REVISTA EDUCAÇÃO EM DEBATE

ISSN: 0102-1117
e-ISSN: 2526-0847

CIDADANIA E EMANCIPAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS E EPISTEMOLOGIAS EM DISCUSSÃO

Rayda Cristina Lopes[*], *Francisco Canindé da Silva*[**]

RESUMO

Este artigo apresenta de maneira crítico-reflexiva processos de uma educação cidadã para os estudantes da EJA, a partir de discussões realizadas na disciplina Educação e Cidadania no Programa de Pós-Graduação em Educação (Poseduc) da Universidade do Estado Rio Grande do Norte (UERN). Como objetivo, buscou-se compreender como a cidadania vem sendo produzida no contexto social e cultural de estudantes desta modalidade de ensino, refletindo processos de inclusão e emancipação social. Como procedimento metodológico, utilizou-se a revisão bibliográfica, a partir das concepções epistemológicas de educação, cidadania e globalização (Ianni,1990; Morin, 2020; Santos, 2001), entre outros que ajudaram na análise interpretativa das referidas concepções, resultando em anúncios teóricos e epistemológicos possíveis de implementar reflexões formativas para o público de educadores da EJA.

Palavras-chave: EJA; cidadania; práticas sociais; práticas culturais; currículos.

[*] Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Açu (RN). ORCID https://orcid.org/0000-0002-8829-3033. Correio eletrônico: raydalopes@hotmail.com.

[**] Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor do Departamento de Educação/Açu e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Poseduc) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5089-284X. Correio eletrônico: canindesilva@uern.br.

CITIZENSHIP AND SOCIAL EMANCIPATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: POLICIES AND EPISTEMOLOGIES UNDER DISCUSSION

ABSTRACT

This article presents, in a critical-reflexive manner, processes of citizenship education for EJA students, based on discussions held in the Education and Citizenship discipline in the Postgraduate Program in Education (Poseduc) at the Rio Grande do Norte State University (Uern). The objective was to understand how citizenship has been produced in the social and cultural context of students in this type of education, reflecting processes of inclusion and social emancipation. As a methodological procedure, a bibliographic review was used, based on the epistemological conceptions of education, citizenship, and globalization (Ianni,1990; Morin, 2020; Santos, 2001), among others that helped in the interpretative analysis of these conceptions, resulting in theoretical and epistemological announcements that can implement formative reflections for the EJA educator audience.

***Keywords**: EJA; citizenship; social practices; cultural practices; curricula.*

CIUDADANÍA Y EMANCIPACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: POLÍTICAS Y EPISTEMOLOGÍAS EN DEBATE

RESUMEN

Este artículo presenta, de manera crítico-reflexiva, procesos de educación ciudadana para estudiantes de EJA, con base en discusiones realizadas en la disciplina de Educación y Ciudadanía en el Programa de Posgrado en Educación (Poseduc) en la Universidad Estatal de Rio Grande do Norte (Uern). El objetivo fue comprender cómo se ha producido la ciudadanía en el contexto social y cultural de los estudiantes en este tipo de educación, reflejando procesos de inclusión y emancipación social. Como procedimiento metodológico, se utilizó una revisión bibliográfica, basada en las concepciones epistemológicas de educación, ciudadanía y globalización (Ianni,1990; Morin, 2020; Santos, 2001), entre otras que ayudaron en el análisis interpretativo de estas concepciones, resultando en anuncios teóricos y epistemológicos que pueden implementar reflexiones formativas para el público educador de EJA.

***Palabras clave**: EJA; ciudadanía; prácticas sociales; prácticas culturales; currículos.*

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) é diversa como a própria especificação já determina – atende grupos em uma única modalidade de diferentes idades, saberes e práticas produzidas histórica e temporalmente. Por ser múltipla em características individuais e coletivas, e também heterogênea em seus contextos sociais, culturais, históricos e geográficos, desafia educadores e gestores quando da oferta qualitativa ao seu público. A diversidade na EJA apresenta um ponto de mutação – a luta pelo reconhecimento e valorização de suas práticas sociais e culturais, subalternizadas pelas injustiças e desigualdades socioeconômicas, patriarcais, capitalistas e coloniais.

