

Educação, emancipação, desenvolvimento e alteridades: um diálogo contemporâneo

Antônio Dias Nascimento¹
Anaéli Bastos²

RESUMO

Este artigo lança um olhar exploratório sobre os temas da educação, emancipação, desenvolvimento, contemporaneidade e alteridades. Nesse percurso, divide-se em três partes: inicialmente explora como a desconstrução das grandes narrativas de legitimação, construídas na modernidade, fornece elementos para contribuir para a visão emancipatória da educação. Na segunda parte, resgata o enfrentamento do modo de produção capitalista e o caráter formativo dos movimentos sociais como perspectiva da educação para a emancipação, trazendo à luz questões relacionadas ao desenvolvimento local. Na terceira seção, aborda a educação para a emancipação na contemporaneidade a partir do prisma das alteridades, com base ética. Por fim, chega-se à conclusão de que estas três dimensões atuam de maneira complementar, tendo o diálogo como substância essencial do processo educativo na perspectiva emancipatória.

Palavras-chave: emancipação; educação; alteridades.

¹ Doutor em Sociologia com ênfase em Educação Popular pela The University of Liverpool, Inglaterra. Pós-doutor em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação, do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo e Contemporaneidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3837-2032>. E-mail: andiasr@gmail.com.

² Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo e Contemporaneidade. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7735-7067>. E-mail: anaeli.bastos@ifbaiano.edu.br.

Education, emancipation, development and otherness: a contemporary dialogue

ABSTRACT

This article provides an overview of the interrelationships among education, emancipation, development, contemporaneity and diversity. For this purpose, its content is divided into three sections. Initially, it carries out a comprehensive survey of how the reframing of the grand narratives of modernity can contribute to an emancipation perspective for education. Second section highlights in which ways confrontation of the capitalism and the formative character of social movements can provide alternative paths for local development. In its third part, this article evaluates otherness and diversity issues on contemporary education, from an ethical basis. Finally, we conclude that these three dimensions are complementary and that dialogue is an essential basis of emancipatory educational processes.

Keywords: emancipation; education; otherness.

Educación, emancipación, desarrollo y alteridad: un diálogo contemporáneo

RESUMEN

Este artículo ofrece un panorama de las interrelaciones entre educación, emancipación, desarrollo, contemporaneidad y diversidad. De esta manera, se divide en tres partes. Inicialmente, realiza un estudio exhaustivo de cómo la reformulación de los grandes relatos de la modernidad puede contribuir a una perspectiva de emancipación para la educación. La segunda sección destaca de qué manera la confrontación del capitalismo y el carácter formativo de los movimientos sociales pueden proporcionar caminos para el desarrollo local. En su tercera parte, este artículo evalúa cuestiones de alteridad y diversidad en la educación, con una base ética. Finalmente, llegamos a la conclusión que estas tres dimensiones funcionan de manera complementaria, teniendo el

diálogo como sustancia esencial del proceso educativo en la perspectiva emancipadora.

Palabras clave: emancipación; educación; alteridad.

INTRODUÇÃO

O interesse deste artigo se articula em torno da educação para a emancipação. A abordagem das dimensões concretas da educação de caráter emancipatório exige aprofundar o conhecimento sobre que princípios e práticas configurariam um projeto de formação consistente e consciente, bem como buscar um melhor entendimento dos contextos históricos, sociais, culturais e cognitivos que cerceiam a perspectiva emancipatória da educação, assumindo o pressuposto de que emancipação requer justiça social e cognitiva (SANTOS, 2010).

A partir da análise das relações entre educação, gestão socioambiental, desenvolvimento, sustentabilidade e território, propõe-se conduzir um debate sobre em que medida a práxis educativa emancipatória permeia as possibilidades de transformação da compreensão, interpretação e ação dos sujeitos diante da realidade e de sua atuação diante do mundo.

O entendimento das formas contemporâneas de manifestação dos fenômenos socioeconômicos e educacionais nos diferentes espaços e tempos requer uma abordagem que problematize as noções de desenvolvimento que apenas reforçam visões hegemônicas. É assim que, na contemporaneidade, "se impõe o reexame do papel da educação que, não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo" (FREIRE, 2001, p. 9). O fazer educação assim avança em planos que vão além da formação técnica, profissional e intelectual. Assume-se enquanto ato político, por ser formativo, e viabiliza a leitura e releitura do mundo pelos sujeitos, em busca de um real desenvolvimento, que busque a desconstrução de dominações e conceitos hegemônicos, a emancipação, a inclusão e a afirmação das diversidades. É neste sentido que o presente artigo se propõe a articular sua linha de debate, com um olhar para a contraposição a discursos que

reforçam posições hegemônicas e para a aproximação com as alteridades.

