exclusão social e de sua relação com a consolidação de uma sociedade democrática.

Como segmento específico, o subprojeto 'Exclusão Social e Escolaridade' buscou desvendar a relação entre as representações sociais sobre o fenômeno da exclusão social e os procedimentos educativos formais, tentando detectar a contribuição do fazer educacional para o processo de elaboração e/ou difusão dessas representações sociais; na constituição de personalidades mais democráticas; na consolidação da Democracia. No modelo analítico adotado, a variável escolaridade pretendia averiguar a influência que o acesso à escolaridade pode exercer no processo de construção/reconstrução das representações sociais que as elites pesquisadas apresentam do fenômeno da *nova exclusão social*. Por extensão, o partilhar de determinadas representações sobre esse fenômeno pode apontar a inserção tendencial dos segmentos investigados em um padrão de personalidade política. O padrão predominante, por sua vez, pode constituir um dos obstáculos ou uma das alavancas culturais à consolidação do processo democrático. Assim, os três subprojetos interpenetravam-se.

A pesquisa, realizada em 1995 e 1996, é resultado do projeto integrado 'Cultura e Política no Brasil: Representações da Exclusão Social. Um Estudo Comparativo — Brasília e Recife' desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Brasil Contemporâneo do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília e por um grupo de professores do Departamento de Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco.

O FATO E OS DADOS

O dia se iniciava, em vinte de abril de 1997, enquanto um crime bárbaro ocorria em Brasília... um crime que abalou o Brasil e teve repercussões internacionais: quatro rapazes atearam fogo em um ser humano que dormia em uma parada de ônibus. Socorrido por frequentadores da madrugada, o homem veio a morrer em decorrência dos ferimentos provocados pelo fogo. Logo pela manhã, descobriu-se que o homem era um índio que viera a Brasília em negociação junto à Fundação Nacional do Índio e que não conseguira retornar à pensão na qual estava hospedado. A ironia é que o dia que findava era dezoenove de abril... dia do índio...

Os rapazes, todos moradores do Plano Piloto, tinham entre dezessete e dezenove anos. Os quatro, filhos da chamada 'classe média alta' brasiliense: filhos de juiz federal, ministro de tribunal superior, comerciante e funcionário público, usufruíam dos bens materiais e não-materiais que dão significado à vida urbana: carros, reserva monetária para o lazer, liberdade de ação, horários e valores que inundam o universo masculino juvenil.

"Pensamos que era um mendigo"², justificaram-se os quatro, afirmando que não tinham a intenção de matar, mas apenas de dar um susto. O pressuposto que se observa na desculpa dos quatro jovens é a de que parece ser mais aceitável, mais moral, menos perverso, menos hediondo atear fogo em um mendigo do que em um índio. O debate estabeleceu-se na mídia, nas escolas, no meio acadêmico, nos fóruns jurídicos, nos lares, nos bares, nas paradas de ônibus...

A época, tabulávamos os dados da pesquisa e ficamos estarelecidos, não só pelo significado social e moral do fato, como também pelo contraste com os dados da pesquisa. O universo pesquisado demonstrou características dos segmentos sociais que mais aderem aos valores humanistas do respeito às diferenças, que partilham do ideal democrático como melhor forma de divisão social do poder e de responsabilidades, que apresentam uma visão crítica da questão da desigualdade social e da exclusão, que valorizam o acesso à educação formal, ao mundo do trabalho e às instituições políticas como o melhor caminho de resolução dos problemas sociais, em detrimento de saídas baseadas na violência, na repressão e no controle. As elites pesquisadas apresentaram assim, um perfil democrático.

Como explicar que quatro adolescentes com acesso aos bens materiais e simbólicos vigentes, inseridos em estruturas familiares estabelecidas³, integra-

² Correio Brasiliense, 23/04/97.

³ Por estabelecida, não se entenda aqui a estrutura familiar tradicional com pais e filhos vivendo sob mesmo teto, mas as várias possibilidades de relações familiares que o mundo urbano moderno configura.

dos na rede de sociabilidade escolar⁴, alguns já participantes do mercado de trabalho, com toda uma rede de inter-relações desenvolvidas em seu meio social, em sua faixa etária, possam ter cometido um crime qualificado pela opinião pública de covarde e monstruoso? Como explicar a contradição entre a fala do universo pesquisado, expresso nos questionários, e a ação desses jovens, oriundos do mesmo grupo social investigado?

Nosso estarrecimento advinha justamente da contradição evidenciada entre o fato observado e os dados coletados. Os resultados da pesquisa apresentavam uma correlação positiva entre a variável escolaridade e padrão democrático de personalidade, apontando a tendência de um obstáculo cultural a menos no processo de consolidação da democracia. Esta contradição está sendo enfatizada neste artigo como uma questão problematizadora. Metodologicamente, os dados não podem ser considerados espelho inquestionável da dinâmica social, especialmente quando os fatos — e não são isolados, em termos de Brasil — aparentemente apontam outros caminhos.

Maffesoli recomenda-nos “um olhar lúcido sobre fatos brutos. Um olhar generoso também, que respeita as coisas pelo que são, e que tenta apreender qual pode ser sua lógica interna” (Maffesoli, 1996: 09). Essa é, sem dúvida, uma oportunidade desafiadora... bem, pelo menos coloquemos ‘as mãos na massa’...

