

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
SOCIAIS APLICADAS

JOÃO FRANCISCO PEREIRA NETO

PROGRAMAS DE BOLSAS DE ESTUDO:
Uma possibilidade de reconhecimento?

São Leopoldo

2007

JOÃO FRANCISCO PEREIRA NETO

**PROGRAMAS DE BOLSAS DE ESTUDO:
Uma possibilidade de reconhecimento?**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Ciências Sociais
Aplicadas da UNISINOS como
requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Professora. Dr^a. Sonia Mercedes Lenhard Bredemeier

São Leopoldo

2007

João Francisco Pereira Neto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Pereira Neto, João Francisco

Programas de bolsas de estudo [manuscrito] : uma possibilidade de reconhecimento? / por João Francisco Pereira Neto. – 2007.

125 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, 2007.

"Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Sonia Mercedes Lenhard Bredemeier "

1. Emancipação. 2. Reconhecimento. 3. Desigualdades sociais. 4. Bolsas de estudo. I. Título. II. Bredemeier, Sonia Mercedes Lenhard.

CDD 301

Bibliotecária Responsável
Gilmar F. Gomes CRB 10/1367

**PROGRAMAS DE BOLSAS DE ESTUDO:
Uma possibilidade de reconhecimento?**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Ciências Sociais
Aplicadas da UNISINOS como
requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Ciências Sociais

Aprovado em maio de 2007.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Sonia Mercedes Lenhard Bredemeier - UNISINOS

Prof. Dr. José Rogério Lopes - UNISINOS

Prof. Dr. Emil Albert Sobottka – PUC-RS

*Dedico este estudo:
Aos meus pais Joaber (in
memoriam) e Evely e aos meus
amores Patrícia e Maria Eduarda.*

AGRADECIMENTOS

Foram muitos aqueles que me auxiliaram nesta jornada. Meus sinceros agradecimentos...

... aos meus alunos bolsistas que me deram a oportunidade de realizar este estudo;

... ao Colégio Metodista Americano e ao IPA, minha segunda casa;

... à professora Adriana Menelli de Oliveira pelo exemplo e carinho;

... aos professores da UNISINOS, em especial a Prof^ª. Dra Sonia Mercedes Lenhard Bredemeier, minha orientadora pelo apoio, cuidado e conhecimento oferecido;

... e a todos que, de uma forma ou outra, contribuíram para a realização deste estudo.

“Estas lutas contra o que nos rouba o sentido de nossa existência são sempre lutas desiguais contra um poder, contra uma ordem. Não há sujeito senão rebelde, dividido entre raiva e esperança”. (TOURAINÉ 2006, p. 119).

RESUMO

Através deste estudo, procurei discutir o processo de emancipação de jovens oriundos de camadas menos favorecidas da sociedade, a partir da perspectiva da Teoria Social do Reconhecimento de Axel Honneth. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso e de caráter qualitativo, com ex-alunos, beneficiários do Programa de Bolsas de estudo do Colégio Metodista Americano, onde procurei avaliar a relação existente entre a oportunidade da Bolsa de estudo e o ingresso em um campo de possibilidades que viabilize o processo de emancipação desses sujeitos.

Para isto foram consideradas diversas condições do campo social, econômico e cultural, do grupo familiar no período em que esses jovens receberam a oportunidade, traçando-se paralelos com as condições em que hoje se encontram. Além disto, foram avaliadas questões pertinentes ao desenvolvimento desses sujeitos, procurando enfocar, em especial, a formação e o reconhecimento de suas identidades individuais e de grupo, criando-se assim as condições para análise dos elementos específicos do desenvolvimento emancipatório, tais como, suas condições de auto-estima, de auto-reconhecimento e de estima social.

Palavras-chave:

Emancipação – reconhecimento – desigualdades sociais – bolsas de estudo.

ABSTRACT

Trough this study, I wish to discuss the process of the emancipation of young people coming from lower social schedules, from the perspective of “The Social Theory of Recognition”, from Axel Honneth. In this sense, it was done a exploratory research, on a case study way and with qualitative characteristics, with ex-students who were beneficiated from the Program of Scholarship from School Methodist Americano, were I looked for evaluating the existing relation between the opportunity of having the Free Studying and the entering in a field of possibilities that turns it possible that this students have their emancipation.

In order to realize that, several social field conditions were considered, as well as the economic and cultural basis of the familiar group in the period that this young people received the opportunity, comparing it to the condition they find them self today. Besides, questions related to the development of this people were evaluated, searching to focus, specially, the formation and the recognition of their individual and groups identities, creating the conditions to the analysis of the specific elements of the emancipation-development, as it's conditions of auto-steam, self-recognition and of social system.

Key Words:

Emancipation – recognition – social differences – scholarship

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Processo de pré-análise do conteúdo.....	85
FIGURA 2 – Agrupamento das respostas por tópico.....	87
FIGURA 3 – Categorização dos dados agrupados por tópicos.....	88

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. REVISÃO TEÓRICA.....	23
2.1. DESIGUALDADES SOCIAIS.....	23
2.1.1 Desigualdades, diferenças e identidades.....	26
2.1.2 Desigualdade e exclusão social.....	33
2.1.3 Desigualdade e educação.....	40
2.2. O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	45
2.2.1 O sistema educacional a serviço das desigualdades.....	45
2.2.2. O sistema educacional brasileiro e o panorama atual.....	51
2.3 EMANCIPAÇÃO.....	53
2.3.1 A razão instrumental: o conformismo imposto pelas ideologias dominantes e a não-emancipação.....	55
2.3.2 Emancipação e a Teoria Crítica	60
2.3.3 Emancipação e reconhecimento	65
3. METODOLOGIA.....	78
3.1 A ABORDAGEM UTILIZADA.....	78
3.2 O TRATAMENTO DOS DADOS.....	86
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	93
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	119
APENDICE – Roteiro de entrevistas.....	124

1. INTRODUÇÃO

Cada vez mais se têm ampliado as discussões acerca do fracasso dos projetos político-administrativos pela construção de uma sociedade que aponte para a dignidade humana, para a justiça social e para o fim das desigualdades. Nesse sentido tem se reforçado a idéia de que esta construção deva estar caracterizada pela perspectiva da liberdade e da igualdade no que se refere às necessidades comuns e universais dos indivíduos como cidadãos.

Porém, reforça-se também a compreensão cada vez maior de que outra perspectiva fundamental para esta construção seja o reconhecimento de que esses mesmos indivíduos, além de necessidades comuns ou coletivas, possuam suas próprias necessidades por serem participantes de comunidades específicas. A questão étnica, a questão da mulher, dos negros, dos homossexuais ou de grupos culturais específicos representa bem tal perspectiva e aponta claramente para o reconhecimento da diversidade e das diferenças como valor central nesse novo contexto.

No Brasil, já por um longo período, programas de bolsas de estudo têm sido utilizados de forma a permitirem que indivíduos com diferentes identidades tenham o acesso a um processo educacional de qualidade em instituições de ensino privado.

Tais programas de concessão de bolsas têm apresentado um aumento no número de vagas para alunos carentes em instituições privadas de ensino e, em especial, um aumento no número de alunos matriculados no Ensino Fundamental¹. Representam também para esses indivíduos uma possibilidade de ascensão social² e a conquista de novos espaços como, os das instituições privadas de ensino, de novos círculos sociais, que lhes permitem, dessa forma, minimizarem a sua condição de aviltamento social.

¹ Dados disponíveis em www.mec.gov.br.

² A ascensão social está relacionada à mobilidade social vertical ascendente. Para Gutierrez (2004, pp. 42,43), a mobilidade pode ser horizontal quando está relacionada às mudanças de cunho institucionais como partidos políticos, religião, etc. Também pode ser vertical quando manifesta um processo de deslocamento, ascendente ou descendente, entre posições sociais de uma sociedade hierarquizada.

Contudo, empiricamente, o que se tem observado é que esses programas, aplicados por instituições filantrópicas de ensino, apesar de parecerem ser ações facilitadoras da construção de uma nova realidade social para a população beneficiada, não disponibilizam dados para uma análise concreta dos resultados obtidos no que diz respeito à transformação social por uma sociedade mais justa e igualitária.

De fato, não existem dados nem abrangência suficiente em programas mais recentes que demonstrem ou permitam dizer que os sujeitos beneficiados por esses mesmos programas encontrem-se hoje em uma condição em que, não somente suas vidas tenham sido fortemente determinadas pela ascensão social, mas, sobretudo, por uma emancipação e por um engajamento por esta transformação social.

Sobre este panorama, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2004³ (PNAD) disponibiliza dados que sugerem que a situação de diferenças e desigualdades não tem se alterado principalmente frente às populações mais necessitadas. Utilizando-se os indicadores de analfabetismo, por exemplo, demonstra-se claramente que, apesar das políticas educacionais terem melhorado os índices de escolarização no país, as diferenças sociais ainda são enormes e as populações mais necessitadas são ainda aquelas que menos se beneficiam, demonstrando uma manutenção no quadro das desigualdades.

A série histórica da taxa de analfabetismo mostra uma tendência de declínio nos últimos anos, independente do sexo, da situação urbana ou rural do domicílio e da região de residência. Há, entretanto, diferenciações na intensidade em que a taxa se reduziu em função de cada aspecto mencionado. (IBGE, 2005, p.54).

³ Pesquisa realizada pelo IBGE, que permite traçar um perfil da situação do país em determinado período, nos aspectos habitacionais, demográficos, de educação, de trabalho e de rendimento, possibilitando acompanhar a evolução sócio-econômica do país frente a dados de anos anteriores.

A pesquisa ainda diz que

um dos fatores que exercem forte interferência na escolarização dos jovens é o nível de rendimento de sua família. À exceção daqueles que em idade escolar obrigatória (7 a 14 anos) onde não houve grande diferenciação em função do rendimento familiar, nos demais grupos etários foi evidente tal influência: de 0 a 6 anos, a taxa de escolarização variou de 28,9% para os 20% mais pobres (1º quinto) até mais da metade das crianças nas famílias mais ricas (5º quinto). O mesmo comportamento pode ser observado para os grupos etários de 15 a 17 anos e 18 a 24 anos. (IBGE, 2005, p. 55).

O Colégio Metodista Americano⁴, caso específico de meu estudo, pauta-se por princípios que compreendem a educação como instrumento da possibilidade de uma transformação social. É uma instituição educacional que, preocupada com esse contexto, tem promovido ações que visam minimizar esse quadro de desigualdades.

Tais ações estão alicerçadas em uma proposta de democratização e liberalização dos processos educacionais regida pelas Diretrizes para Educação da Igreja Metodista formuladas pelo COGEIME⁵ - Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação.

A partir do paradigma da democratização do ensino e da liberalização dos processos educacionais, o Colégio Metodista Americano desenvolve práticas e políticas educacionais que permitem, entre outras questões, “a abertura à pluralidade das diferenças; o compromisso com as lutas solidárias em favor da justiça e do direito dos excluídos” no sentido de possibilitar a todos os envolvidos no processo educacional “o desenvolvimento de uma

⁴ O Colégio Metodista Americano, pertencente à Rede Metodista de Educação IPA, foi fundado em 1885 inicialmente para atender meninas excluídas do sistema educacional. Esta Instituição pratica política de concessão de bolsas em caráter filantrópico desde sua fundação.

⁵ COGEIME – O Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação é uma sociedade criada em 22 de abril de 1967, é constituído pelas instituições educacionais metodistas de qualquer nível ou especialização. O Conselho é um órgão de serviço, orientação e treinamento, que atua como agência de apoio a essas instituições, integrando-as. Assessora, ainda, os órgãos da Igreja Metodista, na área da educação. O COGEIME recebe das instituições associadas e com elas discute um planejamento global, propostas de projetos e atividades, bem como material e recursos humanos necessários ao cumprimento de seu programa de trabalho.

consciência crítica e o compromisso com a *transformação social*". (COGEIME, 2005) (o grifo é meu).

Em tais práticas, focadas na democratização e liberalização dos processos educacionais e que possuem como pauta central a consciência crítica, o reconhecimento de diferenças, o direito dos excluídos e a justiça, verifica-se a possibilidade de formação de um campo para o desenvolvimento da emancipação do indivíduo.

Para Marcos Nobre, na apresentação da obra "Luta por Reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais" de Axel Honneth, a emancipação, vista através de uma orientação que "caracteriza a atividade do teórico crítico" é muito mais do que apenas conhecer e compreender a sociedade. Para o autor, uma orientação para a emancipação da dominação é a expressão de "um comportamento crítico relativamente ao conhecimento produzido e à própria realidade social" que possibilita a criação das condições para uma sociedade de sujeitos livres e iguais. (HONNETH, 2003, p. 09).

Através dessa perspectiva, e dessa noção de emancipação, observei que o programa de bolsas de estudo do Colégio Metodista Americano, regulamentado pela Direção Geral da Rede Metodista de Educação do Sul, em seu artigo 1º diz que:

A BOLSA DE ESTUDO CARÊNCIA tem por finalidade garantir aos alunos carentes do IPA a formação educacional, profissional, cidadã e cristã à luz dos documentos e **diretrizes da Igreja Metodista**. E, ainda, tem por finalidade a assistência social, conforme a Constituição Federal:

"Art. 203 – A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivo":

IV – a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária.". (CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IPA, 2005, p. 01, grifo meu)".

Conforme mencionei, as diretrizes para a educação da Igreja Metodista, citadas acima no artigo 1º deste regimento, formuladas pelo COGEIME (2005), expressam que características próprias de uma filosofia liberal, típica da

contemporaneidade, estão de acordo com a manutenção de um quadro de desigualdades, mas não estão de acordo com as bases sobre as quais se fundamentam as práticas educativas metodistas.

Por isso, para o COGEIME (2005),

A Educação, na perspectiva cristã, “como parte da Missão, é o processo que visa a oferecer à pessoa e comunidade uma **compreensão da vida e da sociedade, comprometida com uma prática libertadora, recriando a vida e a sociedade**, segundo o modelo de Jesus Cristo, e **questionando os sistemas de dominações e morte**, à luz do Reino de Deus” (Plano para a Vida e a Missão da Igreja Metodista). Por isso, a Igreja precisou definir novas diretrizes educacionais voltadas para a **libertação das pessoas e da sociedade**.

A partir dessas diretrizes e de acordo com a visão de emancipação de Marcos Nobre, o Colégio Metodista Americano procura desenvolver suas práticas pedagógicas de tal modo, que se percebe o objetivo de que os sujeitos desse processo desenvolvam

uma **consciência crítica da realidade**, compreendam que o interesse social é mais importante que o individual; **exercitem o senso e a prática da justiça e solidariedade**; alcancem a sua realização como fruto do esforço comum; **tomem consciência de que todos têm direito de participar de modo justo** dos frutos do trabalho; reconheçam que, dentro de uma perspectiva cristã, útil é aquilo que tem **valor social**. (COGEIME, 2005, “grifos meus”)

A partir desse contexto e de um cenário nacional que tem se voltado a discussões permanentes sobre o sistema educacional brasileiro, desenvolvi uma disposição em abordar o tema dos Programas de bolsas de estudo destinadas a alunos da Educação Básica no Colégio Metodista Americano.

Essa disposição é reflexo também de minha trajetória profissional no campo do magistério, na rede privada de ensino onde, por mais de vinte anos, tive a possibilidade de acompanhar e participar do desenvolvimento deste tipo de programa sem, porém, verificar quais os seus resultados junto aos indivíduos beneficiados.

Sobre esse tema, vale lembrar que, em nível nacional, por exemplo, durante o primeiro mandato do Governo Lula, foram implementadas diversas ações e programas que visam ao maior acesso à educação, em especial na rede privada, para jovens de baixa renda. No Ensino Superior, o ProUni⁶ do Governo Federal é um exemplo desse tipo de programa.

Porém, o propósito de abordar a temática dos programas de bolsas de estudo não é novo. Gutierrez Filho (2004) realizou estudo com indivíduos beneficiários desses programas, demonstrando que a ascensão social ou “a mudança para um novo espaço social” conquistada por esses indivíduos decorreu por forte influência do “novo campo educacional” em que esses beneficiários passaram a frequentar. O autor sugeriu também que, em boa medida, tais programas proporcionam “um aumento significativo do capital cultural e social” para esses indivíduos assim como o estabelecimento de “novos objetivos e a inclusão em um novo grupamento social” (p.118).

Entretanto, Gutierrez Filho concentrou sua pesquisa basicamente na influência dos diferentes espaços sociais na construção da identidade dos alunos beneficiários dos programas e na influência desse processo em sua ascensão social. O autor não aprofundou estudos acerca da influência sobre a construção de uma nova realidade social, diminuição das desigualdades, através de uma construção emancipatória, decorrente desses programas.

Nesse sentido, o que de fato me parece possuir grande relevância para o contexto da construção de políticas educacionais é a possibilidade de analisar a influência desses programas, não somente para a ascensão social como fez Gutierrez Filho, mas também para a emancipação dos indivíduos e, conseqüentemente para a possibilidade do desenvolvimento de um projeto que visa a transformação social.

Por isso, em minha investigação empírica, meu objetivo foi verificar se tais programas possibilitam aos indivíduos beneficiados o ingresso em um campo de possibilidades capaz de lhes permitir a sua emancipação. A utilização da noção de campo de possibilidades, nesse caso, torna-se relevante

⁶ Programa Universidade para Todos do Governo Federal que distribui bolsas de estudos em Instituições Privadas de Ensino Superior aos alunos de baixa condição sócio econômica.

em face de um contexto cuja emancipação, pensada como uma categoria de análise da vida humana, não se constitui apenas através de uma abordagem unilinear.

De fato, a emancipação pode ser analisada através de diferentes enfoques dentro da vida real, cujos programas de bolsas de estudo para estudantes carentes representam um caso específico para este tipo de análise e que possui abordagem pela educação.

Para Gilberto Velho (1995, p. 230), a sociedade estrutura-se cada vez mais de forma a superar visões lineares e unidimensionais da cultura humana. Para o autor, “os domínios da economia, da política, da religião” e das diversas dimensões da vida humana “não se encontram organizados em fila indiana, ou em camadas geológicas, ou em compartimentos estanques”. (p. 230).

Outro aspecto a considerar nesse sentido, e de acordo com essa visão de Gilberto Velho, é a própria limitação existente em estudo de caso. Ou seja, um estudo de caso, em boa medida, limita a compreensão dos dados à uma realidade específica, própria do estudo em questão.

Por isso, o autor afirma que uma visão nivelar da realidade “pode produzir uma imagem perigosamente esquemática dos processos sócio-culturais” que correspondem a “múltiplos ritmos, direções e modos da vida em geral” (p. 230). Assim a noção de campo de possibilidades para Velho (1994, p. 40) está relacionada a uma “dimensão sociocultural”, vista como um “espaço para formulação e implementação de projetos”. Dimensão esta que auxilia na compreensão de trajetórias individuais relacionadas ao mundo, “como expressão de um quadro sócio-histórico, sem esvaziá-las arbitrariamente de suas peculiaridades e singularidades”. (VELHO, 1994, p. 40).

Além disso, de forma complementar a esse objetivo, procurei também identificar como se encontram hoje, sujeitos que já foram beneficiados pelo Programa de Bolsas de estudo do Colégio Metodista Americano, observando suas condições atuais, sua emancipação e sua participação social em favor de uma transformação social.

Minha hipótese é de que, a partir da possibilidade de se abrir um campo para a emancipação humana, através dos Programas de Bolsas de estudo poderemos ter as seguintes situações: primeiro que esses indivíduos emanciparam-se e desenvolveram uma dimensão de auto-estima e estima social, através de uma cultura de reconhecimento às diversas pluralidades representando, ainda, uma parcela da sociedade comprometida e engajada com a mudança do paradigma social. Segundo, que os beneficiários desses programas representam apenas um grupo que ascendeu socialmente e, apesar de estabelecerem uma crítica à sua condição social anterior, se posicionam hoje ao lado das elites hegemônicas e, portanto, acabam por reproduzir as condições de dominação a que estavam anteriormente submetidos. Ou ainda, que o programa de bolsas não é emancipatório e não contribui para o desenvolvimento de uma dimensão de reconhecimento e nem para a transformação social.

Nesse sentido, esta dissertação foi dividida e estruturada em uma introdução, a revisão teórica, a metodologia, a análise dos resultados e as conclusões finais. Após a introdução, onde alguns importantes conceitos já são abordados, como a noção de emancipação, de campo de possibilidades e os princípios filosóficos da instituição, na revisão teórica foram trabalhados os elementos que, através de diferentes enfoques, possibilitam a compreensão das temáticas abordadas e dos dados empíricos investigados. Esses elementos são, em primeiro lugar as desigualdades sociais, seu conceito e suas nuances, através do enfoque das diferenças e das identidades.

A desigualdade também foi observada pela sua estreita relação existente com os processos de exclusão social cujas dimensões culturais e políticas das relações sociais acabam por serem condicionantes nesse processo. Por fim, ainda sobre a Desigualdade, procurei abordar a questão da educação, enfocando o seu papel, suas funções e disfunções, em face de uma estrutura social orientada por posições hegemônicas.

O segundo elemento teórico trabalhado foi o próprio sistema educacional brasileiro. Minha intenção inicial foi investigar historicamente a orientação da educação brasileira e o posicionamento assumido com relação ao poder

hegemônico em diferentes períodos de nossa história. Uma vez resgatados esses aportes históricos procurei, em seguida, verificar o panorama atual e os significados das ações implementadas nessa importante área, para o desenvolvimento social.

O terceiro, e último, elemento trabalhado na revisão teórica, porém não menos importante, foi o processo emancipatório dos indivíduos. Trabalhando por meio de diferentes aportes teóricos, transitei, inicialmente, pelas perspectivas instrumentalistas do Positivismo, que pressupunham a razão como um importante vetor emancipatório. Contudo, sabe-se que a razão instrumental sucumbiu às suas próprias aporias, visto que historicamente tem sido utilizada como uma ferramenta de manutenção hegemônica.

Desse modo, e mediante um novo paradigma estabelecido na Modernidade e com o incremento da produção industrial e das relações entre o capital e o trabalho assalariado, o instrumentalismo foi substituído por uma base reflexiva, a Teoria Crítica, que explorei e procurei compreender a perspectiva da construção emancipatória baseada na compreensão e na crítica aos modelos estabelecidos pelas relações de trabalho dadas pelo capitalismo.

Todavia, não apenas a Modernidade apresentou um novo contexto para análise das relações sociais. Em tempos de globalização, uma nova maneira de compreender o mundo contemporâneo também se estabeleceu. Nela o foco central dos processos de análise da realidade social passaram a estar baseados na flexibilidade, na informação e na tecnologia.

Para Touraine (2006), esta nova ordem representa “a decadência e o desaparecimento do universo que chamávamos de ‘social’” (p. 10). O autor demonstra em sua análise sobre a contemporaneidade que, de fato, no mundo de hoje, com novos paradigmas para o coletivo e para o indivíduo, e com um redirecionamento da relação entre o capital e o trabalho, os problemas culturais ganharam centralidade.

Nesse contexto,

a mudança de uma linguagem social sobre a vida coletiva a uma linguagem cultural [...] vem acompanhada por uma mudança

provocada pelo rápido desenvolvimento de uma **relação do sujeito consigo mesmo**, [...]. Esta mudança tão importante em si mesma, tem um significado ainda mais amplo: coletividades voltadas para o exterior e para a conquista do mundo são substituídas por outras voltadas para o interior de si mesmas e de cada um daqueles que ali vivem (TOURAINÉ, 2006, p. 12, grifo meu).

A partir desta nova forma de compreender o mundo e as relações sociais, Touraine (2006) afirma que, na contemporaneidade saímos da época em que o tecnicismo definia uma sociedade e entramos em um período no qual a sociedade se define pelas relações “consigo mesma”. (p.108). Como consequência, esta nova dinâmica possibilita uma maior compreensão das diferenças culturais. Além disso, permite que se observe, conforme as palavras do autor, “como os atores se formam ou se decompõem durante a passagem de uma cultura para outra” (p. 109).

É nesse contexto que o sujeito⁷ ganha importância na busca pela sua própria identidade e, acima de tudo, por uma tomada de consciência em relação às suas próprias possibilidades e em relação aos seus direitos.

Dessarte, buscando contemplar essa nova percepção da realidade tornou-se necessário que esses escritos abordassem também o enfoque da identidade e das diferenças. Para tanto, foram utilizados diferentes autores e perspectivas, centralizando-se a questão na Teoria Social de Axel Honneth da “Luta por Reconhecimento”.

Na apresentação da metodologia utilizada para a investigação empírica, faço uma breve exposição dos métodos e ferramentas aplicados no trabalho de campo e no trato dos dados obtidos. Apresento considerações sobre os métodos qualitativos, sobre o estudo de caso e sobre a ferramenta das entrevistas como técnicas de obtenção de dados e para isto recorro a um aporte teórico com forte ligação à pesquisa dentro das Ciências Sociais.

⁷ Para Touraine (2006) “o sujeito se forma na vontade de escapar às forças, às regras, aos poderes, que nos impedem de sermos nós mesmos, que procuram reduzir-nos ao estado de componente de seu sistema e de seu controle sobre a atividade, as intenções e as interações de todos. Estas lutas contra o que nos rouba o sentido de nossa existência são sempre lutas desiguais contra um poder, contra uma ordem. Não há sujeito senão rebelde, dividido entre raiva e esperança”. (p. 119)

Durante minha dissertação, além de ter, ao longo do texto, salientado as características da instituição investigada e dos indivíduos da amostra pesquisada, descrevo também a minha própria relação com o objeto de pesquisa, contemplando essa questão na apresentação da metodologia.

Contudo, centrei esforços nesse momento na demonstração clara e objetiva, etapa por etapa, do caminho percorrido desde a transcrição das entrevistas, até a construção dos quadros resumos, onde foram colocadas as idéias-chave sobre os tópicos temáticos escolhidos para a interpretação dos resultados e montagem das considerações finais.

