

TRABALHO PEDAGÓGICO E SOCIALIZAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO MORAL

Dora Leal Rosa

Universidade Federal da Bahia

1. INTRODUÇÃO

O entendimento do processo de socialização das novas gerações, compreendendo os mecanismos e estratégias utilizados pelas diferentes sociedades para assegurar sua reprodução cultural, social e simbólica, tem sido uma das principais temáticas da investigação sociológica.

Assume particular relevância o estudo desse processo na sociedade de classes, uma vez que, conforme a teoria sociológica contemporânea, a educação, compreendida como educação escolar, é uma das instituições que contribui para o processo de produção e reprodução desse tipo de sociedade, possibilitando aos indivíduos, grupos e classes manter, de forma desigual, a sua posição no espaço social.

Compreende-se assim que malgrado as profundas diferenças teóricas que estruturam e demarcam as diferentes tradições sociológicas e suas variantes elas partilham um postulado comum: a função ideológica da escola na sociedade de classes.

Para essas tradições, a escola, além de ser o *locus* de transmissão de um saber sistematizado, socialmente legitimado, é também o *locus* de transmissão e inculcação de um determinado conjunto de idéias, valores e atitudes, de internalização de hábitos e normas que, na perspectiva durkheimiana é um fato positivo pois contribui para a formação de consensos sociais, sem os quais a sociedade não sobreviveria, enquanto nas demais tradições tal fato assume valor negativo por contribuir para a reprodução da sociedade de classes mantendo-se, nesse processo, a desigualdade das relações e os privilégios de grupos e classes.

Desse modo, a escola diferentemente valorada por essas tradições teóricas, não é apenas o lugar onde os indivíduos aprendem algo, mas é principalmente o lugar onde aprendem a ser

alguém cujos modelos de identificação estão definidos fora do espaço escolar, cabendo à escola reforça-los através da ação pedagógica.

No entanto, uma outra compreensão da escola, cuja matriz histórica está na filosofia iluminista, atribui a essa instituição uma outra possibilidade: desenvolver um projeto educacional libertador, fundado em valores outros que não os hegemônicos que asseguram a dominação de uma classe sobre outra. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como um espaço de formação de sociabilidades para a “cidadania emancipadora”.

Contemporaneamente, pode-se observar que essa compreensão da escola está contida em projetos educacionais ditos alternativos, desenvolvidos fora da órbita do Estado – escolas democráticas, escolas comunitárias – , e também nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental, organizados sob a coordenação do Ministério da Educação, que entende ser a escola “um lugar onde os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou fruto do hábito” (SEF, 1997b, p.81), sendo também possível à escola definir que valores e que conteúdos éticos devem ser trabalhados no espaço escolar de modo a formar o cidadão.

No entanto, deve-se observar, a escola, na sociedade contemporânea, não é o único espaço de socialização da criança; pelo contrário, ao ingressar na escola, a criança é portadora de um *habitus*, “ um sistema de esquemas geradores de práticas e de esquemas de percepção das práticas” (Bourdieu, 1983, p.105), adquirido durante o processo de socialização primária a cargo da família e de outros agentes com os quais interage no seu cotidiano. Assim, internalizar, na escola, novos valores em substituição àqueles que a criança já internalizou, através das experiências formadoras da primeira infância, significa um movimento de desconstrução/reconstrução do *habitus* de que a criança é portadora o que, na perspectiva de Bourdieu, só pode resultar da transformação das estruturas objetivas das quais o *habitus* é produto.

Às idéias de transformação social e de autonomia da escola em relação à sociedade inclusiva, contidas nesses projetos educacionais e nos PCN, sugerem um conjunto de questões para a investigação sociológica que têm, como eixo central, a discussão sobre as

possibilidades e os limites da escola no ensino da moral e na formação de sociabilidades que se opõem às sociabilidades dominantes em uma dada sociedade.

Pretende-se então discutir, neste texto, os resultados da ação pedagógica da escola na formação do sujeito moral, considerando-se dados colhidos em pesquisa desenvolvida em duas escolas da periferia de Salvador – uma escola comunitária e uma escola pública – cujo objetivo, dentre outros, era verificar se os alunos de uma escola comunitária eram portadores de uma sociabilidade que os diferenciava da sociabilidade de outras crianças do seu meio social que estudavam em uma escola pública.

