

APRENDER POR TODA A VIDA: da redistribuição ao reconhecimento

Francisco Canindé da Silva

Resumo

Esse texto, de caráter ensaístico, tem como temática a educação de jovens, adultos e idosos (EJA), a partir de uma compreensão gnosiológica de que se aprende por toda a vida em diferentes *espaçostempos* educativos, reconhecidamente a partir da condição humana de inacabamento, inconclusão e incompletude. Objetiva-se, com o referido ensaio, apresentar a professores, pesquisadores e militantes dessa modalidade educativa algumas concepções que vêm constituindo o fundamento filosófico do aprender por toda a vida, com ênfase na ideia de redistribuição social e reconhecimento cultural, enquanto discussão balizadora que desafia, no tempo presente, o trabalho político e pedagógico de educadores da EJA. O diálogo reflexivo, como procedimento metodológico, possibilitou a reconstrução e dilatação de compreensões acerca do ato educativo em questão – aprender por toda a vida —, tomando como recurso disparador perguntas problematizadoras capazes de impulsionar inquietações e produzir arquiteturas emancipatórias acerca da modalidade. Entre elas, destaca-se a energia e a força do pensamento sistêmico-recursivo, representado pela metáfora da *rede*, na qual articulam-se processos e possibilidades educativas, coerentes com as reais necessidades dos sujeitos que lutam por reconhecimento e distribuição social justa.

Palavras-chave: EJA; aprender por toda a vida; gnosiologia; redistribuição e reconhecimento.

LEARNING FOR A LIFETIME AT EJA: from redistribution to recognition

Abstract

This text, of an essayistic nature, has as its theme the education of young people, adults and the elderly (EJA), based on a gnosiological understanding that learning occurs throughout life in different educational spacetimes, admittedly based on the human condition of unfinishedness, inconclusiveness and incompleteness. The objective of this essay is to present to teachers, researchers and activists of this modality, some concepts that have constituted this philosophical foundation, with an emphasis on the idea of social redistribution and cultural recognition as a guiding discussion that challenges, in the present time, political work and pedagogical training of EJA educators. Reflective dialogue, as a methodological procedure, enabled the reconstruction and expansion of understandings about the educational act in question – lifelong learning, taking as a triggering resource problematizing questions capable of boosting concerns and producing emancipatory architectures about the modality. Among them, the energy and strength of systemic-recursive thinking stands out, represented by the metaphor of the *network*, in which educational processes and possibilities are articulated, coherent with the real needs of subjects who fight for recognition and fair social distribution.

Keywords: EJA; lifelong learning; gnosiology; redistribution and recognition.

APRENDIZAJE PARA TODA LA VIDA EN EJA: de la redistribución al reconocimiento

Resumen

Este texto, de carácter ensayístico, tiene como temática la educación de jóvenes, adultos y ancianos (EJA), a partir de una comprensión gnoseológica de que se aprende por toda la vida en diferentes *espaciotiempos* educativos, reconocidamente a partir de la condición humana de inacabamiento, inconclusión e incompletitud. Se objetiva con dicho ensayo, presentar a profesores, investigadores y militantes de esta modalidad, algunas concepciones que vienen constituyendo ese fundamento filosófico, con énfasis en la idea de redistribución social y reconocimiento cultural como discusión balizadora que desafía, en el tiempo presente, el trabajo político y pedagógico de educadores de la EJA. El diálogo reflexivo, como procedimiento metodológico, posibilitó la reconstrucción y dilatación de comprensiones acerca del acto educativo en cuestión - aprender por toda la vida, tomando como recurso disparador, preguntas *problematicadoras* capaces de impulsar inquietudes y producir arquitecturas emancipadoras acerca de la modalidad. Entre ellas, se destaca la energía y la fuerza del pensamiento sistémico-recursivo, representado por la metáfora de la *red*, en la cual se articulan procesos y posibilidades educativas, coherentes con las reales necesidades de los sujetos que luchan por reconocimiento y distribución social justa.

Palabras clave: EJA; aprender por toda la vida; gnoseología; redistribución y reconocimiento.

INTRODUÇÃO: O QUE SE PRETENDE COM ESSA DISCUSSÃO?

A educação para pessoas jovens, adultas e idosas tem recebido, ao longo de sua existência e sistematização, inúmeras definições, com características próprias de seus contextos políticos e epistemológicos, revelando que as maneiras de pensar-praticar de educadores e educandos têm relação direta com princípios e racionalidades adotadas quando de sua divulgação em formato de texto (jurídico, epistêmico, político, pedagógico etc.), ou seja, têm relação com as lutas e busca por redistribuição de bens materiais e simbólicos e reconhecimento cultural negado ao público da modalidade. Por isso, muitas concepções que se tem da EJA (da modalidade educativa e da modalidade de ensino) estão estritamente relacionadas a necessidades de emancipação humana.

A história da educação de jovens, adultos e idosos no Brasil é reveladora das inúmeras lutas empreendidas por justiça social, reivindicadas por grupos diretamente afetados por sistemas capitalistas, produtores de pobreza, de desigualdades e miséria humana em larga escala. As significações políticas e epistemológicas percebidas em cada período da história da educação de jovens, adultos e idosos, especificamente a partir da década de 1960, traduzem necessidades e urgências desses grupos populacionais, tanto no que se refere ao reconhecimento de seus saberes-fazer culturais, como à valorização e potencialização de sua força de trabalho para o desenvolvimento social.

Desafiada por contextos socioculturais emergentes e impulsionada pelas lutas por redistribuição equitativa de bens materiais e por reconhecimento identitário (Fraser, 2022), a EJA exige pensar-praticar políticas que favoreçam a produção de currículos dialéticos e dialógicos; processos formativos docentes articulados a necessidades e expectativas dos sujeitos; recursos financeiros e materiais didáticos que possam atender o fluxo de pessoas que recorrem à modalidade em busca de formação e certificação, a fim de garantir o direito de continuar aprendendo por toda a vida.