Na análise e interpretação dos resultados, após confrontar as idéias com as hipóteses, e frente às temáticas escolhidas à luz dos conceitos estudados, procurei, privilegiando um caráter ético, construtivo e dialético, identificar as relações entre o acesso a um processo educacional de maior qualidade que, por filosofia, é comprometido com a transformação social e a construção emancipatória dos indivíduos beneficiados pelo referido Programa de Bolsas de estudo.

Por fim, nas considerações finais deste estudo, sem a pretensão de esgotar o assunto, visto que o processo emancipatório dos indivíduos está em permanente construção e pode ser dimensionado através de diferentes enfoques, procuro compor uma síntese dos resultados e verificar a possibilidade desses programas permitirem um ingresso em um campo de possibilidades que permitam a emancipação dos sujeitos envolvidos, considerando os limites desta pesquisa e as perspectivas para a realização de novos estudos sobre esta temática.

2. REVISÃO TEÓRICA

2.1 DESIGUALDADES SOCIAIS

A discussão acerca da questão das desigualdades sociais não é nova dentro das Ciências Sociais. Durkheim (1983), por exemplo, já havia abordado as relações de solidariedade através da divisão social do trabalho (p.64). Na perspectiva do autor, o rompimento das condições de solidariedade, que se caracterizava uma anomia social, criava os mecanismos para um desequilíbrio da coesão social.

Para Gonzales (1987), Karl Marx entendia que para o sucesso do projeto de dominação capitalista, o fundamento da desigualdade das relações entre proprietários e operários era determinante. Essa desigualdade entre as classes constituía-se para esse pensador a chave tanto para se entender o processo histórico-evolutivo como para se superar o problema moral da exploração do homem pelo homem.

Em Weber (1985) a discussão dessa questão se estabeleceu com base nos processos de estratificação social baseados nas relações de interesse produzidas por essa condição. Weber trabalhou por meio da idéia da existência de uma ação política, das classes dominantes, como agente gerador de uma maior importância ou de vantagens demandadas da condição de controle e dominação, resultantes da própria estratificação social.

Ao mesmo tempo em que podemos localizar diferentes abordagens sobre a temática da desigualdade dentro das Ciências Sociais, também observamos que essa questão também tem perpassado a História da Humanidade. Porém, determinados contextos históricos desencadearam uma maior preocupação com as suas conseqüências, através de suas múltiplas manifestações, motivando as Ciências Sociais a desenvolver uma vasta reflexão sobre essa importante temática.

Nesse sentido, a Modernidade exerceu um importante papel, pois se por um lado, trouxe consigo toda uma nova leitura acerca da liberdade e das relações de direito dos cidadãos, por outro, trouxe também uma nova dinâmica econômica cujo modelo capitalista encontrou forças para ditar um novo ordenamento social que naturalizou as desigualdades.

Cattani (2003, p. 07), diz que as desigualdades, “a partir da Modernidade, no mundo ocidental, passaram a ser consideradas relevantes como um problema que envolve todas as dimensões da vida humana e das relações sociais”. Segundo o autor, apesar do modelo político econômico ter proporcionado um “espetacular desenvolvimento”, ainda continua uma grande reprodução da pobreza e da desigualdade demandadas, conforme o autor, de uma dinâmica econômica que não concilia “o desenvolvimento econômico com o desenvolvimento social”.

François Dubet (2003, p. 24, 25 e 26) diz, por isso, que “é possível realçar dois grandes eixos que transcendem os diversos autores” que abordam a questão da Modernidade e da desigualdade. Para Dubet esses eixos são, em primeiro lugar, “o triunfo da igualdade”, cujo sentido está ligado à idéia de uma maior igualdade dos indivíduos em suas desigualdades e, em segundo lugar, as desigualdades como “um elemento fundamental e estrutural das sociedades modernas e capitalistas”.

A partir dessas visões é possível afirmar que a questão das desigualdades sociais possui um forte vínculo com as relações econômicas de uma sociedade. Reis, Rodriguez e Barros (in Velloso, 1991) afirmam que entre os aspectos das relações produtivas a diferenciação salarial é causa permanente do aumento da desigualdade.

A elevada desigualdade na repartição da renda é uma das características mais perversas da economia brasileira. Na atualidade, essa característica ultrapassa os limites do econômico, assumindo dimensões de verdadeira crise social e política. (VELLOSO, 1991, p.138)

Lopes (2005) amplia essa questão, pois, segundo ele, as relações produtivas de uma sociedade são mediadas pela reorganização do trabalho

produtivo através de uma “internacionalização da economia que têm aumentado o desemprego e as zonas de precarização das relações de trabalho” (p. 08).

Para Cattani (2003), essas condições se caracterizam por serem

excludentes, em todos os sentidos, mas particularmente em dois âmbitos importantes para o crescimento e desenvolvimento de todo o Ser Humano: no mercado de trabalho e no acesso a bens essenciais e serviços básicos; tendências que, em conjunto, estão dando conta de uma maior polarização social e que, paralelamente, apresentam novos desafios de superação da pobreza (p. 07).

Portanto, a desigualdade social pode ser vista como um conjunto de condições criadas por um processo de regulação social através dos meios produtivos da sociedade, cujas conseqüências são um desequilíbrio nas condições de equidade social e, de forma geral, num aumento das condições que caracterizam a pobreza, face ao enraizamento da dimensão econômica nesse contexto. Contudo, é sabido que a questão deve ser percebida através de uma “multidimensionalidade ou por uma complexidade causal”. (LOPES, 2006, p. 74).

Através dessa ótica, vários outros enfoques são constantemente expostos à discussão e à opinião pública. Entretanto, a questão da identidade e do reconhecimento têm absorvido boa parte dessa demanda, a partir de uma visão baseada na contraditoriedade entre a busca pela equidade social e pelo desenvolvimento de uma sociedade justa e através do presente questionamento sobre o individual e o coletivo, conforme demonstração a seguir.

2.1.1 Desigualdades, diferenças e identidades

Ao abordarmos o tema das desigualdades sociais e aprofundarmos discussões que remetem a uma mudança do paradigma social vigente, em boa medida, somos levados a pensar que essa possibilidade só será materializada

pela construção de relações sociais que garantam a dignidade humana através da liberdade e também pela igualdade social.

Contudo, pela perspectiva de Pierucci (2000), devemos observar essa questão através de um enfoque onde a igualdade social seja encarada pelo prisma do direito à diferença. Para esse autor, na história da humanidade as diferenças sempre estiveram presentes através das mais diversas manifestações, sejam elas “herdadas ou adquiridas, genéticas ou ambientais, naturais ou construídas” (p. 104) e, além disso, constituem características importantes na identidade coletiva, na medida em que estabelecem a condição de “pertença ao longo de linhas demarcatórias de raça, cor, etnia, [...], sexo e gênero, idade e geração” (p.105).

Tais manifestações seguidamente eclodem na sociedade por meio de ações coletivas que podem ou não envolver posições de conflito, como, por exemplo, as que citei anteriormente, na introdução desse estudo, relacionadas a questões étnicas, da mulher, dos negros, dos homossexuais ou ainda de grupos culturais específicos como os indígenas, que apontam claramente para um modelo de reconhecimento da diversidade e das diferenças como valor central através desse contexto.

De outra forma, isso significa que a sociedade hoje apresenta um novo comportamento em relação às desigualdades sociais e somos levados a pensar a questão a partir das diferenças existentes e pelo direito de se manifestar diferentes.

Jessé de Souza (2004), apesar de tratar especificamente da origem e da naturalização da desigualdade social no Brasil, apontou para essa mesma compreensão sobre as diferenças, em seu texto, *A gramática da Desigualdade Social Brasileira* e, para isso, utilizou princípios fundamentais de reconhecimento, através de Charles Taylor que, em boa medida, para Souza, refletem a questão das diferenças e das identidades individuais e coletivas.

Desse modo, Souza (2004) diz que o reconhecimento das diferenças torna-se “base da noção de cidadania jurídica e política” e que esses princípios ajudam a demonstrar a forma como atuam determinados “mecanismos” que promovem a “distinção social” (p. 83).

É com base nesta noção de cidadania que a questão da diferença social tem assumido relevante importância política frente ao contexto das desigualdades sociais. Pierucci (2000) afirma que esta importância política, que diz respeito ao direito à diferença, frente ao contexto das desigualdades e com vistas ao reconhecimento, é incontestável e, para este influente pensador brasileiro, não há mais como negar a importância desse aspecto.

Por isso, o autor diz que “a vontade de diferença avança progressivamente por todo o canto”, mesmo que se possa encontrar “valores regressivos, quando não agressivos” nas “demandas diferencialistas”. (PIERUCCI, 2000, p.108).

Nesse contexto, observamos que o direito à diferença passa a ocupar importante papel a partir desse novo paradigma, influenciando significativamente a análise sobre a desigualdade social, pois, na mesma medida em que a sociedade caminha a passos firmes para um contexto globalizante, onde cada vez mais se intensificam as interferências externas a todo o tipo de comunidade local, mais e mais eclodem os conflitos e surgem reclamos pela afirmação e pelo reconhecimento das diferenças e identidades locais.

Tal reflexão não está posta no sentido de que se assuma um posicionamento em favor de uma *cultura do fragmento*⁸. Contudo, deve-se considerar que o reconhecimento às diferenças possa estar orientando novos rumos para o processo de desenvolvimento e emancipação humana, baseados na afirmação de diferentes identidades.

Esse tema das identidades demonstra especial relevância em relação às questões de reconhecimento. Para Dubet (2003, p. 61) a questão do reconhecimento e da identidade está ligada à busca por dignidade e pelo valor próprio do indivíduo, sob a influência das desigualdades e, “no horizonte do reconhecimento, permanece a igualdade universal”. (p. 64).

Sobre as identidades, Lopes (2006) diz que os estudos, nesse sentido, “se prendem aos conflitos” relacionados aos interesses de diferentes grupos

⁸ A cultura do fragmento é para Pierucci (2000) uma caracterização da “crise do geral” de Gauchet, que se refere à perda de unidade do Estado nacional que implica em uma perda da civilização.

sociais. Para esse autor, ao longo do tempo e através de uma ligação com as relações de desigualdades, tais estudos sobre a identidade “acompanham a crescente complexidade” de outros estudos “sobre as relações de interesse e reconhecimento” (p. 24, 25).

Dessa posição de Lopes (2006) podemos destacar, inicialmente, pelo menos dois elementos que contribuem para esta análise sobre a desigualdade e o reconhecimento à diferença que são: a existência de diferentes interesses entre os grupos sociais e os conflitos.

A existência de diferentes interesses entre os grupos sociais, o primeiro elemento, não apenas identifica a possibilidade da existência de diferenças, ou de afinidades, a partir de um contexto coletivo, mas, remete também, à necessidade de se considerar que essa realidade de diferenciações é construída a partir de posições coletivas opostas, diferentes ou concorrenciais.

De outra forma, isso significa entender essa questão a partir de uma dinâmica social cujas relações se estabelecem e são mantidas, considerando-se as diversidades e as diferenças entre os também diferentes grupos sociais.

Os conflitos, o segundo elemento destacado, vistos no âmbito coletivo, representam, conforme Lopes (2006), manifestações que tendem a demonstrar “estratégias de incorporação ou exclusão” e que demonstram de maneira mais evidente, os limites “estabelecidos pela diferença” entre os grupos sociais (p. 26). Ou seja, a dinâmica dos conflitos sociais representa uma espécie de força desencadeadora das manifestações de igualdade ou desigualdade, de incorporação ou de exclusão.

A partir disso, Lopes afirma que a identidade, carregada de toda uma subjetividade ofertada pela abstração do sujeito na vida coletiva, representa o resultado de “uma trama de significados, sentidos, condutas, comportamentos, expectativas, especificidades, [...], que amarram laços e nós de reciprocidade e desigualdade entre os indivíduos [...]”. (2006 p. 26).

São, pois, esses “laços” que, finalmente, amarram as questões da identidade, da diferença e das desigualdades. Ou seja, associando-se a identidade a um posicionamento de reciprocidade ou de desigualdade, aceitamos ou negamos a diferença e, conseqüentemente, aumentamos ou

diminuímos as condições para o fortalecimento ou para a diminuição das desigualdades sociais.

Pierucci (2000, p. 105) simplifica esse raciocínio dizendo que é através da forma como nos posicionamos frente à diferença que podemos também estar fortalecendo a reciprocidade ou a desigualdade. Afirma o autor que isso está presente nas “dinâmicas de avaliação das pessoas” através de um processo de estratificação social, valorizando ou desvalorizando determinada condição de diferença e, conseqüentemente, dando-lhe um caráter positivo ou negativo.

Um outro olhar possível sobre a identidade, complementar a este, e próprio na contemporaneidade, que não passa despercebido por esses autores remete à formação da identidade ao próprio sujeito. A partir de processos de subjetivação individual, demandados de questões do sujeito consigo mesmo, com a influência da coletividade, este outro olhar reflete, em boa medida, a própria condição de ser humano da pessoa.

Uma vez que, através desse olhar, se aborde a condição de ser humano e que já se tenha feito referência anteriormente a Charles Taylor (1994), cabe lembrar que, para esse autor, as questões de reconhecimento estão ligadas diretamente a uma perspectiva de ser humano através da possibilidade de seu desenvolvimento em sua plenitude.

A respeito disso, Taylor (1994) destaca que ser reconhecido correta ou incorretamente pode ser a diferença entre a justiça e a injustiça entre a igualdade e a desigualdade social e, por isso, a recusa do reconhecimento igualitário pode “afetar negativamente, pode ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe” (p. 45). Além disso, esta situação de inferiorização a que é submetida uma determinada identidade pode “ter um efeito de distorção e de opressão” (p. 57).

Para Touraine (2006), devemos atentar que, ao compreender-se o reconhecimento, duas perspectivas são passíveis de uma observação mais criteriosa. Uma que centra a análise do processo de reconhecimento nos pequenos grupos, perspectiva do coletivo, através de um olhar sobre o social, ou como diz o autor, “no estudo das minorias, a defesa dos seus direitos e a

maneira como esta defesa se inscreve nos direitos políticos de todos” que, segundo o autor, “nos recoloca no quadro de uma Sociologia do sistema social, das relações entre maiorias e minorias, das condições de justiça social”. (p. 170).

A outra perspectiva, para o autor, está centrada no sujeito e nos direitos culturais⁹. Para o autor, que se alinha melhor com essa segunda perspectiva, o reconhecimento do direito cultural não é

apenas à proteção de uma herança ou da diversidade das práticas sociais; obrigam a reconhecer, contra o universalismo abstrato das Luzes da democracia política que, cada um, individual ou coletivamente, pode construir condições de harmonizar os princípios gerais da modernização com identidades particulares. (2006, p. 171).

Por essa abordagem, segundo Touraine (2006), a questão do direito cultural trata-se de “não apenas ser visto como os outros, mas de ser o outro”. (p. 171).

Uma vez que se tenha clareza sobre essas duas perspectivas, outro aspecto também deve ser considerado para a compressão do reconhecimento como processo de análise da vida social. Esse aspecto diz respeito à contraposição que se estabelece entre reconhecimento e redistribuição, que Touraine (2006) exemplifica através da comparação entre “as exigências culturais ou morais e as exigências econômicas”. De outra forma, essa questão está relacionada à idéia de que o reconhecimento pode estar vinculado a uma idéia de condição de realização em si mesmo ou apenas uma condição de reconhecimento do mérito individual.

Nesse sentido, Axel Honneth, que desenvolveu teoria própria sobre a temática do reconhecimento, procurou isolar-se de quaisquer noções, em especial rejeitando a idéia de movimentos sociais que pudesse ser construída artificialmente e que não emanasse do sentimento de injustiça social.

⁹ Para Touraine, a questão dos direitos culturais protege determinadas populações, pois “não se trata do direito de ser como os outros, mas de ser o outro”. (2006, p. 171).

Para Honneth (2003), o sentimento de injustiça é fundamental para a sua teoria sobre o reconhecimento de identidades, pois são através destes sentimentos, de injustiça e de desrespeito, que são desencadeados os conflitos que fundamentam sua teoria. Para o autor, as tensões e os conflitos são manifestações contra as injustiças, que estão pautados em paradigmas morais situados em um contexto coletivo, ético normativo e com foco no sujeito e na subjetividade. Nesse sentido, o autor diz que a construção dessa identidade é vista como um processo intersubjetivo de busca por reconhecimento mútuo entre os sujeitos em interação social.

Para Honneth (2003), nos conflitos sociais, o indivíduo não busca exatamente a auto-preservação ou o aumento de poder, mas sim, um reconhecimento de sua individualidade que, percebida pela ótica do coletivo, reflete questões do próprio sujeito.

Além disso, o autor salienta a existência de diferentes formas ou manifestações do reconhecimento, do mesmo modo com diferentes funções, e procura explicar que os indivíduos são reconhecidos como “pessoas autônomas e individuadas, em uma medida cada vez maior” (2003, p. 121), através dessas diferentes formas que transitam do individual para o coletivo; do auto-reconhecimento para um reconhecimento solidário do outro.

A questão da pessoa autônoma, ou da autonomia, como também da liberdade, ganham importância para uma melhor compreensão do reconhecimento e, por isso, tais conceitos merecem uma atenção especial.

Nesse sentido, encontrei em Castoriadis (1992) a afirmação de que a autonomia, que se manifesta a partir de interrogações sobre os significados e imaginários sociais, “inaugura não só um novo tipo de sociedade, mas também outro tipo de indivíduo” (p. 139) de acordo com a ideia do auto-reconhecimento e do reconhecimento.

Para o autor, o indivíduo autônomo possui uma maior reflexividade sobre as questões do cotidiano e sobre si próprio, permitindo constituir-se em um “ser que se dá a si mesmo, reflexivamente, suas leis de ser”. Porém, para o autor, esta autonomia não possui um caráter instrumental, pois não se trata de

descobrir uma razão imutável, mas sim em “questionar a lei e seus fundamentos” (p. 140).

Quando se pensa o conceito de autonomia, a relação com a noção de liberdade é inevitável. De fato, autonomia e liberdade são noções muito próximas e complementares. Para Adam Schaff (1967), por exemplo, “Aqueles que falam na autonomia do indivíduo pensam, sobretudo, em sua liberdade no sentido da escolha de alternativas, graças as quais o indivíduo faz a sua história”. (p. 161). De fato, essa primeira abordagem de Schaff não expressa uma dimensão muito diferente daquela usada por Castoriadis acerca da emancipação. Porém, para o autor, não bastam as considerações concretas acerca da liberdade, a possibilidade de escolhas de alternativas, mas, sobretudo, compreendê-la com base, também, nas ações humanas através de uma perspectiva que dê enfoque às relações sociais e à consciência, pois

o homem será tanto mais livre, quanto mais consciente for a escolha das ações, orientadas para um determinado objetivo. E isto mesmo, se a escolha for feita com base no conhecimento, indispensável para uma determinada orientação do desenvolvimento, portanto, se a escolha livre se baseia no fato de ele subordinar-se, de maneira consciente, à necessidade. (1967, p. 163)

Uma vez que se tenha a clareza sobre essas questões reforça-se a importância, para essa pesquisa o enfoque do reconhecimento. Por isso, o reconhecimento foi contemplado com uma abordagem específica nos próximos capítulos sendo um elemento indispensável para a compreensão de uma dinâmica social pautada pela ausência de uma maior autonomia e liberdade e orientada pela desigualdade.

Contudo, o que pretendo destacar agora por intermédio desses escritos, é a estreita relação existente entre este elemento, o reconhecimento, e a desigualdade e, através disso, demonstrar que a impossibilidade de autonomia, de liberdade, e, sobretudo, o aumento do desrespeito e negação das diferenças, sinaliza para condições de desigualdades sociais.

Mais do que isso, os processos sociais de exclusão podem ser vistos, em boa medida, como uma questão que está ligada a uma cultura de negação

das diferenças, de opressão e dominação entre grupos com diferentes interesses e identidades, que se expressam em situações de vulnerabilidade e privações como, por exemplo, o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, a fome, os meninos de rua, entre outras.

Em outras palavras, a desigualdade social está ligada não somente à falta de garantias sociais mínimas, mas também, fundamentalmente, a uma potencialidade que humanidade possui em desenvolver valores negativos, distorcidos e restringidos e que expressam a existência de manifestação, opressoras e dominadoras, que resultam nos processos sociais de exclusão.

2.1.2 Desigualdade e exclusão social

Uma vez que a desigualdade social esteja presente em boa parte da história da humanidade e, como vimos anteriormente, as tramas sociais desencadeiam tensões e conflitos demandados de uma maior valorização ou desvalorização de determinadas identidades, os processos de exclusão social também ocuparam um significativo espaço, paralelo a este contexto.

Contexto esse que, na forma como se apresenta hoje, invariavelmente, remete as desigualdades e aos processos de exclusão social, à problemática da má distribuição de riquezas e ao controle hegemônico dos mecanismos de produção. Contudo, os desequilíbrios sociais manifestam-se de diversas formas e em diferentes situações, estabelecendo, de maneira constante, uma lógica para a exclusão social cujo foco central é o predomínio da dominação e da opressão.

Por isso, o elemento teórico que reflete a questão específica dos processos sociais de exclusão vem acompanhado, invariavelmente, de várias ponderações consideradas necessárias, como as que faz Castel (2004), na busca por uma definição ideal em relação ao emprego do termo exclusão social.

Ao definir a exclusão social, o autor sugere que a heterogeneidade de usos desta noção possa remeter, muitas vezes, a um mau emprego da palavra e, por consequência, a um mascaramento da própria questão social.

Falarei inicialmente, das razões que deveriam levar a um uso reservado desse termo, e até mesmo a... excluí-lo, ou seja, a substituí-lo, a cada vez, por uma noção mais apropriada para analisar os riscos e as fraturas sociais atuais. (CASTEL, 2000, p. 18).

Entendendo assim que, por esse motivo, as especificidades das situações necessitem especial consideração e pela compreensão de que as sociedades apresentam diferentes processos de integração social, o autor prefere considerar que a exclusão social não deva ser confundida com situações que possam estar representando vulnerabilidade, precariedade, marginalização, entre outras.

Para o autor, a compreensão deve, porém, representar, através de uma das tipificações em que normalmente se apresenta, - de supressão completa, de constituição de espaços isolados e de coexistência com restrições e privações - uma degradação de estado ou de posicionamento, gerado por ruptura e desequilíbrio social. (CASTEL, 2000, p. 23).

Mesmo que se possa incursionar por marcos históricos acerca dos processos de exclusão social, como, por exemplo, os estudos franceses da década de 1970, que já naquele período aprofundaram a questão das diferentes formas de exclusão social, através de estudos sobre a condição social daqueles que foram considerados *os esquecidos* pelo progresso da Modernidade. Os processo de exclusão social foram e são, muitas vezes, associados diretamente à idéia de dominação do poder econômico e, sobre este viés transitarei agora.

Para Touraine (2006), tal questão está ligada a uma condição da Modernidade visto que, mesmo nos países mais ricos que possuem os melhores sistemas de proteção social,

o balanço das últimas décadas é negativo. As desigualdades sociais aumentam; as escalas sociais tornam-se por demais curtas: os *'golden boys'* não se encontram mais no topo da sociedade nacional, mas acima dela, e os trabalhadores precários e os excluídos não estão no degrau inferior, mas baixo da escala, suspensos no vazio. (p. 22, grifo do autor).

Isso tem relação direta com a afirmativa de Dubet (2003), citada anteriormente, de que a própria Modernidade apesar de possuir a igualdade como um de seus princípios fundamentais, possui também, em outro de seus eixos, como fundamento, a capacidade de produzir através das desigualdades próprias do mundo capitalista, os processos de exclusão que aviltam determinadas camadas sociais.

Para Dubet (2003), esse eixo, a face negativa da Modernidade, é produto da “extração permanente da mais-valia a partir do trabalho” (p. 26, 28 e 29) que acaba por produzir uma desigualdade estrutural ligada à historicidade da dinâmica social.

Também focado na questão do trabalho, Dupas (1999) aborda elementos como a responsabilização estatal e as garantias sociais que, a partir de uma lógica de mercado globalizado, forma um novo paradigma, o do emprego. O autor segue por uma lógica cujos aspectos econômicos tornam-se os fatores desencadeantes da ruptura e da quebra da coesão social.

De fato, o padrão atual de acumulação do capital na era da tecnologia da informação vem transformando de forma dramática o conceito de ocupação. Está se formando, com efeito, um novo paradigma de emprego – mais flexível precário e desprovido das garantias de estabilidade associadas ao padrão convencional... foi neste contexto complexo de globalização e de alteração no papel do Estado que surgiu a preocupação com o novo fenômeno que se convencionou chamar de exclusão social. (DUPAS, 1999, p. 16).

E esse processo de exclusão social para o autor reflete claramente a falta de garantias de estabilidade e de um estado de bem estar social, através da pobreza. Nas palavras do autor, “a pobreza”, como uma impossibilidade de satisfazer a própria dignidade, “deve ser o foco da definição de exclusão social”. (p. 16)

O contexto apresentado por Dupas (1999) representa, acima de tudo, através da pobreza, uma visão que, apesar de estar assentada na lógica da desigualdade econômica, é capaz de incorporar todo um glossário de elementos que compõe o conjunto de garantias, de direitos e de oportunidades que transitam por diversos campos da integração social, tornando a própria perspectiva do autor mais complexa do que a simples análise da problemática da baixa renda.

Isso pode ser melhor dimensionado quando se tem a clareza da diversidade de aspectos que podem ser abordados na esfera social, focalizando o fenômeno pobreza e, portanto, dos processos de exclusão social. A privação da possibilidade de acesso a bens não é, portanto, a única representação possível para a questão social, nem é a que abordei neste estudo – de fato, a abordagem que mais se presta para este estudo, diz respeito à problemática relativa a uma condição de desenvolvimento e à possibilidade de emancipação, frente ao contexto da privação ou do acesso à educação de caráter crítico e de boa qualidade.

A condição de desenvolvimento será entendida como uma possibilidade de superar, de transcender determinados parâmetros da realidade social que são impostos ao sujeito, a exemplo da pobreza. Condição essa que, para Touraine (2006), é reflexo de um processo de oposição às “regras, aos poderes que nos impedem de sermos nós mesmos, que procuram reduzir-nos ao estado de componente de seu sistema e de seu controle” (p. 120).