2. A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO MORAL: uma perspectiva sociológica

Os processos de socialização desenvolvidos em uma dada sociedade visam transmitir às novas gerações a tradição cultural dessa sociedade e formar os indivíduos segundo um modelo que simboliza os ideais éticos desse grupo.

A interiorização dos valores morais se deu ao longo do tempo, através de processos de socialização desenvolvidos por instituições, como a família e a religião, e profissionais especializados, como os filósofos e pedagogos; mais tarde, já na Modernidade, através da escola.

Essa dimensão da socialização pode ser entendida como o desenvolvimento da consciência moral do indivíduo, da sua capacidade de fazer escolhas morais entre alternativas possíveis, em função de fins considerados justos e éticos. Como o ser social do homem não é um dado genético, mas um processo que se desenvolve ao longo da vida de cada nova geração, em uma dada estrutura social, o homem precisa aprender a deliberar, escolher, decidir e agir, enfim, constituir-se um sujeito ético moral capaz de discriminação e julgamento.

O desenvolvimento da consciência moral do indivíduo coloca em discussão duas questões fundamentais para a educação escolar: a primeira diz respeito ao ensino da moral, ou seja, em que medida a moral pode ser ensinada de modo sistemático, por uma instituição como a

escola; a segunda busca esclarecer se a moral pode ser ensinada, qual o seu conteúdo, que valores ensinar, que tipo de sociabilidade deve ser formada.

Historicamente, a Filosofia antecede a Sociologia na reflexão sobre tais questões, buscando discutir o papel que a educação escolar pode, ou não, desempenhar na formação da criança e do adolescente como um sujeito ético moral.

Kant, em *Refléxions sur l'Éducation*, defendendo a educação escolar pública, registra que “o homem somente pode vir a ser homem através da educação. Ele não é outra coisa senão o produto da sua educação” (Kant, 1974, p.73). Assim, na perspectiva kantiana, que pode ser tomada como expressão do pensamento iluminista, é através da educação que o homem supera o seu ser natural, passa a fazer uso da razão, adquire autocontrole e aprende a seguir as normas sociais que possibilitam a coesão social e a sobrevivência da sociedade. Na escola, a criança desenvolve, além da educação intelectual, sua educação moral fundamental para a construção do caráter do homem pois o homem não tem, de forma inata, o sentimento do dever e da consciência moral, e a construção do caráter se faz pelo ensinamento à criança dos deveres que deve ter em relação a si mesma e do respeito pelo direito do outro, o que implica tolerância, aceitação da diferença.

Com o Iluminismo, a educação escolar passa a ser compreendida como um elemento intimamente associado à emancipação do homem e à formação do cidadão. A escola torna-se o *locus* de “moldagem” do caráter da criança, processo norteado por princípios como o aprendizado do respeito, da obediência, da tolerância, da disciplina, da prudência, da determinação, dentre outras virtudes morais, e, principalmente, do seu dever em relação à sociedade.

Na tradição sociológica que tem em Durkheim sua referência inicial, o fenômeno educativo tem um caráter histórico, na medida em que varia no tempo e espaço históricos, e é social pois não é criação individual nem depende da vontade do indivíduo; é desenvolvido pela sociedade em função de necessidades dessa sociedade e tem caráter coercitivo sobre os indivíduos, que muitas vezes se iludem ao pensar poder educar os seus filhos conforme as suas convicções e os seus desejos.

Para Durkheim, a educação escolar desempenha uma dupla função na sociedade urbano-industrial: a função de integração, que pode ser entendida como uma função de homogeneização através da qual “um certo número de idéias, de sentimentos e práticas são inculcados em todas as crianças, indistintamente, qualquer que seja a categoria social a que pertençam” (Durkheim, 1984, p.15), e a função de diferenciação que compreende a preparação da criança para a sua futura atividade ocupacional ou profissional.

Assim, cabe à escola, na sociedade moderna, criar uma comunhão de idéias e sentimentos entre os membros de uma mesma sociedade, através da internalização na criança da tradição cultural dessa sociedade, dos valores do grupo ou dos grupos aos quais a criança está integrada, em suma, contribuir para a constituição do “eu” social, assegurando, desse modo, a sobrevivência da sociedade.