ESPAÇO URBANO, ESCOLA E DESIGUALDADE SOCIAL

O surgimento da escola, como organização e como conceito, está intrinsecamente ligado à formação do espaço urbano, e embrionariamente atado a uma visão específica de desigualdade.

Historicamente, a organização escola surge em decorrência do processo de ruptura social que produz a divisão social do trabalho e institucionaliza o poder para manutenção da ordem, da hierarquia e da disciplina, quesitos pilares à constituição e continuidade dos vínculos sociais. Conseqüentemente, se os bens materiais e o poder político deixam de ser partilhados por todos, o conhecimento, antes comum, difuso pelas práticas sociais, produzido e reproduzido de forma assistemática, presente em todas as relações interpessoais, passa a ser sistematizado, hierarquizado e distribuído desigualmente com o objetivo “político de reforçar a diferença” (Brandão, 1987: 27). e a desigualdade. Com a complexificação das relações societais, a educação comum, comunitária e familiar que dantes preparava todos para, potencialmente, exercerem os mesmos tipos de trabalho e de funções sociais, com apenas uma divisão

⁴ A escolaridade dos quatro jovens variava do final do ensino fundamental ao superior.

primária e simples por gênero e por faixa etária, complexifica-se também e transforma-se em ensino: surge então uma organização específica, com um saber delimitado e um corpo de funcionários especializado para produzir/reproduzir este conhecimento, conformando não só o futuro homem, mas o guerreiro necessário à sociedade, os burocratas que operam a máquina estatal, a classe politicamente dirigente — de acordo com as necessidades da estrutura social. O artesão, o camponês, o trabalhador braçal eram, e ainda são, ensinados no próprio mundo do trabalho. Esta segmentação do trabalho e do saber denuncia que a sociedade deixou de se organizar como horda.

Os bens materiais, assim como os não-materiais, passam a ser controlados por um poder externo que, embasado no argumento das diferenças naturais, alicerça toda uma estrutura que torna o acesso aos bens simbólicos — ao saber — possibilidade não mais de todos, instituindo-se e consolidando-se as desigualdades sociais. A tese clássica da literatura histórico-sociológica demonstra que a escola surgiu para reforçar as diferenças e não para promover a igualdade.⁵

Desde os primórdios gregos, constatamos a divisão do saber em *téchne* as normas de como fazer o trabalho, acessíveis aos que o executavam e que o aprendiam no próprio exercício da técnica; e em *theoria* — o saber contemplativo, especulativo, desvelador do mundo, da realidade, da vida, destinado aos cidadãos, ou seja, ao homem livre que construía seu espaço público e seu espaço privado — sua existência — na polis, e que o aprendia nos *lykatos* e/ou nas *akademía*. A *paidéia* grega “foi sempre entendida como um longo processo pelo qual a cultura da cidade é incorporada à pessoa do cidadão” (Brandão, 1987: 46).

Se migrarmos no tempo e no espaço urbano, veremos que na antiga Roma esta distribuição desigual do saber permanece com iguais finalidades políticas, mesmo porque é resultado do complexo e difuso processo da absorção do mundo helênico. Objetivos políticos de reproduzir as diferenças e as desigualdades sociais, bem como a subalternidade e a dominação. Mas não nos esqueçamos que a institucionalização do saber propicia também a difusão dos conhecimentos produzidos, sua criação/recriação, assim como a cimentação das especialidades, tão primordial no mundo complexo, dinâmico e mutável do meio urbano.⁶

⁵ As correntes teóricas clássicas que ressaltam a ‘nocividade’ da escola: Althusser, 1985; Baudelot & Establet, 1987; Bourdieu & Passeron, 1982 e Illich, 1982.

⁶ Tomando por base as correntes teóricas que iluminam ‘o outro lado da moeda’, por oposição aos reprodutivistas, ao enfatizarem a função dialética da escola: Freitag, 1993; Gramsci, 1987 e Giroux, 1986.

A questão da acessibilidade a este saber formador da cidadania é vista tão naturalmente como direito/privilegio dos homens livres, que a *schola publica*, mantida pelo Estado e destinada a todos, só surge no século IV D. C. Portanto, com a consolidação do cristianismo que advogava a igualdade entre os homens, condenando, valorativamente, o tratamento diferenciado aos desiguais.

Modernamente, a efervescência de idéias e práticas que vão da primeira Revolução Industrial Inglesa à Revolução Francesa, do Iluminismo ao Liberalismo, recolocam ao mundo ocidental a re-institucionalização da educação. Primeiro como necessidade para o exercício do trabalho que a nascente modernização da produção exigia, aos poucos construída conceitualmente como direito social de todos, independente das diferenças naturais de raça, cor, sexo e mesmo as sociais.

A instituição e o conceito escola ressurgem indissoluvelmente ligados à configuração do espaço urbano e ao trato com a desigualdade, na modernidade ocidental.