Desta compreensão, reflete-se a função social da EJA na vida de seus educandos, situados e desafiados pelos contextos de cidadania globalizante, que na maioria das vezes opera com marcadores sociais hegemônicos, seja no campo social ou cultural. Antes, porém, se faz necessário deixar explícito que, entende-se por cidadania globalizante, o exercício cidadão vivenciado na pluralidade política e democrática social legitimada, excluindo de seu processo diferentes maneiras de existir e as múltiplas experiências tecidas por indivíduos que ainda não dominam códigos políticos, epistemológicos e culturais definidos a priori.

Neste sentido, a globalização tem se apresentado muito mais como processo de internacionalização do mercado e da produção capitalista, do que propriamente uma rede interconectada de saberes e valores sociais e culturais. Santos (2001) entende que o avanço das técnicas e a relação entre estas apresenta dois elementos fundamentais quanto da globalização capitalista, do estado da técnica (que concerne aos avanços tecnológicos e informáticos), e o estado da política (neoliberalista e globalizada), produzindo um discurso de separação entre ambas, embora considere que esta separação nunca existiu, pois entende que a técnica e a história acontecem simultaneamente.

No que se refere à educação, campo disputado pelas técnicas e políticas pelo mercado internacionalizado, vem sendo reconhecida, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, como ato institucionalizado em espaços escolares e não escolares, acontecendo na prática por meio de currículos, programas e projetos, também definidos segundo a lógica de mercado, com raras exceções. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 reconhece esse direito ao afirmar que

> a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 123).

A definição é ampla e responsabiliza diferentes entes, instituídos e institucionalizados, visando uma formação plena dos indivíduos. Contudo, observa-se duas questões que disputam a efetivação do direito, a vontade política de um discurso e o êxito da prescrição do discurso. Ou seja, entre o dito/assegurado pela normatização e a efetividade do direito existem inúmeras abissalidades, principalmente a ausência de políticas públicas que promovam a inclusão e equidade de acesso, permanência e qualidade à educação.

A educação é condição imprescindível à experiência da cidadania em regimes democráticos de sociedade e de governo em uma república. Para Morin (2020), o cidadão é aquele definido em uma democracia, representativa e participativa, tanto por sua singularidade enquanto espécie, como também pela responsabilidade em relação a sua pátria, a coletividade a qual pertence, supondo a este indivíduo o enraizamento de sua identidade terrena, planetária.

Na educação para jovens, adultos e idosos da EJA, a busca pela concretização do direito tem envolvido inúmeras lutas políticas e epistemológicas, especialmente no que se refere a efetivação na prática de processos formativos que tenham como função o reconhecimento ontológico de que todo humano, independentemente de seu grupo social, etnia, orientação de gênero etc., tem direito à educação. Portanto, é atual questionar-se: como o direito a educação para todos, instituído em documentos reguladores (jurídico, pedagógico e curriculares) vem se materializando na prática para o público da EJA? De que maneira, estas disposições normativas podem assegurar a pluralidade das experiências destas pessoas?

Impulsionar um trabalho de garantia da cidadania para o grupo da EJA exige necessariamente o reconhecimento de saberes da experiência (Freire, 2002), relacionando-os a outros saberes sistematizados historicamente, em rede, como propõe Alves (2002), para não hierarquizar e inferiorizar qualquer um deles, classificando-os como melhores ou piores. Tomando de empréstimo, o princípio de Santos (2019) de que, para fazer justiça social com as experiências desperdiçadas é preciso fazer justiça cognitiva, ou seja, saber o que sabe os sujeitos de experiência, acredita-se que o trabalho na EJA, necessariamente, requer essa consciência político-epistemológica para que sua cidadania seja garantida.