Na visão de Durkheim, a escola ocupa uma posição central na formação do caráter da criança, porque a família, ocupando-se das relações privadas, não está estruturada de modo a poder formar a criança tendo em vista a vida social. Segundo esse autor, a moral que se pratica na família é sobretudo afetiva, já que a família constitui um grupo pequeno que mantém contatos pessoais a todo momento; desse modo, as suas relações não estão submetidas a qualquer regulamentação geral, impessoal, imutável como as que regulam a sociedade dos adultos. Assim, a escola pode servir de intermediária entre a moral afetiva da família e a moral mais austera da vida civil. A escola desempenha, então, uma ruptura no mundo da criança porque através dela, a criança ingressa numa outra esfera da vida social (Durkheim, 1984, p.225).

Na escola, através da ação do educador, a criança transformar-se-á de um ser individual e insocial em um ser social, internalizando o sentimento do dever para com a sociedade, as regras que orientam a conduta e qualidades morais como a disciplina, a adesão aos grupos sociais e a autonomia da vontade.

Em suma, nessa perspectiva sociológica, a escola é reconhecida como uma instituição socializadora relevante para a formação do sujeito moral, cabendo-lhe fazer com que a criança internalize o conjunto de idéias, sentimentos, certas formas de ver e de sentir que definem uma dada sociedade, possibilitando que essa sociedade viva na criança, seja uma

parte integrante dela mesma, e que ela compreenda que a sociedade constitui uma realidade própria digna de ser amada e ser servida. É por esse processo que a sociedade, ao longo dos tempos, tem assegurado sua reprodução, vinculando uma geração a outra e guardando uma certa fisionomia intelectual e moral, conforme Durkheim, mesmo que essa fisionomia esteja marcada pela desigualdade e exclusão.

Na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1982), a escola não é exatamente uma instituição integradora essencial para a ordem social, conforme posto por Durkheim; é uma instituição que possibilita a reprodução das desigualdades sociais através da disseminação e legitimação dos valores e representações de uma classe que detém, em uma dada sociedade, a hegemonia política e cultural sobre uma outra, a dos dominados ou subalternos, se se utiliza um modelo simplificado de estratificação social. Segundo os autores, as classes dominantes diferenciam-se das classes dominadas ou subalternas pela posse diferenciada de diferentes tipos de capital – econômico, cultural, social, simbólico – e a luta simbólica que travam é pela manutenção, para uns, e apropriação, para outros, desses diferentes tipos de capital.

Desse modo, embora não tomem como objeto de investigação a escola do ponto de vista da educação moral, como o fez Durkheim, Bourdieu e Passeron buscam examinar a escola sob o ponto de vista dos valores e de como são inculcados nos indivíduos. Nesse sentido, os trabalhos de Durkheim e Bourdieu e Passeron têm muitos pontos de contato, certamente com os sinais invertidos, porque a positividade encontrada na instituição escolar por Durkheim é reelaborada como negatividade na obra conjunta de Bourdieu e Passeron ou nos trabalhos individuais publicados por Bourdieu.

Com efeito, Bourdieu, por exemplo, aproxima-se de Durkheim, concordando que na vida social os indivíduos partilham um “sentido comum”, em grande parte nacional, que assegura um consenso primordial sobre o sentido do mundo. Observa, no entanto, que isso é possível porque “a maior parte dos grandes princípios de divisão têm sido até hoje inculcados ou reforçados pelas instituições escolares, que têm por missão construir a nação como população dotada das mesmas categorias e portanto do mesmo sentido comum” (Bourdieu, 1998, p.83).

Assim, a escola não é o lugar de transmissão de uma tradição cultural neutra que tem validade para o conjunto da sociedade, mas o lugar de transmissão de uma determinada cultura, a cultura reconhecida como legítima em determinada sociedade, reconhecimento que se faz por um “arbitrário cultural” fundado em relações de poder. Essa cultura que pertence a uma determinada classe social deve ser socializada através de processos de inculcar que serão mais ou menos exitosos a depender da eficácia da comunicação pedagógica, trabalho do professor e de toda a equipe pedagógica da escola, e das “disposições” que os alunos trazem para reconhecer e adquirir essa cultura, compreendidas na noção de *habitus*.

Segundo Bourdieu (1994, p.61) o *habitus* é um sistema de “disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” ; é uma estrutura mental que, tendo sido inculcada em todas as mentes socializadas de uma certa maneira, é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, possibilitando a formação de um certo consenso sobre o mundo social, o “sentido comum” conforme referido por Bourdieu nas suas *Meditações Pascalianas*.