O mundo dos valores e práticas burgueses emergentes a partir do século XVI, intenta construir e consolidar um novo conceito de trabalho — não mais como *tripalium*, como tortura — mas como dádiva divina que se recebe e, ao mesmo tempo, como caminho de saída para a salvação da alma (Weber, 1987) e de libertação das opressões sociais. O homem burguês afirma-se perante o mundo seletivo e discriminador da aristocracia por meio do seu ofício e dos frutos materiais e simbólicos deste trabalho. Um fazer que detém não só o conhecimento do operar, pura e simplesmente, mas um trabalho que constrói e reconstrói, num processo incessante e evolutivo, o saber de como produzir o ofício, seus produtos e o próprio conhecimento. O mundo burguês unifica trabalho e conhecimento, ainda que seja para depois os segmentar ao extremo, através da divisão técnica do trabalho instituída com o taylorismo/fordismo.

Os ventos iluministas, liberais e socialistas que varrem o mundo ocidental no processo de consolidação da modernidade vão, crescentemente, consolidando a educação, já compreendida como formal, como valor humanista. De valor humanista a direito social é um pulo de apenas dois séculos. Mas enfim, requisito sem o qual o homem não se torna homem (Durkheim); os indivíduos comuns não podem exercer sua cidadania (Lepelletier); a mulher não se torna igual ao homem (Stuart Mill); a sociedade não se desenvolve (Dewey); as classes subalternas não auferirão ascensão cultural e, portanto social (Gramsci).

Chegando à *polis* contemporânea, globalizada e perversamente excludente, o ideal da escola para todos — direito social e dever do Estado — reafirmou-se como bandeira política presente nos movimentos sociais, nas organizações e nos discursos dos mais diversos matizes ideológicos. Dos libe-

rais clássicos aos keynesianos, passando pelos socialistas e comunistas, até chegar aos neoliberais, que defendem o mínimo para todos: na nossa estrutura educacional, o ensino fundamental. Muito embora a difusão deste ideal nos escritos, na legislação e na elaboração das políticas públicas, a distribuição do saber continua hierarquicamente dividida e, portanto, desigualmente partilhada.

Ao longo do processo de consolidação da moderna sociedade ocidental, em suas diferentes fases históricas e ideológicas, a origem e o ressurgimento social do saber sistematizado, das organizações que o produzem e o transmitem como resultado de um processo de divisão social cuja finalidade política é reafirmar a diferença e a desigualdade⁷, foi sendo subsumido no ideal humanista de igualdade dos desiguais, e foi sendo sedimentado o conceito de que a educação formal é: instrumento basilar à construção da cognição humana; extremamente necessária à compreensão deste mundo complexo e mutável; *locus* de interações coletivas que conforma valores, comportamentos e mesmo personalidades, possibilitando a criação/recriação/assimilação da imagem e compreensão do outro, bem como o diálogo com a alteridade; malha de interpenetrações individuais que permite a satisfação de necessidades subjetivas e privadas como o afeto, o reconhecimento, a afirmação do ser, e mesmo a visibilidade das idiossincrasias pessoais; espaço primário, porque primeiro, de compreensão do significado e do exercício da condição de sujeito do espaço público.

Assim, tanto o conceito de escola quanto a organização escola moldaram-se nas práticas dialógicas do espaço urbano.

Entretanto, a concretização das práticas educativas não tem conseguido, até hoje, acompanhar a amplitude do ideal da escolaridade para todos, universalizadas. No Brasil, isso é visível através das pesquisas histórico-sociológicas clássicas que têm demonstrado, teórica e empiricamente, como a estruturação do sistema de ensino incorpora em seu funcionamento mecanismos de seletividade interna e externa, com o inequívoco objetivo político de manter e reproduzir a hierarquia social, com seus vários patamares de desigualdade.⁸

A diferença porque, historicamente, em várias momentos anteriores da sociedade ocidental configurou-se uma escola para homens e outra para mulheres; um tipo de escola para os que estavam diretamente inseridos no mundo produtivo, e outra para aqueles que exerciam as atividades do 'espírito' — a arte, a ciência, a política, a religião, a guerra. A desigualdade porque havia/há aqueles que não tinham/têm assento na escola, como os escravos, os servos, as mulheres, em alguns momentos; e, hoje, os abandonados, os que vivem na rua e da rua. Ou seja, os literalmente excluídos.

⁸ Assim com provam os estudos clássicos de história da educação do Brasil: Covre, 1993; Cunha, 1987, 1989; Freitag, 1980; Germano, 1994; Romanelli, 1991 e Saviani, 1988, entre outros.

Historicamente, a mentalidade da elite nacional à frente da economia e do Estado tem denotado um imaginário marcado por um autoritarismo excludente que se observa em suas práticas econômicas, políticas e educacionais. No setor educacional, é historicamente sabido que as políticas públicas adotadas pelo Estado são marcadamente excludentes desde os anos 1930-40 com as reformas Capanema, que proibiam o ascenso das emergentes camadas médio-urbanas ao ensino superior; os anos 50 produziram uma Lei de Diretrizes e Bases mantenedora da dualidade social através da incorporação e não-resolução dos conflitos público *versus* privado, ensino técnico *versus* ensino propedêutico, centralização *versus* descentralização da gestão do sistema de ensino; os anos 60 implementaram a reforma universitária e a profissionalização obrigatória do 2º grau, ambas com o objetivo inequívoco de desviar a demanda social ao terceiro grau e, portanto, de selecionar aqueles que ocupariam o topo da pirâmide escolar e, conseqüentemente, os postos mais valorizados do mercado de trabalho. Por extensão, seriam estes que estariam inclusos nos patamares mais elevados da pirâmide social.

