

A Escola e a Formação do Sujeito Moral: Possibilidades e Limites da Instituição Escolar

RESUMO: A escola tem sido entendida, desde a Modernidade, como um *locus* de “moldagem” do caráter da criança. Nessa perspectiva, entende-se que a instituição escolar além de ser responsável pela educação intelectual da criança assume também responsabilidade em relação à sua educação moral. Esse entendimento, quanto à função da escola, atravessa os séculos, sendo primeiramente objeto de reflexão da Filosofia e mais tarde da Sociologia. Considerando que essa é uma temática sempre contemporânea conforme se explicita nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais relativos ao ensino fundamental da 1ª à 4ª série, retoma-se, neste trabalho, a discussão sobre o tema, buscando-se refletir sobre as possibilidades e os limites da escola como uma agência de socialização que contribui para a formação do sujeito moral.

PALAVRAS-CHAVE: Socialização, educação moral, habitus.

Dora Leal Rosa

Doutora em Educação -UFBA
Professora Adjunta –FACED/ UFBA

Ao longo da história humana, a família tem sido o lugar primeiro de socialização da criança. Nela, a criança, desde o nascimento, apreende os padrões de comportamento e conduta, hábitos, usos, costumes, valores, atitudes, um padrão de linguagem. A família “promove a construção das bases da subjetividade, da personalidade e da identidade (...) a família constrói os alicerces do adulto futuro” (Gomes, 1994, p.58).

De fato, o processo de socialização primária da criança tem sido uma tarefa familiar através da qual os pais, segundo Durkheim (1984), representam a sociedade, agindo em seu nome com o objetivo de fazer do indivíduo recém-nascido um novo membro dessa sociedade.

No entanto, desde a Modernidade uma outra instituição social assumiu papel relevante nesse processo de socialização: a escola, *locus* privilegiado para a educação da criança, tanto na sua dimensão socializadora quanto de preparação para o trabalho.

Os filósofos do Iluminismo, em particular Kant, acentuaram a importância da educação para a formação do cidadão, pois consideravam que é através da educação que o homem supera o seu ser natural, passando a fazer uso da razão, adquirindo autocontrole

e aprendendo a seguir as normas sociais que possibilitam a coesão social e a sobrevivência da sociedade. Na escola, defendia Kant, 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 fazem 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.

Assim, a partir do Iluminismo a educação passa a ser compreendida como uma atribuição não só da família, mas também da sociedade. Como escreveria, mais tarde, Durkheim, nenhuma sociedade pode desinteressar-se da educação dos seus membros, pois é através dela que se pode criar uma comunhão de idéias e sentimentos entre os membros de uma mesma sociedade essencial para que essa sociedade sobreviva nos indivíduos. Nesse sentido, a educação deixou de ser um assunto da vida privada que diz respeito à família para ser um assunto de interesse da esfera pública, pois visa a atender necessidades da sociedade.

Nos anos noventa, sob a coordenação do Ministério da Educação, foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série no qual a preocupação com a educação moral da criança é retomada sob a dimensão da ética. Nesse documento, a escola é desenhada como um espaço de formação e informação que “deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais (...) capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade” (Sef, 1997 a, p.45).

As orientações curriculares contidas nos PCN pretendem através da inclusão de temas transversais, possibilitar o ensino e a aprendizagem de valores e atitudes na escola. Mesmo reconhecendo que circulam na sociedade diversos sistemas normativos, os PCN apresentam um conjunto de valores considerados universais – autonomia, convívio, participação, racionalidade, respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade – que devem ser trabalhados no ambiente escolar de modo a ter-se uma educação comprometida com a cidadania (Sef, 1997 b).

A proposta dos PCN retoma assim a compreensão iluminista e durkheimiana do papel da escola na sociedade moderna – formar o cidadão – e provoca a formulação da seguinte indagação:

quais as possibilidades da escola contribuir para a formação do sujeito moral? Quais os limites da escola, do trabalho pedagógico, nesse processo? Essas são questões que a escola deve colocar-se ao discutir a relação entre educação e cidadania.

Durkheim de forma pioneira, tomando a educação como objeto da Sociologia, observou que a transformação da criança de um ser egoísta e insocial em um ser altruísta e social só pode ser realizada através da educação, particularmente através da educação escolar. De acordo com esse autor, 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. Entende-se assim que a moral que se pratica na família é sobretudo afetiva, já que a família constitui um grupo pequeno que mantém contatos pessoais a todo o momento; desse modo, as suas relações não estão submetidas a qualquer regulamentação geral, pessoal, imutável, muito embora, por suas características, a família pode fazer despontar, nos seus membros mais jovens, inclinações altruístas e sentimentos de solidariedade.