As reflexões a que se propõe esse texto visam dilatar a compreensão de educação de jovens, adultos e idosos, a partir do princípio filosófico *aprender por toda a vida*, articulando concepções de redistribuição e reconhecimento referenciadas por Fraser (2022) e a sociologia do *desconhecimento*

proposta por Martins (2021), ambos preocupados em demonstrar que o modelo capitalista, utilizando-se de artimanhas conformistas produz diferentes maneiras de exclusão, banalizando o sofrimento, ao mesmo tempo em que responsabiliza os indivíduos pelo próprio fracasso.

A problemática se estabelece em torno da questão: é possível pensar-praticar uma educação para jovens, adultos e idosos que articule reivindicações por redistribuição social e reconhecimento cultural? O texto decorre de uma pesquisa bibliográfica realizada em livros, artigos em periódicos e artigos em *sites* especializados que apresentavam, primeiro, a provocação filosófica realizada por Nancy Fraser (2002, 2006, 2022) em torno dos conceitos de redistribuição e reconhecimento como pauta de reivindicação por justiça social e cultural — reflexão mediatizada por novas frentes de luta que emergem com o fim do socialismo (a queda do Muro de Berlim em 1989 e o avanço do capitalismo nas formas de neoliberalismo e mundialização econômica); e segundo, a abordagem difundida por Martins (2021) sobre uma sociologia do desconhecimento, que invisibiliza à consciência cotidiana das pessoas comuns o que lhe é subjacente, produtor de desigualdades e abissalidades sociais.

Pensar a EJA a partir das concepções de redistribuição, reconhecimento e de uma sociologia do desconhecimento implica entendê-la, como afirma Paiva (2007), enquanto modo específico de educar, considerando em seu escopo a diversidade dos sujeitos, suas necessidades reais, ausências de direitos básicos e fundamentais. Implica, ainda, reconhecê-la como resultante de redes de saberes e capacidades construídas com experiências de vida e desafios sociais e culturais que emergem no tempo presente, o que é caracterizado por Martins (2021, p. 19) como: “A era das ansiedades e temores da pobreza de tempo mesmo na abundância dos minutos”. Ou como já apresentara o poeta ribeirinho Thiago de Mello (1996, p. 11) de que “[...] é preciso trabalhar todos os dias pela alegria geral. É preciso aprender esta lição todos os dias e sair pelas ruas cantando e repartindo, a mão cristalina, a fronte fraternal”.

As condições e possibilidades de transformação da vida de jovens, adultos e idosos da EJA implicam romper com esse *desconhecimento* que orquestra a falsa consciência dos indivíduos, processo que a garantia do direito à educação continuada, vivenciado também na escola, poderá contribuir amplamente para a libertação e emancipação desses indivíduos. Dessa maneira, reafirma-se com Martins (2021) que urgências e impaciências produzidas pela efemeridade e ebulições do tempo presente desafiam a construção de políticas educacionais, de propostas curriculares, de práticas pedagógicas e de processos formativos na EJA.

APRENDER POR TODA A VIDA COMO ATO GNOSIOLÓGICO: QUAIS SENTIDOS PARA A EJA?

Deixo explícito que, por aprender, entende-se a relação estabelecida entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, mediado pela curiosidade, problematização da realidade e vontade ontológica de *ser mais* (Freire, 2002). Aprender, portanto, implica procurar saber, indagar sobre algo, conhecer com profundidade, motivado pela condição de inacabamento e necessidades sociais e culturais contextuais.

Enquanto princípio filosófico assumido por conferências internacionais de educação de adultos, doravante Confinteas, sabe-se que a definição desse princípio tem conotações epistemológicas e políticas influenciadas pelo modelo econômico capitalista e pelos sentidos de desenvolvimento humano e bem-estar social difundidos em cada período histórico. Sobre essa questão, o debate proposto por Lima (2007) e Alves (2010) aponta preocupação com a centralidade da ideia de *aprendizagem ao longo da vida*, em documentos reguladores de políticas educacionais,

justamente por deslocar o foco da educação como artefato social amplo, que deve garantir a todos oportunidades justas (Sen, 2011), restringindo a aprendizagem a um ato mecânico puramente cognitivista, distante da realidade (anseios, necessidades e sonhos) daqueles a quem se destina o processo educativo escolar, neste caso, de jovens, adultos e idosos.

A preocupação emana do modo como essa ideia está relacionada ao modelo operacional de habilidades e competências a serem adquiridas no processo escolar, capaz de formar um indivíduo eficiente para o mercado de trabalho (competitivo e excludente), tornando-o apto a enfrentar o desenvolvimento econômico, garantindo-lhe participação equitativa na redistribuição dos bens materiais e simbólicos produzidos com sua força de trabalho. Essa ideia enfatiza uma lógica escolar de aprendizagem cumulativa, que se vincula necessariamente a expectativas de mercado, e constitui, segundo Martins (2021), desconhecimento – uma forma de socialização enganadora aviltante à dignidade humana.

De acordo com Canário (2003), essa ideia de formação escolar ancorada no processo de aprendizagem ao longo da vida, remete a três grandes expectativas de formação: (a) a eficácia produtiva; (b) a evolução tecnológica; e (c) a coesão social. A primeira refere-se à preparação de mão de obra, capaz de atender demandas de produção, comércio e investimento. Para isso, é preciso de novas *competências* e *habilidades*, a fim de promover empregabilidade e adaptabilidade à nova força de trabalho. Os argumentos propostos na segunda expectativa de formação, a partir da ideia de aprendizagem ao longo da vida, referem-se à inserção de elementos tecnológicos, especialmente das tecnologias de informação e comunicação (TIC) que possam suprir carências e insuficiências de competências exigidas por empregadores e mercados laborais que demandam perfis específicos de qualificações.