Por outro lado, a reorganização política da sociedade civil, em sua esfera urbana, a partir, principalmente, das últimas décadas, e a estruturação inexorável de uma cultura de massa globalizada indicam ser esses os principais fatores emergentes neste final de século que “têm contribuído para remodelar as instituições públicas e privadas (...) (permitindo) uma eventual substituição da cultura autoritária por outra democrática” (Martins, 1997: 59-60).

No Brasil, podemos lembrar rapidamente, no setor educacional, a organização da sociedade civil desde os anos trintas, pressionando o Estado para ampliar a oferta do ensino público em todos os níveis, melhorar a qualidade do ensino, modernizar as estruturas organizacionais das escolas de todos os níveis, desenvolver políticas que fixem o alunado de mais baixa renda na escola, para criar mecanismos legais que obriguem os governos a cumprirem suas obrigações com o ensino. Movimentos visíveis nos momentos de elaboração das Constituições de 1934, de 1946 e de 1988 e das Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e de 1996; através das várias campanhas de divulgação dos ideais da gratuidade e universalização do ensino público como dever do Estado e direito do cidadão; através das campanhas de arte, cultura e alfabetização promovidas e realizadas pela organização da sociedade civil.

Assim, inúmeras pesquisas realizadas têm sinalizado para a abertura de uma possível brecha cultural na direção de uma mentalidade mais democrática, onde Estado e sociedade civil consigam:

- estabelecer a nítida separação entre os interesses, as ações e os argumentos de cunho privado e os de âmbito público;

- escutar e enxergar, nitidamente, as necessidades reais dos indivíduos concretos;

- negociar, transparentemente, a elaboração e aplicação das regras de direção e de consenso social.

Desta forma, devido à difusão do conceito de educação formal para todos e das lutas sociais para concretização desse ideal no processo de consolidação do espaço urbano moderno, industrializado, o acesso à escolarização vai deixando de ser visto como privilégio de alguns, como mecanismo reforçador das diferenças, e passa a ser encarado como direito de todos os que são cidadãos. Com a emergência do ideal democrático da igualdade, a educação formal passa a ser considerada quesito necessário à formação do homem, do cidadão, do profissional. Portanto, processo fulcral de constituição tanto das habilidades exigidas no espaço público, quanto das idiosincrasias pessoais manifestas no espaço privado. Até consubstanciar-se em defesa científica, alicerçada por argumentos racionais que comprovam empiricamente não ser possível ao indivíduo, no espaço urbano moderno:

- comunicar-se com a alteridade, partilhando idéias, valores, comportamento, informações, projetos de vida e conhecimentos, porque sem educação formal não se consegue abstrair-se do próprio ponto de vista, como verdade absoluta, total, para perceber, entender e aceitar a perspectiva do outro, uma vez que se permanece preso às formas egocêntricas, não-socializadas da fala e do pensamento;

- atingir a autonomia moral para lutar por suas próprias condições de vida, tornando-se independente dos outros, em termos de escolhas e de resolução de problemas;

- refletir sua condição concreta de vida, criando alternativas que lhe possibilite a transcendência do já estabelecido.

A Educação formal é compreendida como o meio, senão o único, pelo menos um dos mais importantes para a aquisição das “competências necessárias para o relacionamento com o mundo subjetivo, o mundo dos objetos e o mundo social” (Freitag, 1993: 214), seja através dos conteúdos repassados, seja através da rede de socialização que a escola possibilita em seu interior, seja através das atividades lúdicas, espontâneas ou dirigidas, que se processam nas atividades escolares. A racionalização dos argumentos científicos comprova que a aquisição destas competências é primaz à constituição de indivíduos autônomos, e “sem indivíduos autônomos, não pode, em suma, haver organização democrática de sociedade” (idem, p. 235).

Não é de se estranhar assim que as elites pesquisadas em Brasília e Recife apresentem como saídas para a resolução de um dos problemas cruci-

ais do espaço urbano — a violência — a adoção de políticas públicas, por parte do Estado, como distribuição de renda, política de trabalho e, dentre elas, a educação (Brasília = 48%, Recife = 57,9%). A opção por estas resoluções sinaliza não só que os segmentos pesquisados apontam por saídas mais democráticas para os problemas sociais, indica também que estes valorizam a educação como pré-requisito para mudanças comportamentais dos indivíduos, para melhoria da qualidade de vida no meio urbano e para a consolidação de uma sociedade democrática e, portanto, mais justa, mais igualitária e menos desigual social, econômica, política, cultural e educacionalmente.

O nível de escolaridade da população investigada é bastante elevado: 65,5% em Brasília, e 68,5% em Recife dos entrevistados apresentam nível superior. Contudo, há que esclarecer que a variável escolaridade não privilegiou exclusivamente o nível superior de ensino. Um outro dado relevante a ser considerado é que a população investigada apresentou índice zero de analfabetismo. Observe-se assim que o universo investigado apresentou inserção, de alguma forma, em algum momento de sua existência, no mundo escolar. Tais dados levam-nos a considerar a importância do ensino no processo de construção da representação social a respeito da alteridade que se apresenta socialmente desigual.