Embora se reconheça que esses saberes não são os únicos aspectos para uma formação cidadã, tampouco, sem eles a cidadania se tornará realidade concreta para estas pessoas, pois é nas diversas e complexas situações cotidianas que as diferenças que constituem o tecido da

diversidade elaboram a identidade cultural, histórica e geográfica dos indivíduos, exigindo reconhecimento e valorização. É por este viés que a cidadania tornar-se-á uma prática socialmente igualitária, quando as vozes, culturas e experiências dos indivíduos puderem ser vistas como tais e não como um protótipo de humano idealizado por concepções hegemônicas globalizadas.

Nos documentos curriculares que regulamentam a EJA (diretrizes curriculares, pareceres, resoluções etc.), é comum identificar a presença de conteúdos, princípios e conhecimentos que tornam os educandos aptos para o enfrentamento das demandas sociais e econômicas do país, considerando que para o pleno exercício da cidadania, estas pessoas dominem processos iniciais básicos de alfabetização e escolarização, atendendo aos contextos econômicos e culturais vigentes. Mas, também é perceptível a presença de recomendações político-epistemológicas que reconheçam e valorizem a rede de saberes-fazeres-poderes dos indivíduos da EJA para além da lógica do mercado.

Para compreender como a cidadania vem sendo produzida no contexto da educação de jovens, adultos e idosos, refletindo acerca do processo de construção da cidadania cultural na inclusão social dos indivíduos desta modalidade educativa, optou-se pela pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico (teórico-epistemológico), por considerar que uma análise crítico-reflexiva acerca da compreensão de cidadania na EJA, se traduz melhor no diálogo com outras experiências epistêmicas.

De acordo com Gil (2002), embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. No caso específico deste trabalho, a revisão bibliográfica, de caráter teórico-epistemológico teve a função de auxiliar os pesquisadores a entender como vem sendo discutida e encaminhada à cidadania no trabalho pedagógico com a EJA. O trabalho está organizado em dois tópicos interligados, sendo que no primeiro momento, realiza-se uma reflexão de como vem se compreendendo a educação na/para EJA, tomando como ponto de partida, direitos e deveres dos indivíduos em seus contextos social e cultural enquanto condição possível para uma cidadania emancipatória.

No segundo momento, a reflexão ocorre mediatizada a partir de textos trabalhados na disciplina Educação e Cidadania, no Programa de pós-graduação em Educação (Poseduc/UERN), acerca do processo de cidadania cultural e inclusão social dos indivíduos da EJA em mundo globalizado. No terceiro momento, são traduzidas reflexões, a partir da compreensão de uma globalização cidadã promotora de emancipação social.

2 A EDUCAÇÃO NO MUNDO GLOBALIZADO E SEU CARÁTER NORMATIVO HEGEMÔNICO

A reflexão proposta neste trabalho comunga com o pensamento de Krenak (2019, p. 14) ao estabelecer filosoficamente como espanto a seguinte pergunta: "como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser?" Pode-se enumerar diferentes respostas a questão, mas a opção aqui adotada é considerar dois processos hegemônicos que vem produzindo em larga escala a alienação social e consequentemente a degradação humana: a colonialidade e o colonialismo.

Dos processos históricos de colonialidade aos processos epistemológicos de colonialismo, a educação, e principalmente a escola, tem assumido papel relevante nesse processo de alienação, inculcando modos de vida idealizados por culturas externas – eurocêntricas e nortecêntricas em que o branco, o heteronormativo e a economia capitalista se sobrepõem como únicas e verdadeiras.

No caso específico da educação para pessoas jovens, adultas e idosas da EJA, os documentos curriculares trazem em seus princípios e racionalidades como a formação poderá contribuir com a construção e garantia da cidadania, também representativa de ideais europeus e norte-americanos em que a cultura branca e sexista se faz presente, não com tanta intensidade como estão em documentos curriculares orientadores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (ver o caso da BNCC).