Analisando o papel do professor nesse processo, Durkheim atribuiu-lhe a responsabilidade de inculcar na criança os valores hegemônicos da sociedade e de transformá-la no ser social necessário à manutenção da sociedade. A criança, escreveu Durkheim, por ter uma natureza extremamente plástica, encontra-se num estado de passividade, porque a sua consciência contém poucas representações capazes de lutar contra as que lhe são sugeridas; a criança é altamente sugestível, tende à imitação, ao contágio do exemplo. Eis aí, na perspectiva do autor, a possibilidade da educação moral realizar-se através da mediação do educador.

Em síntese, a sociologia de Durkheim postula que a escola na modernidade tem uma dupla função: a de integração na medida em que internaliza nos novos membros o conjunto de idéias, sentimentos, certas formas de ver e de sentir que definem uma dada sociedade, possibilitando que essa sociedade viva na criança, e a função de diferenciação que se expressa na preparação dos indivíduos para ocuparem diferentes posições no mundo do trabalho. 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.

Mais recentemente, Bourdieu e Passeron retomaram tal discussão, analisando o papel da escola na sociedade de classes. Diferentemente de Durkheim, esses autores defendem a tese segundo a qual a educação não é uma força integradora essencial para a ordem social, mas sim uma instituição que possibilita a reprodução das desigualdades sociais através da disseminação e legitimação dos valores e representações de uma classe que detém a hegemonia política e cultural sobre uma outra, a dos dominados ou subalternos, se utiliza um modelo simplificado de estratificação social.

Na perspectiva dos autores mencionados, 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, jogando, ambas as classes, um jogo do qual não têm consciência das suas regras, mas no qual uma das classes está em posição privilegiada para o jogo, por ele se organizar em torno de algo que é pertinente à sua posição de classe - o "arbitrário cultural".

A preocupação desses autores não é a mesma de Durkheim, ou seja, não focalizam a escola buscando entender a educação da criança, a sua educação moral, nem se perguntam como o fez Durkheim se é possível à escola ensinar a moralidade. Pelo contrário, buscam compreender a educação como um sistema que possui os seus próprios princípios de organização, definido "pela capacidade de colocar a lógica interna do seu funcionamento ao serviço da sua função externa de conservação social" (Bourdieu e Passeron, 1982, p.177), e os mecanismos desenvolvidos na escola para o desempenho dessa função. No entanto, o tema da moralidade está implícito nessa discussão, na medida em que examinam a escola sob o ponto de vista dos valores e de como são inculcados nos indivíduos.

Na perspectiva de Bourdieu e Passeron a escola é o lugar de transmissão de uma determinada cultura, a cultura reconhecida como legítima em uma determinada sociedade, reconhecimento que se faz por um "arbitrário cultural" fundado em relações de poder, que é a cultura das classes dominantes dessa sociedade. 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” (*habitus*) que os alunos trazem para reconhecer e adquirir essa cultura.

O *habitus* – sistema de disposições duráveis que funciona como uma espécie de matriz de percepção, de apreciação e de ação permitindo ao sujeito apreender a realidade objetiva – 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.

Essas disposições são formadas nos vários espaços de socialização por onde circulam os indivíduos, o primeiro dos quais é a família; segundo Bourdieu, o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares; sobre ele a escola trabalha visando a sua transformação, pois é essa a função do sistema de ensino e é por ela que se assegura a reprodução das relações de classe. No entanto, poucos conseguem fazer o percurso do *habitus* construído na família para a internalização do capital cultural considerado legítimo sendo então impedidos de ascender a níveis de escolaridade superiores pela incompatibilidade entre os dois capitais.

A discussão proposta por Bourdieu e Passeron tem como foco a análise da possibilidade de sucesso escolar para os membros das camadas subalternas na sociedade capitalista ou seja, o esforço desses autores, em especial de Bourdieu, é no sentido de examinar e explicar as chances de escolarização das diferentes classes sociais nessa sociedade.