Os segmentos pesquisados verbalizam uma representação social crítica da miséria. Crítica porque demonstram conhecer os fatores econômico-político-sociais que contribuem para a emergência do fenômeno, atribuindo-o ao “espírito mesquinho e imediatista de nossas elites” (80,3% em Brasília, e 76,8% em Recife).⁹ Crítica porque tal percepção da realidade apresenta-se desnuda de argumentos tradicionalmente mistificados por um discurso naturalista, metafísico e teológico que, tradicional e ingenuamente, justifica a desigualdade como natural. Dos entrevistados, 77,7% em Brasília e 78,5% em Recife atribuem causas sociais à desigualdade como a falta de escolarização, a má distribuição de renda, a falta de oportunidades de trabalho, a falta de responsabilidade dos governos. Crítica porque diante de tal realidade, a elite pesquisada não concebe o País como justo, nem tampouco como democrático: 57,9% em Brasília e 58,3% em Recife apresentam restrições à democracia brasileira; e 74,6% em Brasília e 76,8% em Recife não consideram o Brasil um país justo.

Se aliarmos tais resultados à visão que a população pesquisada demonstra ter de questões tradicionalmente discriminadas como relações de gênero,

⁹ Aqui, há que se considerar que, provavelmente, os segmentos entrevistados referem-se às elites que ocupam o aparelho estatal e estabelecem as diretrizes políticas e econômicas, não se concebendo, portanto, como elites dirigentes. O instrumento de pesquisa não possibilitou verificar qual a imagem que os segmentos pesquisados têm de si mesmo.

racismo e homossexualismo, veremos que se pode atribuir uma conotação democrática à mentalidade desta elite: 80,4% dos entrevistados em Brasília e 74,3% em Recife condenam a discriminação contra a mulher nos locais de trabalho; 85,2% dos pesquisados em Brasília e 68,9% em Recife negam o senso comum de que não há racismo no Brasil, demonstrando uma visão reflexiva da realidade, ou pelo menos, não tão ingênua, denotando não credibilidade no mito da democracia racial; e 89,8% dos respondentes em Brasília e 77,9% em Recife advogam o respeito às diferenças sexuais. Poderemos arriscar que os resultados da pesquisa apontam sinais de uma mudança na mentalidade cultural da elite pesquisada no sentido de elaboração de um perfil menos autoritário, o que constituiria um obstáculo a menos na consolidação de um modelo democrático de sociedade.

A questão que nos interessa como veio específico da pesquisa é: tal mentalidade — compreensiva e crítica a respeito da miséria social; tolerante para com os diferentes como os homossexuais e as mulheres, e com os desiguais como os mendigos; desconfiada em relação às elites governantes e às instituições funcionais da democracia; adepta dos valores humanistas, igualitários e democráticos — não decorre de sua possibilidade de acesso às informações, aos saberes, às práticas que se auferem na caminhada de sua escolaridade?

Não só, mas também. As relações societais que a inserção na escolaridade proporciona constitui um *locus* privilegiado de criação/recriação/assimilação de um saber novo a respeito de objetos novos. Saber que passa a nortear a ação dos indivíduos, entre os indivíduos, dando significado ao mundo, ao objeto, ao outro. Espaço privilegiado porque:

- o conteúdo e as práticas socializadoras formais e espontâneas que a escola proporciona permitem a aquisição de competências cognitivas, valorativas e de linguagem que vão possibilitar o nascimento do objeto para o sujeito (processo de objetivação), a filtragem dos elementos valorativos, conceituais e lingüísticos que permitem a identificação e significância do objeto (processo de ancoragem), a elaboração de um esquema explicativo — conceitual, valorativo e lingüístico — que possibilite a domesticação do novo, do estranho, do singular em comum, em normal, em cotidiano, em conhecido (processo de naturalização). E a infância e a adolescência é o tempo, por primor, de descoberta do mundo, da realidade, do outro, do novo, do desconhecido.

O indivíduo, “desde a sua infância aprende a ver o mundo através da lente (dos) conceitos (...) uma geração os transmite a outra sem estar consciente do processo como um todo” (Elias, 1994: 26). São estes conceitos que dão significado ao mundo, à realidade, ao objeto, ao outro. A aprendizagem desses conceitos é um processo coletivo, resultado da interdependência huma-

na no processo de socialização. E a escola é a instituição primaz, no mundo contemporâneo, racionalizado, dividido, que sistematiza/cria/recria estes conceitos para os indivíduos. Através de suas práticas dialógicas, a escola ajuda a promover a absorção dos significantes e, conseqüentemente, a compreensão da realidade. A escola é a instituição, por excelência, do processo civilizatório na contemporaneidade. Isto porque as práticas interpessoais que ocorrem em seu dia-a-dia possibilitam ao sujeito aprender a levar em conta os efeitos de suas ações, na medida em que convive com a interposição de regras e com as reações da alteridade; ensina ao indivíduo, lentamente, através da compreensão da relação de causa-efeito das ações que as escolhas individuais implicam, a controlar seus sentimentos e moderar suas ações espontâneas, levando mais em consideração o que o momento, as instituições, os outros esperam dele em circunstâncias definidas; permite que o indivíduo amplie seu espaço mental, dando-lhe mobilidade temporal e espacial cognitiva para além do presente e do aqui.