Superar esse quadro de alienação, pressupõe questionar as políticas públicas direcionadas a esse público, os modos de organização e distribuição do conhecimento (se em disciplinas, em quais tempos e as formas de avaliar), e como essa política-prática conduz o sujeito a emancipação social – a conquista de sua cidadania. Tornar-se imprescindível perceber como o texto político e epistemológico evidencia os saberes locais, experiências e tudo aquilo que não está na rubrica da proposta, para tornar a ação verticalizada e tendenciosa.

Nos documentos que orientam a organização curricular, observa-se a preocupação com o processo civilizatório cidadão em que a leitura e a escrita, enquanto práticas culturais legitimadoras da sociedade moderna se colocam como indispensáveis a formação humana e a garantia de direitos. Como se pode reconhecer no excerto abaixo, a ideia de conhecimento não parte da experiência feito, mas de um tipo de conhecimento instrumentalizador que produza inclusão de mão de obra eficiente no mercado de trabalho.

> A barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens e de adultos, estes últimos incluindo também os idosos, exatamente no momento em que o acesso ou não ao saber e aos meios de obtê-lo representam uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas. No século que se avizinha, e que está sendo chamado de "o século do conhecimento", mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho (Brasil, 2000, p. 8).

Considerando que a educação abrange todos os aspectos da vida social, todos os indivíduos, respeitadas as suas características étnicas, de raça, religião e saberes da vida deveriam transformar-se em pauta curricular desde os processos formativos docentes. O indivíduo que vai ao encontro da escola tem perceptivas de mundo singulares, mas no encontro com este outro espaço, reelabora suas perceptivas, percebendo-se parte de um grupo/classe com necessidades e urgências inerentes.

No sistema capitalista, a expectativa está direcionada a uma aprendizagem para o mercado de trabalho, mão-de-obra qualificada e avaliada pelo conjunto de competências adquiridas, a fim de atender as demandas econômicas vigentes. Quando esse processo de ensino e aprendizagem se volta apenas para os sintomas mercadológicos, causa desvalorização do ser humano, principalmente às pessoas idosas da EJA, impedindo uma educação comprometida com a cidadania.

No Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 está claro que as dificuldades para o acesso e permanência na educação vem prejudicando a qualidade de vida de todas as pessoas jovens, adultas e idosas da EJA, "[...] incluindo também os idosos, exatamente no momento em que o acesso ou não ao saber e aos meios de obtê-lo representam uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas (Brasil, 2000, p. 8)".

Ao excluir pessoas idosas das políticas públicas, especificamente das políticas de EJA, considerando-os como não útil, também excluem a vida concreta dos indivíduos, seus saberes e lutas de sobrevivência humana, que por exemplo garantiu o sustento dos filhos, netos, bisnetos etc. Exclui-se das mãos e mentes desses homens e mulheres a possibilidade de continuar suas histórias de ancestralidades em nome de um ideário excludente de cidadania globalizante, cuja preocupação principal é o excesso de produção – o acúmulo de capital, controladas pelas relações hegemônicas de saber-poder.

Em Ideias para adiar o fim do mundo, Krenak (2019, p. 17) demonstra por meio de uma história lida sobre práticas do povo *Hopi*, a força da ancestralidade e outros modos de comunicação, interação e conexão com a vida, para além do formato da cidadania globalizada:

> li uma história de um pescador europeu do começo do século XIX que estava nos Estados Unidos e chegou a um território dos Hopi. Ele tinha pedido que alguém daquela aldeia facilitasse o encontro dele com uma anciã que ele queria entrevistar. Quando foi encontrá-la, ela estava parada perto de uma rocha. O pesquisador ficou esperando, até que falou: 'Ela não vai conversar comigo, não?'. Ao que o facilitador respondeu. 'Ela está conversando com o irmão dela'. 'Mas é uma pedra'. E o camarada disse: 'Qual o problema?'.

Em discussão proposta por Ianni (1996), os indivíduos arrancados de seus espaços-tempos de vivência, por exemplo, os povos originários e as pessoas pretas traficadas, para se manterem dentro do modelo globalizado deparam-se com uma realidade social e cultural impositivas que pela força da institucionalização e da institucionalidade, deverão se envolver em processos formativos escolares, afim de atender as demandas sociais para seu "desenvolvimento".