Além da privação do acesso a bens e da educação, podemos citar também outras formas como a privação à garantia de sobrevivência, a privação à saúde ou ainda a privação às oportunidades existentes na sociedade e outras esferas da vida social, que podem estar agregadas a uma perspectiva do desenvolvimento ou da emancipação humana.

Para Lopes (2006) isto está evidenciado quando se enxerga a pobreza como um “campo alargado das relações sociais contemporâneas” que representa um “conjunto de fenômenos sociais” que, por sua vez, determinam os processos de exclusão social. Tais fenômenos podem ser:

o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, a desqualificação social, a desagregação identitária, a desumanização do outro, a anulação da alteridade, a população de rua, a fome, a violência, a falta de acesso a bens e serviços, à segurança, à justiça e à cidadania, entre outras. (p. 75).

É por isso que devemos estabelecer parâmetros para a compreensão da noção de exclusão social, destacando elementos que possam ser essenciais para o entendimento da questão frente a uma situação abordada.

Lopes (2006) destaca, nesse sentido, que devemos considerar a exclusão a partir de aspectos como o dinamismo, a natureza multidimensional das extensões sociais, a gênese, a internacionalização e as categorias de exclusão social. (p.79).

Assim, podemos pensar os processos de exclusão social através de diferentes dimensões da sociedade e, entre essas, no contexto desse estudo, em especial, a dimensão cultural e a dimensão política.

O interesse nessas dimensões decorre do fato de os processos de exclusão social estarem atrelados a uma maior ou menor participação social: em instituições ou organizações, como nas escolas, na vida política e em diversos outros setores da sociedade, Decorre também da forte ligação existente entre a exclusão e o estado de degradação ou privação do capital cultural¹⁰ de uma sociedade.

A degradação do conhecimento ou mesmo a falta de acesso a ele, representa uma perspectiva indispensável à manutenção das desigualdades sociais e ao aumento dos processos de exclusão social, pois traduzem uma dinâmica de subordinação que, para Cattani e Díaz (2005), demonstra um caráter “indecoroso” deste tipo de relação que “acentua as diferenças entre os indivíduos” e cujas importantes conseqüências são a “exploração, alienação e debilitação da inteligência” (p. 08) que bem servem aos modelos hegemônicos.

Os autores, nesse estudo, além de demonstrarem em suas conclusões que as conseqüências desse contexto representam um processo de

¹⁰ Segundo BOURDIEU é o conhecimento adquirido através da herança do passado, informação acumulada, que se distribui entre as classes sociais sob a metáfora das leis de mercado em que se forma valor simbólico enquanto capital cultural, contribuindo para a reprodução social e das relações de força entre as classes.

“domesticação”, através de “comportamentos resignados” ou por “desconhecimento” (p. 67), levam-nos também a perceber a importância e a “negatividade quanto às possibilidades emancipatórias” (p. 62) de um processo de exclusão cultural.

Os processos de exclusão cultural que podem ser relacionados à sistematização de uma dominação ideológica, uma das abordagens utilizadas por Antônio Gramsci em seus estudos sobre hegemonia e poder. O autor, analisando a questão da hegemonia expressou, através de suas análises, impressões sobre este tipo de relação entre as classes sociais referindo a existência de um consenso social direcionado pela classe dominante.

Para o autor

isto significa que um grupo social, que tem uma concepção própria do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na nação e, portanto, descontínua e ocasionalmente – isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico – toma emprestada a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que lhe é estranha. (GRAMSCI, 1981, p. 15).

De fato, Gramsci abordou a questão da dominação ideológica através de uma perspectiva onde, por meio da educação, a formação de uma restrita e tradicional classe intelectual representasse o suporte para a manutenção da ordem vigente.

Contudo, a questão da dominação ideológica e os processos da desigualdade e de exclusão podem e devem ser dimensionados de uma maneira muito mais ampla, superando-se a simples interpretação da formação das elites intelectuais. Podemos, por exemplo, compreendê-la a partir de uma perspectiva onde se tenha a clareza da dimensão e importância de um contexto relacionado à educação e ao sistema educacional, cujas questões como a evasão escolar ou o número de analfabetos em nossas comunidades, ou ainda a qualidade do ensino ofertado pelo sistema público e o histórico de nosso país em relação à educação, revelam dados que só fazem aumentar as desigualdades sociais.

Tal questão, em boa medida, é expressa muitas vezes por mecanismos instalados até mesmo nos sistemas de educação formal. Ou seja, os processos de desigualdade, dentro de uma perspectiva de que suas origens e suas manifestações possuem um caráter multidimensional e estão alocados nos mais diversos setores da sociedade, podem revelar as suas perversas manifestações até mesmo através do sistema de ensino.

Para Reis, Rodriguez e Barros, a educação é um importante meio para que se possa modificar o quadro de desigualdades, pois quando se pensa o implemento de políticas com esta finalidade

A política educacional aparece aí como o principal instrumento de atuação a longo prazo, com a vantagem de não só viabilizar a redução da desigualdade e da pobreza, mas também de ampliar o potencial produtivo do país (1991, p. 138)

Entretanto, ao mesmo tempo em que se pode concordar com a importância e o papel da educação como instrumento de atuação para redução das desigualdades, devemos ter cuidado com a afirmativa de que o maior potencial produtivo pode diminuir o quadro de desigualdades sociais. Ou seja, não podemos perder de vista também que as relações econômicas capitalistas, se entendermos, dessa forma, a noção de potencial produtivo, possuem a desigualdade como fundamento.

Por isso, Langoni (1973), em importante estudo sobre a distribuição de renda e desenvolvimento no Brasil, sustenta a tese de que “a aceleração do crescimento fatalmente leva a um aumento no grau de concentração de renda, tanto por parte dos investimentos em capital humano como dos investimentos em capital físico”. (p. 214).

Contudo, esse mesmo autor destaca que, de qualquer forma, uma das conseqüências imediatas da aceleração do crescimento é a redução dos níveis de pobreza (p. 214), e que, em certa medida, a educação possui, de fato, uma função de instrumento contra a desigualdade, pois, conforme destacada anteriormente por Reis, Rodriguez e Barros (1991) contribui para este desenvolvimento.

Uma vez que essa contrariedade esteja posta e que a educação e as políticas para a educação sejam uma temática do interesse da abordagem central desse estudo, passarei agora a discutir a questão da educação frente ao contexto das desigualdades.

2.1.2 Desigualdade e educação

A relação entre a desigualdade e a educação é uma temática vital para uma sociedade que procura mecanismos para o desenvolvimento, para a autonomia e para a emancipação dos seus indivíduos. Para muitos sujeitos, a educação deve cumprir a tarefa de influenciar decisivamente a mudança de paradigma, a transformação da sociedade, tendo por base a justiça social e o desenvolvimento dos indivíduos.

Mais do que nunca recai sobre a educação a tarefa de contribuir para a redução da desigualdade e da exclusão social. No contexto da globalização, há um reclamo por um paradigma educacional que prepare o sujeito mais para a criatividade e a autonomia do que para a submissão. (SOUZA NETO e DE LIBERAL, 2006, p. 09).

Tomando-se por base esse olhar, a educação como instrumento de desenvolvimento e de emancipação não deve ser dimensionada por vertentes que considerem o processo educacional como uma dinâmica que deposita no indivíduo uma quantidade de conhecimento que possua apenas relevância para a sua sobrevivência. Não deve também desconsiderar o fato de que, por caracterizar-se como um amplo processo de desenvolvimento, a educação deva estar pautada na formação integral dos sujeitos, oferecendo as condições para que todos, independentemente de sua classe social, tenham as mesmas oportunidades.

Porém, uma vez que a educação também possua uma relação objetiva e direta com a adaptação desse sujeito para o mundo em que vivemos, cuja preparação para o trabalho é um dos enfoques mais abordados atualmente, podemos constatar que a questão da desigualdade social, frente à educação

está ligada às dinâmicas que dizem respeito às relações de poder e de dominação decorrentes de questões econômicas provenientes do trabalho assalariado.

Para Langoni (1973), por exemplo, mesmo que a educação faça parte de um importante conjunto que acompanha o desenvolvimento econômico, o que de fato se observa é que os períodos de “maior desenvolvimento e de expansão de mão-de-obra, em geral, beneficia desproporcionalmente os grupos de educação mais elevada” (p. 85), demonstrando um quadro cuja própria educação reflete a manutenção das desigualdades.

Essa perspectiva que demonstra uma influência das relações de poder e de dominação econômica sobre a educação, é estabelecida com base em um quadro social educacional que comprova que, em realidade, as sistemáticas e as dinâmicas que se apresentam no cotidiano escolar caracterizam-se, por vezes, pela inércia, pela falta de qualidade, pela falta de comprometimento e pelo descaso do Estado com esse importante instrumento do desenvolvimento humano.

Em relação a isso, Zimermann (2005) aponta, por exemplo, dados do TCU, Tribunal de Contas da União, sobre o emprego de capitais em educação, que dizem que “os investimentos do governo em programas de erradicação do analfabetismo e de manutenção do ensino fundamental”, apesar de terem sido ampliados nos últimos governos, não têm atendido aos limites mínimos previstos na Constituição.

Outras vezes, com o olhar focado apenas na instrumentalização do indivíduo, caracterizam-se por sistemáticas curriculares pautadas em uma cultura tecnicista voltada exclusivamente para a idéia do saber-fazer cujo aspecto marcante é a diferença de possibilidades e de acesso à educação pautada pela diferença entre as classes sociais.

Souza Neto e De Liberal dizem que esta condição pode ser compreendida através de uma “cartografia do poder, da economia, da cultura, da religião e até mesmo da psicologia humana” (2006, p. 09) que se expressa através de um sistema educacional cuja perspectiva central que se apresenta está focada no conhecimento técnico e não no pensamento reflexivo, nas

exigências de um mercado competitivo e não no ser humano, no fortalecimento das dinâmicas voltadas para o capital e não para a produção de um maior bem-estar social.

Dubet (2003), nessa perspectiva, diz que o acesso à educação demonstra de forma exemplar as contradições e as desigualdades demandadas de um pretenso desenvolvimento, através de uma “massificação escolar”. O autor diz que, com esta massificação, houve um significativo aumento do acesso aos estudos nas classes menos favorecidas, entretanto, se estivermos atentos a esse processo, observamos que

esta democratização incontestável é amplamente segregadora, pois os filhos das classes populares encontram-se especialmente nas carreiras e nas formações menos valorizadas e menos bem pagas, enquanto que os filhos das categorias superiores conquistam uma espécie de monopólio nas formações elitistas e lucrativas. (p. 33).

Demonstrando uma outra face da multidimensionalidade da desigualdade social, o autor demonstra que a problemática possui nova centralidade onde a hierarquização e a segmentação ganhou espaço. De outra forma, para o autor, a igualdade, em relação à educação, cresceu porque o acesso aos “estudos de longa duração não é mais raro”; contudo, a educação tornou-se um “bem muito mais hierarquizado”, cujas “barreiras foram substituídas por níveis” (p. 33).

Sobre essa questão, Torman (2006), em estudo sobre exclusão e formação nas escolas públicas, identificou que, em face das crescentes desigualdades o ensino, em especial o público, encontra-se hoje fragmentado, reservando espaços específicos para cada classe social.

Assim, as conseqüências dessa situação determinam um quadro onde, aos pobres é reservado o ensino público de baixa qualidade, muitas vezes incompleto, os cursos técnicos ou ainda os cursos superiores que apresentam menor valorização, ao passo que, às elites é permitido o acesso a um ensino de melhor qualidade e às carreiras que, frente ao mercado possuem uma maior valorização.

Esta situação também foi discutida por Baumann (2005, p. 46) no livro *Identidade*, quando inclusive ampliou a questão ao dizer que esse processo de segmentação e fragmentação ampliou a desigualdade, pois criou a condição para o surgimento das subclasses, ausentes de direitos e de participação social. Para o autor, em boa medida, essa situação foi produto de um superdimensionamento em favor do reconhecimento. (p. 42)

De fato, segundo Souza Neto e De Liberal (2006) independentemente do enfoque utilizado, o da inércia ou o da hierarquização, essa perspectiva aponta para uma impossibilidade da construção da autonomia, do desenvolvimento e da emancipação do sujeito, pois contrariamente ao que se espera, dessa forma a educação exerce uma função de mero objeto de maximização dos processos sociais oriundos das dinâmicas capitalistas, que contribuem para que se gere mais pobreza, mais desigualdade e mais exclusão social (p.18).

Cumprе salientar que, conforme foi descrito anteriormente, os próprios autores compreendem que o paradigma educacional esperado deva estar centrado em uma perspectiva oposta a essa, demonstrando que a educação pode possuir, conforme sua relação com o sistema hegemônico, um caráter ambíguo.

Para Gramsci (1981), a face negativa desse caráter ambíguo é produto de uma imposição ideológica das classes dominantes que faz com que grupos sociais assumam concepções que lhes são estranhas por razões de submissão. (p.15).

Por isso, ao abordarmos a questão da desigualdade social e a educação se faz necessário compreender e refletir criticamente o caminho percorrido pelas ideologias dominantes, reconhecendo os processos de submissão ao longo de nossa história, agora descortinados por dinâmicas democráticas, permitindo assim que se possa contribuir para a construção de uma maior justiça social onde a educação desempenhe suas funções através de tal perspectiva.

2.2 O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

2.2.1 O sistema educacional a serviço das desigualdades

Uma vez que já se tenha discutido o papel e a tarefa da educação, frente ao contexto social em que ela se apresenta, podemos dizer então que a educação pode ser um importante elemento que, aliado a outros mecanismos, e que, apesar das contradições demandadas da própria estrutura social capitalista, é capaz de promover desenvolvimento e, como conseqüência uma relativa redução nas desigualdades.

Contudo, podemos dizer também que, por outro lado, e em face dos próprios processos de desigualdade social, a educação muitas vezes não tem alcançado esses objetivos. De fato, observa-se que o sistema educacional permite e muitas vezes promove, influenciado por questões econômicas e políticas, a manutenção e o surgimento de dinâmicas cujas conseqüências são o aumento das desigualdades sociais.

No Brasil, historicamente, em que pese a questão das diferenças, a desigualdade social na educação sempre fez parte do nosso cotidiano.

Langoni (1973), através de estudos sobre a distribuição de renda no Brasil do início da década de 1970, demonstrou, por exemplo, que cerca de 93% das pessoas que não possuíam renda tinham, no máximo, o ensino primário e que 41% desses, eram, de fato, analfabetos. O autor demonstrou também que naquele período “1% da população mais rica detinha 14% do total da renda”, demonstrando uma severa desigualdade. (p. 22 e 23).

À medida que o tempo passou esse quadro não mostrou grandes alterações e na atualidade sofremos dos mesmos problemas, conforme dados do IBGE.

Considerando os extremos da distribuição de rendimentos, a diferença em anos de estudos entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres, chega a 6,5 no Brasil, atingindo até 7,6 anos de diferença no Nordeste, evidenciando, pela ótica da educação, a forte desigualdade existente na sociedade brasileira. (IBGE, 2005, p. 56).

Esses dados demonstram, em boa medida, que o nível de educação possui uma relação direta com a maior concentração de renda e, conseqüentemente, com as desigualdades. Nesse sentido, o sistema educacional não tem apresentado ações que construam as condições para o surgimento de um cenário que aponte para o desenvolvimento e para o fim das desigualdades sociais.

As perspectivas que se apresentam, demonstram, por outro lado, a manutenção de toda a problemática apresentada, onde inclusive a própria educação, sob influência de fatores econômicos e políticos, comprova suas próprias contradições e proporciona as condições para uma realidade na qual o acesso pleno aos serviços educacionais de melhor qualidade é reservado somente às camadas sociais de maior renda enquanto que às camadas de menor renda, reserva-se um acesso limitado, parcial, segmentado e de pior qualidade.

Essa perspectiva demonstra assim que a educação, vista por esse enfoque, coloca-se a serviço dos interesses hegemônicos e é possível identificar esse posicionamento, ao analisarmos criticamente a formação de nosso sistema educacional, como farei a seguir.

Nesse sentido, Luzuriaga (1979, p. 118) observou, por exemplo, que já no período colonial, sob a tutela dos jesuítas da Ordem de Santo Ignácio de Loyola, o sistema educacional brasileiro limitou-se à formação de elites. E essa realidade quase não se alterou ao longo de cerca de 500 anos de história. Nem mesmo a presença da corte portuguesa no Brasil, a partir de 1808, motivou o governo a uma maior preocupação com a educação, limitando as ações que versavam sobre esse tema, à construção de uma base cultural para as elites governantes e para os quadros militares.

Mesmo que, após a Independência, com a criação da Constituição Federal de 1824, se tenha decretado a gratuidade da instrução primária para todos e, em 1827, tenha surgido legislação específica no sentido da criação das escolas de Primeiras Letras em todas as vilas e lugarejos do Brasil, as políticas implementadas para o sistema educacional não obtiveram o sucesso e a abrangência esperada. Pelo contrário, manteve-se no Brasil a tradição de preparar a elite para a manutenção da ordem hegemônica. Por isso, a grande maioria da população brasileira, no final do Império, ainda permanecia com um índice de analfabetismo de aproximadamente 85%¹¹ de um total de aproximadamente 14 milhões de habitantes.

Apesar de toda a desigualdade produzida, foi também no período imperial que pela primeira vez na história brasileira, surgiu o questionamento sobre a participação da mulher¹² no processo de instrução da população. Historicamente, uma das questões de grande relevância no que diz respeito às desigualdades sociais e aos preconceitos, é a participação plena da mulher no contexto social. Porém, tais questionamentos não representaram ações efetivas para a transformação do contexto existente à época e o período imperial acabou-se sem que o cenário de desigualdades fosse modificado na educação brasileira.

Foi somente com a instituição da República que, pela primeira vez, se despertou para uma filosofia de valorização da ciência e do trabalho universitário, legando para a educação brasileira uma mudança de ênfase da pesquisa acadêmica para a pesquisa aplicada. Contudo, também foi com a instalação da República que se acentuaram ainda mais os contrastes sociais.

Sem estabelecer qualquer tipo de julgamento, algumas questões históricas foram decisivas para o aumento das desigualdades nesse período. O fim da escravidão, por exemplo, sem nenhuma política de acompanhamento aos povos negros, apesar de possibilitar a libertação da opressão escravagista, também contribuiu para o aumento das camadas marginalizadas na sociedade.

¹¹ Dados retirados do artigo “História da Educação Brasileira: 1549 a 1928” da Professora Bruna Renata Cantelle (2005).

¹² No Brasil, a escola pública passou a ter ensino misto, apenas em meados do século XIX, porém as famílias dificilmente permitiram que as meninas a frequentassem depois de aprender a ler.

Outro elemento que também contribuiu para o aumento das diferenças sociais foi a constituição de uma nova classe, o proletariado, que se formou com a chegada dos imigrantes que, da mesma forma que os negros, foram *despejados* na sociedade brasileira.

Fato relevante desse período foi, em 1924, a partir de um posicionamento de repúdio à situação elitista da educação brasileira, a criação da Associação Brasileira de Educação¹³ (ABE). Nascida com o propósito de levantar questionamentos e contribuir com o desenvolvimento da educação brasileira, através de uma crítica ao modelo hegemônico, na prática a ABE pouco conquistou para uma mudança da realidade educacional brasileira.

Entre os poucos avanços obtidos nesse período destaca-se a inclusão de um artigo específico na constituição de 1934, que versava especificamente sobre a criação do primeiro Plano Nacional de Educação e atribuía competência para que o Conselho Nacional de Educação¹⁴ (CNE), organizado na forma da lei, elaborasse um plano, sugerindo ao governo as medidas necessárias para a solução dos problemas educacionais da nação.

Porém, mesmo que tais esforços tenham sido empenhados nesse sentido, de fato, não foi possível alcançar a tão sonhada universalização do ensino que tais planos propunham. Pior do que isso, o surgimento do Estado Novo¹⁵, logo após este período, refletindo uma tendência fascista do governo de Getúlio Vargas, remeteu os objetivos do sistema educacional brasileiro para a preparação ao trabalho com um cunho vocacional e profissional.

Nesse contexto foi marcante o retrocesso e o enfraquecimento das poucas conquistas obtidas pelo movimento renovador da Escola Nova, nascido por obra da ABE, pois tais objetivos acabaram por consagrar um sistema educacional de caráter discriminatório e opressor. Romanelli (1993) salienta que no governo Vargas se estabelece um “estado de hibernação” política, ou seja, período de total inoperância do governo em relação às políticas para

¹³ Grupo de 25 homens e mulheres da elite intelectual brasileira do início do século XIX, que propunha a reconstrução educacional brasileira.

¹⁴ Atualmente, o CNE é um órgão colegiado integrante da estrutura de administração do MEC, com funções normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

¹⁵ Período que vai de 1937 até 1945, em que Getúlio Vargas governou o país de forma ditatorial.

educação que traz marcas claras dos processos de desequilíbrios sociais. Para a autora, “as conquistas do movimento renovador foram enfraquecidas” nesse período. Período este que trazia consigo uma forte marca: a distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho manual (p. 153).

Tal distinção era concebida a partir do modelo fascista italiano, de Benito Mussolini que

[...] reservava aos alunos das classes altas o ensino tradicional e ‘completo’, e aos das classes pobres uma escola voltada principalmente para a formação profissional. (NOVA ESCOLA, 2004).

De fato, esta tendência em utilizar o sistema educacional como ferramenta de manutenção hegemônica, não foi privilégio do Estado Novo. Contudo, nesse período o aspecto marcante é a forma institucionalizada¹⁶, ou declarada, com que isso ocorre. E para isto, o sistema utiliza-se de pressupostos excludentes que retiram das classes menos favorecidas a condição de desenvolver um trabalho intelectual como se esse não tivesse ao alcance das capacidades inatas dessa parcela da população.

[...] nesta nova Constituição de 1937 [...] Marca uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas”.(ROMANELLI, 1993, p. 153)

De maneira geral, essa foi à realidade dominante na maior parte de nossa história. Entretanto, o período de quase vinte anos da Nova República,

¹⁶ A Constituição de 1937 em seu artigo 129 dizia que: “A infância e a juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. **O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas** é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumprir a execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais”. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2007, grifo meu).

de 1946 a 1963, conseguiu representar uma espécie de resistência a essa tendência.

Considerado um dos períodos mais férteis na história da educação brasileira na Nova República finalmente são regulamentados o Ensino Primário e o Ensino Normal. É desse período também, a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB)¹⁷, de onde se emanaram outras ações de real importância para a educação nacional como a criação de ministério específico para a educação, a criação do Conselho Federal de Educação, em substituição ao Conselho Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação.

Entretanto, frente ao contexto que procuro abordar nesse estudo, entendo que o que se deva destacar desse período, é a implementação do Programa Nacional de Alfabetização, inspirado no Método de Paulo Freire¹⁸. Paulo Freire, considerado um dos mais célebres educadores brasileiros, desenvolveu um método de pensamento pedagógico de caráter essencialmente político cuja educação representava a tomada de consciência do aluno e dessa forma, a possibilidade de compreensão de sua condição de oprimido. Segundo Freire (1987), isso ocorre através de uma “inserção crítica dos oprimidos na realidade dos opressores”. (p. 21).

Além disso, em sua trajetória, esse autor também procurou sempre alertar para a necessidade de uma valorização da cultura própria do aluno como aspecto determinante para o desenvolvimento cognitivo. Cultura própria esta que, como veremos mais adiante, pode ser comparada a uma identidade, individual ou coletiva, necessária ao desenvolvimento de políticas de reconhecimento.

Porém, sempre foram pequenas as janelas históricas que permitiram um maior desenvolvimento da educação brasileira e, sobretudo em 1964, entramos mais uma vez em um período de retrocesso. Assim como já ocorrera durante o

¹⁷ A LDB disciplina a educação escolar, por meio do ensino, em instituições próprias, definindo seus princípios, direitos e deveres, organização, níveis e modalidades de ensino, assim como, a formação profissional para o ensino e a aplicação de recursos.

¹⁸ Pedagogo brasileiro que desenvolveu a idéia da Educação Libertadora, onde a educação assume o papel da construção do diálogo, onde os oprimidos possam confrontar os opressores.

Estado Novo, com a ditadura que se instala no regime militar, o sistema educacional brasileiro volta a ser utilizado como ferramenta hegemônica, orientado para um modelo de educação ideológica e de reprodução, ou, como diria Paulo Freire, bancário¹⁹.

Caracterizada pela dificuldade na área da produção intelectual, a ditadura militar tentou mudar o paradigma da educação brasileira. Em uma de suas ações foi implementado o MOBRAL²⁰ que, repleto de influências ideológicas, representou uma tentativa, frustrada, de se erradicar o analfabetismo.

Desse período as maiores contribuições culturais, via de regra, estiveram associadas à clandestinidade e os maiores avanços educacionais foram os que se emanaram dos movimentos de oposição ao regime militar. Estes, por representarem uma resistência à ditadura, trouxeram consigo o despertar de uma maior consciência crítica nacional. Porém O desenvolvimento da pesquisa e da Pós-graduação, também é resultado desse momento histórico.

Com o fim da ditadura, a abertura política e a instalação de governos democráticos no Brasil renasceram, mais uma vez, as discussões sobre as políticas de combate às desigualdades. Nesse sentido, a educação, e os programas de acesso e de universalização ao estudo passaram a ocupar importante espaço na sociedade brasileira e um novo panorama se instala na educação brasileira.

2.2.2 O sistema educacional brasileiro e o panorama atual

As mudanças de nossa era são marcadas por transformações permanentes, pela globalização e por um grande debate acerca das desigualdades sociais. Esses debates passaram a ocupar maior espaço em

¹⁹ Termo utilizado na Pedagogia para qualificar a metodologia onde o professor deposita conhecimento em um aluno apenas receptivo.