A interdependência das relações sociais chegou a um nível de complexidade que não há como se processar a volta à unidade conhecimento/trabalho. A dicotomia das duas faces desta moeda é a base da racionalidade das práticas sociais contemporâneas. Portanto, a universalidade dos saberes, do conhecimento socialmente produzido, é pré-requisito à constituição de uma sociedade efetivamente democrática.

Sem o acesso a esses saberes e às práticas pertinentes ao mundo escolar, o indivíduo não consegue construir a estrutura cognitiva necessária à formação do pensamento, da linguagem e da moralidade abstratos que lhe possibilita a capacidade de estabelecer relação entre coisas, fatos, tempos e espaços, de modo a compreender o significado da realidade. Sem esta competência, o indivíduo não consegue compreender quem ele é, nesta confusa realidade elasticamente mutável, não conseguindo também compreender este mundo aparentemente caótico e veloz, quanto mais modificar seu papel, seu lugar, sua ação, na malha das relações interpessoais. O requisito fundamental da ação é partilhar as representações que dão visibilidade e significado ao mundo. É o acesso aos saberes produzidos formal e não-formalmente, na escola e fora dela também, que permite aos sujeitos partilhar das representações sociais que ressignificam o mundo, que explicam a realidade e que nos permite compreender o outro, tornando-o conhecido, comum.

O nosso jeito de falar, de olhar, de referir-mo-nos ao outro, as palavras que usamos denotam que partilhamos com os outros, nas múltiplas interdependências individuais nas quais somos/estamos envolvidos, determinados valores, específicas crenças, princípios comuns... enfim, representações sociais.

Com a secularização do mundo moderno, a divisão do trabalho, a competitividade do mercado, a interdependência tomou-se maior e o processo de criação/assimilação das representações que dão significado à realidade tornou-se mais sutil, sofisticado, complexo. A escola, indiscutivelmente, apresenta uma contribuição primorosa neste processo. O espaço escola, através dos conteúdos e métodos racionalizados, aliados às interações pessoais espontâneas presentes em suas práticas, possibilita a criação/reconstrução/assimilação lenta e imperceptível dos significados que explicam e ajudam-nos a compreender nossa realidade — pré-condição para aceitá-la e/ou modificá-la. Enfim, agir.

A distinção entre gestos, falas e comportamentos possíveis no espaço público e no espaço não-público é uma das contribuições mais pertinentes da escola, inclusive com relação àquele que não é seu igual, posto que, como instituição hierárquica, por excelência, a escola ensina-nos “a adaptar pensamentos, sentimentos e ações” (Tragtenberg, 1976: 19) e a adotá-los de acordo com a situação. A configuração mental da diferenciação entre o espaço público e o privado é idiossincrático do espaço urbano. Com ele, é inerente a distinção entre os indivíduos iguais e os não-iguais, para com quem temos gestos, palavras e sentimentos diferentes. Se esta aprendizagem tem seu início na família, ela é rigorosa no mundo escolar, como intrínseca à organização e às atividades desenvolvidas na escola. Esta distinção é inexoravelmente incorporada à estrutura mental do indivíduo e, assim, amplia-se para práticas mais amplas, em outras esferas sociais.

“A escola conduz a um condicionamento mais longo” (idem, p. 17), não só conformando gestos, palavras, e comportamentos a padrões já solidificados e valorizados, como também possibilitando o aprendizado do novo, do inédito, a criação de novos atos, falas e valores que as novas gerações instituem. Os novos elementos fundem-se aos já estabelecidos. A criação da representação social é assim um processo contínuo, coletivo, complexo e dinâmico, onde resquícios de valores e comportamentos tradicionais são processados junto a novos elementos, muitas vezes de conotação até mesmo antagônica.

Tal dinâmica possibilita-nos compreender a aparente contradição entre a verbalização de um discurso tolerante e democrático para com a desigualdade, a pobreza, os diferentes, por parte da elite pesquisada em Brasília, e o comportamento dos rapazes brasilienses, oriundos da mesma elite investigada. Episódios como este, como a chacina da Candelária no Rio de Janeiro em 1994 e como a invasão do Carandirú, São Paulo em 1995, como as outras mortes de mendigos em outros centros urbanos são suficientes para comprovar a hipótese central da pesquisa, de que está se configurando, simbolicamente, um grupo social passível de extermínio por serem desnecessários econômica-

mente, politicamente incômodos e identificados como potencialmente perigosos por viverem na rua e da rua? Este objeto ‘novo’ que habita as *urbi* — o não-igual — foi retirado da espécie humana nas representações sociais contemporâneas? Perdeu sua condição de humanidade? Está-lhe sendo conferido um novo significado? Significado que permite o seu extermínio físico por já ter sido excluído das representações simbólicas?

