REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA
VOLUME 20 (2023) PPGE/UNESA. RIO DE JANEIRO.

https://doi.org/10.5935/2238-1279.20230037

Práticas pedagógicas transformadoras escolares na educação de jovens e adultos em revistas da América Latina e Caribe

School-transforming pedagogical practices in youth and adult education: contributions from journals from latin america and the caribbean

Prácticas pedagógicas escolares transformadoras en la educación de jóvenes y adultos en revistas de América Latina y el Caribe:

Igor Gabriel Leal:
Universidade Federal de São Carlos
igorleal54@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7017-6269

Jarina Rodrigues Fernandes
Universidade Federal de São Carlos
jarina.fernandes@ufscar.br
https://orcid.org/0000-0001-8028-467X

RESUMO

O presente artigo expõe as concepções epistemológicas, reflexões, bem como os resultados de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo geral consistiu em conhecer estratégias pedagógicas escolares transformadoras da América Latina e Caribe, em revistas científicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, analisamos 50 artigos de quatro diferentes revistas de EJA, indexadas no catálogo *Latindex.* A análise foi feita com base em conceitos teóricos de Paulo Freire, principal referencial teórico desta pesquisa. Partimos da hipótese de que práticas respaldadas em um viés transformador têm a potencialidade de levar o educando a reconstruir o conhecimento, visando uma conscientização e instrumentalização para intervir, de fato, no mundo que o rodeia. Pudemos concluir que as aprendizagens proporcionadas pelas práticas examinadas são transformadoras conforme ampliam a consciência dos estudantes e os instrumentalizam para discernir sobre suas próprias opções.

Palavras-chave: Educação. Educação de Jovens e Adultos. Práticas pedagógicas. Transformação social. Paulo Freire.

ABSTRACT

This article describes the epistemological concepts and reflections, as well as the results of a master's research project whose general objective was to learn about school-transforming pedagogical strategies in Latin America and the Caribbean published in scientific journals focused on Youth and Adult Education (YAE). To achieve this goal, we analyzed fifty articles from four different YAE journals, indexed in the Latindex catalogue. This analysis was based on Paulo Freire's theoretical concepts, which is this research's main theoretical framework. We started from the hypothesis that practices supported by a transformative bias have the potential to lead the student to rebuild knowledge, aiming at raising awareness and providing tools to intervene in fact in the world that surrounds them. We concluded that the learning provided by the practices analyzed are transformative as they expand students' awareness and provide them with tools to determine their own options.

Keywords: *Education. Youth and Adult Education. Pedagogical practices. Social transformation. Paulo Freire.*

RESUMEN

Este artículo expone las concepciones epistemológicas, reflexiones, así como los resultados de una investigación de maestría cuyo objetivo general era conocer las estrategias pedagógicas escolares transformadoras de América Latina y el Caribe, en revistas científicas enfocadas en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Para eso, analizamos 50 artículos de cuatro revistas diferentes de EJA, indexadas en el catálogo Latindex. El análisis se basó en conceptos teóricos de Paulo Freire, principal referente teórico de esa investigación. Partimos de la hipótesis de que: las prácticas respaldadas en un sesgo transformador tienen el potencial de llevar al estudiante a reconstruir el conocimiento, con miras a una concientización e instrumentalización para intervenir, de hecho, en el mundo que lo rodea. Pudimos concluir que los aprendizajes proporcionados por las prácticas analizadas son transformadores ya que amplían la conciencia de los estudiantes y les dan los instrumentos necesarios para discernir sus propias opciones.

Palabras clave: *Educación. Educación de Jóvenes y Adultos. Prácticas pedagógicas. Transformación social. Paulo Freire***.**

Introdução

Este texto é oriundo de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo geral consistiu em conhecer estratégias pedagógicas escolares transformadoras na América Latina e Caribe, em revistas científicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA)[1] indexadas no Latindex, tendo em vista a superação de situações excludentes. Como objetivos específicos, buscamos: (i) identificar quais situações excludentes se apresentavam nos contextos focalizados pelos artigos; (ii) reconhecer e analisar as convergências entre as estratégias identificadas.

[1] No presente artigo, adotamos a forma como a modalidade é nomeada na legislação brasileira, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Contudo, é importante ressaltar que nos países falantes da língua espanhola, é comumente denominada *Educación de Personas Jóvenes y Adultas* (EPJA).

Bem sabemos que a educação de jovens e adultos acontece nas diversas práticas sociais e processos educativos que se dão ao longo de toda a vida, em espaços escolares e não escolares. Contudo, o recorte proposto nesta pesquisa é de práticas pedagógicas em escolas. Isso se dá no intuito de reconhecer como dever do Estado a garantia de uma oferta reparadora, equalizadora e qualificadora (Brasil, 2000) às pessoas jovens e adultas a quem foi negado o direito à Educação Básica.

Ir em busca de práticas transformadoras na educação de jovens e adultos em contextos escolares na América Latina e Caribe implica considerar que, guardadas as devidas diferenças geográficas e culturais, partilhamos todos de uma herança colonizadora. Tal herança hoje reflete no quadro de desigualdades que vivemos nesses diversos contextos. Considerar a agenda internacional amplia a visão de conjunto que se tem da própria educação. Ao constatarmos as convergências entre situações de exclusão nos diferentes países, também podemos identificar soluções transformadoras.

Para a identificação e análise das práticas transformadoras, as concepções de Paulo Freire são fundamentais para a compreensão da dinâmica estabelecida entre educação e sociedade. À luz de conceitos abordados por Freire – *apropriação crítica; transitividade crítica; consciência transitiva; consciência máxima possível; realidade mediatizadora; ações dialógicas; visão de fundo;* e *prática problematizadora* (Freire, 1967; 1987) –, buscamos entender como as práticas escolares na EJA podem ter um efeito transformador de situações excludentes presentes nos diferentes territórios. Portanto, Paulo Freire se constitui como principal referencial desta pesquisa.

A pesquisa apresentada neste artigo demonstra que os movimentos atrelados à EJA acontecem por diversas manifestações teóricas, epistemológicas e metodológicas. Contudo, alguns traços parecem comuns às ações, merecendo destaque as ações pautadas pelos movimentos, referenciais teóricos e metodológicos da Educação Popular.

Entre os coletivos que trabalham a favor da EJA por diferentes meios, um dos exemplos mais contundentes é o Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal). Essa instituição,

fundada em 1951 no México, tinha como premissa inicial cooperar com os governos da América Latina na capacitação de professores e dirigentes, além da produção de material didático. Posteriormente, suas ações emanaram para outros campos (sempre relacionados ao desenvolvimento popular e educação de adultos), trazendo contribuições, a partir da América Latina e Caribe, para ações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Atualmente, o Crefal é dirigido pelos embaixadores dos 13 países-membros: Argentina, Brasil, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Paraguai, Uruguai e Venezuela. O Crefal oferece cursos de capacitação, produção de material, com foco em temas emergentes como cidadania, direitos humanos, gênero, migração, meio ambiente, entre outros. É, inclusive, responsável pela edição de duas das quatro revistas acadêmicas cujos artigos foram analisados na presente pesquisa. É interessante perceber que o Crefal mantém duas revistas com diferentes formatos: *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (México), desde o final da década de 1970, em consonância com o que costumamos encontrar nos periódicos científicos, e a *Decisio – Saberes para la Ación en Educación de Adultos* (México), que há duas décadas faz a opção editorial por publicar relatos de práticas em torno de temas emergentes para o campo da EJA.

Sob o recorte de busca de revistas indexadas no Latindex, deparamo-nos também com coletivos presentes nas universidades que contribuem para a divulgação de trabalhos na EJA desenvolvidos no continente latino-americano: a Universidade Playa del Ancha e a Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Entendemos que o compromisso com a educação perpassa a instância de valorização desses coletivos no interior de universidades e movimentos populares da América Latina– engajados na divulgação científica, na formação de educadores e na transformação da educação e da sociedade.

Diante dos objetivos delineados, nos limites do presente artigo, o texto encontra-se organizado da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos um panorama das concepções fundantes que compuseram o referencial teórico; na segunda seção, o caminho metodológico percorrido; na terceira seção, uma síntese

integradora das situações excludentes, estratégias e concepções subjacentes, a partir da análise realizada; e, por fim, na quarta seção, as estratégias recorrentes nas práticas transformadoras analisadas, seguida pelas considerações finais.