²⁰ Movimento Brasileiro de Alfabetização durante o regime militar, que deu prosseguimento às campanhas de alfabetização de adultos, no mencionado período.

nossa sociedade, ganharam corpo e têm refletido ações efetivas principalmente a partir da chegada de um governo no poder que se intitula popular.

Frente a esse contexto, a escola, que nasceu em nossa sociedade como o lugar do desenvolvimento intelectual, tem assumido cada vez mais outras importantes funções sociais. Luzia (2006) observa que as escolas “como subsistema da sociedade”, algumas vezes têm assumido o papel de “amenizar as injustiças sociais”.

Mais do que isso, o sistema educacional brasileiro precisa resgatar um saldo negativo de cerca de 40 milhões de analfabetos²¹ gerados por uma estrutura educacional que sempre privilegiou as elites e as classes mais abastadas de nossa sociedade.

Dessa forma, cada vez mais se fazem presentes no cenário atual o desenvolvimento de medidas e de programas cujo objetivo maior é a democratização, a universalização e a humanização do ensino.

Entre tais ações podemos destacar, por exemplo, programas como o Bolsa Família onde o governo procura incentivar a permanência de jovens na escola, através de benefícios financeiros destinados às famílias de baixa renda. Destaca-se também o ProUni²², que tem permitido o acesso de jovens de baixa renda, ao Ensino Superior, em Universidades Privadas, através de bolsas de estudos.

Dados como os do IBGE, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, PNDA, indicam um aumento da taxa de escolarização e do declínio das taxas de analfabetismo no Brasil, sugerindo um caminho aberto para a transformação social.

Essa perspectiva, por sua vez, implica uma maior participação de grupos tradicional e historicamente colocados à margem desse processo. Significa também que o momento atual possui em seu contexto político um forte potencial para a abertura de uma nova janela histórica, capaz de redimensionar

²¹ Dados retirados do artigo **Carta Educação**. Estudos avançados. Volume 06, número 14. São Paulo, jan/abr 1992. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141992000100014&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em 10/ dez de 2006.

²² Programa Universidade para Todos do Governo Federal, que distribui bolsas de estudos em Instituições Privadas de Ensino Superior aos alunos de baixa condição socioeconômica.

a problemática da educação brasileira, reconsiderando antigos paradigmas, elitistas e excludentes, e oportunizando um desenvolvimento social em uma dimensão nunca antes alcançada.

Contudo, tais programas são bastante recentes e não proporcionaram ainda dados suficientes para que se possa avaliar os seus resultados para além de dados estatísticos referentes às taxas de matrícula e acesso à educação. De fato, faltam dados para que se possa promover uma maior reflexão acerca de sua eficácia como agente de uma transformação social. Avaliar com base apenas no maior número de crianças matriculadas e no aumento da população alfabetizada no país significa apenas uma quantificação da abrangência desses programas.

Por isso, e por colocarem-se como um campo de possibilidades para um desenvolvimento e para a emancipatória dos sujeitos que se beneficiam desses programas, é que proponho uma análise qualitativa, cuja meta é conhecer o nível de desenvolvimento emancipatório em que se encontram os indivíduos que já se beneficiaram desses programas.

2.3 EMANCIPAÇÃO

A transformação social em busca de uma sociedade melhor pressupõe, entre diversas outras questões, o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas e privadas que possam desenvolver ações e programas de inclusão a grupos sociais menos favorecidos e o combate à desigualdade social. Esta pressuposição implica que tais políticas representem uma possibilidade de desenvolvimento da cidadania, de autonomia e da liberdade, entre outros aspectos que despertem o caminho para a emancipação humana.

A cidadania, que juntamente com a democracia, é um elemento que estabelece uma condição favorável para uma maior socialização, para uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais humana. Democracia e

emancipação estabelecem, pela abordagem de Adorno²³ (1995), uma relação de dependência mútua que é indispensável para que ambas se desenvolvam.

Para Dallari (1998), a cidadania está de acordo com um conjunto de direitos que permite uma maior possibilidade de participação ativa na vida em sociedade. O autor diz também que a ausência de cidadania reflete uma maior marginalização e exclusão desta vida social, gerando, por consequência, uma inferioridade social (p. 14).

A autonomia e a liberdade são conceitos que já foram trabalhados nesse estudo, quando abordei a temática das desigualdades, diferenças e identidades. Nesse sentido, autonomia e liberdade serão compreendidos respectivamente a partir de Castoriadis e Schaff.

Cumprir lembrar, porém, que, para Castoriadis (1992) a autonomia está de acordo com a idéia de auto-reconhecimento e de reconhecimento, pois, segundo o autor, o indivíduo autônomo é aquele capaz de realizar uma maior reflexão sobre a vida e sobre si próprio, possibilitando assim a construção de suas próprias “leis de ser” (p.140).

Lembro também que, para Schaff, (1967), ao buscarmos a compreensão de liberdade, devemos ir muito além da idéia de que esta, liberdade, seja uma livre possibilidade de escolhas. De fato, as escolhas são importantes, porém, o autor destaca que a liberdade se constitui, não pelas escolhas livres, mas sim pela consciência das escolhas das ações (p. 163)

Finalmente, a emancipação também já conceituada no início desse estudo será compreendida pela ótica de Marcos Nobre, que é caracterizada como uma atividade de teor crítico que expressa um comportamento, também crítico, “relativamente ao conhecimento produzido e à própria realidade social”, que possibilita que se criem as condições para uma sociedade de sujeitos livres e iguais (HONNETH, 2003, p. 09)

Entretanto, para uma maior compreensão da emancipação, e em face da temática abordada nesse estudo, torna-se necessário que se transite por

²³ Adorno, pensador crítico da escola de Frankfurt, que tratou desta questão em Educação e Emancipação (1995), considerava que a democracia de fato demanda indivíduos emancipados e o processo que se estabelece para este fim, se sistematiza pela própria democracia.

campos teóricos que permitam a compreensão, mais detalhada, da emancipação. De fato, essa necessidade diz respeito à compreensão das dinâmicas sociais que, vistas por diferentes abordagens teóricas, demonstram como se dá a emancipação humana, possibilitando uma melhor análise dos dados levantados por esse estudo.

Para isso, estarei discorrendo, como veremos a seguir, sobre o tema da emancipação, através de três percepções teóricas: a Iluminista, enfocando a razão instrumental e a dominação pela razão, a Crítica que propunha um processo emancipatório baseado na reflexão e na escolha individual e coletiva, e, finalmente, a Teoria Social de Honneth baseada na condição da luta pelo reconhecimento.

2.3.1 A razão instrumental: o conformismo imposto pelas ideologias dominantes e a não-emancipação

Inicialmente, discorrerei sobre a razão instrumental que, pela perspectiva iluminista, foi vista como uma dinâmica de libertação através de uma instrumentalização racional do indivíduo. Discorrerei, brevemente, sobre algumas bases teóricas vistas, por autores como Kant, que percebiam o instrumentalismo como um elemento constituinte de um paradigma emancipatório.

Entretanto, convém desde já salientar que como tal o instrumentalismo foi repensado, inicialmente pela Teoria Crítica e por isso tal perspectiva não será utilizada nesse estudo como uma referência para a identificação do indivíduo emancipado.

Ao contrário disso, as contribuições advindas dessa abordagem servirão para a identificação dos processos que podem se estabelecer através do programa de bolsas de estudos, objeto dessa pesquisa, que subsidiam a hipótese de que tais programas poderão apenas instrumentalizar o indivíduo para as suas relações com o cotidiano, proporcionando apenas uma

determinada ascensão social e, em especial, um alinhamento com as elites dominantes.

A idéia de utilização dos meios racionais para a construção de um projeto emancipatório foi um mecanismo presente na história humana durante um longo tempo e, em especial durante o Iluminismo. Segundo Leopoldo e Silva (1997), Bacon e Descartes, já no século XVII, propunham determinados meios de emancipação do homem através de processos racionais baseados em “procedimentos de conhecimento da realidade em todos os seus aspectos”.

Contudo, foi Immanuel Kant quem abordou mais especificamente, a questão da emancipação, ou da não-emancipação, vista pela ótica da menoridade, quando sugeriu que o Iluminismo, ou esclarecimento²⁴, que enfatizava o uso da razão e da ciência, fosse o próprio caminho para a emancipação do sujeito.

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado desta menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. [Aufklärung] (KANT, 2005, p. 63, 64).

Para Kant, o conhecimento é emancipatório porque esse traz consigo um determinado domínio da realidade. Em outras palavras, isso significa dizer que a idéia da emancipação, pelo contexto instrumental, é a possibilidade de adaptação a uma determinada circunstância, através do conhecimento, ou pela ação racional.

O autor salienta, nesse sentido, que a saída do ser humano de um estado de não-emancipação através do domínio da ação racional é possível

²⁴ Para Floriano de Sousa Fernandes, tradutor do texto: - Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?-, é impossível fazer uma tradução exata do termo Aufklärung. Entre as tentativas é possível encontrar “iluminismo, ilustração, filosofia das luzes, entre outras. O tradutor prefere, entretanto o uso do termo esclarecimento, pois entende que o termo acentua a idéia de processo e não de condição filosófica que a razão humana efetua para a saída da condição de menoridade expressa por Kant. (KANT, 2005. p. 63)

através da liberdade. Para Kant, a ligação entre a libertação e a emancipação é inevitável porque até mesmo

os tutores da grande massa, que, depois de terem sacudido de si mesmos o jugo da menoridade, espalharão ao redor de si, o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por si mesmo. (KANT, 2005, p. 65)

Contudo, mesmo que um dos preceitos fundamentais da concepção iluminista fosse a liberdade, a condição instrumental demonstrou uma incapacidade em prover essa libertação do homem. A propalada condição universal de promover o esclarecimento do homem ficou restrita a apenas uma classe e o Iluminismo passou a sofrer diversas críticas.

Entre as críticas recebidas, uma das mais importantes, conforme Rouanet (1989) dizia respeito a forma como o próprio Iluminismo, que propunha a emancipação humana da irracionalidade, decretou a irracionalidade da emancipação.

A razão iluminista que na origem criticava o existente e propunha projetos alternativos de vida, acabou se transformando exclusivamente na razão instrumental, cuja única função é a adequação técnica de meios a fins e é incapaz de transcender a ordem constituída. (p. 206).

E o autor destaca essa questão, mesmo que reconheça que o ideal iluminista fosse a autonomia. Para Rouanet (1989), a “razão atrofiada em que se converteu a razão iluminista” (p. 206) é produto de um descompasso do próprio Iluminismo, através da racionalidade instrumental com os seus próprios ideais emancipatórios.

E foi nesse sentido que Adorno, pensador crítico e membro da Escola de Frankfurt, trabalhou a emancipação humana a partir de uma perspectiva crítica ao contexto instrumental. Para ele, a emancipação era muito mais do que somente esse processo de instrumentalização e estava diretamente ligada à idéia do indivíduo como ser social, na democracia e na vontade de cada

indivíduo, diferentemente da perspectiva instrumentalista de Kant (ADORNO, 1995, pp 142 143).

Para Adorno, a perspectiva instrumental manifesta uma posição de conformismo imposto pelas ideologias que determinam socialmente o indivíduo, não representando, de fato, uma posição de autonomia e de independência.

Se pensarmos essa questão pela abordagem de Gramsci (PORTELLI, 1977), podemos dizer que essa situação se faz presente através dos processos hegemônicos de dominação ideológica que se manifestam na sociedade através da forma de consenso direcionado pelas classes dominantes, e que já foi abordado anteriormente por esse estudo. Além disso, essa situação possui também estreita relação com a questão da formação de um senso comum; pois, para o autor, o senso comum representa uma visão do mundo de forma ocasional e desagregada, manifestando, de certa forma o conformismo imposto pela ideologia hegemônica.

(...) a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção moral e intelectual”. Um grupo social é dominante sobre os grupos adversários que tende a “liquidar” ou a submeter com a força armada, e é dirigente em relação aos grupos afins e aliados. (GRAMSCI, apud PORTELLI, 1977, p. 69).

Desse modo, Iluminismo, por uma perspectiva instrumental, fracassa em seu intuito de promover a libertação do sujeito. Mais do que isso, a partir da supremacia do capital, com o desenvolvimento industrial, o homem foi sendo apoderado por uma necessidade de conhecimento cada vez mais técnico, que o aprisionou a uma dinâmica que o tornou dependente e novamente limitado a um saber menorizado e não reflexivo, centrado na razão e não na crítica aos processos sociais.

Esse homem, na perspectiva de Stuart Hall (2005) e pensando a questão da formação das identidades culturais ao longo da História da humanidade, é o “sujeito do Iluminismo”. Sujeito este cujas características eram baseadas “numa concepção da pessoa humana como um indivíduo centrado,

unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência, de ação” e de caráter individualista (p. 10).

Para Hall, esse sujeito Iluminista, com forte influência renascentista também, apesar de se mostrar liberto das tradições e das estruturas medievais e centrado em uma idéia de “Homem racional, científico e liberto dos dogmas e da intolerância” (p. 26) fracassou em sua caminhada emancipatória, pois à medida em que a vida moderna tornou-se complexa, as formas coletivas passaram a ganhar mais importância.

A nova complexidade da sociedade, demandada da industrialização, foi se tornando a marca característica da sociedade moderna e o sujeito Iluminista passou a ser visto como um sujeito alienado e exilado dos novos padrões modernos. A razão instrumental, dominada pelo produtivismo e utilitarismo tornou o indivíduo nada mais do que um *homo faber*.

Se, em boa medida, o processo de desenvolvimento, principalmente na Sociedade Moderna, trouxe consigo uma série de bens e serviços que tornaram a vida melhor, ambigualmente trouxe também, através das relações sociais oriundas do poder do capital, a própria ação destrutiva para o projeto emancipatório humano a partir da razão instrumental.

Essa questão é sintetizada por Mazzi a partir da idéia de que, à medida que a Modernidade se consolidou, a razão tornou-se uma ferramenta hegemônica perdendo seu “vetor emancipatório” e

Nessas condições, cabe à teoria ser a teoria de si mesma, na medida em que é, sob mais de um aspecto, a teoria da impossibilidade da teoria: mundo anti-teórico e sem sujeito, mundo administrado. Quando a práxis está condenada a vagar sem teoria.”. (1992, p. 13)”.

Assim, a teoria do racionalismo instrumental como agente da libertação humana adquiriu uma dimensão que desencadeou sua própria aporia e incentivou a formação de novas posições acerca dos mecanismos emancipatórios. É nesse contexto que o paradigma crítico-reflexivo ganha espaço, como veremos a seguir.

2.3.2 Emancipação e a Teoria Crítica

A Modernidade trouxe consigo uma nova leitura da sociedade pautada na crença em uma vida melhor. O processo de industrialização, típico da Modernidade, desencadeou novas dinâmicas sociais embasadas pela relação de trabalho e pela produção. Surge a Teoria Crítica²⁵, de forte influência marxista, que entre tantas outras análises, compreende o processo emancipatório a partir da presença de diferentes dimensões, em especial a dimensão das relações econômicas e das relações de trabalho no mundo capitalista.

Nesse sentido, e como alternativa a concepção instrumentalista, a Teoria Crítica utiliza-se da idéia da existência de uma base reflexiva para compreender a emancipação humana, como veremos a seguir.

Na busca por uma compreensão deste referencial teórico, encontrei em Ivo Tonet a afirmação de que a emancipação possui, de fato, um caráter sociológico amplo e que, por esta fundamentação, pode ser dimensionada no campo político e como expressão das relações econômicas. Para o autor que se fundamenta a partir de pressupostos marxistas, a emancipação humana é

algo muito distinto da cidadania e da totalidade da emancipação política. A emancipação humana, ou seja, uma forma de sociabilidade na qual os homens sejam efetivamente livres supõe a erradicação do capital e de todas as suas categorias. Sem esta erradicação é impossível a constituição de uma autêntica comunidade humana. E esta erradicação não significa, de modo algum, o aperfeiçoamento da cidadania, mas, ao contrário, a sua mais completa superação. (TONET, 2005).

De fato, a estrutura social constituída na Modernidade possuía um caráter regular e regulador, capaz de impedir uma racionalização pela

²⁵ A Teoria Crítica da sociedade é um modelo teórico que procurou incorporar as tensões sociais de sua época ao pensamento filosófico tradicional. Baseados em pressupostos Marxistas, alguns pensadores críticos centraram foco nas relações sociais que caracterizavam modelos opressores e oprimidos e, por isto, trataram da emancipação humana.

autonomia²⁶. Nesse contexto, os instrumentos políticos e administrativos voltam-se para uma dinâmica capitalista e industrial em que as relações sociais pautam-se pelo trabalho e pelo conflito entre patrões e trabalhadores assalariados.

Ao mesmo tempo surgem os Estados Nacionais e as dinâmicas burocráticas empenhadas em administrar o território, o processo industrial e as próprias relações de trabalho, exercendo assim o controle político, o controle econômico e o controle social. É nesse contexto que a emancipação encontra-se atrelada à busca de padrões reflexivos e comportamentais dos indivíduos que, apropriados de conhecimento, em uma referência à razão instrumental, possam usufruir sua liberdade de escolha libertando-se desse processo controlador.

A Teoria Crítica²⁷ demonstra sua percepção de autonomia apontando também para o perigo existente na solidez da Modernidade, em limitar a liberdade do homem, imposição dada pela condição capitalista, capaz de colocar esse mesmo homem em uma posição de objeto, libertando-o e aprisionando-o, ambigualmente. A autonomia, elemento da condição emancipatória, passa a ser encarada como uma neutralização das tendências sociais totalitárias.

A partir da Modernidade, essa questão traz consigo a necessidade de uma nova formulação conceitual ou de uma nova visão acerca da emancipação, baseada agora na dinâmica que veremos a seguir.

À medida que a Modernidade foi se solidificando, as promessas surgidas em nome de um mundo melhor mostraram-se incompletas. Na mesma medida,

²⁶ Segundo Adorno (1995, p. 141) em citação já utilizada nesse trabalho o homem autônomo juntamente com o estado democrático são elementos indispensáveis ao processo de emancipação humana. Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia* (1997), também trata deste tema, considerando como um dos elementos fundamentais na construção do entendimento de mundo pelo sujeito e seu próprio conhecimento.

²⁷ A Teoria Crítica da Sociedade que, contrapondo-se à Teoria Tradicional, cartesiana, positivista, estabelece uma sistemática crítica ao modo cientificista de explicar os fenômenos sociais e teve na emancipação uma das importantes categorias de análise sociais. Inicialmente a partir do pressuposto de que se torna-la indispensável estabelecer a reflexão sobre a racionalidade instrumental e posteriormente, com a segunda geração de teóricos, através da ação comunicativa.

a idéia de emancipação, a partir da razão instrumental foi sendo revista. O conhecimento, que até então representava a passagem do indivíduo da posição de submissão a uma posição de senhorio, passou a apresentar-se como agente escravizador do indivíduo, limitando sua capacidade reflexiva e, pela concepção crítica, o próprio processo emancipatório.

Por isso, Adorno (1995) salienta então que a emancipação deva ser pensada por uma perspectiva muito maior do que apenas focar-se no indivíduo; em suas potencialidades, suas limitações e seus conhecimentos.

O autor, que apresenta a sua visão a respeito da emancipação, através de uma análise da educação, em diálogo com Hellmut Becker, diz que a educação carrega consigo a possibilidade da produção de uma consciência verdadeira de grande importância e exigência política. O autor compara este processo com uma dinâmica democrática, visto que a pessoa emancipada é indispensável para a sociedade emancipada, isto é:

uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (Adorno, 1995, p. 141, 142).

A partir do exposto por Adorno, podemos dizer que o conceito de emancipação passa pela crença de que o indivíduo é, de fato, um ser social.

Para Hall (2005), de fato, a identidade do sujeito, nesse contexto, diz respeito a formação do “sujeito sociológico” (p. 10), que está de acordo com a percepção de que “o núcleo interior do sujeito” (p. 11), influenciado pelos acontecimentos sociais e pelo “pertencimento” (p. 08) a culturas específicas, “era formado na relação com outras pessoas importantes para ele” (p. 11). Em outras palavras, o indivíduo como um ser social é participante de uma coletividade que atribui, ao indivíduo, valores e sentidos para a existência humana.

Nesse contexto, devemos enxergar as dinâmicas sociais, entre elas a emancipação humana como pressupostos da democracia que, apesar de estar

fundamentada na vontade individual, reflete um processo coletivo no qual a mudança individual não provoca necessariamente uma mudança coletiva.

Dessa forma, é possível identificar a organização social e, por consequência, as relações de poder influenciando os processos sociais, e com a emancipação, isto não é diferente.

Tal percepção, e principalmente com um olhar acerca da exploração e da dominação do capital na Sociedade Moderna, demonstra a perspectiva da Teoria Crítica acerca da emancipação, ou seja, a percepção de que a emancipação deva ser vista como uma categoria possuidora de um caráter sociológico e, por isso, deve ser dimensionada no campo político e, por consequência, como expressão das relações econômicas.

Nesse sentido, Oliveira (1993), ao referir-se sobre a forma como os teóricos críticos passam então a perceber essa dinâmica, diz que para Adorno e Horkheimer, submeter somente a razão à lógica capitalista ou comunista, inviabiliza o projeto emancipatório e que

Era (a razão) incapaz de promover o esclarecimento e produzia a desrazão. Eles passaram, então, a desconfiar da capacidade emancipatória da razão e tornaram-se mais e mais críticos da modernidade, avaliando que a mesma não cumprira a promessa do Iluminismo. Desfeita a crença na emancipação, a história mundial foi concebida não como “o progresso na consciência da liberdade, mas justamente o contrário: a totalização progressiva da dominação” (1993, p. 79).

Por isso, para a Teoria Crítica, emancipar-se é um processo que traz consigo não apenas conhecimento, mas a capacidade de refletir sobre as questões que são geradas no âmbito da sociedade, suas causas e consequências, de forma que se possa exercer definitivamente a capacidade de escolha individual e coletiva. A abordagem crítica pressupõe ainda, que o indivíduo deva ficar consciente de como uma ideologia reflete ou distorce a realidade e quais fatores que influenciam a falsa consciência representando os poderes da dominação.

Libertos dessa falsa consciência, os indivíduos podem então, durante seu processo de desenvolvimento, interagir e entender-se com outros sujeitos.

Habermas, filósofo da segunda geração da Escola de Frankfurt²⁸, desenvolve essa idéia pressupondo que desenvolver um processo emancipatório significa auto-conhecimento ou auto-reflexão. Significa também reconhecer o modo como a história e a biografia de alguém vêm a si próprio, suas expectativas e seus papéis sociais.

Para Habermas, as percepções que são obtidas pela conquista da razão comunicativa, não mais razão instrumental, e pelo auto-conhecimento que juntos explicam as razões para os problemas, são emancipatórias.

Habermas (1987) não despreza integralmente a tese instrumentalista, mas a distingue da reflexiva, através da identificação de dois âmbitos emancipatórios interdependentes: o trabalho e a interação social.

Por trabalho, Habermas entende o processo pelo qual o homem emancipa-se progressivamente da natureza. Por interação social, o autor entende a esfera da sociedade em que normas sociais se constituem, a partir da convivência entre sujeitos, capazes de comunicação e de ação.

Nessa segunda dimensão, da prática social, prevalece uma ação comunicativa, isto é,

uma interação simbolicamente mediada, a qual se orienta segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes (HABERMAS, 1987, p. 57).

O autor busca, assim, constituir uma forma de reflexão crítica sobre a instrumentalidade racional, apresentando a racionalidade comunicativa como uma ampliação que não se limita apenas à formalidade da ação instrumental.

²⁸ A expressão "Escola de Frankfurt" é uma etiqueta adotada externamente nos anos 60, etiqueta essa que Adorno acabou por adotar com evidente orgulho. Seu primeiro sentido era uma sociologia crítica que via na sociedade uma totalidade de antagonismos e não banira de seu pensamento nem Hegel, nem Marx, mas se considerava sua herdeira. Durante muito tempo, essa etiqueta se tornou um conceito mais vago e mais vasto. A glória de Herbert Marcuse como ídolo dos estudantes rebeldes, ao lado de Marx, Mao tsé-Tung e Hô Chi Minh - era pelo menos assim que a mídia o apresentava - fez da Escola de Frankfurt um mito.". (WIGGERSHAUS, 2002, p. 34)

Essa idéia está relacionada a uma conquista de conhecimento reflexivo como forma de emancipação social.

Entretanto, as relações na sociedade contemporânea dimensionaram-se por novos parâmetros. Novos sistemas ideológicos desestruturaram os antigos paradigmas de construção de uma coletividade. Fala-se hoje em respeito às identidades, ao multiculturalismo e às políticas de reconhecimento. Fala-se também em uma sociedade globalizada, com características dinâmicas e flexíveis cujas relações, normas e comportamentos alteram-se constantemente de forma que já não se percebe mais uma sociedade feita de aspirações coletivas, mas sim de individualismo.

Tais alterações representam uma nova ordem, contemporânea, que traz consigo novas percepções acerca do processo emancipatório, como veremos a seguir.

2.3.3 Emancipação e reconhecimento

As alterações da dinâmica social contemporânea, pautadas pela desconstrução dos ideais coletivos e pelo crescente individualismo, determinam um redimensionamento da visão crítica na contemporaneidade. A Teoria Crítica, que foi desenvolvida com uma orientação para a emancipação através da crítica ao conhecimento produzido pela sociedade e à realidade social gerada através deste conhecimento, já havia encontrado dificuldades em desenvolver este mesmo projeto em face da falência do modelo marxista.

Agora, em função de um novo contexto sócio-político contemporâneo, de tendência globalizante e anômica, onde os padrões e as normas não são mais tão rígidos nem pré-determinados e, além disso, são minimizados os conflitos oriundos das relações de trabalho ou pelo menos há a diminuição de espaço para que estes conflitos aflorem, criam-se novos paradigmas para as relações sociais direcionando as reflexões sobre a vida humana para o campo da luta por reconhecimento e não mais apenas baseada no alargamento do conceito de racionalidade e de ação proposto pelos críticos.