Tentando, novamente, aprender com Maffesoli que nos ensina que “mais que permanecer prisioneiros de nossas línguas de madeira, de nossos metadiscursos ou de nossas certezas sistemáticas e apriorísticas, trata-se de seguir, tão perto quanto possível, o romance da socialidade” (Maffesoli, 1996: 59), arriscamos afirmar que não. Vários outros segmentos da sociedade manifestaram-se indignados contra tais acontecimentos, reafirmando a adesão aos valores humanistas, igualitários e democráticos, independente da especificidade do segmento vítima da eliminação física. Ademais, o índio pataxó e os outros mendigos dos outros centros urbanos não foram exterminados por serem considerados perigosos. Tampouco o senso comum que motiva a ação violenta raciocina em termos de sua possível inutilidade econômica a esfera social. O extermínio deles indica que os jovens partilham de um determinado conceito do outro como não-igual o que possibilita e, ao mesmo tempo, justifica sua eliminação física. Evidencia-se nesses episódios a dicotomia de atitudes entre os iguais, e para com os não-iguais. Atitudes aprendidas como resultado da diferenciação entre o espaço público e o não-público, posto que é no espaço público-urbano que se configura a dicotomia entre iguais e não-iguais, e entre os iguais uma possível hierarquização entre semelhantes e não-semelhantes — os diferentes. A ampliação deste conceito reflete-se em todas as práticas sociais, ao mesmo tempo que se funde a elementos significantes novos. Componentes novos das representações sociais cujos limites não estão ainda de todo precisos, seja por serem inéditos, seja porque os vários processos socializadores estão deixando brechas maiores a estes limites de valores e comportamentos, seja porque determinados segmentos sociais reafirmam-se perante o outro pela diferença, o que pode ser entendido como um espaço de permissibilidade comportamental mais elástico.

Ademais, há que se considerar a peculiaridade da população respondente. Em Brasília, o segmento investigado concentrou-se principalmente na faixa etária de 26 a 55 anos (66,6%). Portanto, um estrato que já está inserido de forma relativamente estável no mercado de trabalho formal, com núcleos familiares já consolidados, e que apresentam, tendencialmente, maior lucidez e definição das questões sociais, bem como maior adesão aos valores humanistas, igualitários e democráticos.

Um outro dado que comprova a não-linearidade das representações sociais é a questão do princípio 'um homem = um voto', independente das condições sociais. A resistência a esse princípio expressou-se nas respostas do questionário: 54,6% em Brasília e 57,1% em Recife posicionaram-se contra o princípio da igualdade de voto entre os analfabetos e os escolarizados. O que indica a valorização dos processos educativos como formadores não apenas das habilidades profissionais, mas do homem, do cidadão e de mentalidades mais informadas e, tendencialmente, mais lúcidas, menos regidas por explicações de mundo teológicas, folclóricas, baseadas no senso comum.

A pergunta que se segue então é: quais valores essas relações sociais — na família, na escola, nas esferas não-organizacionais da amizade, do convívio urbano — estão repassando a esses jovens? É complexo e intrigante. Não temos respostas prontas e definitivas. Tal especificidade ressaltou da pesquisa como um novo filão a ser investigado, posto que os instrumentos adotados não permitiram, e não era a intenção, aprofundar-se nesta questão. Mas podemos enunciar que a representação social, que fundamenta e, ao mesmo tempo, justifica nossas ações, inclusive a daqueles quatro jovens, é complexa e contraditória. "É, simultaneamente, cognitiva e valorativa" (Nascimento, 1997-b: 06). Ela não se estabelece de forma linear e com valores absolutamente nítidos, pacíficos e inquestionáveis. Não tem a lucidez de uma verdade, a certeza de uma crença, o *status* de um dogma.

Mas podemos afirmar que a tolerância demonstrada pelos segmentos pesquisados para com a desigualdade social, ainda que contraditória em termos de atos x palavras, a compreensão da formação histórico-econômico-política do fenômeno da miséria social, a desconfiança para com o poder politicamente instituído indicam que estamos em momento de mudança de mentalidade cultural, e que as variáveis que mais parecem interferir na constituição de uma visão democrática de mundo são a inserção no mundo formal do mercado de trabalho, o partilhar de uma malha de interpenetrações objetivas e subjetivas que a escolaridade proporciona e uma vida privada estabelecida. Os segmentos pesquisados apresentavam estas peculiaridades, tanto em Brasília, quanto em Recife.

A elaboração de uma representação social mais humanista, igualitária e democrática a respeito do outro, do desigual, não depende só da adesão verbal a princípios tradicionalmente valorizados como ideais. Depende também de condições concretas de existência que permitam o acesso aos saberes produzidos, de modo a aprender-se coisas novas; conhecimentos que proporcionem a re-elaboração da percepção da realidade; práticas que possibilitem o acesso à rede de interações sociais que a inserção nas instituições proporcionam.

Por isto, neste espaço urbano moderno e desigual, que tem a democracia como valor e se pretende construir como democrático, a superação da distribuição desigual do saber, a partilha mais igual das possibilidades de escolarização é fulcral na superação das desigualdades sociais, na constituição de uma representação igualitária do outro, do diferente, na consolidação de um modelo de sociedade democrática.

ABSTRACT

This article aims to establish the possible relation between the constitution of urban space and the appearance of the school space as a concept and as an organization. It discusses the contribution of educational procedures to the creation and dissemination process of the social representations and democratic personality formation in a context of social inequality. It concludes that the individual's insertion in a world of school knowledge is essential, in the contemporary society, for the elaboration and diffusion of social representations, as well as the constitution of more democratic personalities, this being a fundamental institution for the consolidation of a democratic process in Brazil.