O pensamento acerca das imbricações entre educação e emancipação é antigo, vasto e foi ricamente registrado por diferentes autores ao longo da história. Para os fins específicos deste artigo, faz-se pertinente abordar dimensões mais contemporâneas deste debate. Assumindo a perspectiva de Lima Júnior, identificamos a contemporaneidade “não como um marco simplesmente cronológico, mas, na condição de categoria lógica que aponta para um real incessante e inesgotável, dinâmico, reinscrito como acontecimento em certas condições materiais e simbólicas; logo, como sendo irreduzível à categorização conceitual” (LIMA JÚNIOR, 2015, p. 2). Em uma segunda camada analítica, desta derivada, consideramos também com Lima Júnior (2015, p. 3) que “o problema da compreensão da Contemporaneidade, num primeiro núcleo de considerações, refere-se a sua relação com a Pós-modernidade”. A chamada pós-modernidade, modernidade tardia ou “não modernidade” é desta forma “englobada pela contemporaneidade” (2015, p. 4). As reflexões aqui apresentadas iniciam-se assim a partir da lupa desta contemporaneidade, rememorando que o projeto iluminista que acompanhou a aurora da modernidade promoveu uma grande projeção do termo emancipação.

MODERNIDADE, NARRATIVAS E A PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA DA EDUCAÇÃO

Conforme pontuado por Rouanet, apesar do Iluminismo ter se manifestado como um movimento fortemente heterogêneo, é possível destacar as linhas gerais do seu programa de modernização:

Os elementos centrais do programa Iluminista seriam então a) o Universalismo (se dirige a todos os homens), b) o que poderíamos chamar de Personalismo ou Individualismo (os destinatários ou beneficiários deste programa seriam pessoas

concretas, e c) um plano de Emancipação no tríplice eixo do Pensamento, da Política e da Economia (os indivíduos deveriam ser emancipados dos preconceitos, da tirania política, da escassez material e do reino da necessidade) (ROUANET, 1996, p. 6).

A razão iluminista mostrou-se, entretanto, incapaz de dar conta de um projeto desta dimensão. Seus principais expoentes, o realismo social e o capitalismo liberal, adotaram perspectivas parciais dos ideais iluministas, "à luz de realidades históricas, à luz de pressões ideológicas, de necessidades internacionais" (ROUANET, 1993, p. 12). As formas de organização social que emergiram como potenciais realizadoras do projeto iluminista apresentaram desvios e limitações, que concorreram para a chamada crise do projeto moderno, e colocaram o ser humano em meio a uma ordem que culminou em mal-estar e impasses civilizatórios, muitas vezes levando a guerras, destruição e morte e revelando, de forma paradoxal, suas dimensões irracionais.

Paradoxalmente, a modernidade fez nascer novas tradições e novas crenças, e o ideal de emancipação cultural e intelectual se viu limitado. A autonomia do pensamento do indivíduo não apenas se manteve cerceada pelo domínio de fundamentalismos religiosos que permaneceram, como passou também a ser absorvida pela concepção paternalista do Estado, pela visão da ciência como fonte exclusiva de conhecimento, por ideologias políticas e de mercado, dentre outras.

Um tipo de certeza (lei divina) foi substituído por outro (a certeza de nossos sentidos, da observação empírica), e a providência divina foi substituída pelo progresso providencial. Além disso, a ideia providencial da razão coincidiu com a ascensão do domínio europeu sobre o resto do mundo. O crescimento do poder europeu forneceu o suporte material para a suposição de que a nova perspectiva sobre o mundo era fundamentada sobre uma base sólida que tanto proporcionava segurança como oferecia emancipação do dogma da tradição (GIDDENS, 1991, p. 143).

Neste contexto, a autonomia dos sujeitos fica comprometida, limitando, em suas diversas dimensões, a realização do ideal de emancipação. Há que se considerar, porém, que no contexto das realizações da modernidade também emergem debates que subsidiam o prosseguimento do desenvolvimento da emancipação na condição de conceito. No âmbito dos “herdeiros” da modernidade iluminista, é importante pontuar o resgate desta categoria realizado pelo materialismo histórico, especialmente com o retorno da apropriação do conhecimento e dos meios de produção pelas classes populares e a proposta de enfrentamento das opressões do sistema capitalista. Assim, embora o marxismo em si tenha também inaugurado uma ideologia que, a depender da forma de sua apropriação, acaba por adquirir um caráter “mítico”, as discussões do materialismo histórico, de maneira mais ampla, possibilitaram a ressignificação da potencialidade da emancipação, com contribuições para densos debates posteriores sobre a categoria, que apresentam a emancipação como restituição do sujeito ao universo do humano e das relações humanas, como potência do ser no mundo. Esta dupla potencialidade é exemplificada por Lyotard:

Seria fácil mostrar que o marxismo oscilou entre os dois modelos de legitimação narrativa que descrevemos. O Partido pode tomar o lugar da universidade [como que diz respeito à instituição definidora da verdade] – o proletariado, o do povo ou da humanidade, o materialismo dialético, o do idealismo especulativo etc.; pode daí resultar o estalinismo e sua relação específica com as ciências, que lá estão apenas enquanto citação específica do metarrelato da marcha para o socialismo como equivalente da vida do espírito. Mas ele pode, ao contrário, conforme a segunda versão, desenvolver-se em saber crítico, postulando que o socialismo não é senão a constituição do sujeito autônomo e que toda a justificação das ciências é dar ao sujeito empírico (o proletariado) os meios de sua emancipação em relação à alienação e à repressão: sumariamente, foi esta a posição da Escola de Frankfurt (2009, p.65-66).

A modernidade defendeu uma razão universal. "Com base nesse princípio, na modernidade ocidental se parte do pressuposto que o conceito universal de racionalidade, que é precisamente esse desenvolvido no ocidente, poderia ser imposto a todos os habitantes da terra" (GOERGEN, 2010, p. 31). A crise dos fundamentos da modernidade e o "mundo globalizado e pluricultural de hoje" (2010, p. 31) se imbricam com o questionamento da ideia de uma verdade única e do conhecimento isento. Porém, a modernidade deixou remanescentes, como suas herdeiras, grandes narrativas, relatos ou discursos de legitimação – esta entendida como um conjunto de processos que resultam no reconhecimento de uma autoridade ou poder. Na dinâmica social, a construção de um modelo de verdade fundamenta discursos e ações, é força de produção, elemento de mercado, instrumento da luta pelo poder e ponto de validação de uma hierarquização perversa entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Lyotard (2009) é um dos pensadores que avalia os mecanismos dessa legitimação, mais especificamente ao discorrer sobre como o conhecimento científico alçou o status de detentor exclusivo e soberano da verdade. Para o autor, o discurso filosófico da modernidade gerou relatos de legitimação da ciência que a apresentavam como essencialmente benéfica e desinteressada e fundavam a sua legitimação em si mesma.

Na pragmática do saber científico, a "verdade" de um enunciado se constrói a partir da verificação e falsificação, que fornecem os elementos para a prova. À essa legitimação na ciência vincula-se a legitimação do legislador, já que a ciência se propõe como reveladora da verdade. O direito de decidir o que é verdade aparece associado ao direito de estabelecer o que é justo, à autoridade de tomar decisões, portanto, ao exercício do poder.

Na prática, sabe-se que essa lógica contribuiu, como um dos exemplos mais contundentes, para a justificativa da dominação europeia, em um primeiro movimento, sobre nações formadas por etnias consideradas "atrasadas" em seu modo de viver e se relacionar com o mundo. Algumas das deturpações mais perversas do componente de Universalismo do projeto da modernidade são aquelas que aspiram à supremacia cultural de um povo sobre outro

ou à homogeneização cultural que apaga a riqueza das diversidades entre os povos do mundo.

Este é um ponto crucial para a compreensão dos condicionamentos que cerceiam a emancipação dos sujeitos a partir das grandes narrativas, legitimadas pelo discurso da ciência e da verdade universal. Neste sentido, vale examinar a contribuição de Contreras (1999) ao apontar que esta lógica se aplica à noção de desenvolvimento, desvelando as nuances simbólicas, culturais e políticas que fazem dela uma construção. Pautada nesta racionalidade tecno-científica que se pretende universal, a ideia de desenvolvimento sofreu apropriações e distorções; assim, acabou por legitimar relações de poder e dominação cultural e política entre nações. Ao voltar seu olhar, em especial, para a realidade dos países "subdesenvolvidos" ou do "Terceiro Mundo", o autor espanhol revela como tais classificações correspondem a mais um ciclo de colonização, culturalmente e tecnicamente legitimado.