O *habitus* tem uma dimensão social, antecede ao sujeito, e individual, exige do sujeito um esforço para a internalização. Desse modo, a noção de *habitus* refere-se a um grupo ou classe e ao indivíduo, sendo que os indivíduos internalizam as representações, que são objetivas, conforme a sua inserção no campo social, o que permite uma relativa homogeneidade nos *habitus* subjetivos; o indivíduo não é somente ele mesmo, mas uma pessoa que reflete toda uma coletividade quer saiba ou não, quer queira ou não. Assim, o *habitus* vincula os indivíduos portadores desse mesmo conjunto de disposições a grupos ou classes, possibilitando-lhes partilhar um mesmo conjunto de valores, conferindo-lhes uma mesma identidade simbólica.

Essas disposições são formadas nos vários espaços de socialização por onde circulam os indivíduos, o primeiro dos quais é a família; segundo Bourdieu e Passeron o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares e é sobre ele que a escola trabalha visando inculcar ou reforçar valores de modo a dotar esses indivíduos – os alunos – de “uma mesma formação durável e transferível (*habitus*) isto é,

de esquemas comuns de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação” (Bourdieu e Passeron, 1982, p.204-5).

Assim, ao ingressar na escola, a criança é portadora de um *habitus*, fruto da socialização familiar, já tendo internalizado disposições que são compartilhadas com outros indivíduos socializados de forma semelhante. A inculcação de novos valores pela escola significa, de certo modo, uma desconstrução/reconstrução desse sujeito, um rompimento com o seu *habitus* de “classe” e a incorporação de novas estruturas de percepção do mundo social. Na abordagem de Bourdieu, essa ruptura entre o *habitus* adquirido e um *habitus* reconstruído só pode resultar da transformação das estruturas objetivas das quais as disposições, o *habitus*, são o produto. Pode-se daí derivar como hipótese que se a escola agir somente sobre a criança e não sobre o grupo ou “classe” com a qual ela compartilha um *habitus* terá uma reduzida força simbólica para agir no sentido da incorporação de valores que contradigam aqueles que integram o *habitus* de “classe” da criança, pois é o compartilhamento de um mesmo conjunto de disposições que possibilita a identificação e a subordinação do “eu” ao “nós”.

Nesse sentido, Cunha critica tanto os objetivos ideológicos dos PCN, expressos no item “Convívio Social e Ética, quanto os projetos educacionais, que entendem ser possível transformar a sociedade pela formação do aluno, pois ambos trazem implícita a suposição da independência da escola diante da sociedade, “uma escola socialmente onipotente (...) que acaba por supô-la fora da sociedade, situação também experimentada pelos alunos” (Cunha, 1996, p.64). Entende-se, então, que a escola não tem a onipotência socializadora pretendida, exatamente porque não é a única agência de socialização da criança nem está fora da sociedade, por isso mesmo, não tem total poder sobre a educação da criança.

Deduz-se desses autores que um projeto educacional libertador, como o expresso pelas escolas que se instituem como uma “contra-escola”, é de certa forma uma mitologia, assim como o desenvolvimento de um trabalho pedagógico independente dos valores da sociedade inclusiva, porque todo trabalho pedagógico supõe uma “autoridade pedagógica”, “emissores pedagógicos”, designados como “dignos de transmitir o que transmitem, e por conseguinte, autorizados a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas ou garantidas” (Bourdieu e Passeron, 1982, p.34).

Desse modo, diferentemente da perspectiva iluminista que postula a possibilidade de se desenvolver na sociedade de classes uma escola e uma educação transformadora/emancipadora, a perspectiva sociológica construída a partir dos trabalhos de Bourdieu assinala posição contrária, indicando que a escola é uma instituição fundamental para a reprodução da sociedade de classes, por contribuir para reproduzir a distribuição do capital cultural, e assim, a estrutura do espaço social, tendo por isso mesmo limitada autonomia para o desenvolvimento de projetos educacionais emancipatórios.

Apoiada nessa compreensão da escola, desenvolvemos uma pesquisa durante o ano de 1998, visando estudar um aspecto de um projeto educacional emancipador – a escola comunitária – sua ação de socialização, através do trabalho pedagógico nela desenvolvido, em função de valores intencionalmente escolhidos pela escola como relevantes para a formação do cidadão, já que o objetivo desse tipo de escola é a formação para a cidadania.