A terceira expectativa – da coesão social –, pauta-se pelo argumento de que é preciso garantir desde a definição da política em contexto de texto (Ball, Mainardes, 2011), até sua absorção na prática, o consenso de que a formação ao longo da vida constitui o melhor meio de manter a empregabilidade e combater a exclusão social, retirando o foco do modelo econômico capitalista excludente, passando a responsabilizar o indivíduo pelo sucesso ou fracasso.

Essa maneira de entender a aprendizagem ao longo da vida esteve vinculada a concepções de educação permanente, de aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver juntos, estabelecidas em documentos orientadores de políticas públicas e sociais, emitidas por conferências internacionais, levadas a cabo por instituições como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); Organização das Nações Unidas (ONU); Banco Mundial etc.

Em sentido diferente, e assumindo a perspectiva de aprendizagem como ato gnosiológico, inerente ao humano, histórica e socialmente situada, entende-se com Paiva (2004, 2009) que o processo de aprender por toda a vida é uma exigência da complexidade da sociedade contemporânea que, por um lado, requer um perfil de sujeito preparado para os avanços do conhecimento social, com habilidades e capacidades específicas para o mundo do trabalho (e não mercado de trabalho) e, por outro, que exige participação legítima nas tomadas de decisão, sendo capaz de crítica, ruptura e de reinvenção do mundo, considerando experiências de vida local.

Em texto intitulado *Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças*, Paiva (2009) reafirma a concepção de aprendizado por toda a vida, alertando que esse é um tema amplo e polêmico, porque constitui exigência da educação continuada que acontece em espaços escolares e não escolares, um processo político-epistemológico que a autora considera desafiador na reconfiguração da EJA e na ressignificação da aprendizagem construída em outros *espaçostempos* educativos.

Nesse sentido, entende-se que aprender por toda a vida não é uma adesão restrita ao modelo de ensino com objetivos, conteúdos e procedimentos tecnicistas e reprodutivistas, aliados a interesses econômicos capitalistas. Não é possível descartar críticas feitas à ideia de aprendizagem ao longo da vida, presente nos documentos emitidos por conferências internacionais, nem tampouco deve-se rejeitá-los em sua totalidade. Cabe aos sujeitos da EJA reinterpretá-los à luz de concepções críticas da educação e a partir dos reais interesses dos educandos. Aprender por toda a vida é uma condição humana incontestável, e enquanto ato educativo, é um direito inalienável e inadiável, devendo ser assegurado a todos por meio de políticas públicas comprometidas com a emancipação social.

Em sociedades letradas, grafocêntricas e de tecnologias altamente complexas, não saber ler e escrever, bem como não ter escolaridade constituem inacabamento visível a ser trabalhado e superado por meio de projetos, programas, campanhas e processos de escolaridade básicos. Nesse sentido, aprender não é necessariamente uma questão de inacabamento psicogenético, mas passa a ser eminentemente de natureza social, cultural e política, possível e impulsionado pela relação sistêmica com outros sujeitos e institucionalidades. É desse contexto que se amplia a ideia de inacabamento (porque são imperfeitos) proposta inicialmente por Freire (2002), para enredá-la à ideia de inconclusão (porque os humanos estão em evolução) e à ideia de incompletude (porque necessitam uns dos outros), reflexivamente apresentada por Romão (2018).

Os inacabamentos, inconclusões e incompletudes sugerem, no contexto da educação continuada, que os indivíduos aprendem por toda a vida, sejam processos ofertados na escola ou fora dela, em *espaçostempos* instituídos ou institucionalizados. Problemáticas emergem dessa compreensão: afinal de contas de quem é a responsabilidade com a educação de jovens, adultos e idosos? Apenas do Estado, das políticas públicas e dos processos institucionalizados? De que maneira processos de aprender não autorizados (Certeau, 2011) que ocorrem em outros espaços culturais instituídos podem ser reconhecidos e sistematizados enquanto processos educativos legítimos?

Nesse contexto, a distinção entre modalidade educativa e modalidade de ensino se faz necessária, visto que a primeira articula diferentes processos, práticas e espaços em que os sujeitos são formados e informados, retendo em seu imaginário social significações com as quais subsidiarão suas práticas. Sob essa perspectiva, estão as organizações, associações, grupos e comunidades que, independentemente dos lugares institucionalizados (escolas, institutos, universidades), aprendem e se educam, subvertendo a lógica da regulação institucional estatal. Contudo, o contrato social instituído e institucionalizado sobre o lugar onde se aprende – a escola —, na maioria das vezes controla e autoriza apenas aquilo que está submetido à sua lógica formal, desautorizando processos marginais de construção de conhecimentos, embora se saiba que os sujeitos continuam aprendendo autonomamente, para além do que está posto como conhecimento regulado oficialmente.

A maneira como os indivíduos aprendem (falam, andam, usam, leem, vestem-se, se alimentam) fora do espectro regulado, tem sido considerada por pesquisadores cotidianistas, fundamentados em Certeau (2011), como astúcias, táticas operacionais e modos de caças não-autorizadas, possíveis de regulação (não para substituir o modo de regulação existente), mas para reconhecer e ampliar as possibilidades de educar e aprender *dentrofora* da institucionalidade. Contudo, ensina Certeau (2011, p. 35) que “[...] para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante de seu objeto”. Parafraseando o referido autor, pensar políticas educacionais e práticas pedagógicas para a EJA, partindo da perspectiva de sujeitos em seus cotidianos ordinários, exige sentir o mundo com todos os sentidos

(Alves, 2008) realizando uma etnografia do que nele acontece cotidianamente, como aprendido com Freire (2002), ou ainda criando mapas de larga escala (Santos, 2009) para ver de perto astúcias e maneiras de *fazer com*.