Desigualdades, educação de jovens e adultos e transformação

No território latino-americano e caribenho, compartilhamos uma herança colonizadora, fruto de processos de invasão e conquista. O desenvolvimento da sociedade moderna nesse território é marcado por processos de escravização e exploração, tanto de pessoas quanto de recursos.

Ainda que a condição de colônia tenha sido superada em todos os países que compõem esse continente, as relações colonizadoras se sustentam até hoje. Percebemos que:

> A construção de uma identidade nacional para cada novo Estado latino-americano significou a exclusão e invisibilidade para todos aqueles que não se reconheciam na cultura europeia. Assim como os indígenas, culturas de matriz africana não encontraram espaço na educação escolar e até hoje encontram dificuldade de difusão no continente (Candau; Russo, 2010, p. 158).

Essa história continental, marcada por conflitos, colonizações e esforços decolonizadores, tem sido o pano de fundo para a constituição de realidades caracterizadas por desigualdades e lutas. Avanços nas políticas públicas visando a redução das desigualdades sociais ainda não são suficientes para considerarmos superados os quadros de exclusão e marginalidade.

No bojo desses processos exploratórios e geradores de desigualdades, encontram-se os sujeitos da EJA. A manifestação da demanda pela educação de jovens e adultos em nosso continente se dá, justamente, em decorrência de uma sucessão de faltas de oportunidades, trajetórias escolares interrompidas e ausência de políticas públicas capazes de garantir o acesso a direitos básicos, entre eles, a educação.

Corroboramos a compreensão de que a escolarização dos jovens e adultos, que por diversas situações excludentes não completaram seus estudos, pode desencadear processos emancipatórios e transformadores da situação desses sujeitos e de suas realidades. A emancipação como processo de libertação constitui

um campo transdisciplinar com um âmbito privilegiado de aproximação de pensadores e ativistas do território latino-americano, por lidar com questões de ordem econômica, política e filosófica (Bringel; Maldonado, 2016).

Este é o ponto do qual partimos para investigar práticas pedagógicas que tenham um caráter transformador. Práticas que, de fato, estimulem os jovens e adultos, vítimas de processos excludentes, a pensar e a reconstruir de forma crítica o conhecimento, para que, assim, possam agir em prol de melhorias na sua realidade e no território em que estão inseridos.

A busca por investigar práticas que possam representar transformações de realidades indica nossa posição a favor de um sistema educacional que não se resuma a apanhados metodológicos alheios às especificidades do jovem e do adulto. Colocamo-nos à procura de um conjunto de práticas, valores e concepções epistemológicas capazes de mediatizar a realidade escolar e favorecer a ressignificação do conteúdo científico por parte dos estudantes. Acompanhamos as reflexões de Freire (1981, p. 33) de que:

> É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade.

A relevância de práticas transformadoras que se buscam investigar nesta pesquisa vai ao encontro do compromisso da EJA em favorecer a qualidade social do ensino. Em razão de um histórico de constante transição de paradigmas, compreensões e atendimentos, essa modalidade deve estar sempre em busca de aperfeiçoamentos condizentes com as necessidades de seus educandos:

> Hoy, tal vez más que nunca, esta situación exige repensar nuestra visión de educación y ahondar en los factores sustantivos que puedan contribuir a una propuesta educativa alternativa, más allá de sus formas, modalidades o sistemas administrativos. Se requiere una búsqueda y una reflexión en torno a los fundamentos filosóficos, políticos y pedagógicos de un paradigma educacional que oriente los esfuerzos dirigidos a la transformación social y a la formación integral de las personas de cara a la construcción de nuevas estructuras sociales y nuevas relaciones entre las personas basadas en la justicia, la equidad, la solidaridad y el respeto al medio ambiente [...] (Jara H., 2018, p. 222).

A conceptualização daquilo que entendemos por "transformação" remete à própria definição da palavra, ou seja, o ato ou efeito de dar nova forma. Esse conceito pode ser aplicado em inúmeros contextos e sentidos e, inclusive, fomentar mais segregação e desigualdade social. A relação entre as práticas pedagógicas e transformação de realidades remete-nos a pensar que a educação pode ter um efeito de mudança social, pois:

> Mais recentemente, a luta contra todo tipo de discriminação e preconceito produziu movimentos de reafirmação de identidades de gênero, raça, orientação sexual e tantos outros que condenavam o racismo, o machismo, o patriarcado, a xenofobia, a homofobia entre muitas formas de exclusão social e atuavam no combate a elas. No bojo dessas experiências, a demanda por escolarização sempre foi reafirmada nos momentos em que surgiam necessidades pela melhor formação dos integrantes e militantes dos movimentos sociais (Paiva; Haddad; Soares, 2019, p. 5).

Nesse sentido, coloca-se a hipótese inicial da pesquisa de que determinadas ações escolares podem fomentar movimentos de transformação de situações excludentes, ou seja, aquelas situações que provocam a exclusão política, social e intelectual dos estudantes da EJA. Partimos do referencial freireano para conceituarmos o que vem a ser, de fato, uma prática transformadora. A contribuição de Paulo Freire é fundante pois, ao analisar a relação entre educação e sociedade, faz-nos entender não só como se dá o processo de opressão, mas também como a educação pode instrumentalizar o oprimido para suas opções (Freire, 1967).

Foi assim empreendida uma revisão de suas obras, buscando entender como o olhar e o pensamento desse autor se cruzam com as perspectivas e a hipótese desta pesquisa. Ainda que muitas contribuições e reflexões freireanas sejam capazes de fundamentar nosso entendimento acerca da temática proposta, consideramos, nos limites deste trabalho, alguns conceitos-chave para compreender o que torna uma prática de fato transformadora, tal como apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 – Conceitos freireanos e definições

Obra	Conceitos	Definição

Educação como prática da liberdade (Freire, 1967)	Apropriação crítica	Ressignificação consciente do conteúdo por parte do educando
	Transitividade crítica	Resultado de uma educação dialogal e ativa, voltada ao compromisso com a responsabilidade social
	Consciência transitiva	Conceito que sugere a expansão das percepções dos educandos
Pedagogia do oprimido (Freire, 1982)	Consciência máxima possível	Relaciona-se aos questionamentos, reflexões e consciências do mundo que nos rodeia, de forma cada vez mais expansiva e crítica
	Realidade mediatizadora	É nela que se busca o conteúdo programático da educação
	Ações dialógicas	Ações desenvolvidas por meio de um diálogo horizontal e não hierárquico
	Visão de fundo	Diz respeito à própria percepção que o educando tem de si e do mundo que o rodeia
	Prática problematizadora	Processo contrário à educação bancária, no qual educando e educador estabelecem reflexões conjuntas

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os conceitos destacados no Quadro 1 encontram-se intimamente imbricados. A *prática problematizadora* conceituada por Freire (1987) é exatamente o contrário da prática da educação bancária que vê o estudante como um repositório no qual o professor deposita o conhecimento que tem. O processo de reflexão é proposto pelo autor a partir de *ações dialógicas* (Freire, 1987). Tais ações são um dos principais elementos de transformação, pois dizem respeito ao rompimento com relações de dominação e à conquista da própria palavra. Desse modo, são criadas novas pontes de diálogo por meio da ressignificação do conhecimento partilhado (e não mais transmitido).

O conceito de *visões de fundo* é citado por Freire (1987), baseado nos escritos de Husserl (1969), o qual diz respeito à percepção que o educando tem de si e do mundo que o rodeia:

> O que antes existia como objetividade, mas não era percebido em suas reflexões mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se destaca e assume o caráter de problema, portanto, de desafio. A partir

> desse momento, o "percebido destacado" já é objeto de admiração dos homens, e, como tal, de sua ação e de seu conhecimento (Freire, 1987).

É necessário que se ampliem as *visões de fundo*, a partir da reflexão sobre si e sobre o mundo, o que gera o aumento do campo de percepção e de ação (Freire, 1987). Nesse sentido, a ampliação das visões de fundo, se percebida em práticas analisadas, pode ser considerada um indício de prática transformadora, trazendo em si um cunho transformador, pois auxilia o alargamento da percepção, reflexão e ação sobre o mundo, fato que pode desencadear a luta por justiça social a partir da consciência crítica.