Desse modo, procurou-se comparar uma classe de 4^a série do ensino fundamental de uma escola comunitária com uma classe de 4^a série desse mesmo nível de ensino de uma escola pública, buscando-se verificar semelhanças e diferenças entre esses dois grupos no que diz respeito ao seu desempenho em um conjunto de competências – interativa, moral e discursiva prática – consideradas fundamentais para a vida social através das quais pode-se compreender empiricamente o conceito de sociabilidade. Para tal, foram entrevistados as professoras de ambas as classes e alunos das classes de 4^a série da escola comunitária (quatorze sujeitos) e da escola pública (dez sujeitos).

No próximo item serão apresentados alguns dos resultados obtidos nessa investigação no que diz respeito a uma das competências analisadas, a competência interativa, que expressa a capacidade do sujeito desempenhar papéis conforme as normas que regulam a vida social.

3. A ESCOLA COMUNITÁRIA, O TRABALHO PEDAGÓGICO, O *HABITUS* E O DESEMPENHO DO “EU” COMPETENTE

A denominação “escola comunitária” no Brasil tem sido atribuída a múltiplos projetos de educação formal (escolar) e não formal, desenvolvidos por entidades confessionais e

filantrópicas. De modo geral, o que unifica tais projetos é a sua destinação; quase sempre são dirigidos a crianças, adolescentes ou adultos oriundos das camadas populares; são projetos destinados aos pobres, ao “povo”.

A escola comunitária, objeto deste trabalho, é aquela organizada a partir dos movimentos populares e das suas lutas por educação, a partir do final da década de setenta, que constitui um projeto político pedagógico das classes populares, as quais, através desse projeto, buscam a sua escolarização e emancipação. Essas escolas se reúnem em Salvador, em torno de uma associação, a Associação dos Educadores de Escolas Comunitárias/AEEC.

O projeto da escola comunitária, embora fundado no modelo de escola construído pela Modernidade – a escola de transmissão de conhecimentos e habilidades –, pretende ir mais além, tornando-se uma escola popular que visa atender aos interesses do “povo”, ensaiando, através dessa experiência, a construção de uma escola libertadora ou emancipadora. É também compreendida como uma escola pública não-estatal, pois, segundo seus ideólogos, ela se coloca no espaço público, o das associações de moradores, e não em função dos interesses privados, como as escolas confessionais e filantrópicas. Institui-se então como uma “contra-escola”, isto é, uma escola que se distingue da escola do governo, que tem como objetivo “inculcar na cabeça do povo, o medo, o egoísmo, o individualismo, o complexo de inferioridade” (Ogunhê, 1990, p.4), por pretender “a formação de cidadãos participativos, solidários e conscientes de sua situação de classe” (princípios metodológicos da proposta pedagógica da escola comunitária objeto desta investigação), enfim, o desenvolvimento de um projeto educacional emancipador.

A formação para a cidadania é o eixo da proposta pedagógica da escola comunitária e curiosamente o saber em si mesmo, que caracteriza de modo mais claro a escola, não é compreendido por essa escola como um dos componentes da cidadania. Formar para a cidadania na percepção das professoras da escola comunitária pesquisada é desenvolver na criança a autonomia para “fazer ou deixar de fazer alguma coisa”, a formação de hábitos “porque na vida é assim, tem regras”, e a formação da criança para o futuro, entendendo-se que a escola “tem que mostrar que existe o padrão, mas que eles também podem construir o deles”. Na compreensão dessas professoras, formar para a cidadania implica em cultivar

nos alunos valores como o respeito, a liberdade de expressão, a solidariedade, a cooperação, a adesão ao grupo sendo essa a direção do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola.

No entanto, quando os alunos da 4^a série dessa escola foram entrevistados, procurando-se apreender o que eles entendiam como sendo o papel da escola, todos os sujeitos da amostra privilegiaram em primeiro lugar o saber, declarando que a escola era um lugar de aquisição de conhecimentos necessários à vida adulta, de formação de hábitos ou boas maneiras e de internalização de valores como o respeito e a obediência.

Percebe-se que o que essa escola manifesta como seu projeto pedagógico não é exatamente o que os seus alunos esperam de uma escola; do mesmo modo, os valores explicitados como desejáveis de serem internalizados não são percebidos como tais pelos alunos que revelam julgar mais importantes aqueles valores – respeito e obediência – talvez cultivados em suas famílias.