A dominação e sujeição ocorre por meio de formas simbólicas, discursos e representações que apregoam que certos territórios e povos precisam da intervenção das nações "ricas" e "desenvolvidas" pois, supostamente, o desenvolvimento só poderia ser viabilizado, para estes povos, por meio da mediação e do modelo de tais nações. A classificação do espaço (Primeiro e Terceiro Mundos, em uma hierarquização centro-periferia) foi mediada pela utilização da ideia de desenvolvimento, criando a binariedade desenvolvido x não desenvolvido e forjando uma ordem que descaracteriza outras experiências e vivências dos territórios, reproduzindo a dominação e relações estruturais de dominação e poder.

La era del desarrollo objetivo universal, de extensión planetaria, ya ha cumplido medio siglo. Sin embargo, en el curso de este periodo la desigualdad y las victimas del hambre y de la pobreza han aumentado hasta extremos nunca conocidos. El desarrollo propuesto, así pues, se ha transmutado en formas que empobrecen e incapacitan día a día a un número superior de personas en cada vez más lugares. El desarrollo,

más allá de ser un instrumento, un medio que procura una mejora en el nivel de vida, encaminado a la consecución de unos recursos suficientes para una existencia digna se ha convertido él mismo en una finalidad que en la práctica política y social ha adoptado la forma impositiva de modelos sociales y culturales específicos aplicados sobre una realidad ajena. En otras palabras, se ha convertido en una forma de dominación y sujeción del Tercer Mundo (CONTRERAS, 1999, p. 26).

A imposição do modelo cultural da racionalidade ocidental legitimou formas de dominação contra diversos povos que não se enquadravam nos padrões de desenvolvimento impostos. Neste sentido, sociedades não ocidentais ou “não desenvolvidas” se tornam objeto – não sem resistências – de uma forma de conhecimento e de interpretação da realidade que está estruturalmente organizada e dominada por categorias ocidentais hegemônicas. A educação contemporânea é um território de disputas entre modelos tradicionais, imitativos, bancários (FREIRE, 1994) em que tensões entre diferentes saberes se constituem. Educadoras e educadores atuam em realidades em que lógicas excludentes persistem apoiadas por narrativas de legitimação da dominação e desvalorização dos saberes populares, sendo que esta perspectiva ainda é chave de leitura da realidade para muitos segmentos. Assim, a educação de tendência emancipatória demanda esforços resistentes de desconstrução dessas grandes narrativas excludentes e constructos simbólicos que legitimam as dominações, em uma perspectiva contra-hegemônica.

Neste ponto, desvela-se uma das dimensões essenciais que apontamos para a educação voltada para a emancipação. Contreras (1999) aponta que o horizonte de superação destas problemáticas passa pelo resgate da real valorização da alteridade e diversidade, pelo retorno do engajamento coletivo pela dignidade dos diferentes modos de saber e de viver, e pela desconstrução e reconstrução das

categorias culturais que legitimam formas de dominação, como a noção própria de desenvolvimento³. Tal movimento,

[...] requer o resgate das vozes silenciadas e oprimidas pela narrativa eurocêntrica da história e do conhecimento, colocando diferentes formas de conhecimento em equidade de diálogo, numa ecologia de saberes. Essa perspectiva se fortalece quando outras narrativas e experiências adentram no escopo do que se considera válido como conhecimento, porque apontam para outras possibilidades de possibilidades (RIBEIRO, 2020, p. 148-149).

As reflexões de Ribeiro partem da interlocução com Boaventura de Sousa Santos, que opera a crítica da “razão indolente” relacionada à “reinvenção da emancipação social” (2002). A partir da “crítica ao modelo ocidental de racionalidade dominante” (p. 238), Santos propõe um novo modelo, que combata o desperdício da riqueza social das diferentes experiências e saberes consolidados pelas diferentes sociedades.

O resgate destes saberes e experiências é um dos processos imbricados na educação de tendência emancipatória. Trata-se de entender que, em diferentes dimensões, o poder e a dominação são legitimados por grandes narrativas que forjam verdades inquestionáveis; identificar e desconstruir seus mitos e meios de propagação e reprodução; e se reapropriar do conhecimento e da autonomia diante da vida, em um processo que remete ao decodificar e recodificar freiriano:

No momento em que uma sociedade vive uma época assim, o próprio irracionalismo mitificador passa a constituir um de seus temas fundamentais, que terá, como seu oposto combatente, a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-

³ Não se trata de negar a contribuição europeia: “ao mesmo tempo, reconhecemos que necessitamos estudar e identificar os conhecimentos e saberes europeus que precisamos valorizar, tentando produzir um diálogo que seja de fato respeitoso e recíproco (sem surdos e mudos), num movimento contínuo em favor da descolonização do pensamento e do conhecimento” (SAQUET, 2019, p. 31).

se em favor do seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens (FREIRE, 1994, p. 53).