Como pano de fundo para as ações pedagógicas, Freire (1987) destaca a importância da *realidade mediatizadora*. É nela que se busca o conteúdo programático da educação. Trata-se, pois, da contextualização daquilo que se pretende ensinar. É nessa realidade que o educador pesquisa os temas em que pretende se basear para iniciar as ações educativas, o que exige consciência da realidade que se apresenta no ato educativo. A realidade mediatizadora se configura como transformadora na medida em que contextualiza e possibilita ao estudante o contato com o conteúdo a partir daquilo que ele conhece e naquilo que se reconhece.

A superação da consciência real, atrelada às objetividades da vida cotidiana, para a *consciência máxima possível*, articulada aos questionamentos, reflexões e consciências do mundo que nos rodeia, deve ser estimulada desde o início do processo educativo. Para tanto, o autor pontua que:

> Afirmação fundamental que nos parece dever ser enfatizada é a de que, na alfabetização de adultos, para que não seja puramente mecânica e memorizada, o que se há de fazer é proporcionar-lhes que se conscientizem para que se alfabetizem.
>
> Daí, à medida em que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, instrumentalizará para as suas opções (Freire, 1967, p. 119).

Os conceitos de *consciência transitiva*, *transitividade crítica* e *apropriação crítica* são amplamente compatíveis com aquilo que se espera da função da escola. A referida função não se restringe a somente alfabetizar ou favorecer a reconstrução do conhecimento, mas, de fato, a formar pessoas livres e

comprometidas com a busca da própria liberdade e com a justiça social para todos. A consciência, em um primeiro momento, ingênua, revela-se preocupada com a existência momentânea, com a objetividade de vida. Torna-se *consciência transitiva* por meio do alargamento das percepções dos estudantes, da sua *visão de fundo* (Freire, 1987), conceito já destacado anteriormente.

Assim, para Freire (1967), a *apropriação crítica* leva o estudante a vencer seu descompromisso com a existência, fazendo-o reconhecer a amplitude do pensamento e as formas pelas quais é possível empreendê-lo. Apresenta-se assim como um importante elemento para uma prática transformadora, porquanto visa a própria mudança de paradigma existencial, colocando o estudante em uma posição pensante. Já não é o mestre que vai refletir sobre as condições vitais nas quais vive o estudante. O próprio estudante alargará sua *consciência transitiva*, a partir dos processos de reflexão empreendidos por meio das ações dialógicas.

Tudo isso é mediatizado pelo conceito descrito como *transitividade crítica*, à qual se chega por meio de uma educação dialogal e ativa. Essa educação dialogal, ativa e com potencial transformador, volta-se ao compromisso com a responsabilidade social e política, caracterizada pela profundidade de interpretação dos problemas. Logo, não se procuram mais explicações mágicas para os problemas sociais, e sim expor e refletir sobre os próprios condicionantes que formam esses problemas (Freire, 1967).

Essa posição crítica diante da realidade, bem como a transição de pensamento, de acordo com o autor, remetem aos primordiais conceitos democráticos. A criticidade pode ser contundente para que o educando tome nas mãos sua história, interprete-a e, assim, reconheça as formas pelas quais ele tem participado do curso da história humana, que também é sua, o que levará à reflexão sobre como essa participação pode ser mais efetiva e consciente.

É assim transformador pelo simples fato de que compreende que não é possível uma transformação social sem uma mudança de mentalidade, sem que se transite de consciência ingênua para consciência crítica. Reconhecer práticas que partilham desses valores e estabelecer quais elementos favorecem essas práticas pode ser imprescindível para o empreendimento de uma educação transformadora.

Os conceitos destacados anteriormente rumam para aquilo que é exposto como *apropriação crítica*, ou seja, a ressignificação consciente do conteúdo por parte do estudante, processo mediado pelo educador. Daí as ações descritas aqui tornam-se, de fato, transformadoras. Como exposto, o fim principal da escola é o conhecimento, e as ações que visem a referida apropriação crítica podem, por si sós, assumir o caráter transformador, tanto de realidades quanto do próprio paradigma que se tem da educação e de seus processos.

Desse modo, uma prática pode ser considerada transformadora na medida em que nela são reconhecidos elementos que favorecem os ideais de transformação para a liberdade e justiça social. Conforme exposto, os conceitos freireanos apresentados não podem ser compreendidos separadamente como gavetas conceituais. Revelam-se como constructos teórico-práticos capazes de balizar estratégias pedagógicas escolares transformadoras na educação de pessoas jovens e adultas, as quais foram mapeadas e analisadas nas publicações selecionadas no recorte deste estudo.

Caminho metodológico

Esta investigação seguiu os aportes teóricos da pesquisa bibliográfica observando as etapas propostas por Salvador (1986), a saber: *elaboração do projeto de pesquisa*; *investigações das soluções*; *análise explicativa das soluções* e *síntese integradora*.

A *elaboração do projeto de pesquisa* foi a etapa na qual aproximamos os objetivos da curiosidade científica que nos movia. Nessa etapa, a revisão de literatura acerca da temática reafirmou sua relevância e o quanto merecem ser ampliadas as pesquisas abarcando a América Latina e o Caribe.

Logo, na etapa de *investigação das soluções*, delimitamos três critérios de seleção: revistas específicas da Educação de Jovens e Adultos indexadas no Latindex - *Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, com divulgação nos meios digitais e em vigência quando foi realizado o levantamento dos dados. As revistas que correspondiam ao recorte estabelecido foram: *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (México), editada sob responsabilidade do Crefal; *Decisio.*

Saberes para la Ación en Educación de Adultos (México), também sob responsabilidade do Crefal; *Educación de Adultos y Procesos Formativos* (Chile) coordenada pela Universidad de Playa Ancha – Facultad de Ciencias de la Educación; e *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos (On-line)* (Brasil), editada pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

Nas revistas, identificamos 50 artigos de acordo com o seguinte recorte: que remetessem a práticas, investigações ou projetos no ambiente escolar; artigos que apontassem práticas pedagógicas, ou pelo menos indicativos que remetessem a práticas desenvolvidas na América Latina e Caribe. Apesar de as revistas serem de três países diferentes (México, Chile e Brasil), os artigos selecionados apresentavam uma diversidade maior, sendo identificadas experiências docentes e pesquisas realizadas em: Argentina (16 artigos), Bolívia (1 artigo), Brasil (16 artigos), Chile (1 artigo), Colômbia (2 artigos), El Salvador (1 artigo), Equador (1 artigo) e México (12 artigos).

A terceira etapa consistiu na *análise explicativa das soluções.* O entendimento proporcionado pelos referenciais teóricos fez-nos reconhecer que a melhor opção nessa etapa da pesquisa seria pautar a análise pelos eixos de exclusão. Isso porque, para conhecer ações transformadoras, é necessário identificar nos dados da pesquisa as dimensões excludentes (Gómez *et al*., 2006). A leitura atenta dos artigos possibilitou reconhecer inúmeras situações excludentes. A percepção de tais situações se deu após uma cuidadosa leitura, pois nem sempre as situações se apresentavam de forma explícita. Contudo, ao verificarmos semelhanças entre essas situações, pudemos articular quatro eixos de exclusão: Exclusão relativa aos direitos humanos e civis (17 artigos); Analfabetismo (13 artigos); Conflito de saberes (12 artigos); e Conflitos metodológicos organizacionais e físicos (8 artigos).

A quarta etapa da investigação, ou seja, a *síntese integradora,* consistiu em expor a síntese final e os resultados da pesquisa, apresentada nas seções que vêm a seguir.

Situações excludentes, estratégias e concepções subjacentes

A organização metodológica para a análise dos artigos foi conduzida no

sentido de aproximá-los de acordo com as situações excludentes percebidas em cada um. A Figura 1 expõe os quatro eixos em torno dos quais gravitam as situações excludentes identificadas nos artigos analisados.