Conforme Bourdieu, o *habitus* é um princípio organizador “uma orquestração sem maestro que confere regularidade, unidade e sistematicidade às práticas de um grupo ou classe” (Bourdieu, 1994, p.67) que permite aos indivíduos construir-se como um “Eu” competente, na expressão de Habermas, isto é, desenvolverem competências que lhes permitem, mesmo de forma desigual, a participação na vida social.

Viver em sociedade é, assim, viver com o outro; é também viver moralmente, em função de normas, regras, valores, construindo-se, nesse processo, a identidade do “Eu”. Daí o desenvolvimento no sujeito de uma **competência interativa**, conforme Habermas (1983, p.21-6)) que compreende a capacidade do indivíduo de assumir papéis sociais – sexuais, profissionais – regulados por normas sociais, uma vez que, na vida social, os indivíduos agem moralmente em função das normas, regras e valores sociais, além de expressar-se como sujeito, o “Eu” individual. Assim, a competência interativa compreende as dimensões social e individual do sujeito – o *habitus* que integra o sujeito a um determinado grupo ou classe em uma determinada posição no espaço social e a sua individualidade, que o distingue do conjunto e que o faz diferente do outro.

Desse modo, a competência interativa diz respeito à capacidade do sujeito de assumir papéis sociais, isto é, como compreender a vida social e os papéis sociais e sexuais que homem e mulheres desempenham em função das normas que regulam a vida social, expressando os valores de que esse sujeito é portador.

Sabe-se que, através do processo de socialização primária realizado na família, a criança constrói as suas representações sobre esses papéis, internalizando atitudes e valores relativos a cada um dos papéis que deverá desempenhar na vida adulta. A escola, por meio do trabalho pedagógico, pode reforçar os estereótipos sexuais ou tentar construir/internalizar na criança um outro tipo de representação sobre tais papéis.

A escola comunitárias tem como um dos objetivos do seu projeto pedagógico trabalhar com a criança “a questão de gênero e a identidade étnica”, isto é, desenvolver, através do trabalho pedagógico, uma outra representação, na criança, sobre os papéis sexuais e sociais atribuídos ao homem e à mulher e sobre o lugar social dos afro-descendentes na sociedade brasileira. Espera-se então que as crianças educadas nessa escola internalizem novos valores e atitudes a respeito do que é ser homem e ser mulher, assim como do que é ser negro nessa sociedade, expressando esse *habitus* transformado na competência interativa.

Os dados colhidos através da observação da sala de aula e das entrevistas individuais realizadas com os dois grupos de alunos das escolas comunitária e pública revelam que os sujeitos de ambos os grupos são portadores de valores tradicionais no que diz respeito aos papéis sexuais. Para os meninos de ambas as escolas, o papel preferencial para a mulher é o de “dona de casa” pois “mulher que quer trabalhar fora de casa tá é procurando homem”, conforme disse um deles, expressando o pensamento do pai. Por outro lado, as meninas, também demonstram esperar dos meninos um comportamento baseado nos valores tradicionalmente atribuídos aos homens como, por exemplo, assumir tarefas na sala de aula que exijam força física – carregar mesas e cadeiras – e resolver suas diferenças pessoais através da briga etc..

Com relação ao jogo e ao brinquedo, os dois grupos revelam posições semelhantes: para ambos os grupos há uma clara diferenciação entre jogos e brinquedos masculinos e

femininos que são aqueles tradicionalmente considerados adequados para meninos, o futebol, e meninas, a boneca.

No que diz respeito à divisão do trabalho, procurou-se entender como os alunos de ambas as escolas consideravam a divisão do trabalho doméstico e a escolha profissional. Todos os sujeitos entrevistados responderam que havia uma divisão natural do trabalho, distinguindo entre o trabalho doméstico masculino e feminino, pois o trabalho do homem é mais pesado e o da mulher “mais aliviado”. Do mesmo modo, distinguem as profissões masculinas e femininas com a mesma argumentação, desejando os meninos serem jogadores de futebol ou seguirem a profissão do pai, enquanto as meninas aspiram a ser modelos ou dançarinas de grupos musicais.