Apesar disso, Axel Honneth (2003) diz que a questão da emancipação dimensionada pelo reconhecimento e pela construção de identidades, em boa medida, pode ser vinculada à tradição crítica ou até mesmo ser considerada a “âncora” (p. 11) de um novo rumo da teoria social crítica.

Para Taylor (1994), assim como Honneth (2003) o reconhecimento está associado à identidade, porém Taylor, que trabalha com a perspectiva de que a identidade é formada “em parte pela existência ou inexistência de reconhecimento” (p. 45), afirma que esta identidade reflete a própria condição de ser humano da pessoa.

A exigência do reconhecimento nestes últimos casos adquire uma certa premência devido à suposta relação entre reconhecimento e identidade, significando este último termo qualquer coisa como a maneira como uma pessoa se define, como é que suas características fundamentais, fazem dela um ser humano. (TAYLOR, 2003, p. 45).

Todavia, para Taylor (1994), ser reconhecido corretamente ou incorretamente pode ser a diferença entre a justiça e a injustiça, entre a igualdade e a desigualdade social. Por isso, a recusa do reconhecimento igualitário pode “afetar negativamente, pode ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe” (p. 45). Além disso, o autor diz também que a situação de inferiorização a que é submetido o indivíduo pode “ter um efeito de distorção e de opressão” (p. 57).

Por isso, o reconhecimento de identidades tanto individuais quanto coletivas passa a ser visto como primordial para a emancipação, tornando-se um anseio almejado pelos grupos e sujeitos colocados à margem das concepções dominantes. Tal demanda representa uma nova configuração social na qual a justiça deve ser pensada como aspecto relevante.

Marcos Nobre (2003), referindo-se a esta nova configuração social, coloca ao lado da questão da “perda da centralidade do trabalho” (p. 24), outros elementos para análise desse processo como, por exemplo, a nova condição de *welfare state* e a introdução de novas pautas aos movimentos sociais.

Porém, o autor demonstra concordar que, apesar de difícil, o processo de mudança e reestruturação social para uma sociedade mais justa, passa pela dimensão do reconhecimento das diferenças.

[...] Nos últimos vinte e cinco anos [...] tanto a crise econômica do welfare state como o diagnóstico da perda da centralidade do trabalho, como categoria sociológica central, parecem ter se aprofundado, de maneira que os próprios objetivos colocados então pelos novos movimentos sociais me parecem ter de ser reinterpretados à luz desses desenvolvimentos. Além disso, a introdução de novas pautas de reivindicações pelos movimentos sociais criou uma tensão entre reivindicação por igualdade e reivindicação de **reconhecimento de diferenças** que tem mostrado ser de difícil reconciliação tanto teórica como prática (NOBRE, 2003, p. 24, “grifo meu”).

Para Axel Honneth, a questão do reconhecimento não é produto apenas das tensões e dos conflitos gerados pelos movimentos sociais. O autor desenvolve teoria própria onde a construção social da identidade (pessoal e coletiva), que passa a ter como gramática a “luta por reconhecimento” (HONNETH, 2003), é apresentada através de diferentes formas de reconhecimento mútuo.

Cabe salientar que o uso do termo gramática, por Honneth (2003), nesse contexto, refere-se, assim como na estruturação, à formalização e funcionamento de uma linguagem, a um conjunto de princípios e de regras que atuem como reguladores do processo de construção social ou, aproximando da proposta teórica de Honneth, que sejam os reguladores dos conflitos sociais.

Esses conflitos sociais, como veremos mais adiante, são considerados por Honneth (2003) elementos que exercem forte influência na construção de uma cultura de reconhecimento, porém, antes disso, o autor entende que é necessário compreender a questão a partir da análise das formas de reconhecimento e do contexto social em que esse mesmo reconhecimento se manifesta.

Por isso o modelo teórico de Honneth (2003) utilizou princípios concebidos por Hegel na construção de uma filosofia social, para a mediação entre a liberdade e a dominação. *Grosso modo*, para Hegel, conforme Honneth, o reconhecimento de identidades trata-se de uma pretensão à liberdade

recíproca, inerente à vida social e demandado de uma qualidade sócio-moral e de um contexto ético normativo. (2003, p. 29, 30).

É nesse sentido que Honneth (2003) entende que o reconhecimento é expresso pelo desenvolvimento da identidade, através da autocompreensão do indivíduo e de sua própria autonomia, por meio da relação social com seus pares. Sobre isso, o autor destaca a condição de reciprocidade presente no reconhecimento, para a formação do Eu, diz que

só quando dois indivíduos se vêem confirmados em sua autonomia por seu respectivo defronte, eles podem chegar de maneira complementar a uma compreensão de si mesmos como um Eu autonomamente agente e individuado". (HONNETH , 2003. p. 119, 120).

Assim surge a questão da interação, que conduz a um modelo especulativo, que já fora delineado por Hegel, e que agora é reconsiderado por Honneth, cuja formação da autonomia e da compreensão do Eu próprio é o resultado do reconhecimento recíproco entre os partícipes de uma comunidade.

Tal abordagem pressupõe também que a vida social deve se caracterizar não por processos restritivos, mas sim pela possibilidade de uma construção coletiva de liberdade pautada por procedimentos comuns, estabelecidos nos comportamentos, praticados costumeiramente em uma coletividade.

Além disso, pressupõe também que os conflitos são gerados com base nos mesmos paradigmas éticos estabelecidos coletivamente; porém, pela violação e quebra desses acordos sociais.

A partir desse contexto, Honneth formulou a idéia de que o reconhecimento da identidade individual e coletiva seja expresso através de diferentes manifestações, que estão fundamentadas em escritos de Hegel através de uma filosofia social e ancoradas em George Herbert Mead através de estudos na área da Psicologia Social.

Mead, através da Psicologia social, deu aporte aos estudos de Honneth, assim como também Hegel já o fizera anteriormente, porém, no sentido de promover “o esclarecimento sobre os processos de mudança social de teor normativo” (HONNETH 2003, p. 155) através da intersubjetividade²⁹ das relações de reconhecimento recíproco.

Tanto para Hegel como para Mead, tais relações de reconhecimento representam a própria dinâmica da vida social porque estão presentes imperativamente através de diferentes manifestações ou formas.

Apontando para estas diferentes manifestações e com diferentes funções, Honneth expressa então que, em boa medida, tais formas explicam porque que os indivíduos são reconhecidos como “pessoas autônomas e individuadas, em uma medida cada vez maior” (2003, p. 121). Com isso o autor demonstra que o processo de construção crescente da autonomia de Hegel e de Mead se estabelece a partir de três formas explicativas que respondem respectivamente à reciprocidade, ao direito e à solidariedade ou estima social.

Destaco aqui, brevemente, que tal construção, vista por Honneth, é crescente no sentido de que as formas de manifestação do reconhecimento mantêm uma determinada lógica subsequente, pois “a autonomia subjetiva do indivíduo aumenta também com cada etapa de respeito recíproco” (2003, p. 158). As etapas, descritas nessa teoria através da análise das formas em que se apresenta o reconhecimento, ganham assim em importância para a compreensão desse próprio reconhecimento.

A primeira dessas formas, que remete ao auto-reconhecimento, está representada pelo amor. O amor visto como “uma relação de reconhecimento mútuo, na qual a individualidade dos sujeitos encontra uma primeira confirmação” (Honneth, 2003, p. 78) abre o caminho para o desenvolvimento do sentimento de autoconfiança ou de reconhecimento de si próprio.

²⁹ A teoria da intersubjetividade aponta para a premissa de que só é possível uma auto-relação prática quando os indivíduos aprendem a se conceber, da perspectiva de seus parceiros de interação. (HONNETH, 2003, p.155). Para Souza Neto (1997, p.101) o sujeito só se constrói na interação entre objetividade e subjetividade das experiências externas e internas.

Segundo o autor, a importância da produção desta autoconfiança está associada à formação de uma determinada capacidade primária do indivíduo em estabelecer suas vontades e consolidar algumas bases importantes na construção de sua própria identidade. Tais bases representam “uma confiança elementar em si mesmo” que servirão então como uma espécie de alavanca “do desenvolvimento de todas as outras atitudes de auto-respeito”. (HONNETH 2003, p. 177).

Contudo, esta primeira manifestação, o amor, não representa muito mais do que apenas uma forma elementar de reconhecimento e, apesar de possuir importância na consolidação do Eu pessoal³⁰, não apresenta significância para a formação dos conflitos sociais. Mesmo que essas relações, de dedicação emotiva, amorosa ou de amizades, possam apresentar uma determinada lógica de luta, essas dizem respeito apenas a uma espécie de superação das resistências recíprocas que estão ligadas à dimensão dos círculos primários de relações e, portanto, sem interesse coletivo.

Esta superação das resistências recíprocas e de interesse não coletivo, são as relações originais do processo de reconhecimento. Sua dimensão não coletiva é, de fato, uma etapa onde o indivíduo desenvolve a capacidade de percepção de si mesmo; porém, através do outro, próximo. A falta de interesse coletivo retrata justamente a idéia de que essa relação só pode resultar na consciência de si próprio, sem as manifestações de conflito social.

Para a teoria de Honneth, é através do conflito social que o indivíduo realiza a permanente busca pelo reconhecimento da sua própria individualidade. Como o amor desenvolve importância apenas como etapa original do reconhecimento, na medida em que os indivíduos sinalizam para um aumento de sua autonomia, o conflito social só irá se manifestar através de outras formas de reconhecimento onde se possa transcender a questão da individualidade e perceber os processos sociais que manifestam e, então, pela presença dos conflitos com caráter coletivo.

³⁰ O Eu pessoal é parte da construção do *Self* do indivíduo, a experiência que um sujeito faz consigo mesmo, que diz respeito à perspectiva que este indivíduo possui de sua própria subjetividade. (HONNETH, 2003, p.126)

Por esta lógica, Honneth preocupa-se em apresentar em sua construção teórica, duas outras manifestações diferentes do reconhecimento. Estimuladas por uma “medida de autoconfiança individual, nascida das relações produzidas pelo amor, que é a base para a participação autônoma na vida pública” (2003 178), essas novas manifestações são representadas agora pelo reconhecimento do direito e da estima social. De outra forma, essas manifestações podem ser comparadas primeiro ao reconhecimento do sujeito portador de deveres e de direitos e, segundo, quanto à estima social, que apesar de se originar no reconhecimento das propriedades pessoais de um indivíduo, manifesta-se através de valores sociais ou das funções e contribuição solidárias e coletivas destas propriedades.

A primeira dessas duas formas, a experiência do reconhecimento através do direito, ou de uma relação de caráter jurídico, é explicada assim como as outras, através das mesmas premissas do reconhecimento recíproco. Ou seja, o desenvolvimento de um auto-respeito e de um respeito ao próximo está ligado à idéia de que os indivíduos se percebem como autônomos, quando possuem e entendem que a construção do reconhecimento é formada de direitos e de obrigações. Ao perceberem que os outros indivíduos, através desse contexto, também são possuidores de direitos válidos em sua comunidade, os indivíduos passam a se entender também dessa forma, consolidando assim o seu auto-respeito.

Por isso, a questão das pessoas de direito é

uma descrição correta, acertada, daqueles processos de ação que se realizam sob as condições sociais da concorrência hostil que teria justamente de expor o processo de formação na qual os indivíduos aprendem a se perceberem como seres dotados de direitos (HONNETH, 2003, p. 86, 87).

As condições sociais a que o autor se refere, trazem consigo uma dimensão muito mais ampla do que a construção primária de reconhecimento produzida pela experiência do amor. Ao perceberem seus direitos e deveres, os indivíduos, de fato, tornam-se agentes do reconhecimento de forma ativa e passiva, ou seja, reconhecem e são reconhecidos, permitindo então que a

perspectiva de cooperatividade e de justiça se estabeleça através de uma dinâmica de relacionamento social.

Além disso, as formas de reconhecimento do direito, assim como a da auto-estima social que veremos posteriormente, já possuem a condição de representação de um quadro moral de conflitos sociais. Honneth (2003) usa Mead, assim como Hegel, para explicar essa questão através da idéia do respeito às normas sociais, sendo estas, as responsáveis pelos direitos e deveres existentes na comunidade.

Para isso, Honneth (2003) utiliza a idéia de Mead acerca dos direitos adquiridos pelo indivíduo como membro de uma coletividade concreta e de Hegel sobre a dependência entre a pessoa de direito e os princípios morais estabelecidos ao longo de uma história.

Assim Honneth diz que isto significa que

todo sujeito humano pode ser considerado portador de direitos, quando reconhecido socialmente como membro de uma coletividade: o papel socialmente aceito de membro de uma organização social, definida pela divisão do trabalho, resultam para o indivíduo determinados direitos, cuja observação ele pode reclamar em casos normais apelando a um poder de sanção dotado de autoridade. (2003, p.180).

Por trás da questão de estar dotado de autoridade, é possível verificar a manifestação do respeito jurídico, ou seja, o fato de conseguir transpor a barreira do individual, dando a suas pretensões um caráter coletivo, ou uma efetividade social, é que legitima o direito jurídico do indivíduo nas relações sociais, pois estabelece um nexos ou um compartilhamento com todos os outros membros da comunidade.

Além dos processos de reconhecimento baseados no desenvolvimento da autoconfiança e do auto-respeito, a teoria social de Honneth aponta ainda para uma terceira forma de reconhecimento onde seja possível “referir-se positivamente sobre suas propriedades e capacidades concretas” (2003, p. 198) frente às questões de relacionamento social, em especial, as com um profundo caráter coletivo.

Dessa forma, diferentemente das outras formas, a estima social, como veremos a seguir, é construída a partir de uma percepção das particularidades constitutivas do indivíduo e que fazem dele uma pessoa, com uma função social estabelecida, definida e aceita pela sua sociedade.

Esta condição, que expressa as relações de um sistema social e que implica uma estima mútua determinada por valores comuns, pode também caracterizar essa forma de reconhecimento e esse caráter coletivo pela solidariedade.

Sobre isso, Honneth ainda diz que

a solidariedade está ligada ao pressuposto de relações sociais de estima simétricas entre sujeitos individualizados (e autônomos); estimar-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum. (2003, p. 210).

A idéia de valores para uma práxis comum deve ser entendida, nesse contexto como uma construção de fundamentos sociais que residem na coletividade das relações e que são partilhados intersubjetivamente sinalizando para a reciprocidade inerente à estima social.

Por ser delineada através de aspectos da relação coletiva e trazer consigo uma idéia de que é produzindo um valor socialmente aceito acerca das capacidades próprias e individuais que, segundo Honneth (2003, p.106), esta forma de reconhecimento concretiza a autonomia do indivíduo, ou seja, os aspectos singulares do sujeito recebem a condição de reconhecimento social.

Mais do que isso, essa forma de reconhecimento, por estar ligada à implementação prática de objetivos da sociedade definidos por um “horizonte universal de valores” (HONNETH, 2003, p. 206), implica também em uma permanente tensão na forma de organização da sociedade, em especial quanto à estima social. Tensão esta que, segundo Honneth, “impregna a forma de organização moderna da estima social, submetendo-a de modo duradouro a um conflito social”. (2003, p. 206).

De fato, os conflitos sociais são elementos presentes em parte dos estudos sociais acerca do reconhecimento e, de modo geral, estão ligados à busca da compreensão da realidade social. Honneth (2003) destaca, ao longo de sua obra, autores e significados dados aos conflitos sociais na busca da compreensão da realidade social e dos processos de conquista da justiça social.

Em Marx e Sorel, por exemplo, Honneth destaca os conceitos de dignidade e de honra. Em Durkheim e Tönnies, a tentativa em diagnosticar a “crise moral das sociedades”. Em Weber, o conceito de conflito “como formas concorrentes de conduta de vida” e, finalmente em Simmel, a “função socializadora da disputa e uma sensibilidade social para a diferença” (2003, p. 254.).

Contudo, para Honneth (2003) tais estudos e tendências nem sempre abordaram todas as questões que poderiam dar significado relevante aos conflitos sociais por uma compreensão do reconhecimento. Segundo o autor, apesar de importantes, tais abordagens eram inacabadas no sentido de sistematizar os conceitos fundamentais dos confrontos sociais, tais como, a motivação moral, a integração social ou a identidade social e coletiva.

Assim, Honneth (2003) procurou dar fundamentação à questão do conflito estabelecendo nexos, antes de tudo, com o desrespeito moral, que exerce função de motivação para os processos conflituosos de luta social.

Para isso, partiu da premissa de que “uma luta só pode ser social na medida em que seus objetivos se deixam generalizar para além do horizonte das intenções individuais” e, sobretudo, que a sua fundamentação está presente nos “sentimentos morais de injustiça”. (2003, p. 255, 256)

Os sentimentos morais de injustiça que são dimensionados por um quadro moral de uma coletividade, representam a partir da condição de desrespeito, a potencialização dos sentimentos que levam à luta e ao conflito social. Apesar de estar presente no amor, somente em uma dimensão social primária, essa potencialização é facilmente observada nas duas outras formas de reconhecimento: a do direito e a de estima social.

Já sobre a questão da integração social ou da identidade coletiva nesse mesmo contexto, é possível também observar que estas categorias de análise referem uma resistência coletiva demandada do sentimento de desrespeito coletivo. Assim como na questão da motivação moral para o conflito, essa resistência também possui por fundamento o quadro axiológico social.

Ou seja, pode-se dizer que as situações de desrespeito, mesmo que individuais e que são interpretadas como possuidoras de importância para a coletividade, podem assumir uma questão de identidade coletiva e, portanto, de resistência coletiva garantindo o reconhecimento coletivo.

Cabe salientar, contudo, que Honneth (2003), na construção de sua teoria social, procurou, com determinado cuidado, demonstrar a diferença existente entre os conflitos gerados com motivação no desrespeito moral daqueles que representam a “tentativa de conservar ou aumentar o seu poder” (2003 p. 261). Nesse sentido, nem todo o conflito é uma luta por reconhecimento.

Para se caracterizarem como luta por reconhecimento, os conflitos devem possuir, em sua dinâmica, elementos que remetam a um sentimento de coletividade demandado das sistemáticas de injustiça social. Essa injustiça social, por sua vez, representando um contexto de oposição ao quadro moral coletivo estabelecido.

Além disso, torna-se necessário que, através desta perspectiva, se estabeleça a base para uma mudança de paradigma, cujo resultado possa ser o “progresso moral na dimensão do reconhecimento”. (HONNETH, 2003, p. 256). E o autor segue esse raciocínio, dizendo que

os sentimentos morais até aqui, a matéria-prima dos conflitos sociais, perdem a sua suposta inocência e se tornam momentos retardadores ou aceleradores num processo evolutivo abrangente. (p. 266).

E nesse sentido, tal processo evolutivo deve ser encarado como uma ampliação das relações de solidariedade sociais, onde seja possível considerar esse processo não apenas como uma “crítica dos sentimentos de desrespeito

partilhados em comum” (HONNETH, 2003, p.256), mas, sobretudo, uma preocupação em considerar que esse processo represente a alavanca para a estruturação de uma dinâmica emancipatória baseada no engajamento político, uma vez que este

possui para os envolvidos (**com as dinâmicas de reconhecimento**) também a função direta de arrancá-los da situação paralisante do rebaixamento passivamente tolerado e de lhes proporcionar, por conseguinte, uma auto-relação nova e positiva. (HONNETH, 2003, p. 259, “grifo meu”).

Evidencia-se, a partir do exposto ao longo dessa revisão teórica, os elementos que procurei identificar nos dados obtidos pela investigação empírica. Nesse sentido, a busca pelos indícios que permitam uma maior discussão acerca do caráter emancipatório dos programas de bolsas de estudos focaram-se com maior profundidade nas diferentes manifestações do reconhecimento de identidades.

Manifestações estas dimensionadas pelo desenvolvimento da autoconfiança e do auto-respeito e pelo desenvolvimento da estima social.

Entretanto, não somente esses elementos poderão representar o aporte necessário para as considerações que respondam aos questionamentos feitos por esse estudo. A possibilidade de se identificar apenas a construção de uma instrumentalização racional nos sujeitos desse estudo ou da formação de uma atitude crítico-reflexiva em relação ao produto e à realidade social das dinâmicas sociais contemporâneas, contribuem, de outra forma, para que, em maior ou menor grau, se possa empenhar esforços no sentido do aprofundamento dos estudos sobre a questão da emancipação humana.

3. METODOLOGIA

3.1 A ABORDAGEM UTILIZADA

O presente trabalho consiste em uma **pesquisa qualitativa**, do tipo **estudo de caso**, de caráter exploratório. A escolha por esta forma de pesquisa ocorreu por considerar que, em um processo analítico o uso de um variado repertório de informações representa uma maior possibilidade de compreensão da realidade.

A pesquisa qualitativa, segundo Cervo e Bervian, indica

a possibilidade de conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas (1996, p. 49).

Haguette (1987, p. 55) diz, inclusive, que os qualitativistas afirmam a existência de uma provável superioridade desse método, em face da possibilidade de uma maior compreensão dos fenômenos sociais. Entretanto, a autora não deixa se contagiar por esta euforia, afirmando que a utilização de um ou outro método é mais ou menos adequada conforme o objeto de estudo.

Nesse sentido, o funcionamento de estruturas sociais complexas assim como sua influência sobre “atitudes, motivos ou quadros de referência”, através de dados “psicológicos ou subjetivos” justificam o uso de técnicas qualitativas (HAGUETTE, 1987, p. 56).

Sobre o estudo de caso, Yin (2005) diz que esta é uma técnica que tem ganhado a preferência dos pesquisadores nas Ciências Sociais principalmente como “ferramenta de ensino, de etnografias, observações participantes e dos *métodos qualitativos*” (p. xii, grifo meu). Para o autor, o estudo de caso é uma forma de realizar pesquisa em Ciências Sociais que,

em geral, representa a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “porque”, quando o pesquisador tem pouco controle e quando o foco se encontra em **fenômenos contemporâneos** inseridos em algum contexto da **vida real**. (p. 19, “grifo meu”).

Além disso, para esse autor o estudo de caso representa uma forma “inigualável para a compreensão de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (p. 21) através de investigações que possibilitem preservar elementos significativos da vida real.

Vale lembrar também que, para Roese (1999, p. 193), o estudo de caso é uma técnica voltada preferencialmente para instituições e movimentos sociais.

Nesse contexto, a realidade sócio-histórica presente nos processos educacionais da centenária instituição, por onde passaram os indivíduos componentes da amostra de minha pesquisa, reuniu as condições para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano, característicos de um ambiente escolar, onde foi possível avaliar, em especial, a emancipação e a construção dos mecanismos da transformação social.

Por isso, convém salientar também, conforme já foi mencionado anteriormente, e através de um pequeno recorte sobre a característica filosófica desta instituição, que o Colégio Metodista Americano, instalado em Porto Alegre desde 1885, através de fundos financeiros (filantrópicos) da Igreja Episcopal do Sul dos Estados Unidos³¹, possui, em sua doutrina, a diretriz de apoio a lutas permanentes por reformas sociais; luta contra as desigualdades e as injustiças e, preocupado com a educação e a inclusão dos menos favorecidos, buscou sempre novas formas de proporcionar conhecimento e cultura, com o objetivo de oportunizar a libertação e a inclusão social dos marginalizados através de programas de bolsas de estudo e bolsas de trabalho.

Outro aspecto que não poderia deixar de ser citado ao descrever a metodologia empregada nesse estudo, é a minha trajetória profissional junto a essa instituição, onde estive, durante cerca de vinte anos, ligado aos Programas de bolsas de estudo. Inicialmente, como professor de Educação

³¹ Em 1784, foi fundada a Igreja Metodista Episcopal, quase 50 anos após o surgimento do Metodismo, que era ligado à Igreja Anglicana, na Inglaterra. (antes o Metodismo era movimento, não Igreja) Meio século depois a Igreja Metodista já era a maior Igreja dos Estados Unidos.

Física e treinador esportivo, e, posteriormente, como Coordenador Pedagógico dessa escola.

No primeiro período de minha trajetória profissional, em face de uma diretriz institucional para disponibilização das bolsas de estudo a jovens carentes com talentos esportivos, nós professores e treinadores esportivos, além de sermos os profissionais responsáveis por cada uma das equipes da escola, tínhamos também a obrigação de descobrir e captar novos alunos, candidatos às bolsas de estudo, que possuíssem, além da condição de carência, algum talento esportivo. Éramos assim o que se costuma chamar no meio esportivo de uma espécie de *olheiros*³².

A influência dos treinadores, portanto, tornava-se decisiva para a distribuição das bolsas de estudo entre os candidatos. Além disso, acabávamos por nos tornar uma espécie de referência para esses jovens, na medida em que fazíamos todas as tratativas com as famílias e encaminhávamos toda a documentação necessária para a obtenção da bolsa. Assumíamos assim, mesmo que informalmente uma determinada responsabilidade sobre os alunos bolsistas, frente à escola e aos demais professores colegas.

Em função disso, muitas vezes os encaminhamentos pedagógicos oriundos de processos como os conselhos de classe, as reuniões pedagógicas ou mesmo pequenas solicitações de professores, eram feitos a nós, treinadores, para que então fizéssemos o contato com os familiares facilitando os encaminhamentos das medidas escolares pedagógicas necessárias para o bom rendimento escolar dos bolsistas.

Essa aproximação fazia com que conhecêssemos profundamente a realidade social e familiar de cada um dos bolsistas e as dificuldades oriundas dessas realidades. Permitia, também, refletir sobre a questão das diferenças e das desigualdades presentes em nossa sociedade.

No segundo período, mais recente, ocupei a função de Coordenador Pedagógico da Escola tornando-me partícipe do processo de gestão do

³² Esta expressão é utilizada no meio esportivo para caracterizar profissionais que observam atletas com potencial esportivo, para captá-los para uma determinada organização ou intuição esportiva.

programa de bolsas. Nesse período, pude visualizar, de forma mais clara, um outro cenário gerado por esse contexto e questionar-me sobre a sua influência na construção emancipatória do indivíduo beneficiado.