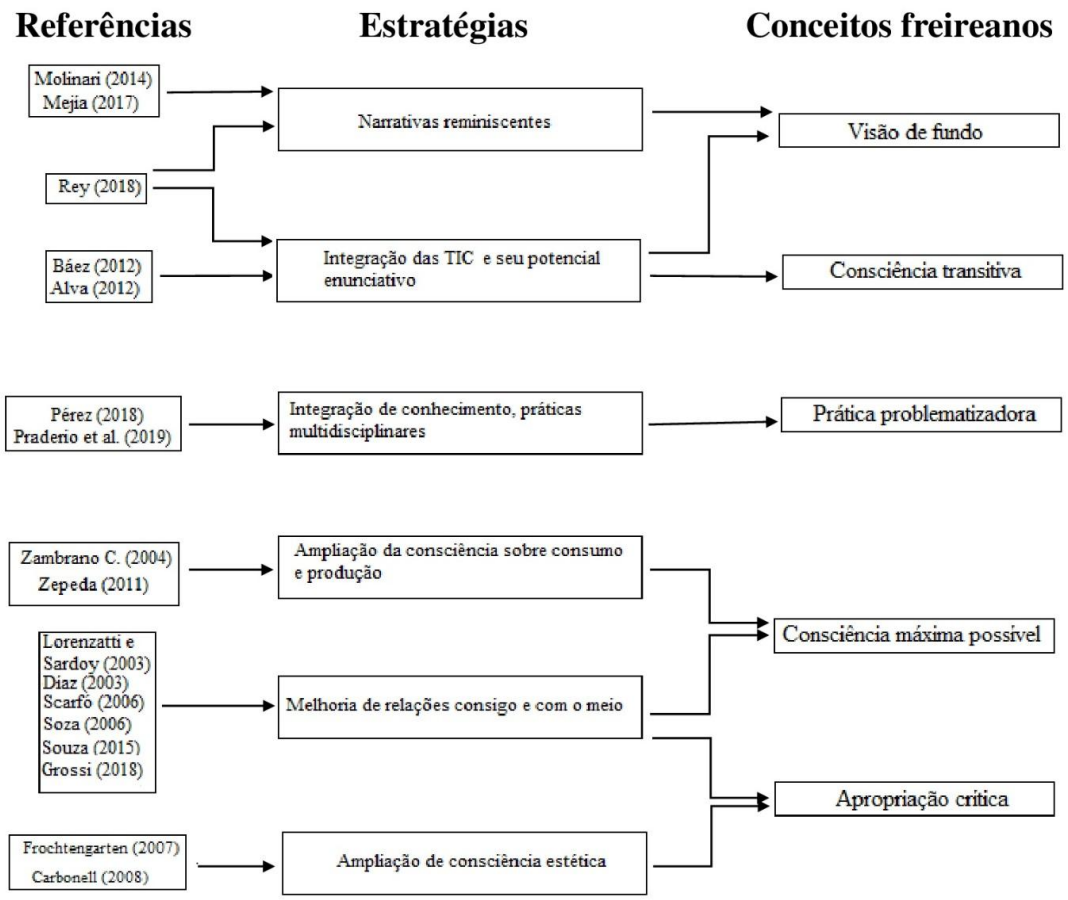
Figura 1 – Eixos de exclusão e situações excludentes identificados

Eixos de análise	Situações excludentes percebidas
Exclusão em relação aos Direitos Humanos e Civis	Desigualdade social; Situação de cárcere; Exclusão digital; Traumas do conflito armado; Empregos precários para os jovens; Violência (física ou simbólica) contra mulheres; Exclusão cultural de migrantes; Violação dos direitos do consumidor; Exclusão de alunos não ouvintes; Dificuldades no acesso e permanência na escola.
Analfabetismo	Desigualdade e violência; Dominação cultural; Exclusão do mundo letrado; Temas descontextualizados; Práticas de leitura e escrita desconectadas da realidade; Processos mecânicos de alfabetização; Analfabetismos de povos indígenas; Desconsideração das potencialidades e subjetividades dos alunos.
Conflito de saberes	Conflitos culturais; Conhecimento fragmentado; Dificuldade de aprendizagem; Conflito entre educação escolar e não escolar; Processo educacional massificador; Baixos conhecimentos em Matemática; Desconsideração da diversidade e multiculturalidade; Baixo desempenho em avaliações externas; Poucas práticas de leitura
Conflitos metodológicos, organizacionais e físicos	EJA à margem do sistema de ensino; Metodologias tradicionais; Práticas homogeneizadoras; Material didático descontextualizado; Poucas oportunidades de acesso à biblioteca; Problemas afetivos.

Fonte: Elaborada pelos autores.

O primeiro eixo de análise comportou 17 artigos que apresentam situações referentes à exclusão relativa aos direitos humanos e civis (Apêndice 1). Como percebido na Figura 1, a descrição das diversas formas de exclusão remete a uma variedade de situações, violências e falta de acesso a direitos básicos. Tais situações expõem a vulnerabilidade social em que se encontram diversos coletivos de estudantes da EJA. As práticas percebidas nos artigos desse eixo são transformadoras ao buscarem romper com tais relações excludentes e proporcionarem a melhoria da qualidade de vida dos estudantes, conforme exposto na Figura 2:

Figura 2 – Estratégias e conceitos freireanos subjacentes a práticas transformadoras diante do eixo de análise "Exclusão relativa aos direitos humanos e civis"



Fonte: Elaborada pelos autores.

A primeira coluna da Figura 2 apresenta o conjunto de autores dos artigos analisados no eixo citado, seguido pela segunda coluna na qual expomos as estratégias que articularam práticas transformadoras. Tais práticas foram percebidas como diferentes em cada um dos artigos, porém mediadas por estratégias que se aproximavam. Exemplo disso foram as estratégias relacionadas à "melhoria de relações consigo e com o meio", estratégia identificada com recorrência em seis diferentes artigos. Na última coluna, destacamos os conceitos apreendidos pela revisão das obras de Paulo Freire, assim como as estratégias que tinham correspondências com esses conceitos.

Ainda que não seja possível afirmar que, de fato, tais contextos de exclusão foram transformados, na leitura dos artigos reunidos em torno do eixo "Exclusão relativa a direitos humanos e civis" foi possível constatar que, ao

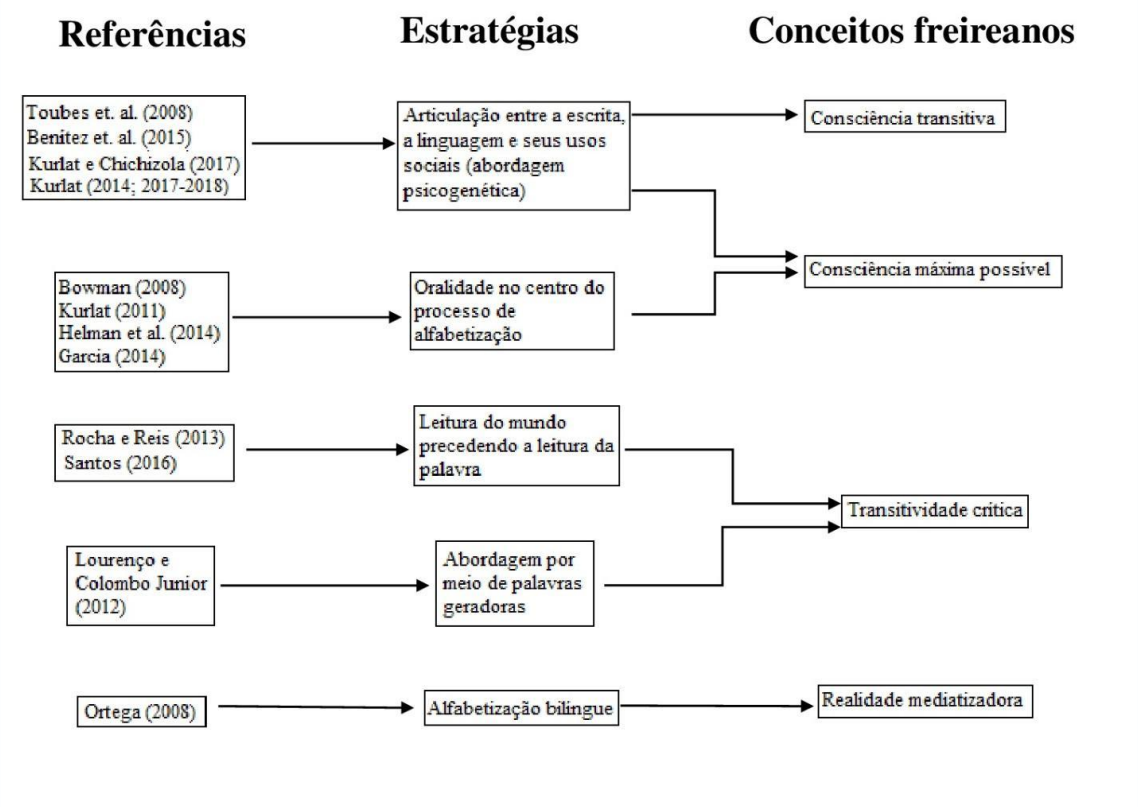
notarem que a escola está realmente preocupada em favorecê-los em suas reais necessidades, os estudantes começam a se perceber dentro do processo em uma condição de sujeitos, e não apenas presentes nos processos.