A EJA enquanto modalidade de ensino efetiva-se necessariamente no interior das escolas e segue um conjunto de regulações instituídas tais como tempo, currículo, organização espacial, materiais, profissionais docentes, modos de avaliar, certificação etc. No Brasil, a institucionalização da modalidade de ensino tem sido resultado de muitas lutas e reivindicações lideradas por grupos populares e políticos, amparados por contratos sociais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); as conferências internacionais de educação de adultos (Confinteas, Ireland, 2012); a Constituição Federal Brasileira (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 1996; as Diretrizes Curriculares específicas para a modalidade; o Parecer CEB/CNE n. 11/2000; o Parecer CEB n. 01/2021 que expressam, respeitadas suas especificidades, o direito à educação para jovens, adultos e idosos.

Para além desses marcos, do direito regulado política e juridicamente, percebe-se que entre o proclamado e a demanda, existem abissalidades que impedem a efetividade da garantia do direito e a qualidade esperada. Os desafios para esta efetivação são diversos, desde a garantia do acesso em todas as redes públicas de ensino, passando pela permanência qualitativa dos sujeitos, sua certificação e articulação com os saberes da experiência feita (Freire, 2002) em outros *espaçostempos* não escolares.

A educação para jovens, adultos e idosos da EJA, ofertada na escola como garantia de um direito constitucional, é um dos movimentos do processo de aprender por toda a vida, dada a condição ontológica do ser – de inacabamento, inconclusão e incompletude. Portanto, não deve restringir sua proposta apenas à dimensão educacional – a do ensino pela absorção de conteúdos prescritos e fragmentados em disciplinas, mediados por exposições abstratas que nem sempre fazem sentido para seus usuários.

Aprender na escola, parte do *continuum* do aprender por toda a vida, precisa fazer sentido para quem aprende – sentido político, social, cultural, entre outros. Afinal, são jovens, adultos e idosos com múltiplas experiências e redes de contato que não devem ser invisibilizadas por uma lógica disciplinar de escola. Ao contrário, como ensinou Freire (2002, 2010), se faz necessário um diálogo entre diferentes saberes, a fim de horizontalizar não apenas o discurso, mas relações e ações político-pedagógicas, conduzindo os indivíduos à transformação social.

A metáfora da *rede* tem sido bastante utilizada por pesquisadores cotidianistas para traduzir o processo educativo escolar em/na relação com experiências cotidianas dos sujeitos. A *rede* não hierarquiza saberes-fazer-poderes, percebe-os em movimento, como pontos (nós) de conexão, algumas vezes ocultos, mas enlaçados e produtores do movimento e responsáveis pelo equilíbrio entre diferentes saberes.

Alves (2008) ensina que a metáfora da *rede* como compreensão da realidade decorre da necessidade de superar a visão totalitária, empreendida pela física mecânica que, em confronto com totalidades medievais do século XV e XVI fragmentou o mundo em partes, instituindo no imaginário social uma explicação da vida, dos fenômenos naturais e sociais de forma fixista e bastante compartimentalizada. Nesse processo de fragmentação, muito do que existia como saber local (artesanal, artístico, cultural, sistêmico) produzido pelos sujeitos cotidianos passou a ser concebido como não existência (Santos, 2007), determinando dicotomias e hierarquias entre saberes, grupos, regiões e culturas.

A dinâmica da *rede* pretende subverter a lógica fragmentária do pensamento mecanicista e disciplinar da modernidade, influenciador de modos de pensar a educação e, especificamente, a

modalidade de ensino da EJA. A *rede* intenciona a religação de diferentes saberes da experiência feito (Freire, 2002), sejam eles saberes historicamente construídos, saberes culturais, saberes pedagógicos, saberes científicos, saberes da vida cotidiana, porque todos podem coexistir em função das finalidades do ato educativo – o de aprender por toda a vida. A lógica da *rede* respeita e enlaça necessidades, inteligências e demandas dos indivíduos, mobilizada pela pergunta de Biesta (2020, p. 38): “[...] como os sujeitos existem?”. Com este questionamento, o citado autor desloca o foco de quem é o sujeito, muito recorrente nas reflexões sobre a EJA. Saber como os sujeitos jovens, adultos e idosos existem produzirá o enlaçamento de fatores e contextos externos em que estão imersos os próprios sujeitos, e que, por vezes, desconhecem. Biesta (2020, p. 38) afirma que “[...] existir como sujeito não significa estar consigo mesmo – ser idêntico a si mesmo – mas antes estar ‘do lado de fora’ de si mesmo”. Nesse sentido, cabe ao trabalho político-pedagógico na EJA lançar o sujeito para fora de si, fazendo-o refletir acerca do que produz sua existência e de como é possível transformá-la.

Assim, compreende-se que assumindo a metáfora da *rede*, o trabalho escolar com a EJA assume uma arquitetura cooperativa, distribuída sem centros de comando, sendo possível aos sujeitos refletir sobre sua existência, sonhar e trabalhar na construção de um mundo menos feio, mais igualitário e justo para todos.

OS DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE E A TAREFA EM CURSO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Superar o analfabetismo, ampliar a oferta de escolaridade e reconhecer processos educativos que acontecem em outros espaços, com vista a garantir o direito à educação e promover justiça social constitui, desde o século passado, especialmente a partir de iniciativas educacionais desenvolvimentistas e progressistas, o grande desafio político e epistemológico que impulsionou reflexões, práticas e lutas no campo da EJA.

No Brasil, a superação do analfabetismo e a ampliação da oferta estão necessariamente vinculadas à questão da exclusão de bens materiais e simbólicos da maioria da população que a ela foram submetidas, mobilizadas pelo modelo econômico capitalista. A luta que vem impulsionando e fundamentando discussões e movimentos políticos educacionais no campo da educação pública, é pela redistribuição equânime de recursos para aqueles socialmente negligenciados por este modelo social excludente.