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Parecer CEB n.º 11/2000, o relator e conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, relata no referido documento que a educação de jovens, adultos e idosos, enquanto modalidade educativa, "[...] dever-se-á fomentar e intensificar na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo da educação primária (Brasil, 2000, p. 1).

No Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, a definição de cidadania, diferente daquela representativa de uma social democracia capitalista, exige "[...] formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto" (Brasil, 2014, p. 9).

Sob este aspecto, identifica-se em Canclini (2003), algumas preocupações em relação ao viver em uma sociedade globalizada, especificamente em cidades globais. Questiona: quais requisitos são necessários para uma cidade ser global? Quem se beneficia com esse desenvolvimento? O autor entende que são muitas as questões levantadas quanto a uma revitalização do projeto de cidadania. A interpelação feita pelo o autor possibilita pensar como as normas estabelecidas em documentos oficiais se aproximam dos indivíduos e das suas experiências de vida na cidade, no campo ou nas bermas das estradas?

Para Santos (2001), o modelo de globalização, designado em sua reflexão de *Fábula,* alimenta a permanência e continuidade do sistema de exclusão, pela prática idealizada da fantasia, demonstrada por meio de uma moralidade também ideal, ao ponto de essa moral torna-

se o código de ética a ser assumido por todos. A propaganda é uma dessas fábulas a que se refere Santos (2001), visto que a ideia de uniformidade de como está se apresenta ao auditório – aos expectadores, cria a ilusão de igualdade e pertencimento, quando a realidade da vida cotidiana se demonstra extremamente desigual e inoperável do ponto de vista desse registro.

A propagação desse modelo uniforme, construído para atender anseios socioeconômicos hegemônicos, compromete a vida real dos indivíduos, pois tipifica um ideário de cidadão civilizado, excluindo desse registro aqueles que não concluíram as etapas escolares na "idade própria", os não alfabetizados, os não brancos e outros tantos excluídos da simetria social globalizada.

Os saberes fragmentados/hiperespecializados trabalhados em disciplinas escolares, além de impedir possibilidades *outras* para os problemas globais, distancia-se de uma cidadania equitativa ao reproduzir saberes alienantes e assim provocar a alienação das pessoas, distanciando-se de concepções democratizantes de sociedade.

De acordo com Morin e Díaz (2016) as racionalidades homogeneizadoras e padronizadas são produtoras de um ideário de humanidade em que a consciência emancipatória não se mede pelas lutas dos grupos com inteligências específicas, mas pelo quantitativo de saberes padronizados adquiridos. Essa perspectiva vem causando, aquilo que os referidos autores designam de extermínio cultural de saberes comunitários que tecem a constelação cultural do planeta terra. Esses extermínios, autorizados por conceitos de cidadania representativa têm empobrecido a cultura e conduzido a humanidade ao abismo planetário, ou seja, a sua própria falência enquanto espécie.

> A crise da humanidade se apresenta, a um só tempo, como crise global da humanidade que não consegue ter acesso à Humanidade e como crise planetária de múltiplas faces: crise cognitiva, crise de unificação, policrise, crise de desenvolvimento, crise de ideologias, agravamento dos antagonismos, maniqueísmos e ódios cegos. A barbárie surgida das profundezas da história, que mutila, destrói, tortura e massacra, se une hoje a barbárie gélida da hegemonia do cálculo, do quantitativo, da técnica, do lucro, às custas das sociedades e das vidas humanas (Morin; Díaz, 2016, p.12).

Dessa maneira, exterminam a identidade social, cultural e histórica dos indivíduos em função de interesses capitalistas, colocando em crise a existência da espécie e da diversidade que a constitui. A metanarrativa de que apenas uma cultura é válida como caminho de alcance da cidadania, empobrece e invisibiliza outra diversidade de narrativas, orais, pictóricas, performáticas e originárias produzidas em âmbito local.