Compreender e superar os discursos, modelos culturais e narrativas de legitimação é entender como eles podem condicionar leituras de mundo, assumindo uma proporção mítica nos imaginários, e dessa forma, limitar ou fortalecer a perspectiva emancipatória na educação.

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NO ENFRENTAMENTO DAS PERVERSIDADES DO MODO DE PRODUÇÃO

Os sistemas de dominação se materializam tanto em planos simbólicos e de modelos culturais, como no modo de produção. Milton Santos destaca a globalização – considerando discursos como o da "aldeia global" – como uma metanarrativa de "legitimação da perversidade". A perversidade pontuada pelo autor se manifesta, especialmente, na "tirania do dinheiro e da informação", já que "o que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde" (SANTOS, 2000, p. 20).

Em uma espécie de looping legitimador, os discursos e modelos culturais hegemônicos se colocam a serviço da reprodução da lógica de mercado, a despeito de suas consequências que desfavorecem povos excluídos do padrão dominante. Em tempos de globalização mediada pelos anseios do mercado, a razão fornecedora de conhecimento emancipatório sobre a vida se desvia para uma dominação de modelos de pensamento performáticos e para um tecnicismo que obedece à mecânica de melhor desempenho, condicionada às metas mercadológicas. A individualidade se distorce para um individualismo exacerbado, em que a alteridade é encarada de forma fóbica e a figura do outro é identificada como competidor – em um sistema em que o dinheiro é obtido pela disputa – e não como membro solidário da comunidade. A liberdade individual é reorientada para a liberdade

de escolha através do consumo e apropriada como um grande relato de legitimação de poderes baseados no mercado.

Neste cenário, a educação para a emancipação assume a dimensão de também fornecer as bases para que os indivíduos possam enfrentar as consequências perversas do modo de produção capitalista, como as desigualdades de recursos e poder geradas pelo sistema, a sociabilidade empobrecida e permeada pelo medo e cobiça (exacerbados pela lógica da concorrência) e a insustentabilidade ambiental, que põe em risco a vida na Terra. Uma “crise permanente”, como pontua Boaventura de Sousa Santos (2020, p.5-6), diante da qual o horizonte da emancipação permanece como ideal de comunidades tradicionais, trabalhadores, camponeses, movimentos sociais e como tema do pensamento crítico.

Desde a luta dos camponeses ingleses contra a sua integração forçada nas fábricas protocapitalistas, provocada pela apropriação privada das terras comunais, no século XVIII, até às lutas contemporâneas das comunidades indígenas nos países semiperiféricos e periféricos contra a exploração dos seus territórios ancestrais, passando por todo o tipo de movimentos operários, o capitalismo tem sido constantemente confrontado e desafiado. Estes desafios têm sido acompanhados de uma vasta tradição de pensamento crítico. [...] Ao imaginar e lutar por sociedades onde a exploração seja eliminada, ou pelos menos drasticamente reduzida, as práticas e teorias críticas do capitalismo – ao lado daquelas cujo alvo são outras formas de dominação, como o patriarcado e o racismo – mantiveram viva a moderna promessa de emancipação social (SANTOS; RODRIGUEZ, 2003, p. 21).

Educar para o enfrentamento passa, portanto, pela busca de uma prática educativa que fortaleça a possibilidade de libertação social, política, do pensar dos sujeitos e de sua autonomia de atuação, na perspectiva de Ribeiro (2020, p. 147): “a emancipação a que me refiro não é nunca individual, é também social, porque

implica a comunidade como fortalecimento das iniciativas locais contra-hegemônicas". A educação para a emancipação na contemporaneidade assume, deste modo, a dimensão da compreensão da vida, de desconstrução dos mitos que desempoderam, de organização para a busca coletiva de desenvolvimento com justiça social, que não se realiza separada do sistema de relações e das redes de atores que participam das dinâmicas locais.

Neste sentido, a abordagem da emancipação permanece como um dos grandes temas da educação da contemporaneidade. Almejar o horizonte utópico da emancipação é buscar e vivenciar a "resistência no pensamento freiriano, como luta política por um sonho/projeto que se contrapõe aos processos de opressão nos diferentes territórios de produção (i)material da existência" (SOUZA; SANTOS; MUTIM, 2021, p. 214). Note-se que não se trata de apenas desconstruir as narrativas e discursos que reproduzem situações de opressão; trata-se dos esforços para criar contextos e atitudes que levem à ação política transformadora e à ação coletiva, em agir-refletido, uma práxis educativa. "A resistência, para Freire (2014, p. 47), é um processo que se dá na leitura crítica do mundo e consequente ação política de 'intervir na reinvenção da sociedade'" (SOUZA; SANTOS; MUTIM, 2021, p. 214).