Tal cenário estava relacionado à inserção dos alunos bolsistas em um contexto social diferente de sua realidade e de seu cotidiano, onde a sua adaptação a esta nova realidade era decisiva para o sucesso do programa.

De fato, isto sempre ocorreu, entretanto, quando treinador, vivia uma realidade onde o esporte era uma espécie de ferramenta integradora que minimizava esse contexto de desigualdades. Já na condição de Coordenador, pude visualizar essa situação, a partir de um aspecto muito mais amplo, onde no cotidiano do aluno estavam presentes todas as relações sociais próprias de um ambiente de uma escola de elite.

Assim, faziam parte de minhas atribuições, como coordenador, entre tantas outras pertinentes a esta função, dar solução a determinadas demandas administrativas do programa, a análise e seleção dos candidatos juntamente com os demais membros da comissão de bolsas e a homologação das bolsas juntamente com a Direção da Escola.

Além disso, coordenava uma equipe onde procurávamos desenvolver mecanismos de apoio pedagógico aos alunos bolsistas dando assim sustentação ao sucesso do projeto. Contudo, foi durante este período que passei a identificar de uma forma diferente as dificuldades de adaptação impostas aos alunos bolsistas.

Em função disso, passei a questionar-me se tais dificuldades não acabariam vulnerabilizando esses alunos e se, ao invés desses programas representarem uma possibilidade de emancipação e de formação de novos agentes de uma transformação social, não estariam, de fato, possibilitando apenas uma ascensão social, sem a construção de uma ação crítica e transformadora, colocando-os hoje de forma a reproduzir as mesmas condições de opressão a que estavam submetidos anteriormente.

Para a verificação desta situação, defini então aplicar nesse estudo de caso a metodologia de **entrevistas** semi-estruturadas, com uma amostra de

cinco ex-alunos bolsistas com perfil comprovadamente de carência³³, que concluíram seus estudos no Colégio Metodista Americano.

Além de observar o critério de carência da instituição, utilizei também uma perspectiva de tempo, ou seja, entrevistei ex-alunos que concluíram seus estudos na Educação Básica a pelo menos cinco anos, permitindo assim verificar se houve uma formação acadêmica, como ocorreu, sua inserção social e seu desenvolvimento profissional e humano. Esta amostra foi formada de maneira aleatória; porém, concorreu decisivamente para a sua formação a dificuldade em localizar os ex-alunos bolsistas e, por isso, foram entrevistados aqueles que, em boa medida, facilitaram essas condições.

Nessas entrevistas foram abordadas questões consideradas relevantes, a partir do marco teórico estabelecido por este estudo, para a obtenção de dados sobre o alcance desses programas para a construção emancipatória dos indivíduos beneficiados.

A entrevista, que é uma das ferramentas que pode ser utilizada na investigação social para coleta de dados, colabora também com diagnósticos e mesmo com a solução de questões sociais. Por isso Marconi e Lakatos (1996, p. 84) consideram a entrevista um significativo instrumento de trabalho para as Ciências Sociais.

Colognese e Mélo (1998) reforçam essa posição referindo-se à técnica de entrevista, como

[...] um processo de interação social, no qual o entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações por parte do entrevistado. Enquanto técnica de obtenção de informações trata-se de uma conversa interessada orientada pelo entrevistador para fins de pesquisa, pela qual objetiva-se apreender informações sobre o comportamento e a consciência dos sujeitos investigados, tanto

³³ O índice de carência é obtido através de uma fórmula matemática que contempla os seguintes indicadores: Renda Bruta mensal Familiar (RB), Moradia (M) (se própria, financiada, locada ou cedida, onde os gastos com moradia são considerados na obtenção deste índice), Doença Crônica (DC) existente no grupo familiar, Existência de pagamento à instituições educacionais para outro membro do grupo familiar (IE), Existência de membros familiares com a Educação Básica concluída (EB) e Número de pessoas no grupo familiar incluindo o candidato à bolsa (GF). Assim a fórmula do Índice de Carência - IC $(RB \times M \times DC \times IE \times EB \times EP) / GF$. Para maiores esclarecimentos consultar: http://www.ipametodista.edu.br/institucional/redeipa/rede_regimento.php?menu=comp.

quanto possível, em seu estado objetivo. Quer dizer, com a entrevista busca-se recolher certas informações concernentes a um objeto específico. Entrevista-se porque acredita-se que o entrevistado detém informações que, transmitidas ao entrevistador, **podem ajudar a elucidar questões**. (1998, p.143, grifo meu).

Além disso obtive uma certa vantagem com a utilização da técnica da entrevista semi-estruturada, pois, os entrevistados puderam transcender a questão da especificidade, incluindo novos questionamentos ao roteiro previsto, permitindo assim, que as entrevistas abordassem temas que expusessem suas impressões sobre determinados assuntos.

Sobre estas vantagens os mesmos autores dizem, a respeito da entrevista semi-estruturada:

[...] nela a formulação da maioria das perguntas previstas com antecedência e sua localização é provisoriamente determinada, O entrevistador tem uma participação bem mais ativa em relação a entrevista não-diretiva, embora ele deva observar um roteiro mais ou menos preciso e ordenado de questões. Contudo, apesar de observar um roteiro, o entrevistador pode fazer perguntas adicionais para elucidar questões ou ajudar a recompor o contexto (COLOGNESE e MÉLO, 1998, p. 144).

O procedimento escolhido foi contatar com cada um dos indivíduos componentes da amostra e verificar dia, horário e local mais adequado para realizarmos a entrevista. Nesse contato alertei para a necessidade de disponibilizarmos entre 60 e 90 minutos e que, havendo necessidade, marcaríamos novo encontro.

Os encontros ocorreram em diferentes locais. Um dos entrevistados fez questão de ir até a escola para que fizéssemos a entrevista no próprio Colégio Americano. Outro preferiu o seu local de trabalho. Um terceiro preferiu ainda a sua residência, de forma que cada um escolheu o lugar que melhor lhe convinha.

As entrevistas foram realizadas com auxílio de um gravador de voz digital, com capacidade para 15 horas de gravação, o que facilitou o processo e

a transcrição para documento eletrônico. Além de facilitar a transcrição, a gravação permitiu também que a conversa fluísse com naturalidade, por diversos caminhos e sem interrupções para notas pelo entrevistador.

Além disso, as entrevistas foram orientadas por um roteiro temático que permitiu que os entrevistados discorressem sobre cada um dos temas sem lhes tolher a liberdade de discorrer sobre outras questões paralelas aos temas.

Porém, não restringi minha coleta de dados somente à técnica da entrevista. Algumas informações foram obtidas através de uma breve pesquisa em documentos oficiais e específicos da instituição, tais como: Regimento de Bolsas de Estudos da Rede Metodista do Sul – vigente e de anos anteriores-, as Diretrizes para a Educação do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação e o Projeto Pedagógico da Rede Metodista de Educação do Sul.

A análise desse material ocorreu não apenas no sentido de apresentar informações sobre o programa de bolsas de estudos ou levantar dados históricos referentes a estes programas de bolsas, mas também a fim de verificar indícios emancipatórios nas políticas educacionais e encontrar elementos que apontassem para as categorias teóricas utilizadas na pesquisa.

Além disso, foi utilizada como uma forma de se garantir uma melhor estruturação do trabalho de campo, as entrevistas, uma vez que algumas informações documentais ganharam relevância frente ao contexto abordado por este estudo.

Esses documentos foram obtidos através de visitas agendadas ao Setor de Arquivo Geral, junto à secretaria e também com pesquisa aos registros eletrônicos existentes no Portal eletrônico da Instituição.

A decisão em utilizar esses documentos vai ao encontro da idéia de que o estudo de caso permite a diversidade e a ampliação das formas para a obtenção das informações.

Bruyne et al., explicita claramente esta perspectiva quando diz que

O estudo de caso reúne informações tão numerosas e tão detalhadas quanto possível com vistas a apreender a totalidade de uma situação. Por isto ele recorre a técnicas de coletas das informações igualmente

variadas (observações, entrevistas, documentos) e, aliás, freqüentemente refinadas: observação participante, sociometria aplicada à organização, pesquisa de tipo etnográfico. (1991, p. 224, 225).

Por isso, até mesmo as minhas observações, oriundas de minha experiência profissional, puderam contribuir para o enriquecimento do estudo e para a análise dos resultados.

Finalmente, na análise dos dados, procurei trabalhar realizando um cruzamento de informações entre os diversos instrumentos utilizados, as entrevistas, a análise dos documentos e as observações oriundas de minha experiência profissional fazendo com que este cruzamento pudesse enriquecer esse estudo.

Esse cruzamento de informações, pela perspectiva de Pozebon (2005), representa a triangulação dos dados coletados e visa atingir a máxima amplitude da “análise realizada do elemento em foco”, para, segundo a autora, objetivar uma “boa cobertura da pesquisa” e evidenciar as “múltiplas fontes” que darão o “apoio às descobertas da pesquisa exploratória” (p. 105).

Desta forma, de posse dos dados coletados e pelo cruzamento das informações obtidas, realizei uma análise dos dados obtidos, através de um aprofundamento analítico dos aspectos relevantes encontrados nesses mesmos dados, reportando-os ao marco teórico estruturado de forma a, conforme Barros e Lehfeld (1990) “assegurar um processo aplicável às diversas formas” em que os elementos se apresentaram.

3.2 O TRATAMENTO DOS DADOS

Após a realização das entrevistas, iniciou-se o processo de análise dos dados coletados. Inicialmente, trabalhei no processo de *transcrição*³⁴ das entrevistas cuja fala de cada um dos entrevistados foi digitada em sua integralidade, mantendo as palavras e expressões utilizadas pelos entrevistados, de forma a garantir a fidedignidade das idéias dos entrevistados.

Logo em seguida, iniciou-se a ***análise de conteúdo***, que é uma técnica que exige um elevado rigor no trato dos dados. Assim foram definidos, com base no referencial teórico, quatro temas gerais, que mais tarde serviram de base para definição dos tópicos temáticos da análise e para o agrupamento das perguntas. Nesse primeiro momento, foram definidos os seguintes temas gerais: *cidadania, emancipação, responsabilidade e reconhecimento*.

Uma vez estabelecidos esses temas, procedeu-se a uma *pré-análise*³⁵ nas respostas onde foram destacadas, *grifadas*, as idéias consideradas importantes frente a cada um dos temas utilizados e de forma a preservar uma determinada organização do material e uma sistematização da análise como um todo. Esse processo foi realizado no próprio texto da entrevista, conforme mostra a figura 1.

4. Como tu vês os programas de bolsas de estudo? Qual a tua opinião sobre esse tipo de programa?

Eu vejo como um fator extremamente importante para as pessoas que não tem condições. Mas eu acho que seria importante que as relações deste processo fossem mais humanas. Não

³⁴ Cada um dos arquivos digital foi copiado para o HD de um PC. Em seguida, foram realizadas as transcrições de forma simples digitando-se as falas para um arquivo eletrônico

³⁵ Para Bardin (1995), as etapas da análise compreendem a pré-análise, a análise através da codificação e da categorização do material, o tratamento e análise dos resultados e as conclusões finais.

basta dar as bolsas, tem que ter suporte. Como eu fui beneficiário destes programas pelo meu envolvimento com o esporte, os professores de educação física foram fundamentais para mim nesse sentido. Eles vinham e queriam saber como é que estava sendo para mim, se eu estava me adaptando se estava tudo bem. A escola só te dar a bolsa e não te dar estrutura é brabo. Eu conheço gente que ganhou bolsas no IPA para fazer a faculdade, e só a bolsa, e aí pagam aluguel e além disto tinham um monte de gastos com os estudos, livros, xerox, e outras atividades em meio ao expediente de trabalho, que não ficaram. Eu acho importante, mas acho falho em alguns aspectos que também são importantes para o sucesso do programa. **Tu achas que é importante em que sentido?** Para dar uma outra perspectiva de vida para quem não tem condições. Mostrar-te uma outra perspectiva, mostrar pessoas que tem outro padrão, pessoas que vivem outra vida cheia de possibilidades enquanto tu não tens perspectiva. Tu tens que ficar à tarde na escola, para fazer um trabalho, enquanto tu leva um pão de casa para fazer um lanche, os teus colegas vão tudo almoçar no MAC. Eu acho que te mostrar outras realidades, apesar de que a gente saber que isto não é o suficiente para mudar de vida. Mostrar até não é o mais complicado o complicado é mudar e escolher o caminho certo. Bolsa às vezes é vago! Tem gente que nem conhece, tem gente que desiste. Eu quis! Muitos ganharam a bolsa e pararam. São muitos os fatores que influenciam.

Figura 01: Processo de pré-análise, onde foram grifadas as idéias principais das respostas.

Esse procedimento, além de garantir uma interpretação significativa dos dados, facilitou a realização de um “inventário” (BARDIN, 1995, p. 118) dos elementos. Na pré-análise, as respostas foram lidas, repetidas vezes, de forma que os grifos nas respostas pudessem, de fato, representar alguma relevância para cada um dos temas.

Após a leitura e revisão desse primeiro processo, foi definido que os temas gerais seriam trabalhados através de tópicos. Por isso foram estabelecidos os seguintes tópicos para continuação do processo de análise:

- a) A condição de vida antes do benefício da bolsa;
- b) A percepção de Cidadania;
- c) A percepção de Emancipação;
- d) As condições que favorecem ou atrapalham o benefício da bolsa;
- e) As Mudanças de vida;
- f) A Participação na sociedade
- g) A Responsabilidade
- h) O Auto-reconhecimento
- i) O Reconhecimento do outro e a solidariedade

A partir disso, no processo seguinte, as perguntas e as respostas, com os grifos da pré-análise, de todos os entrevistados, foram agrupadas conforme

cada um desses tópicos. Apesar de agrupadas, foram mantidas as referências que indicavam quais respostas eram de quais entrevistados. Esse processo foi realizado com a montagem de quadros para que perguntas e respostas com a mesma abordagem permanecessem agrupadas facilitando a visualização pelo pesquisador. Segue o exemplo desse processo na figura 2, a seguir.

8. Como que tu vê a responsabilidade de alguém que é muito bem sucedido na vida em face às suas obrigações sociais?
A - Ele deve o mínimo do mínimo. Depende do que uma pessoa destas pensa. Eu acho que ele

deveria beneficiar pessoas carentes financeiramente. Combater a fome. Se fosse eu faria escolas. Educação é uma coisa que ninguém te tira o resto da vida. Eu acho que isto é importante para tu ser uma pessoa melhor.

Se tu participasses de algum movimento social, qual seria?

Eu iria para a implantação de projetos sociais na minha comunidade pela educação das crianças, mantendo elas foras das ruas. Eu acho que seriam as crianças o meu foco principal. Eu já participei de um projeto social em Canoas voltado para o esporte. Nós dávamos treino para crianças carentes, mas nós acabávamos era dando lanche e alimento para as crianças.

Como é que tu vês a tua responsabilidade frente a tua comunidade, já que tu és uma pessoa reconhecida pela comunidade e com algum sucesso?

O que eu vejo é que se eu resolver largar tudo hoje, eu já conquistei alguma coisa muito maior que eles conseguiram na vida deles. Se eu parar eu já fui alguém muito importante.

M – Quais são, na tua opinião, as responsabilidades que uma pessoa de sucesso tem frente à sociedade?

Tem obrigação de colaborar com pessoas carentes, seja com serviço voluntário ou com trabalho. Participar mais de aspectos relativos às carências sociais. Entregar bens, materiais e culturais para esta gente. Doação direta ou indiretamente. Quando eu me desenvolver mais eu acho que vou participar mais também.

O que é desrespeito para ti? Como tu ages frente a isto?

É uma falta de compreensão com os outros. É uma falta de consideração com as pessoas. Eu não me meto, eu saio de perto! Às vezes na minha empresa acontece com a minha chefia desrespeitar as pessoas no trabalho. Mas eu não me meto.

D - Quais são, na tua opinião, as responsabilidades que uma pessoa de sucesso tem frente à sociedade?

Repassar um pouco do que tu tens e das coisas que tu aprendeste. Como é que as coisas são feitas? Explica e repassa como ele fez para atingir este sucesso. Eu acho que nada vem de graça e tudo vem fruto somente do teu talento. Tem pessoas que te ajudam em algumas coisas. Então por melhor que tu sejas e tenhas chegado em um ápice, tu tens que passar isto para os outros. Conhecimento, amor, palavras, idéias, sugestões, coração, estar perto, é uma troca bem feita e positiva.

L - Quais são, na tua opinião, as responsabilidades que uma pessoa de sucesso tem frente à sociedade?

Eu encaro com satisfação o fato de poder ter uma responsabilidade, mas ao mesmo tempo ela é pesada, pois tu acabas carregando muita coisa. Quando tu me perguntastes o que a bolsa trouxe para mim de responsabilidade eu pensava assim: Olha, eu não posso rodar, eu tenho uma bolsa para que eu possa estudar, para que eu possa crescer. Então eu precisava ir bem para não perder a bolsa. Agora eu vejo da seguinte forma: eu preciso trabalhar e ir bem na faculdade porque outras pessoas vão depender deste sucesso, as pessoas vão poder ver que quando a gente consegue ser responsável nas suas atividades e com os estudos, as pessoas vêem que podem chegar também. As pessoas vêem em ti um caminho, uma luz no final do túnel.

Mas como tu achas que as pessoas que atingem esse sucesso deve ser frente à sociedade?

Acho que ele deve ser ético. Os advogados têm uma má fama! E ter um comportamento social adequado. Acho que tu deve defender as idéias que tu acreditas. Tu não vais acusar alguém de coisas que nem tu cumpres! Acho que a responsabilidade passa por isso também. Saber do que tu és capaz e trabalhar com ética.

E o compromisso dele com a sociedade é fazer um bom trabalho?

Ele tem outras responsabilidades de orientar e informar aquilo que é importante também.

Figura 2: Agrupamento das perguntas e respostas e grifo das idéias principais relativas ao tópico da responsabilidade.

Uma vez que se tenha feito esse agrupamento, iniciou-se um processo de *categorização*³⁶ dos dados e, para isso, foram criadas duas tabelas para cada tópico. Na primeira tabela as idéias-chaves destacadas na pré-análise foram colocadas em colunas sendo que, as idéias centrais de cada um dos entrevistados foram mantidas em uma mesma linha na tabela. A seguir, essas idéias-chave foram selecionadas por cores, de forma que as mesmas representassem uma idéia idêntica.

● Tópico: Percepções sobre cidadania	
Sujeito	Dados
A	É ter boas condições . (1) Ter condições de vida , (1) ser respeitado , ser uma pessoa do bem. (2) Ser respeitado como ser humano . (2) Tem valor como pessoa . (2) Este cara cresceu e chegou aonde chegou (8)
M	É quando as pessoas de um grupo em geral procuram ajudar outras pessoas . (3) Prestam serviços e colaboram com os mais necessitados . (3) Esta relacionada com os aspectos de solidariedade .(3)
D	Tenha a sua ocupação (9) e consiga servir a sociedade em diversos aspectos. (3) Participação dentro da sociedade. (4) Participação política , como eleitor, como uma pessoa que integre a sociedade , tenha participação social , participação em vários aspectos. (4) Participar como ser , dentro da sociedade. (4)
L	É exercer os meus deveres como pessoas, eu sei que eu tenho alguns deveres, para que (5) a sociedade num todo possa progredir . (8) A sociedade pode ser melhor (8) num todo, mas se cada um fizer a sua parte . (5) A cidadania passa pela conscientização de que a gente possa ser melhor. (6) Uma pessoa que cumprisse as regras e aceitasse as regras, porém sem ser omissa, sempre questionando. (5)
AR	É um conjunto , o lugar onde nós moramos, as pessoas, a qualidade de vida, o nível . (1) Pessoas podendo ter o mínimo e o básico . (1) Alguns têm mais oportunidade que outros, acho que isso tem a ver com cidadania. (7) Vivências, oportunidades(7)

Figura 3: Exemplo da primeira tabela utilizada no processo de categorização dos dados. Dados levantados para o tópico: percepções sobre cidadania.

Na segunda tabela, um quadro resumo, na primeira coluna foram citadas as idéias-chave mais freqüentes e relevantes para cada um dos tópicos. Na

³⁶ Para Bardin (1995) a categorização é a ventilação dos componentes das mensagens analisadas em rubricas e categorias, não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo, porém a maioria dos procedimentos de análise organiza-se acerca de um processo de categorização (p. 117).

segunda coluna, foram colocadas as formas de expressão utilizadas pelos entrevistados para caracterizar essas idéias.

Quadro resumo do tópico 2 – Cidadania	
Idéias chave	Expressões
1- Condições de vida (4)	Boas condições, condições de vida, ter o mínimo e o básico, qualidade de vida.
2 - Respeito (3)	Ser respeitado, respeitado como ser humano, valor como pessoa.
3 - Solidariedade (4)	Ajudar os outros, colaborar com os mais necessitados, servir a sociedade, solidariedade.
4 - Participação (4)	Participação na sociedade, participação política, integrar a sociedade, participação social. Cada um fazer a sua parte.
5 - Deveres (5)	Exercer os meus deveres, cada um fazer a sua parte, cumprir as regras.
6 - Consciência (1)	Conscientização
7 – Oportunidades (2)	Mais vivências, oportunidades.
8 – Desenvolvimento (3)	Chegou aonde chegou, sociedade possa progredir, sociedade melhor.
9 – Outros (2)	Ter ocupação, o conjunto sociedade, indivíduo estado.

Figura 3: Exemplo do quadro resumo do processo de categorização dos dados. Dados levantados para o tópico: percepções sobre cidadania.

Cabe salientar que algumas respostas, por vezes, continham idéias que perpassavam por mais de um único tópico, uma vez que as entrevistas permitiram que cada um dos entrevistados explorasse as temáticas por diferentes formas e compreensões. Por isso algumas idéias selecionadas na análise, puderam ser consideradas em mais de um tópico, em diferentes situações.

Cumprе esclarecer ainda, que a obtenção de informações através de pesquisa a documentos oficiais da instituição, foi considerada como forma de atender às seguintes demandas do estudo: em primeiro lugar como suporte à constituição da amostra desse estudo, uma vez que registros existentes na secretaria da escola e no arquivo davam conta das listagens de alunos bolsistas de anos passados. Em segundo lugar, entender as dinâmicas e as sistemáticas utilizadas para a distribuição de bolsas, uma vez que em determinados períodos, havia diferentes abordagens para as políticas estabelecidas quanto à distribuição das bolsas. Em terceiro lugar, e por último, essas informações permitiram que se identificassem importantes indicativos

acerca dos objetivos desses programas no sentido da democratização do ensino, da transformação social e do desenvolvimento de indivíduos.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nos capítulos anteriores, foi possível observar, através da análise teórica, as diferenças sociais, as relações de desigualdade social; os processos hegemônicos, os processos de reconhecimento e, fundamentalmente, a formação emancipatória dos indivíduos sob a influência de sistemas educacionais.

Essa influência, alicerçada pelos Programas de bolsas de estudo para jovens carentes, em uma Instituição Metodista de Ensino é, de fato, o foco central dessa pesquisa exploratória.

Sabendo-se, a partir do marco teórico, que o processo de emancipação pode ser compreendido, de um modo geral, como um desenvolvimento do indivíduo através de uma maior auto-estima; do auto-reconhecimento e do reconhecimento dos outros - da estima social - e ainda pelo reconhecimento das diferenças na sociedade, um sistema educacional de maior qualidade e que permita o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva, através de uma doutrina filosófica voltada para uma cultura do reconhecimento, pode constituir-se numa importante ferramenta para a transformação social.

Contudo, vale lembrar que, conforme Gramsci, (1981), outra perspectiva acerca da educação também se faz presente, pois, por vezes, a educação é utilizada também como mecanismo de imposição ideológica. (p. 15).

Interessou-me, porém, considerar, em especial, a primeira percepção sobre a educação, a de agente da transformação social, de forma que esta possa estar proporcionando “às classes subalternas os meios iniciais para que, após uma longa trajetória de conscientização e luta, se organizem” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 07) e se desenvolvam.

É sabido que questões estruturais afetam significativamente a qualidade dos sistemas educacionais públicos, influenciando, negativamente, o desenvolvimento das camadas menos favorecidas de nossa sociedade. Entre elas podemos citar o descaso do Estado e a falta de investimentos em educação; as dificuldades financeiras da população e o conseqüente aumento

de casos de trabalho infantil; a qualidade do ensino oferecido que gera desmotivação e repetência dos alunos; a falta de segurança e aumento da violência nas escolas entre tantas outras que poderiam ser lembradas.

Paralelamente a isso, observamos que o universo e a cultura das escolas particulares, definidos por diferentes vertentes pedagógicas, refletem outras realidades. Por vezes, a partir de perspectivas tradicionais tecnicistas e conteúdistas, atendendo a uma parte da demanda e da exigência da sociedade, os conteúdos são reproduzidos aos alunos em grandes quantidades, no sentido de uma maior preparação técnica e objetiva em relação às demandas do mundo em que vivem.

Outras vezes, são perspectivas de caráter crítico que estimulam e desafiam os alunos a assumirem uma conduta reflexiva e autônoma, no sentido de que suas respostas aos processos sociais possam ser construídas com base na consciência e no questionamento das estruturas sociais, motivando um maior desenvolvimento e emancipação dos sujeitos envolvidos.

Independentemente das vertentes pedagógicas, muitas vezes, esse universo das escolas particulares acaba refletindo a própria cultura das classes sociais a que estes indivíduos normalmente estão ligados na sociedade, procurando garantir-lhes, conforme as perspectivas desse próprio estrato social, as melhores condições de desenvolvimento.

Contudo, através das entrevistas realizadas, observei facilmente que a oportunidade de acesso de jovens carentes ao universo das escolas particulares e a influência desse meio representam uma significativa mudança em suas realidades. Uma série de novos desafios lhes foi proposto e com eles novas perspectivas de desenvolvimento se apresentaram para suas vidas através das bolsas de estudo. A possibilidade de ascensão social e a condição de se obter uma melhor formação tornaram-se claras a seus próprios olhos como constatei em suas falas.