Nesse trabalho, propõe-se uma outra linha de reflexão qual seja, a partir da noção de *habitus* examinar não mais questões relativas ao fracasso escolar, mas sim refletir sobre as possibilidades da escola contribuir para a formação do sujeito moral através da internalização na criança de valores que se a escola supõem serem os desejáveis de serem internalizados mesmo quando esses se opõem aos valores dos quais as crianças já são portadoras quando ingressam na escola.pela ação da família.

Uma hipótese de trabalho é que ao ingressar na escola, a criança já internalizou 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 então supor que se a escola agir somente sobre a criança e não sobre o grupo ou “classe” com o qual ela compartilha um *habitus* terá 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”.

Valores Escolares e Valores Familiais: A Formação do Sujeito Moral

A formação da consciência moral no sujeito tem sido objeto de reflexão mais especificamente da Filosofia e da Psicologia. Enquanto a Filosofia tem-se perguntado o que é a “moral”, como pode ser ensinada, o que deve ser ensinado, dentre outras questões, a Psicologia tem buscado discutir o processo de desenvolvimento da consciência moral.

Entende-se por moral ou moralidade o conjunto de costumes e valores de uma sociedade numa época determinada que constituem um sistema regulador da vida coletiva e que permite aos indivíduos distinguir nessa sociedade o que é considerado certo/errado, possível/não possível, justo/injusto, bom/mau, bem/mal, permitido/proibido, moral/imoral, ético/aético, etc., permitindo-lhe deliberar, escolher e agir, ou seja, fazer escolhas morais entre alternativas possíveis.

A Psicologia, em particular a Psicologia de Piaget e a de Kohlberg, discípulo de Piaget, preocupou-se em entender além da gênese do pensamento lógico, a psicogênese da moralidade. Para Piaget, como para Kohlberg, a consciência moral não é inata no homem, como pressupunha Rousseau, mas resulta do desenvolvimento da criança na sociedade, das relações interindividuais que se constituem entre a criança e o adulto, ou entre ela e os seus pares.

No processo de desenvolvimento da consciência moral, a criança educativa deve proporcionar à criança experiências que favoreçam a substituição da moral autoritária pela moral do respeito mútuo e da autonomia (Piaget, 1994, 1996). Para Kohlberg, o desenvolvimento do pensamento moral se dá em três níveis sucessivos e universais: da moral pré-convencional para a moral convencional e finalmente para a moral pós-convencional (Kohlberg, Power, Higgins, 1997).

Não é objetivo deste trabalho discutir o processo de desenvolvimento da consciência moral do sujeito, mas sinalizar que é através do processo de socialização, na família, na escola e em outros espaços, que a criança vai apreendendo o mundo social e internaliza valores e atitudes relativos a esse mundo, bem como papéis sociais, dentre os quais os relativos ao gênero, pois viver em sociedade é viver com o outro; é também viver moralmente em função de normas, regras e valores, construindo-se, nesse processo, a identidade do “Eu”. Daí o desenvolvimento de uma “competência interativa” que compreende a capacidade do indivíduo de assumir papéis sociais, que são regulados por normas sociais, uma vez que na vida social, os indivíduos distribuem-se desigualmente no campo social, 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.

A literatura indica que há ambientes mais ou menos favoráveis à transformação do sujeito egoísta e centrado em si mesmo que é a criança, no sujeito moral e altruísta que a sociedade necessita para assegurar a sua manutenção. Esses estudos também sinalizam a relevância da escola como espaço de socialização e o papel do professor nesse processo, uma vez que tanto os pais como os professores tornam-se modelos para os seus filhos e alunos (Durkheim, 1984, Piaget 1994 e 1996, Kohlberg, 1997, Araújo, 1996, Menin, 1996). Nesse sentido, a ação do professor é de fundamental importância para a internalização dos valores. No entanto, se os valores definidos pela escola se opõem aos valores que a criança já internalizou por conta da ação da família, terá êxito a ação da escola? Para responder a essa questão desenvol-

veu-se uma pesquisa em duas escolas, uma pública e outra comunitária, da cidade de Salvador, durante o ano de 1998, observando-se duas classes de 4ª série, sendo que a escola pública era considerada tradicional na sua proposta de educação moral e a comunitária, responsável pelo desenvolvimento de um projeto de educação emancipadora. No desenvolvimento da pesquisa procurou-se conhecer a capacidade dos alunos assumir papéis sociais, isto é, como esses sujeitos compreendem a vida social e os papéis sexuais e sociais que homens e mulheres desempenham em função das normas que regulam a vida social, isto é sua competência interativa.