A comparação entre os dois grupos revela que esses sujeitos partilham o mesmo conjunto de valores no que diz respeito aos papéis sociais e sexuais que homens e mulheres devem desempenhar na vida social o que indica que o trabalho pedagógico realizado pela escola comunitária não transformou o *habitus* dos seus alunos construído através da socialização primária sob a responsabilidade da família e dos grupos de vizinhança.

Uma outra perspectiva de análise em relação à competência interativa refere-se à compreensão que esses sujeitos têm da posição do negro na sociedade brasileira. Sabe-se que um dos focos do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola comunitária é o de construção da identidade étnica da população negra enquanto na escola pública não há uma preocupação específica sobre essa questão.

Para os alunos de ambas as escolas não há diferença entre negros e brancos do ponto de vista da sua capacidade intelectual; no entanto, quando a pesquisadora formulou um dilema no qual os entrevistados deveriam decidir sobre a contratação de um negro ou um branco para preencher um determinado posto de trabalho em uma emissora de televisão apenas duas meninas da escola comunitária se pronunciaram, entre as sete que compunham a amostra, escolhendo o candidato branco, e um menino, dentre os sete que compunham a amostra, dessa mesma escola, escolhendo o candidato negro. Na escola pública, apenas uma menina, dentre as seis que compunham a amostra, respondeu à questão, escolhendo o

candidato negro, enquanto um dos meninos, dentre quatro, fez sua escolha pelo candidato branco.

A dificuldade dos alunos de ambos os grupos em resolver um dilema tal como o proposto e as escolhas que realizaram, sugere que, apesar do esforço da escola comunitária em internalizar nos seus alunos valores positivos em relação ao negro, os preconceitos e o racismo da sociedade inclusiva persistem, guiando as escolhas pois elas se espelham nos modelos oferecidos pela televisão em que o negro ocupa sempre posições subalternas como as que lhes são majoritariamente possibilitadas na vida real.

Assim, os resultados obtidos com a comparação entre os dois grupos sugerem que a família e a televisão, mais que a escola, são os principais agentes de socialização e de internalização de valores, além de oferecerem os modelos através dos quais esses sujeitos se espelham de modo a construir a sua própria identidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central tratada neste texto diz respeito à possibilidade da escola desenvolver uma “contra-educação” isto é, uma educação que tem, entre os seus objetivos, a construção/internalização, nos alunos, de um conjunto de valores que, em algumas situações, se contrapõem aos valores hegemônicos da sociedade, implicando no conflito entre os valores já construídos e aqueles que a escola procura construir/internalizar através da sua ação pedagógica.

Os resultados da pesquisa realizada em uma escola comunitária e uma escola pública, ambas localizadas em um mesmo bairro da periferia de Salvador, revelam não haver distinção entre os dois grupos, ambos portadores de sociabilidades semelhantes, se comparados em relação à competência interativa.

Tais resultados encontram apoio nas posições teóricas defendidas por Bourdieu que assinala que a ação isolada da escola não é suficiente para a transformação do *habitus* dos seus alunos uma vez que a amplitude da ação socializadora da escola é limitada, pois as crianças ao entrarem na escola já são portadoras de um *habitus* que tem uma dupla dimensão: individual e social.

No entanto, a escola pode e deve possibilitar o acesso dos sujeitos aos instrumentos do conhecimento que permitem o desvelamento e a compreensão da realidade, elementos sem dúvida necessários, embora não suficientes, para a transformação das “condições de produção e de reforço das disposições” que se expressam no *habitus* pois ele não é destino inexorável.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: Ortiz, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. Tradução por Paula Monteiro e Alcía Auzmendi. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção grandes cientistas sociais, v.39).
- BOURDIEU, P. *Meditações Pascalianas*. Tradução por Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta Editoram 1998
- BOURDIEU, P. Questões de Sociologia. Tradução por Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. (Coleção Trilhas).
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução por Reynaldo Beirão. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.
- CUNHA, L.A. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.99, p.60-72, nov. 1996.
- DURKHEIM, E. *Sociologia, educação e moral*. Tradução por Evaristo Santos. Porto: Rés Editora, 1984.
- HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- KANT, E. *Refléxions sur l'Éducation*. Tradução por A. Philonenko. 2. ed. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1974. (Collection l'enfant, v. VI).
- OGUNHÊ. Salvador – Bahia, nov./dez., 1990
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.v.8.