Eu não seria acadêmico com certeza. Talvez até tentaria, mas não conseguiria. Eu iria estudar em uma escola pública que não incentiva

o vestibular. Tanto é que, dos meus colegas até a 8ª série, lá do lugar onde eu moro, não enchem uma mão os que conseguiram entrar na faculdade e os que conseguiram, estão pagando os pecados para conseguir estar lá. Se eu não tivesse estudado no Americano eu não seria o que eu sou hoje. Claro que eu não seria uma pessoa de má índole, porque isto é meu. Acho que eu seria muito inquieto. Aquela pessoa que sempre quer melhorar na vida eu também seria, mas eu não entraria na faculdade. (entrevistado "A").

Relembro, porém, que nessa pesquisa, o meu objetivo principal foi procurar perceber a influência dos programas de bolsas de estudos para emancipação dos indivíduos oriundos de classes sociais menos favorecidas, procurando dar atenção, especificamente, à sua condição atual, seu desenvolvimento emancipatório e ao seu engajamento em prol da transformação social.

Nesse sentido, minha análise objetivou a identificação das manifestações que sinalizassem para um possível desenvolvimento da autoconfiança, do auto-respeito e pelo desenvolvimento da solidariedade coletiva ou estima social.

Estive atento, também, às considerações que responderam e identificaram a possibilidade desses programas contribuírem com a formação de uma atitude crítico-reflexiva nesses indivíduos, conforme a perspectiva de Honneth (2003, p. 11) de que a abordagem crítica pode ser considerada a "âncora" de um novo caminho para a teoria social do reconhecimento, ou se por outro lado, contribuíram apenas com um desenvolvimento baseado na instrumentalização racional do indivíduo.

Uma vez tendo decidido trabalhar essa temática, conforme já foi mencionado anteriormente, tornou-se fundamental utilizar como amostra indivíduos que tivessem realmente um perfil sócioeconômico que fosse condizente com a condição de *carência*³⁷ estipulada pelo regime de concessão de bolsas de estudo e que apresentassem uma vulnerabilidade social.

Em relação à questão da vulnerabilidade social, saliento que faço referência à idéia de precarização, desagregação ou de degradação de

³⁷ Salienta-se esta questão, porque em anos passados esta condição nem sempre foi respeitada como hoje o é, e, muitas vezes, o benefício da bolsa de estudo foi oferecido a indivíduos de boas condições sócioeconômicas.

diferentes setores da vida social que influenciam negativamente o processo de coesão social e colocam em risco determinadas camadas sociais. Nesse caso a precarização e degradação de mecanismos educacionais, dificultando ou impossibilitando o desenvolvimento humano.

Para Castel (2004), a vulnerabilidade social possui uma relação estreita com os processos de marginalização e precarização, através dos quais se “observa uma multiplicação de categorias que sofrem de um déficit de integração” com relação a diversos campos das relações sociais, tais como “trabalho, moradia, *educação*, cultura, etc.” (p. 43, grifos meu).

Assim, nas entrevistas, abordei a questão relativa às condições de vida desses jovens, antes de receberem o benefício da bolsa, de forma que fossem confirmadas as condições de carência, logo no início do trabalho de campo. Nesse sentido, com exceção de “D”, criado no bairro Rio Branco, todos os outros entrevistados relatam suas origens em zonas de periferia ou em vilas de Porto Alegre.

Todos os entrevistados, inclusive “D”, relatam também que passaram pelo menos parte de suas infâncias em moradias muito pobres e com grandes dificuldades financeiras.

Sobre essas dificuldades financeiras os entrevistados relatam que seus parentes, de maneira geral, eram serventes, vendedores, aposentados ou exerciam outras atividades profissionais que via de regra são muito mal remuneradas, fazendo com que a vida destas famílias fosse repleta de grandes dificuldades que, por vezes, comprometia até mesmo a questão alimentar do grupo familiar, como relata “AR”:

Na verdade quem agüentava a questão da grana era a minha avó por que todo mundo ganhava muito mal. Minha avó era aposentada e era costureira. Todo mundo colaborava, mas o grosso da despesa era por conta da avó. Às vezes faltava. Minha mãe às vezes ganhava bem, às vezes ganhava muito mal, dependia de comissão. Aquela fase era realmente muito difícil. Tinha vezes que a gente comia direto arroz, feijão e ovo frito. Quando a gente tava bem de grana, colocava um quizadinho junto. Era um aperto!

Contudo, mesmo que se tenha proposto e obtido, através deste tópico, a confirmação dessa origem humilde e da vulnerabilidade social a que estavam submetidos os entrevistados, vários elementos já surgem, possibilitando ampliar a análise, já com o foco nos objetivos propostos, em especial nesse primeiro contexto, acerca de suas condições atuais e seu desenvolvimento emancipatório através de elementos que indicam, nas entrevistas, questões relacionadas com a auto-estima e a autoconfiança.

Assim, ao reportarem suas dificuldades financeiras, evidenciam-se, nas falas dos entrevistados, as suas percepções sobre questões relativas às diferenças sociais, impostas pela sua condição de origem e descortinadas então, pelo benefício da bolsa. Os entrevistados demonstram terem percebido que essas diferenças lhe traziam uma certa dificuldade em relação ao novo ambiente escolar e conforme relata “D” entre essas dificuldades a maior de todas era, propriamente, “estar em um território estranho”.

Sobre esta questão das diferenças sociais é possível também identificar na fala de “M”, por exemplo, que esta situação comprometia até mesmo o desenvolvimento de uma maior confiança e apreço próprio, e também pelo meio em que viviam.

Eu lembro que eu queria sair do ambiente do Sarandi. Eu não gostava e não me sentia bem lá. No CIEP, por exemplo, era muito mal organizado. Os professores não estavam nem aí com as crianças. Havia crianças se drogando lá. O ambiente social era terrível. Eu queria sair daquele ambiente, eu tinha medo das drogas, por exemplo. (entrevistado M).

Para “A”, a questão vai além disso, tornando-se um problema de auto-estima, uma vez que para ele a situação os colocava em uma posição de desvantagem em relação ao resto da sociedade, pois ele diz que “não chegava nem aos pés daquela comunidade” nova em que estava ingressando.

Essa questão, não apenas dá sinais da existência de uma baixa auto-estima e uma baixa autoconfiança naquele período de suas vidas, anterior a bolsa, mas também demonstra um posicionamento de contrariedade em relação à situação a que estavam submetidos. Contrariedade esta que, em boa

medida pode ser vista como uma primeira manifestação do conflito que, conforme Honneth (2003, p. 17), é ponto de partida para a construção do reconhecimento.

Contudo, este sentimento conflituoso parece oscilar não apenas de entrevistado para entrevistado, mas, de fato, numa maior ou menor intensidade com relação aos diferentes períodos de suas vidas, apontando, já no início desta análise, para um provável processo de desenvolvimento de seu auto-respeito e sua autoconfiança.

Isso se evidencia quando os bolsistas dizem, respondendo ao tópico que aborda as mudanças ocorridas nas suas vidas, que, apesar de tudo, gostavam de suas antigas vidas, mas que foram desenvolvendo um desejo de mudar que se intensificou após terem a oportunidade de ampliar seus horizontes por estarem no Colégio Americano.

“AR” diz, sobre isso, que em sua infância, tinha tudo o que precisava, amigos e liberdade para brincar, e os brinquedos, “os amigos emprestavam”. Porém, a oportunidade de estudar no Americano permitiu que ela prestasse muito mais a atenção nas diferenças e desigualdades sociais, possibilitando ver um mundo diferente, onde “as pessoas são diferentes e onde nem tudo é o que parece ser”. Essa oportunidade e essa percepção contribuíram inclusive para que ela, conforme sua própria fala, “não se sentisse inferior” no novo ambiente escolar.

“L”, sobre esse tema, diz que, em sua vida, sempre existiu uma “vontade de mudar daquele meio”, pois sabia da “história de sua família” e por isso “tinha vontade de mudar”.

Eu queria mudar e ajudar a minha avó. [...] E foi justamente isso que aconteceu. Então acho que esse projeto, no meu caso, me ajudou muito para que eu tivesse essa consciência e pudesse retornar para o estudo e esperar que agora eu me forme e possa ter uma condição de progredir.

Para “L” isso é importante porque as pessoas “em um contexto de periferia”, conhecem as suas limitações, mas “têm dificuldades de sair” dessa

situação. E para o entrevistado assim como também para “D” as bolsas são de fato, uma forma de inclusão social, porque além de ser uma oportunidade de ascensão, ajuda a “pensar” e a “adquirir conhecimento”.

É justamente nesse sentido que todos os entrevistados procuram demonstrar que a oportunidade da bolsa de estudo foi fundamental em seus próprios processos de desenvolvimento. “M”, por exemplo, diz que estudar no Colégio Americano foi uma possibilidade de acesso a uma educação de qualidade, uma educação para a vida, que “me fez desenvolver muito mais minhas capacidades”. Para “M”, estudar no Americano fez com que ela chegasse mais longe, “eu li mais, estudei mais e no Liberato, isso não ocorreria”. E em relação a como isso influenciou sua auto-estima ela diz ser hoje “motivo de orgulho” para a sua família. A entrevistada continua dizendo: “eu também tenho orgulho” e finaliza: “Eu acho que hoje eu tenho um reconhecimento pleno”.

Além dessa ênfase em demonstrarem-se pessoas melhores e mais desenvolvidas a partir dessa oportunidade, os entrevistados procuram também salientar que esse processo contribuiu para que adquirissem uma consciência crítica sobre suas realidades e sobre as desigualdades a que estavam submetidos. “D”, nesse sentido, afirma que, apesar do Americano ter sido uma escola que lhe passou bastante conteúdo, o mais importante foi abrir os olhos para a “cidadania e para a questão da participação social”.

A cidadania e a participação social foram tópicos que, nas entrevistas, foram tratados de maneira especial como veremos mais adiante, entretanto, essa mesma participação social esteve presente também quando foram abordadas as condições de vida antes da bolsa, através de duas questões presentes nas falas de todos os entrevistados: a falta de perspectiva com o futuro e a ligação dos bolsistas com o esporte.

A falta de perspectiva com o futuro, o primeiro desses dois elementos trazidos pelos entrevistados demonstrou como as condições de origem podem influenciar negativamente o desenvolvimento humano. Essa situação é identificável uma vez que as condições sociais precárias a que estão

submetidas às camadas sociais mais necessitadas ajudam a determinar uma atmosfera de baixa auto-estima e baixa confiança.

Essa precariedade e essa atmosfera podem ser observadas quando os entrevistados afirmam que as suas perspectivas em relação aos seus futuros eram inexistentes antes de entrarem no Colégio Americano. Afirmam também que suas expectativas eram de que as condições sociais a que estavam submetidos os seus núcleos familiares provavelmente se reproduzissem em suas vidas individualmente, demonstrando, inclusive, uma resignação em relação a esta imposição social a que estavam submetidos.

Sobre isso “AR” diz que se não tivesse recebido a bolsa de estudo, “estaria atrás de um balcão vendendo como minha mãe”. “L”, ao responder a questão, vai mais longe em sua reflexão, supondo inclusive que não somente estaria preso a essas circunstâncias de origem, mas muito provavelmente ameaçado em sua própria existência.

Olha não sei, não consigo imaginar e nem gosto muito de imaginar isso. Porque talvez eu nem estivesse aqui. Porque, ao longo da minha vida eu tive amigos em condições melhores, nas mesmas condições da minha família e até em condições piores. E muitos desses meus amigos que estavam nessas condições piores, e até mesmo os que estavam em condições melhores, não estão mais aqui para contar a história. Ou estão, mas estão presos. Então, muitos morreram de “overdose”, outros morreram porque estavam roubando e foram mortos em assaltos. Tenho vários amigos que estão presos, estão no presídio, outros morreram por ficarem doentes em virtude de falta de condições. [...] Eu sinceramente não gosto muito de pensar nisso em virtude desses meus amigos que já morreram porque não conseguiram suportar a pressão. Não conseguiram suportar a exclusão.

Essas circunstâncias permitem verificar um comprometimento da base primária da consolidação das vontades e aspirações do indivíduo que, para Honneth (2003), significa a alavanca da construção das identidades próprias e que servem como suporte para o “desenvolvimento de todas as outras atitudes de auto-respeito” (p. 177). Ou seja, uma constatação de que se algo novo não ocorresse na vida desses indivíduos, seu desenvolvimento e sua emancipação estariam comprometidos, pois sem aspirações o desenvolvimento de uma maior auto-estima e de uma autoconfiança também ficam comprometidos.

Sobre o segundo elemento destacado, a ligação dos entrevistados com o esporte, cumpre salientar, inicialmente, que os Programas de bolsas de estudo das escolas Metodistas de Porto Alegre desenvolveram e, ainda desenvolvem, políticas específicas de distribuição desse benefício. Ou seja, as bolsas são destinadas a jovens que, além de possuir o perfil de carência, sejam possuidores também de um determinado talento.

Atualmente, segundo a política estabelecida, são beneficiados jovens que possuam talentos nas áreas das artes, das ciências exatas e ainda na área esportiva. Porém, até meados de 2004, essa política era restrita aos alunos possuidores de talentos esportivos.

Essa circunstância implica que, em sua quase totalidade, os alunos bolsistas desta escola do período que compreende o início da década de 1980 até o ano de 2004, fossem alunos carentes praticantes de esportes, trazidos à escola para fazerem parte das equipes esportivas.

Buscando-se nexos entre esse contexto e o desenvolvimento de uma cultura de auto-respeito, poderia supor, com certa parcimônia que, por serem atletas, e por isso adquirirem um determinado prestígio na comunidade escolar, esses bolsistas poderiam ter maiores facilidades para adaptação ao novo ambiente e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma maior auto-estima, visto que possuíam um determinado respeito dos demais indivíduos dessa comunidade.

E é possível supor isso, tendo em vista que Honneth (2003) diz que a consolidação do auto-respeito é fruto de um processo de entendimento de si próprio a partir da compreensão e do reconhecimento do valor do outro.

De outra forma, seria como dizer que esses jovens bolsistas podem ter desenvolvido um maior auto-respeito e uma maior auto-estima em função de que por serem atletas que se destacavam nas atividades esportivas escolares adquiriram um maior respeito e reconhecimento da comunidade escolar.

Os entrevistados dão sinais sobre isso, quando dizem que, apesar de sofrerem algumas vezes uma certa discriminação, via de regra, eram muito bem recebidos naquela nova comunidade e isso contribuiu com para a adaptação.

Quando eu entrei no Americano, eu fui muito bem recebido. E isso foi muito legal e me ajudou muito. Os meus colegas me receberam de braços abertos. Eu ia na casa deles e eles me ajudavam a estudar. Eu me senti muito acolhido. Bem confortável. **A cultura do esporte**, as diretoras, os professores, todo mundo dava um jeito de te ajudar de não deixar tu parar de estudar. Foi muito bom. Não teve pontos negativos, **a não ser em alguns momentos um certo racismo de alguns alunos da escola.** (entrevistado "A", "grifo meu")

Contudo, acredito que por serem jovens indivíduos, iniciantes nas atividades esportivas e também estarem em uma fase inicial de sua formação integral como indivíduos, a influência que o esporte exerceu sobre a maior participação dos indivíduos não é maior do que aquela que qualquer outro talento exerceria.

Ou seja, os resultados que se delineiam nesse estudo provavelmente seriam semelhantes a quaisquer outros bolsistas, com quaisquer outros talentos específicos, para quaisquer outras áreas. Assim, supõe-se que a existência de uma influência na maior participação dos indivíduos venha da existência de algum talento especial e não do esporte especificamente.

Através de todas essas questões que foram dimensionadas e analisadas até aqui, o que, de fato, se percebe é a presença hoje de uma elevada auto-estima e autoconfiança nos indivíduos entrevistados, superando as limitações impostas em suas vidas anteriormente.

A manifestação dessa auto-estima e da autoconfiança está presente em suas falas, também quando relatam as suas impressões sobre si próprios citando suas qualidades, tais como: "sou responsável, amigo, bom, justo, alegre, honesto, etc" Estão presentes também através de suas impressões sobre como vêem a percepção dos outros em relação a si próprios.

Na fala de "A", por exemplo, essa questão manifesta-se quando ele diz: "sou reconhecido pelos outros e tem muita gente que quer ser igual a mim. Apesar de alguns dizerem que eu fiquei metido, eu sei que eu sou um modelo que eles querem seguir", referido-se às pessoas de sua comunidade.

Se por um lado é possível supor que a influência sobre a construção da auto-estima não seja produto específico da ligação com o esporte, mas, pelo

reconhecimento da existência de um determinado talento nesses jovens bolsistas, por outro é possível supor que muito provavelmente seja grande a influência que essa ligação com o esporte possui para a maior participação social destes indivíduos.

A maior participação que, em boa medida, pode ser associada também a um maior desenvolvimento do indivíduo, é produto de diversas dinâmicas sociais, que não apenas aquelas resultantes do envolvimento com o esporte. Ao submetermos os entrevistados à temática da cidadania, por exemplo, encontramos em suas impressões, a percepção de que a participação social se manifesta através do envolvimento com a vida política, com as relações de trabalho, de solidariedade, entre outras. Para os entrevistados, essas manifestações da participação social constituem-se na própria representação de cidadania.

A cidadania, conforme vimos anteriormente, para Dallari (1998) expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo, tem de fato uma ligação direta com a participação social. O autor diz inclusive, que quem “não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social”. (p. 14).

Para os entrevistados a cidadania pode ser dimensionada inclusive pelo direito de bem-estar social, quando, em suas falas, deixam claro que a cidadania não é restrita apenas a esta maior participação. Para eles, a participação de forma digna na sociedade, no exercício do direito de possuir uma ocupação que garanta ao cidadão uma boa condição de vida e que lhe permita também ser respeitado como ser humano complementa a visão que possuem de cidadania.

Cidadania é ter boas condições, ter condições de vida, ser respeitado, ser uma pessoa do bem. Ser respeitado como ser humano. “Essa pessoa é trabalhadora é honesta e tem valor”. Não valores financeiros, mas sim como pessoa. Esse cara cresceu, venceu e está chegando aonde chegou através de meios corretos. (entrevistado “A”),

Essa idéia de que o processo de participação está comprometido com um maior respeito à condição de ser humano, também pode ser vista, em certa medida, através de uma perspectiva similar às vertentes comunitaristas onde o reconhecimento, que é um importante elemento de oposição às desigualdades sociais, está baseado no respeito às identidades. De fato, para Taylor (1994) reconhecer uma identidade é reconhecer a própria condição de ser humano. (p. 45).

Porém, não apenas a perspectiva de Taylor pode ser associada à abordagem do respeito. Também para Honneth (2003), um maior desenvolvimento do respeito à condição humana é produto de uma cultura de reconhecimento, de si próprio, do outro e da coletividade.

Sobre isso Honneth diz que

todo sujeito humano pode ser considerado portador de direitos, quando reconhecido socialmente como membro de uma coletividade: o papel socialmente aceito de membro de uma organização social, definida pela divisão do trabalho, resultam para o indivíduo determinados direitos, cuja observação ele pode reclamar em casos normais apelando a um poder de sanção dotado de autoridade. (2003, p. 180).

Assim, podemos dizer que os entrevistados demonstram ter construído uma perspectiva de reconhecimento do outro e de si próprios, através daquela que Honneth (2003) chamou de segunda forma de reconhecimento. O reconhecimento do direito ou de caráter jurídico, expresso pelo reconhecimento de direitos e deveres válidos de um indivíduo em uma determinada comunidade.

“A”, ao falar sobre as bolsas de estudo, chega a sugerir que a oportunidade de receber uma bolsa deveria ser mais democrática e diz que, de fato todos aqueles que precisam têm o direito de ter as mesmas chances que ele teve, demonstrando um reconhecimento do direito do indivíduo. Além disso, complementa dizendo que esses indivíduos, com as mesmas oportunidades que ele teve e “com outra mentalidade poderiam também ser reconhecidos como pessoas”.

Todavia, além da participação social e da questão do respeito, outro importante elemento também se fez presente a partir das questões abordadas nas entrevistas. Segundo os entrevistados, de maneira geral, também a solidariedade deva ser considerada quando se pense, por exemplo, a cidadania.

“M” diz que para ela cidadania está relacionada aos aspectos de solidariedade e de ajuda aos mais necessitados de uma sociedade. Para “D” a solidariedade, através da cidadania, manifesta-se quando o indivíduo, por ter se desenvolvido e garantido uma ocupação, possa “servir à sociedade” e, para “L” isso tudo, nada mais é do que o indivíduo cumprindo seus deveres e fazendo a sua parte pelo desenvolvimento coletivo.

Mesmo que seja um elemento fundamental para a construção do reconhecimento, a solidariedade, que já começa a dar sinais da sua presença nas consciências dos entrevistados a partir desse contexto de cidadania, ainda não expressa integralmente o que Honneth pensa como estima social.

E não expressa porque para Honneth (2003) essa forma de reconhecimento está vinculada à percepção das particularidades que se faz de cada indivíduo, tornando-o uma pessoa com função social estabelecida e significativa para a práxis comum na sociedade (p. 210).

Diferentemente disso, ao manifestarem sua percepção da solidariedade, os entrevistados não demonstram perceber essas particularidades como elemento fundamental. A solidariedade manifestada pelos entrevistados caracteriza-se, por outro lado, por uma noção de que todo o indivíduo seja merecedor de uma maior preocupação e de respeito por sua própria condição de ser humano, mas não por um determinado valor social.

Por isso, para os sujeitos da pesquisa, a solidariedade é uma condição das relações sociais que parece estar pautada por um viés assistencialista, por ações voluntárias ou ainda por outras formas que se caracterizam por modelos de auxílio a indivíduos carentes, mas que não expressam a estima social de Honneth em sua plenitude.

Às vezes eu ajudo uma creche. [...] De vez em quando eu dou apenas uma ajuda financeira para eles. Eu me identifico bastante com essas situações, mas talvez por comodismo, por que eu tenho tempo, eu não faço nada. Eu acho que são legais os trabalhos voluntários. Eu tenho vontade de me engajar em alguma coisa entre **peessoas carentes**, nesse sentido, principalmente com crianças. Se for para a terceira idade, eu até vou, mas eu não gosto muito. Fico com o coração apertado de ver a situação dos velhinhos. [...] Não tem nada melhor do que tu conseguires ser boa com as pessoas. [...] Eu acho que sempre quem tem mais tem que ajudar quem tem menos. Não precisa ser só pelas questões financeiras. Tu podes dividir esperança, experiência, alegria. Tudo que a vida nos apresenta pode ser dividido. (entrevistado “AR”, “grifo meu”).

“M” sobre essa questão diz ainda que, em sua opinião, as pessoas com melhores condições não apenas podem, mas devem ser solidárias com os mais necessitados, pois para ela, esses sujeitos “têm obrigação de colaborar com as pessoas carentes, seja com serviço voluntário, seja com trabalho”. Para a entrevistada, essas pessoas de melhores condições podem ainda, “entregar bens materiais e culturais” para os mais necessitados, demonstrando que para ela essa questão está associada às desigualdades sociais.

Segundo Belfiore-Wanderley, Bógus e Yazbek (2004, p. 10) a questão das desigualdades e da exclusão social manifesta-se em diferentes dimensões e para Lopes (2006, p. 81) uma das dimensões que configuram esta questão é a abordagem do desrespeito à própria condição de ser humano do indivíduo.

O desrespeito, conforme Honneth (2003, p. 255, 256), é o mecanismo que desencadeia e motiva os processos conflituosos de luta social, porém o autor salienta que para isso é necessário que haja uma motivação coletiva. E é essa motivação coletiva, ou melhor, o desrespeito, visto a partir de um quadro moral coletivo e não individual, é o elemento que, apesar de não ser expresso literalmente pelos entrevistados, mostrou-se presente em suas falas dando sinais de um processo de desenvolvimento da estima social, conforme veremos a seguir.

Uma vez que a teoria de Honneth esteja fundamentada na idéia de que os indivíduos se percebem como autônomos a partir do reconhecimento da autonomia do outro, ou por um princípio da reciprocidade, é possível, com certa restrição, dizer, baseado nos elementos analisados até aqui, que existem as condições para o desenvolvimento da estima social nesses indivíduos.

Devemos supor isso com uma determinada restrição, porque em relação à estima social o autor, apesar de lembrar que o reconhecimento recíproco é importante na origem dessa forma de reconhecimento, não deixa de ressaltar que sua manifestação e sua consolidação são expressos pela percepção das propriedades que atribuem valor social aos indivíduos.

Na fala de “A”, por exemplo, percebi relatos de como foi possível, a partir da transformação ocorrida em sua vida enxergar “outras realidades, outras perspectivas” que merecem respeito, mas o entrevistado não refere o valor social. Para ele, o respeito é reconhecer “as condições de cada pessoa como ela é: a personalidade, os ideais, os direitos”.

Da mesma forma, “AR” diz que uma das coisas mais significativas em seu desenvolvimento foi perceber como as “diferenças são importantes”.

A partir do momento que eu percebi que a vida pode ser difícil para quem é pobre e para quem é rico eu pude perceber que têm pessoas que batalham, mas não conseguem. O Americano me mostrou muito isto. Havia pessoas que tinham **boas condições**, mas que são carentes. O Americano melhorou a minha percepção do mundo e a ver outros pontos de vista. Eu conheci **muita gente boa**, acho que me abriu para enxergar outros caminhos.(entrevistada “AR”, “grifos meus”).

Uma vez que não tenha encontrado a percepção desse valor social, concentrei-me na análise de elementos que caracterizassem a estima social, através de outra abordagem. Essa outra abordagem foi a temática da responsabilidade uma vez que a questão do respeito ao ser humano foi destacado pelos entrevistados.

Assim, procurei verificar como os entrevistados entendem que deva ser o envolvimento e o engajamento social de pessoas que, teoricamente possuam uma boa condição de desenvolvimento e, que pelas próprias falas dos entrevistados, tenham uma maior consciência acerca do respeito à condição humana.