As reflexões propostas de como os indivíduos da EJA exercem a cidadania, a partir de suas práticas sociais e culturais, e de como esse conjunto de experiências pode se transformar

em currículo, evidencia uma crítica realizada por Ianni (1999) acerca de um ideal de cidade global. Mesmo reconhecendo a força da tecnologia da informática, dos sistemas operacionais em rede, o referido autor entende que a ideia de cidade global – de cidadania global não possibilita a inserção de todos e nem traduz as necessidades e expectativas de todos.

> O mesmo ambiente em que o indivíduo pode sentir-se solto e atado, local e global, anônimo e nominado, desconhecido e celebrado é o ambiente em que florescem a liberdade e a opressão, a racionalidade e a alienação. Na cidade é que floresce a humanidade. É o lugar em que o indivíduo pode levar a sua individualidade ao extremo, como exorcismo e paroxismo, tanto assim que aí se inventam a modernidade e a pós modernidade (Ianni, 1999, p. 86).

Os indivíduos, grupos, classes ou coletividades que reagem criticamente, questionando o *status quo* social, idealizado pela lógica de uma cidadania moderna, reivindicam modos de globalização inclusiva. Sobre essa questão, Santos (2001) toma enquanto possibilidade *uma outra globalização* como indicativo de reconhecimento a interrelação de povos, raças, culturas, ou seja, uma ecologia de saberes que se posiciona contrário a uma globalização autoritária.

A educação, a escola e o currículo emergem nos/com os contextos sociais e culturais, corroborando seus princípios e racionalidades, embora já seja possível observar muitas discussões teóricas e práticas educativas e escolares quem vem subvertendo essa lógica da formação humana para uma cidadania globalizada que fragmenta grupos a partir do gênero sexual, da raça, etnia, grupo econômico, culturas e práticas em aceitas e não aceitas, eficazes e ineficazes, hierarquizando relações e aprofundando o fosso das desigualdades sociais.

3 É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO *OUTRA* PARA UMA GLOBALIZAÇÃO CIDADÃ?

A ideia de cidade global implica em desafios e limitações à realização da cidadania em seu sentido amplo, aquele em que todos podem e falam, expressando necessidades e se colocando na teia da vida de modo equânime sem anular ou cancelar qualquer outra prática, desde que não seja opressora. Essa ideia de cidadania interpela uma concepção de educação, de escola e de currículo inclusivo, capaz de perceber e traduzir em suas práticas esse conjunto de necessidades e expectativas.

Pensar uma educação que articule identidades e práticas subalternizadas, implica em reconhecer as cegueiras ao qual esses grupos marginalizados foram historicamente submetidos.

Ou seja, não é possível uma educação libertadora, emancipatória e cidadã se os princípios e racionalidades ancoram-se em pressupostos cientificistas, de caráter tecnicista e instrumentalizador: "acaso podemos solucionar um problema com o mesmo pensamento que o criou?" (Morin; Díaz, 2016, p. 65).

De acordo com os referidos autores, a lógica que preside a realidade social e cultural é dirigida por um pensamento universal que divide e fragmenta saberes da vida, pois trata-se de um pensamento racionalizador, clássico que se edifica com o projeto de modernidade, por isso insuficientemente possível para se questionar e encontrar soluções outras.

Nos lugares em que a vida se manifesta de forma dinâmica e conectiva com elementos da vida e ambientes locais existem e reexistem muitos outros saberes e fazeres, estabelecidas pelas relações sociais, influenciados pelos fatores locais, nacionais, as vezes pelo mundial, sem predominar apenas uma característica, e sim uma diversidade dinâmica, de circulação de ideias, ideologias e até mesmo utopias, conforme aponta Ianni (1999).

Nesse sentido, a cidade pode ser o espaço da multiplicidade, da possibilidade, da diversidade pensante. O desafio que se coloca à EJA nessa realidade de cidade-cidadania é: como emancipar os indivíduos no contexto de uma cidade global? Como o indivíduo pode chegar a outra compreensão, percebendo de modo outro as relações sociais que os constituem?