Observamos assim movimentos práticos ligados à *transitividade crítica* de consciência (Freire, 1967). Conceitos freireanos, como *ações dialógicas* ou *realidade mediatizadora*, foram percebidos como transversais em todos os artigos examinados em torno desse primeiro eixo. Logo, ações pautadas: pelo diálogo e pela ampliação do espaço de fala; que relacionavam o conteúdo científico à formação social; que partiam da realidade mediatizadora, relacionando os problemas cotidiano dos estudantes às ações; e que buscavam ampliar o pensamento crítico, foram identificados em todos os objetos de investigação analisados nesse eixo.

Tais práticas revelaram-se transformadoras ao favorecerem a inserção crítica dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, não somente no espaço físico da escola. Ademais, colaboraram para os conceitos de transformação assumidos nesta pesquisa ao propor ações de natureza dialógica, contextualizada e crítica. Outrossim, percebemos a possibilidade de rompimento com as situações excludentes identificadas e a busca pela melhoria da qualidade de vida dos estudantes presentes nas salas de EJA.

O segundo eixo de análise exposto na Figura 1 indica situações relacionadas à exclusão causada pela situação de Analfabetismo. Argumentamos que situações na qual os estudantes não eram proficientes na leitura e escrita foram percebidas nos quatro eixos de exclusão, contudo os 13 artigos desse eixo revelavam situações em que o analfabetismo remetia diretamente à causa da exclusão social dos estudantes (Apêndice 2). Portanto, a Figura 3 indica as estratégias que mediaram as práticas transformadoras percebidas.

Figura 3 – Estratégias e conceitos freireanos subjacentes a práticas transformadoras diante do eixo de análise "Analfabetismo"



Fonte: Elaborada pelos autores.

Percebemos que as práticas articuladas por meio das estratégias expostas na Figura 3 indicam a tentativa de aproximar o processo de alfabetização da subjetividade dos estudantes, ressignificando seu processo de alfabetização.

Alfabetizar, na perspectiva presente nos artigos, significa possibilitar uma imersão em um universo letrado de significados. Percebemos que os estudantes da EJA, ainda que não estejam plenamente alfabetizados, estão imersos em uma sociedade letrada e, por vezes, fazem usos dos recursos letrados disponíveis. Entretanto, sem se darem conta disso, continuam a se perceber como excluídos da sociedade grafofônica por se sentirem à parte dessa cultura.

As diferentes práticas identificadas nos artigos demonstram a importância da expansão cultural da alfabetização. Parece comum nos meios acadêmicos e mesmo entre os profissionais da educação considerar que ser alfabetizado implica dar significado à leitura, estar imerso na cultura letrada, perceber a função social da escrita e assim sentir-se igualmente como produtor de cultura. Entretanto,

chegar a esse entendimento nos meios acadêmicos não é suficiente para que os altos índices de analfabetismo apresentados nas seções introdutórias deste estudo sejam minimizados.

É necessário que os próprios estudantes se deem conta da potencialidade cultural que suas trajetórias de vida têm para a aquisição da escrita. Nesse sentido, Freire (1987) destaca que os estudantes muitas vezes têm uma consciência real, pautada pelas objetividades da vida cotidiana. Cabe à escola o desenvolvimento de uma "consciência máxima possível", atrelada aos questionamentos, reflexões e consciências do mundo que os rodeia e de sua participação neste mundo. Assim, é viável o desenvolvimento da percepção desses sujeitos como produtores de cultura.

Por meio das leituras foi possível notar que as práticas de alfabetização e letramento remetiam ao uso social da escrita, bem como da potencialidade comunicativa dela. Ainda que recorrências distintas foram constatadas nos artigos, dois parâmetros – uso social da escrita e potencialidade comunicativa – foram vistos como transversais em todos os artigos, bem como a presença de *ações dialógicas* (Freire, 1987).

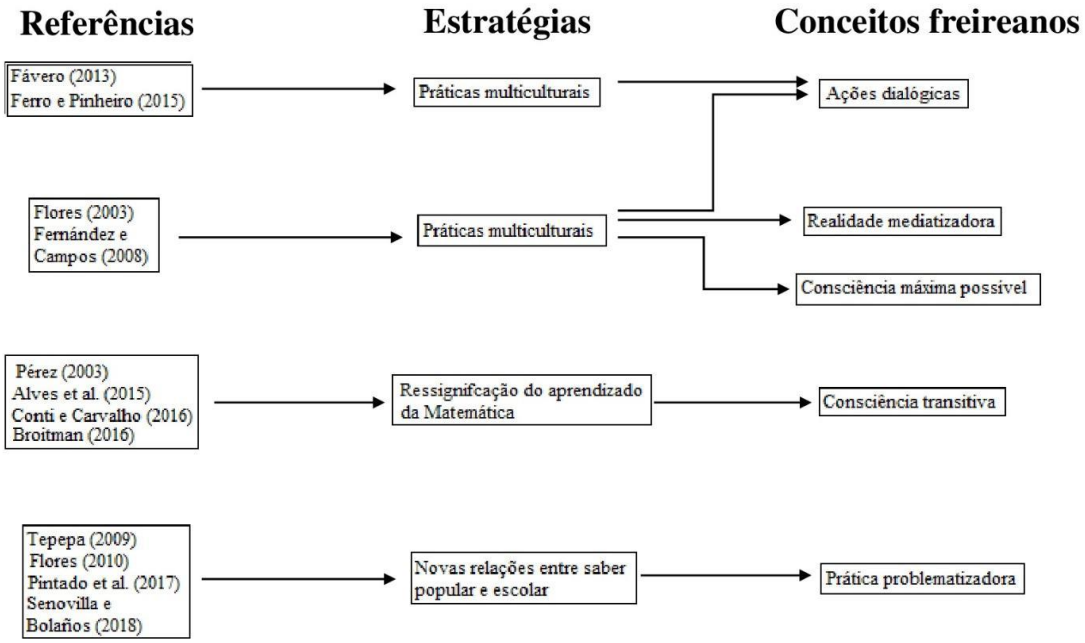
Os artigos analisados nesta seção, entre outros fatores, abordam a importância de a cultura escrita estar aberta aos educandos e que estes se percebam parte dela. É possível observar que as estratégias utilizadas e descritas nos artigos proporcionam a democratização da cultura escrita, seja por meio de *ações dialógicas* (Freire, 1987), seja por meio de situações em que as estratégias didáticas remetem ao rompimento com uma educação bancária (Freire, 1987). Em todas as situações, o uso social da escrita é objeto de reflexão: circunstância em que a escrita se articula com as vivências sociais dos estudantes.

Enfim, a ressignificação do que é ser analfabeto ou alfabetizado perpassa pela articulação entre escola e vida, entre diálogo e ação, entre o conhecimento e sua função social. É por meio dessa ressignificação que as práticas pedagógicas podem ser consideradas transformadoras. Ao se propor a ampliação das *visões de fundo* (Freire, 1987), os estudantes passam a ter novas percepções de sociedade e de conhecimento.