Para ampliar essa discussão em torno dos desafios postos no tempo presente ao trabalho com educação de jovens, adultos e idosos, no contexto do aprender por toda a vida, buscou-se em Fraser (2002, 2006, 2022) uma reflexão mais detalhada de como processos de reivindicações sociais e culturais podem pautar propostas, programas, projetos e currículos nesta modalidade de ensino. Preocupada com as situações sociais que emergem do período pós-socialista, em que os ideais progressistas se diluem em micro lutas e a busca por igualdade de direitos perde força no cenário político-epistemológico, a referida autora propõe uma análise acerca de como tais processos tornaram-se, de certa maneira, rivais, sem no entanto perceberem que a fragmentação das lutas vem fragilizando e distanciando-se do ideal de dignidade humana, retirado perversamente das populações economicamente injustiçadas.

De acordo com Fraser (2022), trata-se de lutas que reivindicam redistribuição e reconhecimento, sendo que este último assume primazia na contemporaneidade, por meio de grupos culturais organizados que atestam ser vítimas de processos de exclusão permanente, liderados por forças globais majoritárias que, além de invalidar suas práticas culturais, os

invisibilizam enquanto identidade singular. A invisibilidade acontece de duas maneiras: (a) quando os saberes, produtos e orientação cultural são marginalizados e inferiorizados na estrutura social; (b) quando, como contrapartida, os saberes, produtos e orientações hegemônicas tornam-se o ideal a ser seguido.

Nesse espectro, surge um desafio: como é possível enlaçar as duas reivindicações sem que as coletividades, mesmo com objetivos particulares, não percam de vista que todas essas lutas são de esquerda, progressistas e emergem da desconfiança de modelos sociais estruturais piramidais, patriarcais, eurocêntricos e colonizadores, que projetam um mundo para controlá-lo?

Para ampliar a interpretação acerca dessas lutas e reivindicações, foram utilizados alguns princípios teóricos da sociologia do desconhecimento propostos por Martins (2021), segundo o qual as incertezas que caracterizam o instante do tempo presente decorrem da ausência de um profundo conhecimento que possa libertar os indivíduos da hibernação gnosiológica em que vivem. Neste sentido, o autor afirma que o desconhecimento é diferente da ignorância, visto que esta última é constituída pela insuficiência, pela falta, embora o acesso não represente conhecimento e nem retire o sujeito da ignorância. O desconhecimento é expressão de manipulação da consciência social, “[...] é o conhecer superficial do instante, o conhecer que não define uma época e uma sociedade, a não ser pelo vazio e pelos enganos” (Martins, 2021, p. 31). Trata-se, portanto, de um conhecimento enganador que explica a vida cotidiana como se fosse conhecimento verdadeiro e não é. Dito de outro modo, “[...] é aquilo que as pessoas socialmente sabem, mas de um saber que encobre a realidade social para que a reprodução das relações sociais se realize e se sobreponha à possibilidade de produção e surgimento de relações socialmente novas e transformadoras” (Martins, 2021, p. 21).

Enlaçar essas categorias analíticas de redistribuição, reconhecimento e desconhecimento, constitui, portanto, outro desafio para se pensar a educação de jovens, adultos e idosos, sob o foco da filosofia do aprender por toda a vida.

Como dito, reflexões empreendidas por Fraser (2022), analisando condições políticas e sociais do período pós-socialista, especificamente acerca do debate entre *redistribuição* de bens e serviços e *reconhecimento* de identidades que vem fragmentando e interrompendo a luta por justiça social, podem colaborar com a tomada de decisões políticas, processos e práticas da EJA. De acordo com a autora, redistribuir implica a luta pela superação da injustiça econômica e refere-se a algum tipo de reestruturação econômica. A reivindicação é pela redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, práticas e tomadas de decisões democráticas. Neste cenário de injustiça, encontram-se indivíduos socialmente marginalizados pelo analfabetismo e pela não escolaridade, sujeitos esses que buscam e encontram na EJA suporte para a reivindicação e superação de suas condições de vida.

A redistribuição é uma reivindicação de classes, uma busca por justiça que atenda necessidades básicas dos sujeitos oprimidos na relação de trabalho e produção de bens materiais, necessidades sem as quais não é possível funcionar em uma sociedade. Teóricos e ativistas de esquerda vêm empreendendo essa luta por redistribuição, desde Marx e sua crítica à teoria da exploração capitalista. Passam pelas críticas aos modelos políticos liberais, sustentados pelo Estado; chegam ao atual estágio do capitalismo globalizado que prioriza uma lógica de mercado em que somente multinacionais têm condições de circulação de produtos, achatando iniciativas e a produção local, o que leva trabalhadores à subordinação do trabalho assalariado, à má remuneração, ao desemprego e ao consumo alienado de seus produtos e, por consequência, ao empobrecimento da população oprimida.

O mundo do trabalho é central nessa discussão, pois a reivindicação por justiça social é uma reivindicação por redistribuição justa, liderada por centrais sindicais de trabalhadores, lançando mão de greves, marchas, piquetes etc., especialmente quando o cenário de exploração do capital era a fábrica ou a indústria (questão que de certo modo continua viva). Atualmente, dilatados esses processos de produção, outras urgências aparecem como propositivas às lutas por redistribuição, quais sejam: valorização de trabalhos não reconhecidos pela sociologia das profissões (trabalhadores de *app*); substituição de mão de obra por artefatos tecnológicos informatizados; adoecimentos por contaminações e superexposições a determinados produtos; assédio ao universo feminino, entre outras.

Uma crítica potente ao modelo de trabalho emergente na sociedade contemporânea vem sendo realizada por Antunes (2018) acerca das novas formas de servidão, caracterizadas de proletariado da era digital. As formas arquitetadas do mundo do trabalho têm imposto novos modos de sujeição, sofrimento, desumanização e precarização, afirma o referido autor, numa era em que muitos imaginavam, segundo promessas feitas por esse modelo econômico globalizado tecnológico, estar próximo da realização pessoal e coletiva.