A história humana, dos povos e das cidades não pode continuar sendo contada/vivida a partir de uma única compreensão, definida por uma versão política e econômica linear e excludente. Adichie (2019, p. 23) afirma existir perigo na história com uma única versão, contada a partir de um olhar monocultural:

> o perigo de uma história única, parafraseando o poeta palestino Mourid Barghouti, menciona que para espoliar um povo, basta começar pela [...] história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente.

A emancipação social não tem uma história única e nem muito menos uma ideia verticalizada de cidade global. A esse respeito, encontra-se no paradigma emergente, contrário ao conhecimento lógico, determinístico e descritivo, os saberes locais, disruptivo, constituído por grupos sociais concretos, e como um rizoma "[...] procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces" (Santos, 2003, p. 76).

O paradigma emergente reconhece saberes locais e exige a participação daqueles excluídos pela racionalidade moderna, potencializando a pluralidade de saberes culturais com linguagens reais (orais, escritas, pictóricas, performáticas) dos seus praticantes. "Só uma

constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta" (Santos, 2003, p. 77-78).

O entrecruzamento das diferenças viabilizará uma sociodiversidade, contrapondo-se a ideia de universalidade predominante. A diversidade do mundo deixará de ser uma elaboração abstrata para resultar da experiência ordinária do ser humano em sua cotidianidade. Krenak (2019), alerta para uma compreensão de um mundo que está descolando os humanos enquanto espécie da terra, numa abstração civilizatória que suprime a diversidade negando a pluralidade das diversas maneiras de viver, de vida, da existência. Por isso, deve-se estar atento e crítico a essa ideia de humanidade homogênea.

Para Morin (2020), o Estado Nação é uma organização complexa em suas relações e interesses, um território de competições e conflitos sociais e políticos, mas também uma comunidade com identidade e produtora de solidariedade, um espaço em que circulam características culturais e históricas constituída de valores, costumes e crenças que passa por diversas transformações. A identidade terrena, se constitui

> [...] destino comum, memorizado, transmitido, de geração a geração, pela família, por cânticos, músicas, danças, poesias e livros; depois da escola, que integra o passado nacional às mentes infantis, onde são ressuscitados os sofrimentos, as mortes, as vitórias, as glórias da história nacional, os martírios e proezas de seus heróis. Assim, a própria identificação com o passado torna presente a comunidade de destino (Morin, 2020, p. 67).

A mudança profunda para uma educação na perspectiva cidadã requer uma reforma educativa do pensamento, político-epistêmico, em que se considere a emergência de novos saberes e a experiência da vida cotidiana. "É preciso, ao mesmo tempo, globalizar e desglobalizar, crescer e decrescer, desenvolver e envolver, conservar e transformar" (Morin; Díaz, 2016, p. 14).

A vida cotidiana e sua produção de saberes-fazeres culturais locais foi subvertida pelo conhecimento hegemônico e provocou "[...] a unificação das consciências a favor da ideia do conhecimento objetivo como garantia de uma vida melhor" (Morin; Díaz, 2016, p. 20).

É urgente questionar a produção do conhecimento em defesa de um pensamento que reconheça a complexidade de outros conhecimentos, a fim de recuperar o que fora deteriorado pela lógica hegemônica moderna, superando sua rigidez por uma dialogicidade que reúna dicotomias, reestabelecendo a visão de conhecimento inter e multidisciplinar. Trata-se de entender a história humana "[...] omitida e distorcida pelas conveniências da dominação e dos dominadores" (Morin; Díaz, 2016, p. 70).

Os documentos que regulamentam a educação para pessoas jovens, adultas e idosas da EJA são incialmente reconhecidos enquanto conquista na garantia de direitos, pois asseguram o retorno/ingresso na modalidade de ensino na forma da lei e do direito institucionalizado, mas não é suficiente para garantir o acesso, permanência e sucesso dos educandos, pois em sua maioria considera apenas a perspectiva capitalista de mercado de trabalho. É preciso reconhecer outros processos sociais, históricos culturais, especificamente no caso dos idosos, pessoas de múltiplos saberes, na maioria das vezes marginalizados pela lógica cultural e de mercado capitalista.