Ressaltamos que as práticas percebidas por meio da leitura dos artigos desse eixo de análise mostram que quando os estudantes são envolvidos e se abrem para a construção de uma proposta educativa significativa para sua alfabetização, notam que esse processo vai além de conhecer letras e sílabas. Nos artigos analisados, alfabetizar-se consiste em pensar, refletir e escolher seus próprios caminhos. De acordo com Freire (1967), o educando vence seu descompromisso com sua existência e com a sociedade na medida em que essa consciência transitiva é ampliada, reconhecendo assim as marcas de seu próprio pensamento, não antes identificadas.

Por sua vez, os 12 artigos alocados no eixo de análise intitulado "Conflito de saberes" (Apêndice 3) partem de situações excludentes que giram em torno do conflito entre cultura hegemônica e cultura popular, expresso em movimentos escolares que geram segregação. Tais movimentos compreendem concepções, conteúdos e formas que, em grande parte, destoam da cultura e dos saberes dos estudantes. Na Figura 4, expomos quais as estratégias que articularam as diferentes práticas que buscavam romper com o mencionado conflito.

Figura 4 – Estratégias e conceitos freireanos subjacentes a práticas transformadoras diante do eixo de análise "Conflito de saberes"



Fonte: Elaborada pelos autores.

As práticas descritas nos artigos alocados em torno do eixo "Conflito de saberes" revelaram-se transformadoras na medida em que foram percebidas ações que buscavam a ressignificação da relação dos estudantes com o conhecimento. Essa transformação representa não apenas a inclusão física dos estudantes no espaço escolar, mas uma inclusão cultural, em um movimento de abertura da escola para a cultura e o conhecimento dos estudantes.

Propor uma *consciência transitiva* (Freire, 1967), que se contrapõe à consciência ingênua em práticas pedagógicas na área de Matemática, implicou orientar os olhares dos alunos para todo o mundo social que existe em torno dessa disciplina, alargando suas percepções e proporcionando uma nova relação deles com o conteúdo. O trabalho por meio de *práticas problematizadoras* propiciou resoluções de problemas por meio de processos de reflexão conjunta, superando a dicotomia do pensamento entre alunos e professores. Foi possível reconhecer a valorização dos saberes dos educandos que os aproximou dos conteúdos curriculares e ampliou seus olhares para a ciência em sua potencialidade de agregar conhecimentos aos saberes produzidos pela experiência cotidiana.

Movimentos de valorização da cultura comunitária e das subjetividades que compõem as respectivas comunidades, bem como de resgate de saberes e conhecimentos ancestrais, relacionam-se em grande parte com os pressupostos que consideramos transformadores. Nesse sentido, foi possível constatar que a ressignificação de relações culturais hierárquicas, por meio de práticas pedagógicas transformadoras, é possível de ser concretizada na escola.

O tratamento da interculturalidade e multiculturalidade, como exposto pelos artigos, deve ser realizado de forma integral e transversal aos conteúdos que se buscam abordar em sala de aula.

Portanto, os conteúdos e métodos devem ter uma abordagem que considere as múltiplas culturas que compõem a totalidade de estudantes. Tal abordagem deve ocorrer ao longo de toda a trajetória dos estudantes na escola, e não apenas em uma ou duas atividades pontuais.

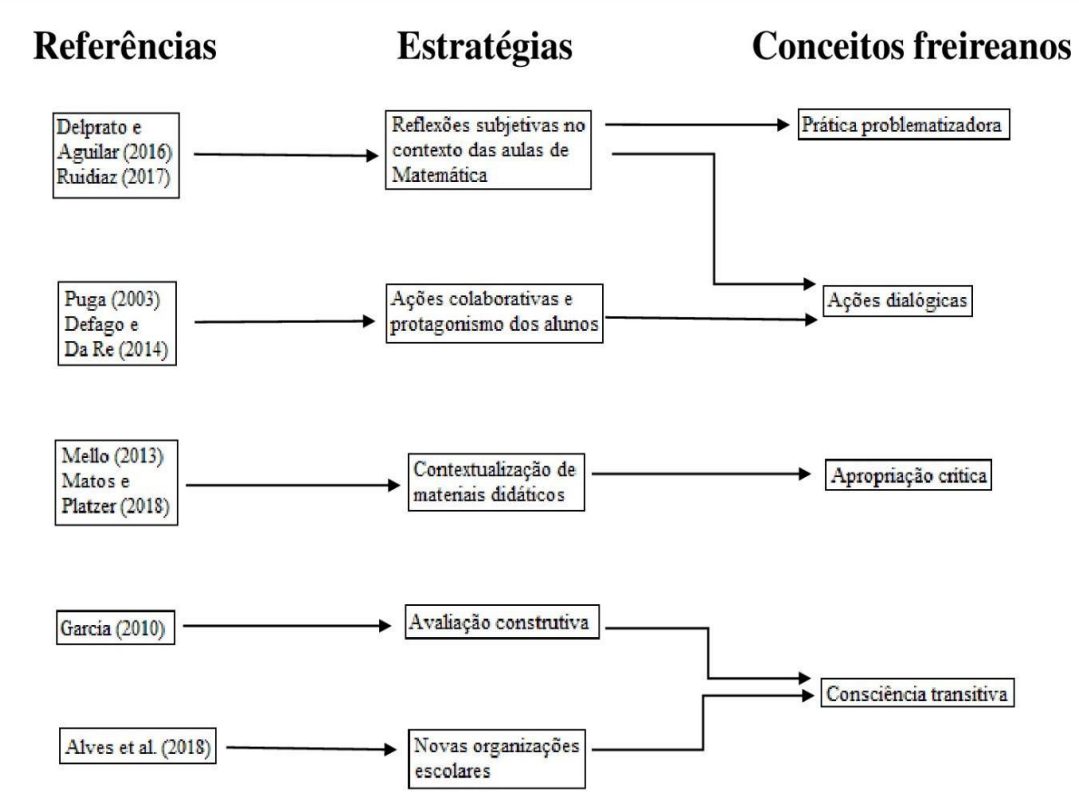
Verificamos que essa relação integral e transversal entre conteúdos,

métodos e cultura cria um sentimento de pertencimento dos estudantes com relação ao ambiente escolar. Esse sentimento é considerado fundamental para o sucesso escolar e a finalização de seus estudos básicos.

Argumentamos também que esse sentimento com relação ao espaço escolar cria expectativas nos próprios estudantes de uma educação continuada, que não acaba ao se fechar um ciclo de formação. Foi possível perceber a materialização dessa relação, bem como seus efeitos positivos na aprendizagem dos estudantes.

Por fim, as práticas identificadas nos oito artigos que compõem o quarto eixo de análise "Conflitos metodológicos, organizacionais e físicos" (Apêndice 4) trazem contribuições ao apresentarem caminhos trilhados para a transformação de situações excludentes relacionadas a metodologias e organizações didáticas. Tais problemas, além de não contribuírem para a efetiva educação dos jovens e adultos, acabam por vezes criando novos problemas e barreiras para seu sucesso escolar. Na Figura 5, são expostas as estratégias percebidas com recorrência nos artigos que compõem esse eixo e que buscam transformar situações organizacionais e físicas não condizentes com a oferta de uma educação comprometida com a justiça e qualidade social.

Figura 5 – Estratégias e conceitos freireanos subjacentes a práticas transformadoras diante do eixo de análise "Conflitos metodológicos, organizacionais e físicos"



Fonte: Elaborada pelos autores.

As práticas expostas por esses artigos buscavam reconfigurar a relação que os estudantes mantinham com a escola, envolvendo-os de forma ativa em seu processo de ensino e aprendizagem.

No eixo "Conflito de saberes", as perspectivas transformadoras das práticas procuravam aproximar os conhecimentos escolares dos conhecimentos populares que os estudantes traziam consigo. Neste quarto eixo, "Conflitos metodológicos, organizacionais e físicos", foi possível perceber ações que buscam proporcionar novas e mais significativas experiências escolares para os estudantes por meio da organização de metodologias e espaços.

A escola para o jovem e o adulto deve basear suas ações nas necessidades concretas dos estudantes. Pode ser percebido nos artigos desse quarto eixo que essas ações devem se atentar, além dos conteúdos, às formas de organização metodológica, organizacional e física das escolas.