Deste modo, no fluxo de desconstrução das narrativas de legitimação, pode-se retornar ao exame do desenvolvimento – resgatando o alerta trazido por Contreras – como categoria apropriada pelos segmentos hegemônicos para justificar intervenções e dominações. À essa noção de desenvolvimento, cabe contrapor e assumir a visão de Ladislau Dowbor (2006), que defende que o desenvolvimento não se espera passivamente de um governo ou agente externo; ele se faz a partir dos recursos dos sujeitos e das forças locais, gerando construções coletivas e tensões transformadoras, por meio de organização cidadã e com o subsídio pedagógico fornecido pela educação. Esta visão devolve ao cidadão a autonomia sobre seu destino e a responsabilidade solidária pelas transformações da sua comunidade, sem abdicar de seu papel político na sociedade. Na perspectiva emancipatória, a educação é a substância deste processo.

Esta visão de que podemos ser donos da nossa própria transformação econômica e social, de que o desenvolvimento não se espera mas se faz, constitui uma das mudanças mais profundas que está ocorrendo no país. Tira-nos da atitude de espectadores críticos de um governo sempre insuficiente, ou do pessimismo passivo. Devolve ao cidadão a compreensão de que pode tomar o seu destino em suas mãos, conquanto haja uma dinâmica social local que facilite o processo, gerando sinergia entre diversos esforços. A ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a esta compreensão e à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas (DOWBOR, 2006, p. 1).

Nesta perspectiva, o horizonte almejado com vistas a aproximar-se de uma práxis educativa emancipatória resgata as potencialidades de cada grupo e sua autonomia crítica, não apenas como diagnosticadores, mas como ativos transformadores de sua realidade, em uma "ação intencional contra-hegemônica realizada com respeito às singularidades de cada espaço-tempo-território, com suas gentes, necessidades, desejos e ecossistemas" (SAQUET, 2019 *apud* SOUZA; SANTOS; MUTIM, 2021, p. 218).

Tal transformação passa por estimular e construir dialogicamente, na dinâmica educador-educando, caminhos pelos quais indivíduos e grupos possam ampliar a sua interpretação crítica da realidade, de forma a avaliar modelos e alternativas para a ação coletiva transformadora e, se constatada a insuficiência dos modelos pré-existentes, de forma a inovar com recursos e forças locais à sua disposição. Em termos de desenvolvimento local, esses caminhos são apontados, por exemplo, por experiências e alternativas como o associativismo, as cooperativas, as experiências de economias populares e os projetos locais de desenvolvimento – tanto aqueles que buscam uma limitação do crescimento desordenado e reprodutor de injustiças, tanto os que questionam o

paradigma desenvolvimentista de maneira mais radical, propondo uma transformação mais profunda de seus princípios.

Estas experiências que vêm se desenvolvendo nas últimas décadas se associam às práticas pedagógicas dos movimentos sociais que buscam de maneira orgânica a emancipação dos sujeitos. Sobre o caráter formativo dos movimentos sociais, na perspectiva emancipatória, Gohn (2012) aponta que a emancipação é construída no interior da prática social e das experiências de luta pelos direitos, levando às ressignificações das visões de mundo, constituindo novos sujeitos históricos e novas identidades políticas culturais. É justamente esta dimensão – que se constrói no experimentar a construção da cidadania através da mobilização, das relações sociais e até mesmo dos conflitos inerentes às lutas sociais, em um processo permanente de aprendizagem – que resulta na consciência social. Trata-se de mais um vislumbre possível da educação para a emancipação no cenário contemporâneo.

EMANCIPAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE SOB O PRISMA DA ALTERIDADE

Propõe-se, neste tópico, abordar uma terceira dimensão da perspectiva emancipatória da educação, indissociável das aqui já apresentadas. A ação emancipatória é coletiva. Sendo ação de muitos, não nega a diversidade, mas a fortalece. Ao mesmo tempo em que se assume como encontro com as vocações e forças coletivas territoriais, a emancipação humana carrega intrinsecamente o reconhecimento das alteridades.