Sabe-se que, através do processo de socialização primária realizado na família, a criança constrói as suas representações sobre os papéis sexuais e sociais, 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 comunitária, objeto desta pesquisa, tem como um dos seus objetivos trabalhar com a criança a questão de gênero, isto é, desenvolver, através do trabalho pedagógico, uma outra representação, na criança, sobre os papéis sexuais e sociais atribuídos ao homem e à mulher. Assim, espera-se que as crianças educadas nessa escola internalizem novos valores e atitudes a respeito do que é ser homem e ser mulher, expressando esse *habitus* transformado na competência interativa.

Através da observação da sala de aula e de entrevistas realizadas com os alunos e professoras dessas duas classes, procurou-se perceber os valores e atitudes em relação ao gênero considerados relevantes por cada uma dessas escolas, a ação desenvolvida pelas professoras para internalizar ou reforçar valores e os valores expressos pelos alunos quando confrontados a dilemas morais.

Ao longo da investigação percebeu-se que a escola comunitária formulava, no plano do discurso, um conjunto de valores considerados desejáveis de serem internalizados pelos alunos tais como a igualdade entre os sexos no desenvolvimento de seus papéis sociais. No entanto, no cotidiano da sala de aula as observações realizadas revelaram que as crianças dessa escola bem como as crianças da escola pública, considerada tradicional, expressavam valores e manifestavam atitudes semelhantes quanto aos papéis consi-

derados “corretos” para homens e mulheres. Os dois grupos de crianças entendiam que há uma divisão do trabalho na sociedade em função do sexo, porque há profissões que são mais próprias para homens e outras para as mulheres, assim como há brinquedos que são mais adequados a menino do que a menina e vice-versa.

Os dados indicaram que os meninos entendem que brinquedo de menino é bola, carro e gude e de menina é boneca, casinha, bichinho de pelúcia, achando que menina jogar bola é esquisito. As meninas, por sua vez, repetem o padrão, declarando que brinquedo de menina é boneca e que a menina pode brincar de bola se for para jogar baleô, porque futebol é coisa de menino, assim como jogo de botão, brincar de policial e ladrão. Uma das crianças entrevistadas referiu-se a uma cena observada na escola fazendo o seguinte comentário: “tem menina aqui da escola que joga bola, parece macho; minha mãe reta porque disse que é coisa de menino”. Ao serem entrevistadas, essas crianças demonstraram que a opinião e conduta dos pais eram a referência mais importante para a sua própria conduta e atitude em relação aos valores que orientam o desempenho dos papéis sociais e sexuais.

Observou-se, no acompanhamento das atividades da sala de aula, que tanto na escola comunitária quanto na escola pública, havia uma profunda diferença na relação entre meninos e meninas e as professoras. As meninas e as professoras tinham uma relação mais afetiva e carinhosa enquanto os meninos mantinham distância em relação às suas professoras o que pode ser compreendido como a manutenção de um padrão tradicional na relação menino/professora e menina/professora.

Ainda através da observação, percebeu-se a divisão de tarefas na sala de aula, verificando-se que meninos encarregavam-se de tarefas que exigiam um pouco mais de força física e as meninas aquelas que tradicionalmente são consideradas como femininas tais como limpar, arrumar, enfeitar.

A primeira conclusão a que se chegou com os dados levantados é que os sujeitos das duas amostras partilham o mesmo conjunto de valores no que diz respeito aos jogos e brinquedos que são mais apropriados para meninos e meninas, supondo-se, então, que o trabalho pedagógico realizado pela escola comunitária não transformou o *habitus* construído através da socialização primária sob a responsabilidade da família e de outros agentes de socialização como os grupos de vizinhança. Ainda para aprofundar

a percepção sobre a posição desses sujeitos quanto ao tema investigado, explorou-se nessa investigação a contribuição da criança nos trabalhos domésticos e que tarefas desempenhavam; segundo, se havia distinção entre profissões para homens e mulheres; terceiro, quais suas aspirações profissionais.

Meninos e meninas das duas escolas declararam quanto à primeira pergunta que ajudavam em casa, distinguindo entre o trabalho masculino e o feminino. Geralmente, os meninos são encarregados das compras domésticas e de tarefas consideradas mais pesadas como lavar banheiro, trocar lâmpadas, mudar móveis de lugar. As meninas são responsáveis pela cozinha, pela limpeza da casa e os cuidados com irmãos menores.