Identificamos assim que as reflexões e os questionamentos estabelecidos

pelo estudo dos artigos examinados nesse eixo complementam os demais artigos abordados nesta pesquisa em razão do impacto desses aspectos na aprendizagem dos estudantes. As práticas transformadoras de situações excludentes nesse eixo de análise consistem na proposição de novas metodologias e no envolvimento dos estudantes com a cultura escolar.

Muitos foram os artigos que abordaram a proposição de metodologias que considerem a subjetividade dos estudantes. Falar de subjetividade na perspectiva dos trabalhos analisados não implica desconsiderar a identidade grupal dos estudantes, mas fazer com que os diferentes sujeitos se reconheçam como pertencentes ativos no grupo e no próprio ambiente escolar.

Nesse sentido, a participação dos estudantes mostrou-se como elemento-chave para a consolidação desses processos. Seu envolvimento nos reais problemas da escola, na concepção de materiais e no próprio planejamento pedagógico dos professores demonstrou ser um caminho possível para que os canais de participação se efetivassem. A participação que se defende é uma participação que tenha reais impactos na relação dos estudantes com a escola, seus conteúdos e metodologias, não somente uma participação assistiva.

A leitura dos artigos, além das percepções já destacadas, demonstrou que a participação ativa no processo de ensino aprendizagem amplia as percepções dos estudantes para sua própria aprendizagem na medida em que estes se sentem parte da escola. Como sustentado pelos artigos reunidos nesse quarto eixo, sentir-se parte da escola não é apenas usufruir de seus conteúdos e metodologias, mas também participar do aprimoramento desses elementos, na busca por uma educação de qualidade.

Estratégias recorrentes nas práticas transformadoras analisadas

Conforme exposto nas Figuras 2, 3, 4 e 5, foi identificado um total de vinte diferentes estratégias que, por sua vez, articulavam práticas que foram consideradas transformadoras em contextos de exclusão diversos indicados na Figura 1.

Ao propor a síntese integradora, buscamos depurar tais dados e

apresentar ao leitor uma visão panorâmica das estratégias. As vinte diferentes estratégias puderam também ser aproximadas em quatro conjuntos distintos, sendo eles: Diálogos com os sujeitos da EJA; Novas organizações escolares; Novas relações entre conhecimento popular e acadêmico; Novas relações consigo, com o outro e com o meio. Tais conjuntos buscam demonstrar a proximidade e a transitividade das estratégias entre si e nos quatro eixos identificados.

No primeiro conjunto encontram-se estratégias relacionadas a: estimular as narrativas reminiscentes; empreender reflexões subjetivas no contexto das aulas de Matemática; propor ações colaborativas e estimular o protagonismo dos estudantes; e proporcionar a alfabetização bilíngue de povos indígenas.

As práticas articuladas por meio dessas estratégias foram consideradas transformadoras por romperem com situações excludentes que deixavam os estudantes em uma posição passiva diante dos processos de ensino-aprendizagem. Foi possível relacionarmos a esse conjunto de estratégias os conceitos freireanos de *prática problematizadora*, *ações dialógicas*, *visão de fundo* e *realidade mediatizadora*. Transformar a relação dos estudantes com o conhecimento e colocá-los em uma posição ativa perante o que é ensinado foi percebido como uma estratégia efetiva para a articulação de práticas com potencial de transformação.

O fortalecimento do protagonismo do estudante e o estabelecimento de canais efetivos de diálogo entre os sujeitos da EJA, como destacado nesse primeiro conjunto de estratégias articulado, buscam enaltecer a subjetividade cultural dos alunos. De acordo com Candau e Russo (2010), a invisibilidade de culturas que não se reconhecem dentro de um paradigma europeu é ainda hoje presente na educação escolar.

A perspectiva decolonial inerente a essas estratégias problematizadoras e dialógicas, na perspectiva freireana, favorece a pronúncia do mundo, sua problematização e a exigência de um novo pronunciar por parte dos alunos nas práticas de ensino-aprendizagem. Contudo, para além das ações que propiciam o protagonismo dos alunos, foi possível perceber que, por vezes, a própria organização do conhecimento remetia a situações excludentes.

Nesse sentido, o segundo conjunto de estratégias intitulado *Novas organizações escolares* articula práticas que buscavam reorganizar o conteúdo escolar e torná-lo mais acessível aos estudantes. Tais estratégias correspondem a: integrar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e seu potencial enunciativo na execução de atividades; integrar conhecimentos e propor práticas multidisciplinares; considerar a multiculturalidade no centro das práticas; contextualizar os materiais didáticos e aproximá-los da realidade dos estudantes; propor avaliações construtivas e formativas; e a proposição de novas organizações escolares.

Entende-se, assim, que o primeiro conjunto de estratégias apresentado nesta seção articula práticas que aproximaram os estudantes do conhecimento, colocando-os em uma posição de protagonismo. Por sua vez, as estratégias presentes no segundo conjunto de estratégias questionam e propõem novas organizações para as formas com que o conhecimento chega até os estudantes.

Logo, enquanto o primeiro aborda as relações subjetivas entre professores, estudantes e conhecimento, o segundo articula práticas que questionavam a organização escolar, os materiais e as abordagens de conhecimento. Destacamos, assim, os seguintes conceitos freireanos que se relacionam com essas estratégias: *consciência transitiva*; *visão de fundo*; *prática problematizadora*; *ações dialógicas*; *realidade mediatizadora*; *consciência máxima possível*; e *apropriação crítica*.

Esses conceitos, analisados na perspectiva das estratégias articuladas nesse segundo conjunto apresentado, aproximam o referencial freireano da decolonização do saber, pois favorecem a democratização do acesso a novas formas de abordar o conteúdo programático. Materializa-se, nesse sentido, o que assinala Mota Neto (2018) sobre a importância do pensamento freireano para pensar pedagogicamente a decolonialidade.

O terceiro conjunto de estratégias complementa os dois apresentados anteriormente. As práticas articuladas por meio desse conjunto intitulado *Novas relações entre conhecimento popular e acadêmico* abordam questões de cunho epistemológico, ou seja, o aprofundamento da compreensão da relação entre os diversos tipos de conhecimentos presentes na sociedade.

Tais estratégias são concernentes a: articulação entre escrita, linguagem e seus usos sociais; considerar a oralidade no centro do processo de alfabetização; considerar a leitura do mundo precedendo a leitura da palavra; proposição de uma abordagem por meio de palavras geradoras; ressignificar o aprendizado da Matemática; e propor novas relações entre saber popular e escolar.

Argumentamos que os artigos que expõem práticas fundamentadas por meio das estratégias desse terceiro conjunto sempre visavam articular o conhecimento popular, acadêmico e o uso social das aprendizagens proporcionadas pela escola. Nesse contexto, pudemos perceber movimentos semelhantes nas práticas que propunham resoluções de situações-problema, aproximação entre os conhecimentos escolares e as necessidades cotidianas dos estudantes, e práticas que buscam valorizar seus conhecimentos prévios. Os conceitos freireanos que fundamentaram teoricamente esse conjunto de estratégias relacionam-se à: *prática problematizadora*; *consciência transitiva*; *consciência máxima possível*; e *transitividade crítica*.

A referida articulação entre o conhecimento escolar, o popular e seus usos sociais bem como a leitura do mundo que precede a leitura da palavra implicam o aprofundamento da percepção dos alunos sobre a sociedade e os problemas de sua época (Freire, 1967). Tal proposição, no contexto latino-americano, favorece a transformação de situações excludentes geradas pelas tensões estruturais advindas de contextos em estado de libertação.

Os três conjuntos de estratégias apresentados sempre buscavam transformar situações excludentes. Podemos concluir por conseguinte que as práticas procuravam de alguma forma aprimorar as condições de aprendizagem dos estudantes e, indiretamente, proporcionar uma melhor qualidade de vida.

Por fim, com foco direto na melhoria de vida dos estudantes, o conjunto de estratégias intitulado *Novas relações consigo, com o outro e com o meio* articula práticas relacionadas a: ampliar a consciência sobre consumo e produção; melhorar as relações consigo e com o meio; e alargar a consciência estética dos estudantes.