De acordo com Antunes (2018) as formas de trabalho escravo se alteraram, mas também continuam a persistir velhas maneiras de exploração, como no caso comparativo que realiza acerca da expansão do uso do *smartphone*. Segundo o autor, para que este produto tecnológico de ponta alcance larga parte da população, sua produção começa no interior das minas, com a extração de carvão mineral (vide o caso da China e de outros países), onde as condições de trabalho são inóspitas, insalubres, degradantes e os lucros advindos dessa extração, sem a qual o equipamento não existiria, não são redistribuídos justamente com esses trabalhadores. Essa seria a parte submersa do *iceberg*, pouco criticada pela invisibilidade como o produto é comercializado. A parte externa desse bloco, também proletariza trabalhadores (especialmente os trabalhadores de *app*) retirando deles, por exemplo, o tempo de descanso, de lazer e de outras atividades sociais, mas também retirando a garantia de aposentadoria, a sistematização de uma carreira, e criando a ilusão de que são trabalhadores autônomos e livres para produzir sua existência, ou ainda, a de que quanto mais conseguirem produzir, maiores as chances de acumular riquezas, o que também constitui uma ilusão, um desconhecimento (Martins, 2021).

Desse ponto de vista, a reivindicação por redistribuição deve continuar fundamentando as lutas por justiça social, visto que esses modos de expropriação visíveis e invisibilizados atingem a maioria da população trabalhadora empregada ou desempregada, seja ela pertencente a grupos culturais específicos ou não. A luta por redistribuição, nesse sentido, é uníssona e não deve ser permeabilizada ou anulada por questões guetizadas.

Não seria demasiado ressaltar que as diferentes formas de expropriação do mundo do trabalho capitalista e de injustiças sociais acometem estudantes da EJA – homens e mulheres com vidas tensionadas pela complexidade de existir sem processos iniciais de alfabetização e escolarização, um direito interrompido injustamente por diferentes fatores sociais e culturais. Portanto, pensar-praticar um trabalho com a EJA implica, nesse caso, fundamentar-se em pressupostos da redistribuição justa, ou seja, de fazer por meio dos currículos praticados cotidianamente, reflexões que possam retirá-los da condição de desconhecimento e alcançarem estágios de transformação mediados pela construção de uma consciência crítica.

Contudo, esse não é, na atualidade, o único desafio posto a políticas e práticas de educação para jovens, adultos e idosos. As reivindicações por reconhecimento, por justiça cultural e valorização identitária também emergem nesse contexto de incertezas do instante e na complexidade das relações líquidas em que os indivíduos da EJA estão socialmente envolvidos.

Fraser (2022) sinaliza as reivindicações por reconhecimento como fenômeno decisivo para as relações sociais, de trabalho, principalmente as relações culturais. O reconhecimento se organiza em torno de lutas anti-imperialistas, antipatriarcais e anticolonialistas, cujas vítimas são prioritariamente mulheres, pessoas pretas e pobres – os oprimidos do mundo (Freire, 2002) e os condenados da terra (Fanon, 1997).

A luta por reconhecimento tem sido amplamente difundida por grupos injustiçados culturalmente, caracterizando-se como uma forma de opressão nos modos e padrões sociais de representação (paradigmas científicos, religião, história única, heterossexualismo etc.) e de interpretação e comunicação (cultura branca, eurocêntrica e nortecêntrica, patriarcalismo, entre outros), identificados por Fraser (2022) como ausência de reconhecimento, dominação cultural e desrespeito.

No caso do *reconhecimento*, a luta é pela superação de injustiças culturais, mobilizadas pelo apagamento das identidades desrespeitadas e do que é produzido culturalmente em seus grupos. A reivindicação nesse caso, como afirma Fraser (2022, p. 33) é “[...] revalorização das identidades desrespeitadas [...], reconhecimento e a valorização positiva da diversidade cultural”. Neste cenário de injustiça, encontram-se grupos negros, LGBTQIAP+, indígenas, entre outros que também encontram na EJA aparato para reivindicar reconhecimento e valorização de suas identidades.

Cada uma das abordagens apresenta argumentos distintos e válidos, que não devem ser entendidos isoladamente, pois enquanto reivindicação de classes exploradas, sexualidades menosprezadas, etnias desqualificadas compõem o quadro de coletividades ambivalentes, ou seja, são injustiçados social, econômica e cultural, simultaneamente. De acordo com Fraser (2022), para cada injustiça (cultural ou social) existem tipos de remédios afirmativos ou transformadores. No caso dos remédios afirmativos, busca-se corrigir os resultados não equitativos sem enfrentar as causas geradoras da problemática, enquanto para os remédios transformadores, busca-se a correção dos resultados não equitativos reestruturando a base que os produz.

Para ilustrar o caso dos remédios afirmativos e transformadores, Fraser (2022) apresenta a distinção entre a política de identidade *gay* e a política *queer*, sendo que a primeira reivindica positividade cultural e subsiste em si e por si (identitarismo), requerendo apenas reconhecimento cultural dos grupos que se consideram uma identidade desvalorizada. O remédio é a valorização da identidade *gay* e lésbica. Na segunda, a política *queer*, entende-se a homossexualidade como correlato produzido e desvalorizado pela heterossexualidade, ou seja, a problemática não é somente a busca por inclusão enquanto grupo de *gays* e lésbicas, é muito mais pela desconstrução do poder majoritário e depreciativo que o heterossexualismo criou e exerce sobre a homossexualidade. O remédio, neste caso, será a desconstrução produzida por essa dicotomia, desestabilizando as identidades fixas, a fim de assegurar o reconhecimento das diferenças sexuais, múltiplas, fluidas e instáveis.