Quanto às profissões meninos e meninas entendem que há profissões que podem ser desempenhadas pelos dois sexos, mas outras são exclusivas para homens ou mulheres. Segundo alguns dos sujeitos, a profissão de cozinheiro, por exemplo, pode ser desempenhada por homem ou mulher, mas a de mecânico, caminhoneiro, vigia ou gari é exclusiva do homem, assim, como babá, bancária, doméstica ou médica é da mulher.

Percebeu-se que para os dois grupos, a divisão do trabalho tem caráter natural, segundo os caracteres biológicos; assim, há trabalho de homem, mais pesado, e de mulher “mais aliviado”. Percebe-se que, em ambos os grupos, o que orienta a identificação do que seja trabalho masculino ou feminino é a experiência familiar desses sujeitos ou a sua vivência, isto é, a associação que estabelecem entre as profissões e os indivíduos que as desempenham. Assim, como no bairro em que habitam os motoristas de ônibus são homens e as mulheres, quando trabalham nos ônibus, o fazem como cobradoras, eles atribuem o caráter masculino ou feminino da profissão àquela experiência que lhe é próxima. Vê-se ainda que meninos e meninas identificam as profissões como masculinas ou femininas a partir da situação da família, ou seja, as crianças que tinham pais caminhoneiros, garis, vigias, etc. associavam tais profissões como próprias para o homem, do mesmo modo que consideravam femininas profissões como faxineira, doméstica, empregada de lanchonete, por terem alguma mulher da família nessa situação. Ressalte-se que os pais e as mães dos sujeitos das duas amostras trabalhavam ou já tinham trabalhado - no caso dos desempregados - em ocupações tradicionais, preenchidas segundo critérios também tradicionais.

Conclui-se então que as opiniões dessas crianças são construídas a partir das suas vivências, dos limites do seu mundo e dos valores de classe, no qual homens e mulheres têm papéis bastante definidos. A fala dessas crianças remete sempre à sua experiência doméstica, reforçando os estudos que demonstram o peso da socialização familiar e as dificuldades da escola desenvolver uma ação pedagógica que contradiga os valores já internalizados.

Pode-se ainda analisar que representações esses sujeitos projetam sobre si mesmos em relação ao trabalho, buscando verificar se o trabalho pedagógico interfere no processo de construção do “Eu” individual em relação a essa questão.

Procurou-se discutir com os sujeitos da escola comunitária e da escola pública que profissões eles desejavam ter quando adultos e o porquê da escolha.

As meninas de ambas as escolas gostariam de ser dançarina, manequim ou modelo porque dá dinheiro ou professora e secretária porque acham bonito ou têm admiração. Os meninos, na sua maioria gostariam de ser jogador de futebol ou ator de televisão para ficar rico e famoso ou caminhoneiro ou vigilante “igual a meu pai”.

Os dois grupos de sujeitos têm atitudes semelhantes e partilham o mesmo conjunto de valores em relação à divisão do trabalho e à futura escolha da profissão, distinguindo profissões consideradas masculinas e femininas. Por suas respostas quanto à futura escolha profissional, percebe-se que a televisão, ao mostrar aqueles que fazem sucesso, tem grande influência nas representações que esses sujeitos constroem sobre a escolha da profissão, assim como a influência da profissão do pai em alguns dos casos.

Esses dados permitem que se conclua que o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola comunitária obtém resultados semelhantes ao da escola pública, ou seja, a escola comunitária em que pese o seu projeto pedagógico no sentido de desenvolver uma educação emancipadora que busca a igualdade entre os homens não transformou o *habitus* de classe desses sujeitos, criando novos valores e atitudes em relação à posição do homem e da mulher frente ao trabalho, nem alterou os critérios para a escolha profissional, calcados em valores incorporados à sociedade através dos meios de comunicação, principalmente a televisão.

Conclusão

A crença no poder transformador da educação inspirou, a partir do século 19, projetos educacionais diversos que compreendem a escola como um lugar de aquisição de um determinado conjunto de conhecimentos e de educação moral do indivíduo visando a transformação social. Tal compreensão traz à discussão, por um lado, o estatuto da escola como agente de transformação social e, por outro, as suas possibilidades no ensino da moral, além da análise do papel do professor nesse processo.

Essa compreensão da escola está, hoje, contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais definidos para as quatro primeiras séries do ensino fundamental que definem valores que devem ser internalizados na criança visando à formação da cidadania.