As narrativas de dominação e o excesso de regulação da modernidade limitaram as potencialidades emancipatórias dos sujeitos. Por outro lado, com o aprofundamento dos desencaixes e contradições do projeto moderno, a atmosfera de incredulidade e desconfiança relativa às instituições tradicionais e suas narrativas se instauraram. O capitalismo, com suas contradições, aumentou o nível de mal-estar e intensificou impasses civilizatórios. Cabe lembrar que "quando as instituições falham ou perdem a importância, cada qual é entregue a si mesmo. E cada qual sabe que

este si mesmo é muito pouco" (LYOTARD, 2009, p. 28). Ainda mais em um contexto em que este "si mesmo" encontra-se fragmentado em sua identidade, já que as incertezas, desencaixes, deslocamentos e fragmentações herdados da era moderna são condições, conforme apontado por Hall (2006), que também se manifestam no plano individual, na identidade do sujeito. "O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas" (HALL, 2006, p. 11). O macrocenário globalizado, tecnológico e intercomunicativo coloca em contato, como nunca, diferentes culturas e formas de ser, pensar e existir.

Expôs-se que a modernidade deixou como uma de suas heranças a dominação da cultura ocidental, que para se legitimar, alocou as demais culturas como primitivas, tradicionais e subdesenvolvidas, e ainda as absorve por meio de dominações simbólicas as mais diversas, como o discurso da propaganda e a padronização do consumo. Como aponta Dussel, tais culturas interpretadas como "insignificantes, sem importância e inúteis" sobreviveram, apesar da oposição de suas elites. Essa alteridade negada permaneceu latente:

Esse desprezo, no entanto, permitiu-lhes sobreviver em silêncio, desdenhadas simultaneamente por suas próprias elites modernizadas e ocidentalizadas. Essa alteridade negada, sempre existente e latente, indica a existência de uma riqueza cultural insuspeita, que renasce lentamente como carvão enterrado no mar de cinzas centenárias do colonialismo. Essa exterioridade cultural não é uma mera "identidade" substantiva não contaminada e eterna. Ela tem evoluído diante da própria Modernidade; trata-se de uma "identidade" em processo de crescimento, mas sempre como uma exterioridade (DUSSEL, 2016, p. 62).

O homem constitui seu ser vivendo em sociedade. Essa constituição se dá a partir da percepção do outro e de que nossas ações – decorrentes de escolhas individuais e muitas vezes,

"solitárias" – afetam relações e a vida de outras pessoas, inclusive distantes no tempo e no espaço. Isso abre espaço para um repensar do sentido e do papel da ética, inclusive extrapolando o seu sentido estritamente racional, de código normativo, na perspectiva de Bauman (2003, p. 73): "'estar com outros' pode se regulamentar por regras codificáveis. 'Ser pelo Outro' manifestamente não o pode".

Com efeito, a ética deve ser anterior a ontologia, pois antes de conhecer e classificar o outro é preciso considerá-lo na sua singularidade e dignidade. Conforme nos adverte Lévinas, a ontologia como filosofia primeira é uma filosofia do poder. Isso parece se adequar àquela dimensão reguladora da modernidade que submete as pessoas às instituições mais pela coerção e menos pela justificação; um conhecimento destinado a rotular e classificar os sujeitos, controlando suas ações e seus corpos. O contrário disso, a emancipação, requer a consideração ética do sujeito como um outro absoluto, não incorporável por mim e não redutível às classificações e aos interesses dominantes. Em outras palavras, considerar o outro como absolutamente outro. Para que seja possível esse nível de consideração ética, é preciso que todos e cada um de nós desenvolvamos a capacidade de sermos afetados pelo outro naquilo que ele tem de outro, na sua diferença e singularidade (CUNHA, 2018, p. 1350).

Nessa dimensão, a ética, a alteridade e a emancipação se encontram – ao assumir uma ética da alteridade que, a partir da relação com o outro, permita e busque que este outro exista como potência, como força que pode construir-se a si mesma. Encontra-se aí um dos mais profundos sentidos da educação para a emancipação. "A ética, então, possui um sentido emancipatório na medida em que a consideração pelo outro reforça o outro como potência de ser. O cuidado que devemos ter com o outro não é para situá-lo como alguém incapaz, mas, ao contrário, para reforçar suas próprias potencialidades" (CUNHA, 2018, p. 1354).

Neste sentido, a perspectiva emancipatória da educação assume o chamado “desafio da diferença” (GOERGEN, 2010, p. 14), contribuindo para a compreensão da alteridade e para uma sociedade em que as diferenças sejam vistas como riqueza e legitimamente reconhecidas, com uma descompressão das tensões entre o eu e o outro, sem negar a natureza sempre conflitante e plural das relações humanas. Novamente, a educação reassume sua dimensão política e ética, porque apenas através do experimentar as alteridades é possível a ação coletiva emancipatória. O modelo que previa o equilíbrio social através da eliminação da diferença anseia por dar lugar a um “ideal de convivência que inclui a diferença como condição humana” (GOERGEN, 2010, p.20). O caminho passa por uma educação dialógica e que forme indivíduos capazes de atuar na realidade de forma crítica.