Quando se toma a alfabetização ou escolarização para jovens, adultos e idosos enquanto categoria analítica para pensar políticas públicas, percebe-se que em algumas situações, especialmente no caso de programas e projetos de alfabetização de curta duração e sem perspectiva de educação continuada na escola, a ênfase recai sobre a política afirmativa, sem preocupação com a qualificação e o processo de aprender por toda a vida dos indivíduos. Alfabetizar-se (codificação e decodificação) em três ou seis meses, por exemplo, retira o indivíduo da condição de analfabeto, mas não o transforma em sujeito alfabetizado no sentido amplo, capaz de articular sistematicamente dimensões da realidade social e cultural.

As políticas transformadoras, no caso da EJA, têm uma preocupação diferenciada com esse processo de alfabetização, garantindo a estas pessoas a continuidade, permanência e qualificação

após esse período. Assumindo essa perspectiva, a alfabetização de jovens, adultos e idosos é apenas uma etapa do processo formativo continuado que os sujeitos, sentindo-se inacabados, incompletos e inconclusos buscam como processo de reivindicação social e cultural. Nesse sentido, políticas transformadoras constituem remédio político-econômico e remédio cultural-valorativo.

Em síntese, pode-se afirmar que, tanto a redistribuição quanto o reconhecimento devem pautar as lutas por justiça social e cultural, a fim de coibir o avanço e as investidas do capitalismo em suas diferentes faces. A busca por esse equalizador não elimina o conflito existente entre esses modos de reivindicar justiça, mas sim visa encontrar possibilidades em que ambos – redistribuição e reconhecimento – se fazem realizáveis.

Para ampliar a discussão sobre reivindicações por justiça redistributiva e justiça por reconhecimento, buscou-se em Martins (2021) uma reflexão sociológica que possibilitasse a problematização e compreensão desse quadro conceitual na EJA. A partir da ideia de *desconhecimento* enquanto categoria de análise de problemáticas sociais que fragmentam lutas por justiça cultural e social, o referido autor alerta para fatores ocultos que impedem a transformação de realidades precárias a que são submetidos os indivíduos e grupos oprimidos. O conformismo e a falsa consciência tornam possível o modo de produção capitalista, gerador de desigualdades e injustiças sociais. O autor sugere que a superação desses fatores ocorra pela via da “[...] produção do conhecimento social no reconhecimento de que a realidade é processo social e não apenas estrutura social” (Martins, 2021, p. 12).

Sobre essa discussão, entende-se que o *desconhecimento* pode ser interpretado a partir de duas óticas que ajudam a entender reivindicações por redistribuição e reconhecimento. A primeira ótica refere-se à ideia de *desconhecimento* enquanto desqualificação, produzida por grupos científica, social e culturalmente hegemônicos que invisibiliza saberes-fazeres, tradições e práticas locais, marginalizando-as, e mesmo reconhecendo suas existências, colocam-nas no limbo, sob o seu controle físico ou panóptico. Diferente do que os grupos hegemônicos consideram controlar, esse tipo de *desconhecimento* produz significados e existências criativas, capazes de driblar a estrutura social, ou como afirma Certeau (2011), driblar as estratégias impostas para consumo, embora não consigam alterá-la em seu nível macro.

Na segunda ótica, o *desconhecimento* não implica ausência de conhecimento, mas antes, a ausência de um conhecimento crítico, capaz de transformação social e cultural no quadro subjacente que lhe produz. Esse tipo de desconhecimento é caracterizado por Martins (2021) de *falsa consciência*, sem a qual a sociedade capitalista torna-se inviável e inoperante, embora o próprio autor ratifique que não existe alienação absoluta de um grupo social, visto que a realidade concreta concilia o real e o possível, sendo este último resultado da irredutibilidade — alienação.

O possível é o que escapa às formas repressivas, ao conformismo e às dominações de sociedades capitalistas, capazes de insurgências e rupturas; mas nem sempre o possível é capaz de transformações radicais (no sentido etimológico do termo). O desconhecimento (a falsa consciência e a alienação) nutre-se da persistência e da reprodução desse modelo de sociedade de classes, cuja base é a injustiça social.

O desconhecimento não é somente um fenômeno destacado pela crítica à sociedade capitalista fabril/industrializada, dividida em classes, amplamente estudada e denunciada por Karl Marx. Na contemporaneidade, segundo Martins (2021), esse processo de alienação e de falsa consciência ocorre mediado pela dominância do consumo na subjetividade de cada indivíduo e dos grupos.

No sentido atribuído à educação para jovens, adultos e idosos, o desconhecimento pode se materializar na adoção de políticas afirmativas, de práticas pedagógicas e currículos tecnicistas

disciplinarizados, cognitivistas, que ofertam um conhecimento falso como se fosse verdadeiro, capaz de provocar cegueira política nos sujeitos, ao ponto de ter sua adesão e defesa. Não é raro se ouvir que o sucesso no mercado de trabalho depende da competência de empreender dos indivíduos, e nunca do modelo econômico excludente em que estão imersos. Os conhecimentos selecionados para serem trabalhados nos currículos da EJA têm assumido, por vezes, essa conotação enganosa, por falta de crítica sistemática à sua superficialidade.

O desafio que se coloca para esse contexto social do desconhecimento, e mais especificamente à educação de jovens, adultos e idosos, é a de que todo conhecimento precisa e deve passar por uma crítica reflexiva, desde as suas representações e ideologias, até os conceitos subjacentes. Políticas e práticas educativas desenvolvidas nessa modalidade, mas não somente nela, exigem um olhar cuidadoso, criterioso e *complexus*, a fim de diminuir sempre e cada vez mais, níveis de desconhecimento, para que, dessa forma, os sujeitos possam melhor reivindicar redistribuição e reconhecimento enquanto ato de justiça social e cultural.