A pesquisa ora apresentada teve como objetivo discutir tal compreensão da escola e verificar o êxito da internalização de novos valores na criança através da ação pedagógica, pois todo processo de socialização é uma ação de inculcação que só se realiza na medida em que os atores se constituem sujeitos capazes de dominar tal processo. Ora, na medida em que a criança ao ingressar na escola já é portadora de um *habitus* construído na família que permite a sua inclusão e reconhecimento tanto no grupo familiar quanto em um determinado grupo ou “classe social” essa ação terá êxito? Os resultados obtidos indicam que a ação exercida pela família sobre a criança tem mais força simbólica que a da escola, ou seja, os valores internalizados pela família resistem à ação pedagógica desenvolvida pela escola.

Uma primeira tentativa de explicação do insucesso da escola na realização da sua proposta de educação moral pode ser encontrada em Cunha (1996) que ao discutir os PCN chamou a atenção para o equívoco de se considerar a escola como uma instituição que tem uma autonomia em relação à sociedade, ou seja, que ela pode definir que valores devem ser internalizados pela população escolar e desenvolver uma ação pedagógica nesse sentido. Na perspectiva desse autor, projetos educacionais como o expresso nos PCN supõem 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). Compreende-se, então, que a escola não

tem a onipotência socializadora pretendida, exatamente porque não é a única agência de sociedade; por isso mesmo não tem total poder sobre a educação da criança.

Uma segunda tentativa de compreensão da questão pode ser apoiada nos trabalhos de Kohlberg que indicam ser fundamental para a contribuição da escola no desenvolvimento da educação moral da criança a existência de um determinado “clima” compreendido por esse autor como a existência de um determinado conjunto de valores na escola, praticado por esse coletivo, em associação com a família. Segundo depreende-se dos trabalhos de Kohlberg, a escola sozinha não dispõe de suficiente força simbólica para transformar valores; somente na medida em que haja o engajamento da família em um projeto educativo, a escola terá chances de obter êxito no seu projeto educacional.

Assim, entende-se, à guisa de conclusão, que a escola tem caráter limitado como agente de transformação social, podendo, no entanto, vir a se constituir como um espaço possível de desenvolvimento de uma educação guiada por princípios éticos, na medida em que ela, escola, se institua como um espaço democrático e participativo. Entende-se, acompanhando Bourdieu, que o *habitus* - na sua dimensão moral - não é um destino que não admite ser transformado; contudo a sua transformação vai além do desejo voluntarista da mudança. Na perspectiva da transformação, a escola para todos os seus membros - diretor, professores, alunos e pais - deve ser uma instituição que tem um outro valor além do utilitário - um emprego, um lugar de aquisição de conhecimentos, um lugar para ocupar os filhos. A escola terá êxito na educação moral do sujeito na medida em que for compreendida como uma comunidade normativa cujo valor é reconhecido pela possibilidade de contribuir, ainda que dentro de certos limites, para a formação do sujeito autônomo.

ABSTRACT: The present study focuses on the analysis of the relationship between the school educational work and the results of the socialization process, developed at school. Such process is understood as a moral educational one, aiming the development of sociabilities. This study discusses both possibilities of acting succeed in this process and the essential schools conditions for having successful development of a moral educational project.

KEY WORDS: Socialization; moral education; habitus

Bibliografia

ARAÚJO, U. F. *Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 1993.

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.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. Tradução por Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção grandes cientistas sociais, v.39).

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução por Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL, 1989. (Coleção Memória e sociedade). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.99, p.60-72, nov. 1996.

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.

DELAMONT, S. *Os papéis sexuais e a escola*. Tradução por Manuel Ruas. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

DURKHEIM, E. *Sociologia, Educação e Moral*. Tradução por Evaristo Santos. Porto: Rés Editora, 1984.

GOMES, J.V. Socialização primária: tarefa familiar? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.91', p.54-61, nov, 1994.

KOLHBERG, L., Power, F.C., Higgins, A *La educación moral segun Lawrence Kohlberg*. Tradução por Antonio Bonanno. Barcelona: Gedisa Editorial, 1997. (Colección debate socioeducativo).

MENIN, M.S.S. Desenvolvimento Moral. In: MACEDO, L. de. (org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. (Coleção psicologia e educação).

PIAGET, J. *O Juízo moral na criança*. Tradução por Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. de (org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: casa do Psicólogo, 1996. (Coleção psicologia e educação).

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: uma introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997 a v.1

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: uma introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997 b v.8