Goergen pontua que a identidade se constrói no âmbito da cultura, a partir do se deparar com o outro, do se relacionar, do conviver e do pertencer. A constituição do eu, portanto, se dá no encontro com a alteridade. A educação dialógica, ao compreender e valorizar as diversidades, é emancipatória, pois contribui para que o sujeito resgate e valorize suas potencialidades, tal como é, ao mesmo tempo em que materializa princípios básicos da democracia e justiça social, subsidiando a dissolução de cenários de exclusão.

É preciso respeitar os sujeitos, suas escolhas, seus saberes, suas trajetórias culturais e construir com eles o conhecimento, dentro e fora da escola, cooperando em projetos de desenvolvimento: esta é a práxis territorial à que nos referimos, centrada na colaboração e reciprocidade com os sujeitos estudados” (SAQUET, 2019, p. 9-10).

A educação precisa, portanto, ser repensada criticamente – deslocando seus fundamentos formativos do sujeito individual para o conceito de alteridade e vislumbrando as implicações disso para o coletivo. Esta é uma práxis assumida pela educação que visa a emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo intentou apresentar três importantes dimensões da práxis educativa em uma perspectiva emancipatória, que atuam em conjunto, conforme representado no esquema a seguir.

Figura 1 – Dimensões da educação para a emancipação



Fonte: elaborada pela autora.

Tais dimensões, se buscadas como horizontes nas práticas educativas, subsidiam reflexões mais profundas sobre que tipos de aprendizados e consciências estão sendo mobilizados nos contextos formativos, contribuindo para a interpretação e atuação sobre a realidade a partir de uma perspectiva crítico-emancipatória.

Nesses processos, o diálogo é o núcleo do procedimento educativo, configurando, ao mesmo tempo, processo viabilizador e objeto de aprendizagem. É por meio dele que se desperta o ser crítico; é através da postura dialógica que é possível mergulhar na alteridade; é o diálogo a base dos processos participativos e democráticos e a chave para a ressignificação de mitos que perpetuam opressões. Trata-se, assim, de resgatar a concepção freiriana do ato educativo como dialógico em sua essência, mantendo sempre a emancipação como horizonte.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. Tradução de João Rezende Costa. 2ª. ed. São Paulo: Paulus, 2003.
- CONTRERAS, Joan Picas. La construcción social del subdesarrollo y el discurso del desarrollo. *In*: BRETÓN, Victor; GARCÍA, Francisco; ROCA, Albert (orgs.). **Los límites del desarrollo**: modelos, 'rotos' y modelos 'por construir' em América Latina y África. Barcelona: Icaria, 1999.
- CUNHA, Ricardo. Modernidade, Pós-Modernidade e Emancipação na Perspectiva da Ética da Alteridade. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, 2018.
- DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**. [S.l.], 2006.
- DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, jan-abr 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GOERGEN, Pedro. **Educação e diálogo**. Maringá: Eduem, 2010.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares. Educação e Contemporaneidade. *In*: LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares; ANDRADE, Dídima Maria de Mello (Orgs.). **Educação e Contemporaneidade**: contextos e singularidades. Curitiba: CRV, 2015.

LYOTARD, Jean François. **A Condição Pós-Moderna**. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

RIBEIRO, Débora. **Educação e emancipação**: justiça social e cognitiva. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 13, n. 1, jan./abr. 2020.

ROUANET, Sérgio Paulo. Iluminismos e contra-iluminismos: sobre a modernidade e seu projeto inacabado. *In*: RUBIM, Antonio Albino Canelas (org.). **Textos de Cultura e Comunicação**, NICOM UFBA, Salvador, n. 29, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; RODRIGUEZ, Cesar. Introdução: para ampliar o cânone da produção. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Porto: Afrontamento, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SAQUET, Marcos Aurélio. Território: a abordagem territorial e suas implicações nas dinâmicas do desenvolvimento. **IGEPEC**, Toledo, v. 23, edição especial, p. 25-39, 2019.

SOUZA, Heron Ferreira; SANTOS, Aline de Oliveira Costa; MUTIM, Avelar Luiz Bastos. **Educação profissional, territórios e resistências**: diálogos com Paulo Freire. Recife: Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, 2021.

Recebido em: *Novembro/ 2022*.

Aprovado em: *Março/ 2023*.