Assim, a intersecção entre questões sociais (de redistribuição) e culturais (de reconhecimento), mediada por uma sociologia do desconhecimento (ruptura com a explicação imediata do real), ajudará a fomentar políticas e práticas democráticas na educação de jovens, adultos e idosos, em que os sujeitos se reconheçam como autores de sua existência. Sabe-se que a EJA sempre acolheu esse grupo que constitui a diversidade, contudo, as discussões estiveram voltadas amplamente para o viés da justiça social (superação do *status quo* econômico), por uma formação que possibilitasse a luta por redistribuição equitativa, como já apontara o Parecer CEB/CNE n. 11/2000. Contudo, esses mesmos grupos, enquanto coletividades bivalentes, também têm reivindicado reconhecimento cultural, exigindo justiça curricular e pedagógica com sua cor, raça, gênero, sexualidade etc.

Desse modo, compreende-se que redistribuição e reconhecimento, enquanto fundamentos teóricos podem ajudar a combater desigualdades e injustiças sociais e culturais vividas por sujeitos da educação de jovens, adultos e idosos, ampliando as lutas pela garantia de direitos e emancipação social.

CONCLUSÕES: O QUE ESTÁ POR VIR?

A escrita desse texto não esgota possibilidades de reflexão em torno de sua temática central — a EJA no contexto do *aprender por toda a vida*. Representa, antes, um ensaio que liga alguns pontos de reflexão trabalhados por seu autor com a intenção de provocar o desejo e problematizar determinadas questões em possíveis leitores, de modo a construir, também, suas compreensões acerca de uma modalidade educativa e de ensino que vem lutando para se instituir com significações próprias, observando, ouvindo, vendo e sentindo atentamente seu público.

Das reflexões produzidas ao longo do texto, destacam-se concepções de redistribuição, reconhecimento e desconhecimento que ajudam a pensar políticas e práticas educacionais para pessoas jovens, adultas e idosas no contexto da educação continuada e da filosofia do aprender por toda a vida. Fazer justiça social e cultural com essas coletividades ambivalentes, presentes em salas de aula, pressupõe identificar quais são as necessidades radicais dos indivíduos e, ao mesmo tempo, adotar o método da desconstrução do aparente, para que seja nele descoberto o que está ocultado, decorrente da forma como nos tem sido ensinado social e culturalmente.

O desafio que emerge nesse contexto é o da interpretação do que está superficialmente posto como verdadeiro, submetido a um imperativo da ordem, do que é considerado certo e que, coercitivamente, os indivíduos são levados a acreditar e professar. O desafio, portanto, é de uma

práxis educativa inovadora e transformadora em que sonhos, arte, cotidiano e outras realidades construídas por jovens, adultos e idosos ao longo de suas existências, com estilo cognitivo próprio, possam ser problematizados, quando necessário desocultados, reinventados e transformados em nome do bem viver.

Tomar a existência dos sujeitos da EJA, suas experiências, como ponto de partida para pensar políticas e práticas educativas, ainda continua sendo desafio, também, aos agentes políticos, pesquisadores, gestores e educadores dessa modalidade de ensino. Desta feita, ampliado pelas urgências de reconhecimento, já que a redistribuição, de certa maneira, sempre impulsionou discussões nesse campo.

Não se trata de propor políticas e práticas educativas afirmativas, compensatórias ou redentoras; trata-se de visibilizar a falta de capacidade política em reconhecer nos jovens, adultos e idosos abundantes oportunidades de realizar o ato educativo e de construir com eles a emancipação social. É possível indagá-los sobre o porquê ainda são o que não querem ser, e suas respostas se transformarem em momentos reflexivos nos currículos e nos cotidianos escolares.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: entre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). *O sentido da escola*. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo, São Paulo: Cortez, 2011.
- BIESTA, Gert J. J. *A (re)descoberta do ensino*. Trad. Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro. São Carlos, São Paulo: Pedro & João Editores, 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB/CNE n. 11/2000*. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. *Constituição Brasileira*. 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- CANÁRIO, Rui. A “aprendizagem ao longo da vida”: análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, Rui (org.). *Formação e situações de trabalho*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 2003.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 17. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

- FRASER, Nancy. Redistribuição ou reconhecimento? Classe e *status* na sociedade contemporânea. *Interseções. Revista de Est. Interdisc.* UERJ, Rio de Janeiro, ano 4, n. 1, p. 7-32, jan./jun. 2002.
- FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista. Trad. Júlio Assis Simões. *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.
- FRASER, Nancy. *Justiça interrompida: reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”*. Trad. Ana Cláudia Lopes, Nathalie Bressiani. São Paulo: Boitempo, 2022.
- IRELAND, Timothy D. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. In: IRELAND, Timothy D.; SPEZIA, Carlos Humberto (org.). *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.
- LIMA, Licínio C. *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARTINS, José de Souza. *Sociologia do desconhecimento: ensaios sobre a incerteza do instante*. São Paulo: Editora Unesp, 2021.
- MELLO, Thiago de. *Faz escuro mas eu canto: porque a manhã vai chegar*. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 28 mar. 2024.
- PAIVA, Jane. Continuar... e aprender por toda a vida: legitimando o direito à EJA. In: TV Escola, Salto para o Futuro. *Boletim*, 20 a 29 set. 2004. Disponível em <https://silo.tips/download/continuar-e-aprender-por-toda-a-vida-legitimando-o-direito-a-eja>. Acesso em 24 mar. 2024.
- PAIVA, Jane. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Alternativas emancipatórias em currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Educação de jovens e adultos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alti, 2009.
- ROMÃO, José Eustáquio. Ontologia (freiriana). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Trad. Mouzar Benedicto. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. Trad. Denise Bottmann, Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SOUZA, Ronaldo Tadeu de. O socialismo de Nancy Fraser para superar o “identitarismo”. Disponível em <https://www.brasil247.com/ideias/o-socialismo-de-nancy-fraser-para-superar-o-identitarismo>. Acesso em 12 fev. 2024.

Submetido em março de 2024

Aprovado em março de 2024

Informações do autor

Francisco Canindé da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte *campus* Açu
E-mail: caninprof@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5089-284X>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2648756864112363>