Nesse sentido, além de terem salientado suas posições em favor de uma postura solidária, conforme foi referido anteriormente nessa análise, em relação à responsabilidade, os entrevistados dizem que o maior envolvimento

social está associado a um comportamento que se manifesta baseado em padrões sociais, que, em certa medida, remetem à idéia de respeito a um padrão axiológico social.

Sobre isso “L” diz que, ao assumir suas responsabilidades perante a sociedade, um sujeito envolvido e engajado deve ser “ético”. Deve assumir um “comportamento social adequado”.

Não se pode perder de vista que, para Honneth (2003), o desenvolvimento da estima social depende da existência de um quadro de valores coletivos que, para os entrevistados, está presente e dimensionado pela idéia de ética e de comportamento social adequado, demonstrando que, se por um lado ainda não existe uma percepção do valor social dos outros, a não ser pela própria condição de ser humano, por outro lado, os entrevistados têm clareza da existência de valores coletivos.

Para os entrevistados, ao assumir essa posição de respeito aos valores coletivos, os sujeitos garantem à sua contribuição para a sociedade e não se “anulam” em relação a sua responsabilidade, conforme diz “AR”. Para a entrevistada, essa contribuição não se caracteriza somente por aspectos financeiros, mas também por aspectos “culturais” e até mesmo “afetivos”. Para “D”, que reforça esta posição de “AR”, os engajados contribuem com o “conhecimento, o amor, [...], o coração”, adquiridos ao longo de suas existências.

“D”, que entre os entrevistados foi aquele que mais demonstrou uma consciência sobre a necessidade de um engajamento político para a transformação social, diz, além disso, que, para uma mudança de paradigma, tais contribuições não podem basear-se apenas em “estratégias assistencialistas”. Para ele, a solução de questões sociais, como a racial, por exemplo, dependem de que se desenvolva um trabalho “de maneira muito mais organizada” cujo conhecimento, por exemplo, seja fundamental e, para isso, lideranças desenvolvidas são necessárias.

Ao salientar essa questão, o entrevistado deixa claro que existe sim uma importante influência da bolsa de estudo na produção de uma provável estima social, visto que, em outro trecho da entrevista, após comentar que a

oportunidade de estudar no Americano lhe capacitou e ajudou a se desenvolver como ser humano, diz que, em sua atividade profissional, ele é um modelo, e que nesse campo do engajamento político, já teve a oportunidade de exercer uma posição de liderança ao influenciar seus colegas em um movimento grevista, logo que ingressou na empresa em que trabalha.

Sou uma pessoa correta, honesta, que busca o conhecimento. A principal característica é a questão responsabilidade. Não deixo fugir a questão de responsabilidade. Procuro seguir uma linha onde eu procure sempre o certo. Não sou o Joãozinho do passo certo, mas **procuro fazer as coisas que fiquem bem para mim e para os outros.** [...] Sou bastante crítico, cobro bastante, me arrependo bastante também. Daqui a pouco eu vejo uma determinada situação que não deveria ser daquela forma e eu não gostei, eu cobro, volto atrás, mas não sou parceiro de situações erradas. Eu analiso e cobro. [...] Aos poucos, eu vou ocupando espaço e aos poucos me posiciono. Esse ano eu **influenciei decisivamente em uma greve na EPTC. Nós éramos novos e não podíamos fazer greve, mas acabamos entrando em greve e eu fui um articulador do grupo e uma espécie de liderança no movimento.** (Entrevistado “D”, “grifos meus”).

A partir disso, e com ênfase em uma perspectiva processual, foi possível perceber então que foram produzidos, através desta pesquisa dados suficientes para que se possa, a partir de agora, traçar considerações finais acerca dos objetivos propostos nessa pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este capítulo entendo ser fundamental salientar alguns importantes aspectos que me fazem ponderar a respeito das abordagens utilizadas nas considerações finais desse estudo.

Em primeiro lugar, devo considerar as próprias limitações, inerentes à metodologia utilizada, o estudo de caso, que me impedem de estabelecer paradigmas conclusivos a respeito da emancipação a partir dos Programas de bolsas de estudo.

Em relação a isso, destaco aqui que não se trata de assumir alguma insuficiência ou falta de rigor no processo de pesquisa desenvolvida. Trata-se, por outro lado, de ter a clareza de que a metodologia do tipo estudo de caso está ligada, via de regra, a contextos específicos da vida real e, por isso, traz consigo vantagens e desvantagens próprias de uma metodologia que enfoca uma situação específica.

Desvantagens que, por exemplo, permitem estabelecer uma compreensão de que tais métodos podem ser “colocados em cheque a partir de perspectivas racionais (ou irracionais) e que os *insaites* obtidos [...] podem ser depreciados” (YIN 2005, p. 11), por possuírem a especificidade do modelo abordado em meus estudos.

Vantagens que permitem, por outro lado, crer na possibilidade de se obter uma maior compreensão da vida real, através do estudo de uma temática específica, como por exemplo, os Programas de Bolsas de estudo, contribuindo assim para um maior questionamento e problematização de questões sociais atuais, como a inclusão e a emancipação humana.

Em segundo lugar, uma vez que tenha abordado a própria emancipação humana, considerar que a pressuposição da construção de uma sociedade melhor, que permita uma maior inclusão e emancipação dos sujeitos, diga respeito a diferentes questões e ações, que não apenas aquelas geradas pelos Programas de bolsas de estudo a jovens carentes.

Contudo, é preciso ter claro também, em face da complexidade do processo emancipatório como fenômeno social, que a abordagem pelo estudo de caso representa, de fato, uma real possibilidade de identificação de características e nuances da própria emancipação, de forma que sejam preservados importantes significados presentes no cotidiano da vida real.

Por isso, através dessa metodologia, torna-se possível distinguir a formação de campos de possibilidade, existentes nos processos sociais e a

verificação da condição destes campos como elemento para a viabilização da emancipação humana.

Uma vez que isso tenha sido dito, é possível então iniciar as considerações finais salientando, com base nesse estudo, que as práticas educacionais formais demonstraram exercer uma grande influência sobre o maior ou menor desenvolvimento do indivíduo.

Tal afirmação é feita não apenas com base nos resultados obtidos na investigação empírica, que demonstram que a oportunidade em estudar em uma escola de bom nível proporcionou uma condição capaz de desencadear uma maior participação e valorização social. É feita também com base na triangulação desses resultados com os argumentos teóricos que afirmam a importância da educação para o desenvolvimento individual e coletivo de uma sociedade.

Argumentos como os de Adorno (1995, p. 141, 142), para quem a educação representa a possibilidade de produção da consciência verdadeira que estabelece a dinâmica democrática indispensável para a pessoa emancipada e para a sociedade emancipada. Argumentos como os de Langoni (1973, p. 214) que diz que a educação possui uma importante função como instrumento do desenvolvimento, e ainda, argumentos como os de Reis et al (1991, p. 138), que destacam a possibilidade do desenvolvimento através da diminuição das desigualdades pelo implemento de políticas educacionais.

Entretanto, não podemos perder de vista a importância das condições criadas pela instituição investigada e pelo próprio Programa de bolsas de estudo, em sua especificidade, para que esses resultados fossem possíveis. Condições estas que dizem respeito, em especial, à adoção de práticas pedagógicas baseadas na justiça, na liberdade e no direito de participar.

Nesse sentido, é necessário então considerar que as bases filosóficas adotadas por instituições de ensino que desenvolvam esse tipo de Programa de Bolsas de estudo possuem implicação direta com a possibilidade de desenvolvimento e, por consequência, da emancipação dos indivíduos.

Bases filosóficas que devam ser construídas através de uma perspectiva que negue a utilização da educação como mecanismo de imposição ideológica.

(GRAMSCI, 1981, p. 15), rompendo assim com os modelos de reprodução de relações hegemônicas e de submissão, cujos processos educacionais possam representar, para as classes aviltadas, a possibilidade de construção de uma trajetória de conscientização, de luta e de organização (MOCHCOVITCH, 1992, p. 07) para o seu próprio desenvolvimento.

Essas considerações sobre as práticas educacionais formais, em boa medida, já eram esperadas, entretanto, à proporção em que fui aprofundando a análise e em função da revisão teórica desenvolvida, um maior interesse acerca de outras perspectivas relacionadas ao processo de emancipação foi se fazendo presente durante minha investigação.

Nesse sentido, a questão da influência do programa de bolsas para a formação de uma postura crítica dos sujeitos, passou a possuir uma determinada centralidade em meus interesses investigativos. Esse interesse foi desencadeado pela clareza de que a postura crítica, que diz respeito a uma tomada de consciência acerca de suas próprias condições e de suas potencialidades, pelo indivíduo enquanto sujeito constitui-se em um importante elemento do processo de emancipação.

Dito isso, e em que pese às questões abordadas nos parágrafos anteriores sobre a educação e a base filosófica, observei que o estudo demonstrou que o ingresso dos sujeitos em um novo ambiente escolar influenciou na formação de uma maior consciência crítica.

A consciência crítica que, em especial, formou-se nos sujeitos através de uma maior compreensão e esclarecimento sobre as diferenças e sobre as desigualdades sociais, principalmente aquelas que determinavam suas condições sociais e às quais estavam submetidos.

Para Adorno (1995), essa tomada de consciência significa deixar de pensar o sujeito a partir de uma perspectiva no indivíduo, ou no individual, passando a considerá-lo a partir de uma perspectiva social e de grande importância política. Habermas (1987, p. 57) ressalta essa questão dizendo, também que esta tomada de consciência crítica pressupunha a interação social.

Ao afirmar-se isso, e em função do surgimento dessa consciência crítica, considerando-se a perspectiva referida, deve-se ponderar a potencialidade do novo ambiente para o “aumento do capital cultural e social” (GUTIERREZ FILHO, 2004, p. 118) dos sujeitos beneficiados para que, assim, ocorram mudanças comportamentais, tais como, os estudos, as leituras e outras dinâmicas que possibilitam esse processo de tomada de consciência.

Deve-se considerar também a possibilidade de um maior convívio com diferentes realidades sociais. Convívio este que permite a formação da crítica e do questionamento sobre suas próprias condições de aviltamento, desencadeando assim outras perspectivas e possibilidades para as vidas desses sujeitos.

Esse contexto, em boa medida, representa uma resposta importante a questão, apontada por Cattani e Díaz (2005, p 08), referida anteriormente nesse estudo, que diz respeito à degradação do conhecimento, ou a falta de acesso a ele, como uma condição “indecorosa” e indispensável à manutenção das desigualdades sociais.

Responde também pelas condições necessárias para o desenvolvimento que foram referidas por Touraine (2006, p. 120), e que dizem respeito a uma possibilidade de superar e de transcender, determinados parâmetros da realidade social, impostos ao sujeito. Condições estas que, segundo o autor, impedem os indivíduos de serem eles mesmos e que os reduzem a uma situação de submissão ao sistema.

A importância do desenvolvimento dessa condição crítica e reflexiva, não se esgota, porém nessas questões. Convém lembrar que para Honneth (2003, p. 11), a emancipação é dimensionada pelo reconhecimento das identidades e que a tradição crítica é uma espécie de “âncora” da teoria do reconhecimento.

Além disso, o autor salienta que a maior crítica e reflexão são fundamentais para que os indivíduos estabeleçam a base para a formação da sua identidade individual e de grupos sociais. Essa base para Honneth (2003) está ligada à produção de uma autoconfiança que, por sua vez, representa uma determinada capacidade primária do indivíduo em estabelecer suas

vontades e consolidar questões importantes na construção de sua própria identidade. (p. 177).

Sobre isso, Dubet (2003, p.61) ainda afirma que esse processo, que é fortemente influenciado pelas desigualdades sociais, representa a busca por uma dignidade e por um valor próprio pelo indivíduo.

Com base, não somente nessas questões, mas em todo o esforço teórico desenvolvido ao longo desse estudo, acerca da identidade e do reconhecimento, é possível então traçar considerações sobre elementos analisados que sugerem a existência de uma relação direta entre a oportunidade da bolsa de estudo e a consolidação da identidade dos sujeitos.

Entre estes elementos destaco a clara percepção da importância desse tipo de programa para a consolidação da autoconfiança entre os sujeitos. A produção de uma maior autoconfiança, que está associada a formação de uma base primária para o desenvolvimento do processo de reconhecimento, ficou evidenciada a partir de uma série de situações expressas pelos sujeitos. Entre elas, destaco a formação de uma nova realidade social e, principalmente, através da ampliação das possibilidades e das perspectivas para a vida desses sujeitos.

A ampliação de possibilidades e perspectivas presentes através da oportunidade de maior participação social, em boa medida, ficou evidenciada por situações que se criaram e passaram a diferenciar a vida dos sujeitos em relação às suas origens. Situações como a conclusão da educação básica, a possibilidade de realizar concursos vestibulares com boas chances de aprovação, o acesso ao ensino superior, o acesso a carreiras profissionais distintas daquelas que normalmente estavam vinculadas a sua origem social, a própria possibilidade de ascese e a todas as condições culturais e sociais próprias do novo contexto em que agora se encontravam.

Além de uma maior autoconfiança a análise dos resultados demonstrou também que uma vez que os sujeitos tenham sido bem aceitos nesse novo contexto, e em especial pelo fato de chegarem a essa condição em função de um talento especial que possuíam, esses indivíduos passaram a gozar de um determinado respeito nessa nova comunidade.

A valorização de seus esforços, os novos contornos em suas vidas e o crescimento de suas condições demonstram, por isso, uma possibilidade de ampliação do seu auto-respeito e do respeito ao próximo. Essa condição se expressa a partir do momento em que os jovens sujeitos afirmam serem bem recebidos e reconhecidos na comunidade, sem que se manifestem problemas mais sérios que pudessem estigmatizá-los através da condição de bolsistas.

Além dessas questões, observei também que, no cotidiano dos sujeitos foram se desencadeando manifestações de contrariedade com as suas situações de origem e, especialmente de revolta com as desigualdades a que estavam submetidas suas comunidades. Nesse sentido, a noção de desrespeito e de respeito parece assumir uma importante configuração no novo contexto criado com a importância para o desenvolvimento de seus reconhecimentos.

Respeito e desrespeito que, conforme Honneth (2003, p.121) são condições indispensáveis também para que ocorram os conflitos e mais do que isso, para que se produzam as relações de estima social.

A questão da estima social foi, entretanto, um dos elementos de análise onde mais centrei esforços para que se pudesse, de fato compreender o processo emancipatório. Nesse sentido, entendo que deva salientar que existem condições para a consolidação de uma estima social, através da perspectiva de Honneth, visto que, aos indivíduos, é atribuído um determinado valor social e, por isso, desenvolve-se uma determinada solidariedade coletiva.

Entretanto, observei que nem sempre a valorização do indivíduo, através dessa perspectiva se fez presente nas falas dos entrevistados, sugerindo que esse elemento pudesse não estar presente nessa construção ou encontrar-se em processo de desenvolvimento.

Contudo, com a persistência necessária à investigação científica, procurei observar a perspectiva dos sujeitos onde, segundo eles, o ser humano por sua própria condição, possua um valor social que, portanto, lhe é intrínseco, e através dele próprio sejam valorizadas, não somente a questão humana, mas, sobretudo, as diferenças.

Assim pude relacionar uma perspectiva de solidariedade e até mesmo de valor social relativa à situação de respeito e desrespeito e fruto de um contexto social ou normativo, presente na estrutura de desenvolvimento de cada um desses sujeitos. Em outras palavras, essa situação demonstrou que os sujeitos desenvolveram uma forma de reconhecimento mútuo a partir da percepção de que, mesmo que haja diferenças, de uma ou outra forma, existe uma contribuição coletiva de todos e para todos e que, por esse motivo a própria condição de ser humano deva ser respeitada.

Finalmente, ao encerrar esses escritos, ressalto que, a partir da possibilidade de realizar esse estudo, abordei a perspectiva de que o desenvolvimento de ações como as dos Programas de bolsas de estudo, em escolas particulares para jovens carentes, representam uma real possibilidade de alteração de um quadro social que, historicamente, tem permitido a manutenção e a ampliação das desigualdades sociais.

Perspectiva esta que não se esgota no estudo apresentado. Pelo contrário, a partir do estudo por mim desenvolvido, representa a possibilidade de ampliação e extrapolação dessa importante temática, permitindo assim que, ao se pensar a emancipação humana e a construção de uma sociedade melhor, se tenha presente a importância da consolidação dos novos campos para o incremento de programas com pertinentes objetivos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995. 225p.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, Vozes, 1990. 102p.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editores, 2005.– 105p.

BELFIORE-WANDERLEY, Mariengela; BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita (orgs.). **Desigualdade e a questão social**. 2ª ed. Revisada e ampliada. São Paulo: EDUC, 2004. 272p.

BRUYNE, Paul de et ali. **Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica**. Tradução de Ruth Joffily. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1991. 251p.

CATTANI, Antônio David. DÍAZ, Laura Mota. (orgs) **Desigualdades na América Latina**. Tradução de Ernani Ssó. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005. 260p.

CATTANI, Antônio David. Desigualdades: os desafios para a Sociologia. In: DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Tradução de Sérgio Miola. Ijuí: Editora Unijuí, 2003. 76p.

CANELLE, Bruna Renata. **História da educação brasileira: 1549 a 1928**. Disponível em <http://eaprender.ig.com.br/ensinar.asp?RegSel=139&Pagina=3#materia>. Acesso em 17 set.2005.

CARTA EDUCAÇÃO. **Estudos Avançados**. São Paulo, v 06, nº 14, jan/abr 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v6n14/v6n14a14.pdf>. Acesso em 10 dez de 2006.

CASTEL, Robert. As Armadilhas da Exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariengela; BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita (orgs.). **Desigualdade e a questão social**. 2ª ed. Revisada e ampliada. São Paulo: EDUC, 2004. 272p.

CASTORIADIS, Cornelius. **O mundo Fragmentado: As encruzilhadas do labirinto III**. Tradução de Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 294 p.

CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 4ª ed. São Paulo: Markron Books, 1996. 209p.

CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IPA. **Regimento de Bolsa de Estudos Carência**. Disponível em: http://www.ipametodista.edu.br/institucional/redeipa/rede_regimento.php?menu=comp. Acesso em 25 de mai. 2005.

COLOGNESE, Silvio Antonio; MÉLO, José Luiz Bica de. A técnica da entrevista na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia 9**, Porto Alegre: UFRGS, v. 9, p. 143-159, 1998.

CONSELHO GERAL DAS INSTITUIÇÕES METODISTAS DE EDUCAÇÃO. Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. **Plano para a vida e Missão**

da Igreja Metodista. Disponível em <http://www.cogeime.org.br/documeto.html>. Acesso em 06 nov. 2005.

DALLARI, Dalmo de. **Direitos Humanos e Cidadania.** São Paulo: Moderna, 1998. 80p. Coleção Polêmica.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas.** Tradução de Sérgio Miola. Ijuí: Editora Unijuí, 2003. 76p.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo.** São Paulo: Paz e Terra, 1999. 257p.

DURKHEIM, Émile – A função da divisão social do trabalho. In: **Os Pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184p.

GONZALES, Horácio. **Karl Marx.** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 126p.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. 341p.

GUTIERREZ FILHO, Washington. **Esporte e ascensão social: histórias de vida de jovens bolsistas em uma Escola Metodista de Porto Alegre.** 2004. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos [2004].

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia.** Tradução de Arthur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987. 149p.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** Petrópolis: Vozes, 1987. 161p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro, DP & A editora, 2005. 102p.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática dos conflitos sociais.** Tradução de Luiz Repa. São Paulo, Editora 34, 2003. 294p

IBGE (2005). **Síntese de indicadores sociais 2004.** Estudos & Pesquisas - informação demográfica e socioeconômica 15. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. 2004. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 19 set. 2005.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung) (5 de dezembro de 1773, p. 516). **Immanuel Kant: Textos seletos.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 107p.

LANGONI, Carlos Geraldo. **Distribuição da renda e desenvolvimento econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1973. 315 p.

LEOPOLDO e SILVA, F. **Knowledge and Instrumental Reason**. *Psicologia USP*, São Paulo, v.8, n.1, p.11-31, 1997. Disponível em:http://www.scielo.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100_002. Acesso em 01 de jul. 2006.

LOPES, José Rogério. **Anthropsys: relações teórico-práticas entre psicologia e a antropologia**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2006. 144p.

_____. Mundo em descontrolado? As marcas da desigualdade. **Seminário “Sociedade e desigualdade: o que a escola tem a ver com isso?”**, promovido pela ONG Povoação – Educação Cidadã e realizado na Escola Mestre, no município de Alvorada, RS, set./out. 2005.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Atualidades pedagógicas, 1979. 292p.

MARCONI, Maria de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999. 260p.

MAZZI, A. P. R. **Razão comunicativa e emancipação: fundamentos para uma teoria crítica da educação**. 1992. 111 f. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MOCHCOVITCH, Luana Galano. **Gramsci e a escola**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1992. 80p.

NOVA ESCOLA. **Grandes pensadores**. São Paulo, ed. 1, (edição especial), p 82, 2004.

NOBRE, M. Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 66, p. 145-154, 2003.

_____, Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica. In **Luta por reconhecimento: A gramática Moral dos Conflitos Sociais**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo, Editora 34, 2003. 294p

OLIVEIRA, M.ª de. **A filosofia na crise da modernidade**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1993. 195p.

PORTELLI, Hughes. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 142p.

POZEBON, Marlei. FREITAS, Henrique M. R. de. Petrini, Maira. **A definição de categorias para o estudo de comportamentos pró-ativos na recuperação de informações**. Disponível em: http://anpad.org.br/rac/vol_03/

dwn0/rac-v3-n2-mpp.pdf. Acesso em 28 nov 2005.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. 2ª ed. São Paulo: USP, Curso de Pós Graduação em Sociologia: Ed. 34, 1999. 224p.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL DE 10 DE NOVEMBRO DE 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em: 23, mar, 2007.

REIS, José Guilherme Almeida. RODRIGUEZ, José Santos. BARROS, Ricardo Paes. A desigualdade de renda no Brasil. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis. (org) **A questão Social no Brasil**. São Paulo: Nobel, 1991. 269p.

ROESE, Mauro. A metodologia do estudo de caso. **Cadernos de Sociologia 9**. Porto Alegre, UFRGS, v9, p. 189-200, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, **História da Educação no Brasil**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 297p.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 349p.

SCHAFF, Adam. **O marxismo e o indivíduo**. Tradução de Heidrun Mendes da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. 293 p.

SOUZA, Jessé. A gramática Social da Desigualdade Brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Volume 19, nº 54, 2004.

SOUZA NETO, João Clemente de. Mutações da esfera pública. In: BATISTA, Dulce (org.). **Cidadania e subjetividade: novos contornos e múltiplos sujeitos**. São Paulo, Editora Imaginário 1997.

_____, João Clemente de. DE LIBERAL, Márcia Mello Costa. (orgs). **Educar para o trabalho: estudos sobre novos paradigmas**. Curitiba, Arauco Editora, 2006. 143p.

TAYLOR, Charles (org.). **Multiculturalismo**. Lisboa, Portugal. Instituto Piaget, 1994. 194p.

TONET, Ivo. Cidadania ou Emancipação Humana. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, nº 44, janeiro de 2005, ano IV. ISSN 1519.6186.

TORMAN, Ronalisa. **Exclusão e Formação na Instituição Escolar Pública**. 2006 Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Universidade do Vale do Rio dos Sinos [2006].

TOURAINÉ, Alain, **Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje**. Tradução de Gentil Avelino Tilton. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006, p. 261.

VELHO, Gilberto, Estilos de vida urbana e Modernidade. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol 8, n 16, 1995, p. 227 – 234. Disponível em <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/175.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2007.

_____. **Projeto e Metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1994. 137p.

WEBER, Max. "Parlamentarismo e governo numa Alemanha reconstruída". In: **Max Weber**. Coleção Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural. 1985.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**: História desenvolvimento e significação política. Tradução do alemão de Lilyane Deroche-Gurgel; tradução do francês de Vera de Azambuja Harvey; revisão técnica de Jorge Coelho Soares. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. 742p

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 207p.

ZIMERMANN, Patrícia. **Investimento em educação fica abaixo do constitucional, diz Tribunal de Contas da União**. Folha de São Paulo. 14 de junho de 2005. Brasil. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u69657.shtml> Acesso em: 05 out.2006.

APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Inicialmente fazer considerações sobre a impossibilidade de estar falando-lhe antes os objetivos da pesquisa.

Em seguida, explicar a técnica que será utilizada.

1. Conta-me sobre a tua vida antes de ser beneficiado com a bolsa de estudos do Americano?
2. Qual a tua opinião ou o teu conceito sobre cidadania?

3. Como ou o que é um cidadão emancipado?
4. Como tu vês os programas de bolsas de estudos, qual a tua opinião sobre este tipo de programa?
5. E como tu vês as políticas de cotas, como as vagas para indígenas nas universidades, qual a tua opinião?
6. Quais foram, na tua opinião, as condições objetivas que te levaram a usufruir o programa de bolsas do Americano? Quem te deu suporte?
7. Por que tu achas que tu foste beneficiado e não outros?
8. Como ficou a tua vida depois de gozar deste benefício?
9. Quais as dificuldades que a vida te impôs, pela presença da bolsa?
10. Como tu acha que seria se não tivesse acesso a isto?
11. Tu manténs algum vínculo com a tua situação de origem? Fala sobre isso.
12. Tu te identificas com algum tipo de movimento social? Fala sobre isso
13. E como é a tua participação? Fala sobre isto
14. Tu achas que tu já alcançaste todo o desenvolvimento pessoal que te é possível?
15. Como tu entendes que deve ser a relação de uma pessoa de sucesso profissional com a vida em sociedade?
16. Supondo que tu estejas frente a uma situação onde, por exemplo, crianças estejam sendo exploradas através do trabalho infantil, ou os direitos dos idosos não sejam respeitados, como tu te posicionarias?
17. Como tu te enxergas?
18. Como tu enxerga aos outros?
19. Tu te enxergas com alguma identidade de grupo ou de movimento?