RÉSUMÉ

Cet article a pour l'objectif d'établir la relation possible entre la constitution d'espace urbain et l'émergence de l'espace scolaire comme un concept et comme une organisation. Il discute la contribution des procédures pédagogiques à la création et dissémination des représentations sociales et à la formation des personnalités démocratiques dans un contexte d'inégalité sociale. Il conclut que l'insertion de cet individu dans un monde de connaissance scolaire est essentielle, dans la société contemporaine, pour l'élaboration et diffusion de représentations sociales, aussi bien que la constitution de personnalités plus démocratiques, étant une institution fondamentale pour la consolidation du processus démocratique au Brésil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, Louis. (1985) *Aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- Baudelot, Christian & Establet, Roger. (1987) *La Escuela Capitalista*. México: Siglo Veintiuno.
- Bobbio, Norberto. (1993) *Liberalismo e Democracia*. (4ª ed.) São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. (1982) *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brandão, Carlos Rodrigues. (1987) *O que é Educação*. (1ª ed.) São Paulo: Brasiliense.
- Buarque, Cristóvam. (1993) *O que é Aparatação*. São Paulo: Brasiliense.
- Bursztyn, Marcel & Araújo, Carlos Henrique. (1997a) *Vivendo nas Ruas em Brasília*. Relatório de Pesquisa. Brasília, mimeo.
- _____. (1997b) *Da Utopia à Exclusão*. Rio de Janeiro: Garamond/Brasília, Codeplan.
- Covre, Maria de Lourdes Manzini. (1993) *A fala dos homens. Estudo de uma matriz cultural de um estado do mal-estar*. (2ª ed.) São Paulo: Brasiliense.
- Cunha, Luiz Antônio. (1989) *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. (11ª ed.) Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Cunha, Luiz Antônio & GÓES, Moacyr de. (1987) *O golpe na Educação*. (4ª ed.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Correio Braziliense. (1997-b) *O crime que abalou o Brasil*. Brasília: Correio Braziliense, 23^a de abril.
- _____. (1997-a) *Mendigo é a maior vítima do fogo*. Brasília: Correio Braz., 21 de julho.
- Dewey, John. (1936) *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Durkheim, Émile. (1975) *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- Elias, Norbert. (1994) *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Farr, Robert M. (1994) “Representações sociais: a teoria e sua história” in Guareschi, Pedrinho & Jovchelovith Sandra. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, pp. 31-59.
- Fontes, Breno Augusto Souto Maior. (1997) *O processo de urbanização da cidade do Recife*. Recife: Relatório de Pesquisa (mimeo.).
- Enriquez, Eugene. (1991) *Da horda ao Estado. Psicanálise do vínculo social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Freitag, Bárbara. (1993) *Sociedade e consciência — um estudo piagetiano na favela e na escola*. (3ª ed.) São Paulo: Cortez.
- _____. (1980) *Escola, Estado e Sociedade*. (4ª ed. rev.) São Paulo: Moraes.
- Germano, José Willington. (1994) *Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985*. (2ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Giddens, Anthony. (1994) “Admirável Mundo Novo: O Novo Contexto da Política” in *Caderno CRH*. Salvador: UFBA, n.º 21, jul./dez., pp. 09-28.
- Giroux, Henry. (1986) *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de Reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- Gramsci, Antônio. (1987) *Os intelectuais e a organização da cultura*. (3ª ed.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Illich, Ivan. (1982) *Sociedade sem escolas*. (6ª ed.) Petrópolis: Vozes.
- Jovchelovith, Sandra. (1994) “Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público

- e representações sociais” in Guareschi, Pedrinho & Jovchelovith, Sandra. *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, pp. 63-83
- Maffesoli, Michel. (1996) *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes.
- Martins, Paulo Henrique. (1997) *Cultura política autoritária*. Recife: Relatório de Pesquisa (mimeo.).
- Moisés, José Álvaro & Albuquerque, J. A. Guilhon (orgs.). (1989) *Dilemas da consolidação da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Moscovici, Serge. (1990) *A máquina de fazer deuses*. Rio de Janeiro: Imago.
- Nascimento, Elimar Pinheiro do. (1997-a) *Desigualdade, pobreza e exclusão*. Brasília, Relatório de Pesquisa (mimeo.).
- . (1997-b) *A difícil constituição da exclusão social no Brasil*. Trabalho apresentado no VIII Congresso Brasileiro da Sociedade Brasileira de Sociologia. Brasília, agosto, (mimeo.).
- Rodrigues, Lara B. (1997) *O espaço da pesquisa: Brasília*. Brasília: Relatório de Pesquisa (mimeo.).
- Romanelli, Otaiza de Oliveira. (1991) *História da educação no Brasil: 1930-1973*. (14ª ed.) Petrópolis: Vozes.
- Sales, Teresa. (1994) “Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira” in *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. (n. 25 Ano 9/jun.) São Paulo: ANPOCS.
- Saviani, Dermeval. (1988) *Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação de ensino*. (2ª ed.) São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Tosta, Tânia Ludmila Dias. (1997) *Representações sociais*. Brasília: Relatório de Pesquisa (mimeo.).
- Tragtenberg, Mauricio. (1976) “A escola como organização complexa” in Garcia, Walter. *Educação contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil Ltda, pp. 15-30.
- Weber, Max. (1987) *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. (5ª ed.) São Paulo: Livraria Pioneira Editora.