A mudança educativa acontecerá a partir de sensibilidades e responsabilidades políticas e práticas assumidas com as representações sociais, contrárias aquelas que extinguem as perspectivas de uma cidadania multi e intercultural. É necessário evitar, segundo Morin e Díaz (2016, p. 73), "[...] escurecimentos que limitam a competência cidadã para tomar decisões".

Com Santos (2005), entende-se que os discursos entre conhecimento especializado e os modos locais de conhecimento acentuam e aprofundam os contrastes universais e particulares em que se privilegia uma forma de saber em detrimento de muitos outros. A transição paradigmática de uma ciência estéril, aliada também a uma política de igual *status* vem acontecendo com a emergência e efervescência dos movimentos sociais e das lutas que empreendem grupos sociais marginalizados pela histórica única.

No que se refere as práticas educativas escolares, também se percebem iniciativas subversivas e transgressoras de formatos curriculares unívocos e intransigentes, igualmente estéreis. Contudo, esses avanços são embrionários e exigem um maior envolvimento de seus praticantes, mudança que opera prioritariamente por meio de processos de formação continuada dos educadores, a partir da leitura crítica de seus cotidianos.

Pensar uma sociedade democrática, correlacionando saberes diversos pressupõe a possibilidade e a participação de todos. Assim, uma outra abordagem político-epistemológica se faz necessária para reconhecer múltiplas maneiras de saber/conhecer dos indivíduos que sobrevivem e reexistem em seus lugares ancestrais, históricos e culturalmente situados.

4 CONCLUSÃO

No contexto de uma cidadania globalizante, percebe-se que ainda existe uma sujeição quanto aos princípios e racionalidades que a presidem, sejam eles econômico, cultural e epistemológico. Reitera-se que qualquer possibilidade de globalização, deve reconhecer a

pluralidade de saberes existentes-possíveis, sem os quais não haverá horizontalidade nas relações, justiça cognitiva e nem muito justiça social.

A cidadania globalizante, subordina os indivíduos ao processo econômico capitalista, colonizando-os mentalmente, ao ponto de tornarem-se adeptos e desejosos dos seus ideais ilusórios, dificultando a luta para alcançar a cidadania, nesse entendimento é processual e resulta do movimento social produzido por forças antagônicas, seja por meio do discurso, de práticas de enfrentamento e subversão dos grupos afetados pelo sofrimento econômico, político e social presidido pelas nuances do capitalismo.

No modelo ideal de cidade globalizada, os saberes locais são subtraídos pela ideia de universalidade, ou seja, pelo "sagrado" conhecimento. Contudo, é oportuno afirmar que existem outras possibilidades de cidadania, quando se toma como referência uma outra prática educativa, inclusiva e equitativa, vivenciada nos espaços da comunidade e ou na individualidade dos grupos e pessoas marginalizadas.

A cidadania pretendida aos sujeitos da educação de jovens, adultos e idosos estão implicadas a discussão de uma sociedade democrática, em que a justiça social decorre da justiça cognitiva. As políticas-práticas de EJA não se reduzem a transmissão de conteúdos disciplinares e nem muito menos a um período da vida dos estudantes, antes devem representar uma filosofia que reconhece cada sujeito num *continuum*, aprendendo por toda a vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professores. *In*: FILHO, Aldo Victório; MONTEIRO, Castellano Fernandes (org.). **Cultura e conhecimento de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 maio 2021

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 11/2000**: Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 10 maio 2000.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

CANCLINI, Néstor García. **Capitais da cultura e cidades globais.** São Paulo: Editora Iluminuras Ltda. 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KRENAK, Ailton**. Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 25. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Delgado Jesús Carlos. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. Tradução de Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athena, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2023.

SANTOS, Milton. **A produção da globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SANTOS, Milton. **O mundo como fábula, como perversidade e como possibilidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

Recebido em: 25 jul. 2025.
Aceito em: 1 set. 2025.