As práticas articuladas por esse conjunto de estratégias foram intencionalmente direcionadas a proporcionar melhorias na vida dos

estudantes. Seja por meio de atividades que aperfeiçoassem suas relações de consumo, suas relações com os colegas, ou com o meio, o conjunto de estratégias enunciado no parágrafo anterior diferencia-se dos outros na forma como as práticas propiciavam transformações na vida dos estudantes. Os conceitos freireanos que fundamentaram tais estratégias são: *consciência máxima possível* e *apropriação crítica*.

Observa-se, assim, que a transformação proposta pelas estratégias articuladas nesse conjunto cumpre um importante papel nas questões objetivas de vida dos alunos. A libertação e a emancipação do povo latino-americano, de acordo com Bringel e Maldonado (2016), e apontados na seção teórica deste artigo, constituem um campo transdisciplinar que supera a dimensão dos conteúdos programáticos da escola, implicando novas relações econômicas, políticas e filosóficas.

Considerações finais

Destacamos a importância das quatro revistas analisadas para o empreendimento desta e de outras pesquisas, pois apresentam um panorama educativo da população jovem e adulta em diversos contextos da América Latina e Caribe, favorecendo o conhecimento dos inúmeros aspectos intrínsecos à EJA.

Tendo como objetivo principal conhecer as estratégias pedagógicas escolares transformadoras na América Latina e Caribe, buscamos analisar por um viés freireano os artigos que foram foco desta pesquisa.

Ressaltamos que a análise dos 50 artigos presentes em revistas voltadas à EJA indexadas no Latindex apontou práticas que se relacionavam com a *realidade mediatizadora* (Freire, 1987) de cada contexto, sendo possível identificar traços comuns em meio à diversidade de experiências.

A análise das práticas e, consequentemente, a articulação destas em estratégias distintas foram mediadas pelas compreensões advindas dos conceitos abstraídos de Paulo Freire, principal referencial teórico adotado na pesquisa. O estudo e a articulação desses conceitos às experiências descritas nos artigos foram essenciais para atingir o objetivo de entender como se dão os movimentos transformadores na construção de estratégias pedagógicas.

Tais conceitos, ao proporem movimentos dialógicos, mediados pela realidade histórico-social, supõem a ampliação das aprendizagens e da consciência dos estudantes. A articulação entre os conceitos freireanos e as experiências descritas nos artigos foi possível ao identificarmos esses movimentos nas práticas.

Para atingir essa compreensão, verificamos que a própria relação entre os conceitos sugere um movimento dialógico. Logo, este estudo seguiu uma linha de pensamento freireana à medida que considera uma lógica orgânica na relação entre os conceitos.

Portanto, ainda que tenhamos verificado um movimento de *ação-reflexão-ação* e a forma como cada conceito se relaciona mais com um campo do que com outro, a embrenhada relação aí contida leva-nos a perceber que, mesmo que um conceito esteja circunscrito no campo de ação, essa ação é reflexiva. Outrossim, embora um conceito sugira a reflexão, esta é uma reflexão que conduz à *transitividade crítica*, voltada ao compromisso com a responsabilidade social e política.

Isso pode ser observado na relação sugerida entre os conceitos e as estratégias constatadas nos artigos, conforme exposto nas Figuras 2, 3, 4 e 5. Logo, ao buscarmos associar uma estratégia a um ou mais conceitos, orientamos nossa análise a perceber que não se trata de uma estratégia estar associada somente a movimentos reflexivos ou de ação, mas como uma relação transitiva, dialética e dialógica. Nesse sentido, sustentamos nossa hipótese de que as práticas com potencial de transformação devem ser analisadas dentro de um espaço de compreensões que considerem a própria ontologia do pensamento de Paulo Freire.

Esse pensamento, no contexto da América Latina e Caribe, auxilia-nos a pensar os processos decoloniais de emancipação e libertação das pessoas como processos permanentes por uma ótica pedagógica. Assim, as práticas pedagógicas abordadas neste estudo e analisadas por um viés freireano, dentro de um escopo de transformação de relações opressoras, ampliam nosso entendimento sobre a necessidade de os processos de transformações gerados por movimentos decoloniais serem permanentes, assim como a própria educação, sobretudo a educação das pessoas jovens e adultas.

O reconhecimento dos movimentos excludentes pode ser disparador de aprendizagens ao serem tomados como a própria *realidade mediatizadora* dos estudantes. Tais aprendizagens são transformadoras conforme ampliam a consciência dos estudantes e os *instrumentalizam para discernir sobre suas próprias opções* (Freire, 1967). A existência de redes que dão suporte à publicação de caminhos trilhados na América Latina no campo da educação de jovens e adultos amplifica o alcance de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social para uma realidade mais justa.

Referências

BRASIL. CNE. CNB. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.** Parecer nº 11 e Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2000.

BRINGEL, Breno; MALDONADO, E. Emiliano. Pensamento crítico latino-americano e pesquisa militante em Orlando Fals Borda: práxis, subversão e libertação. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 07, n. 13, p. 389-413, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GÓMEZ, Jesus; LATORRE, Antonio; SÁNCHEZ, Montse; FLECHA, Ramon. **Metodologia comunicativa crítica.** Barcelona: El Roure Editorial, 2006.

JARA H., Oscar. Aportes de los procesos de Educación Popular a los procesos de cambio social. *In*: GUELMAN Anahí *et al*. (org.). **Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe**: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

MOTA NETO, João Colares da. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios**, Segunda época, n. 48, p. 3-13, 2.º semestre 2018.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio, SOARES, Leôncio José Gomes. Dossiê. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-25, 2019.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

Referências das revistas analisadas

ALVA, María Guadalupe Huerta. El tiempo en que los jóvenes y adultos se apoderaron de la tecnología para la vida y el trabajo. **Decisio**. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 31, p. 15-20, jan./abr. 2012.

ALVES, Érica Valeria; SANTOS, Gislene Maria Mota dos; SOUZA, Maria da Conceição Ferreira de; SANTOS, Viviane Mendonça dos. Compreensão de textos matemáticos subjacentes a materiais visuais por estudantes da EJA. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 3, n. 06, p. 111-129, 2015.

ALVES, Lúcia Elisa Galvão de Oliveira; SOUZA, Elisabeth Gonçalves de; QUIOSSA, Amanda Sangy. O uso da biblioteca escolar: buscas para o letramento literário na modalidade CESEC. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 6, n. 11, p. 236-256, 2018.

BÁEZ, Mónica. Las TIC: oportunidades para la alfabetización de jóvenes y adultos sordos. **Decisio**. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 31, p. 21-26, jan./abr. 2012.

BENÍTEZ, María Elena; MANRIQUE, Soledad; MIER, Vanesa De. Las dimensiones sociales, cognitivas y linguísticas del proceso de alfabetización en jóvenes y adultos: aportes de la investigación y la práctica. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Pátzcuaro – México, ano 37, n. 1, p. 88-106, jan./jun. 2015.

BOWMAN, María Alejandra. La interrogación como herramienta mediadora en procesos de alfabetización con jóvenes y adultos. **Decisio**. *Saberes para la acción em educación de adultos.* México, nº 21, p. 66-69, set./dez., 2008.

BROITMAN, Claudia. Conocimientos y reflexiones de adultos sobre la numeración escrita. **Decisio**. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 45, p. 25-32, set./dez. 2016.

CANTARERO, Pere. Aprendizaje de la lengua extranjera en jóvenes adultos. **Decisio**. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 26, p. 36-41, maio/ago. 2010.

CARBONELL, Sonia. Educación estética para jóvenes y adultos: los paseos culturales. **Decisio**. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 20, p. 65-71, maio/ago. 2008.

COLÓN, Ana Ortiz. La formación básica de personas adultas: un estudio en Andalucía. **Decisio**. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 09, p. 43-46, set./dez. 2004.

CONTI, Keli Cristina; CARVALHO, Dione Lucchesi de. Clases de estadística en la educación de jóvenes y adultos: caminando hacia el letramento. **Decisio**. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 45, p. 61-66, set./dez. 2016.

DEFAGO, Alejandra; RE, Viviana Da. Las prácticas del lenguaje en el diseño curricular de jóvenes y adultos de la Provincia de Buenos Aires. **Decisio**. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 37, p. 24-29, jan./abr. 2014.

DELPRATO, María Fernanda; AGUILAR, Gabriela. Trabajo colectivo en un aula heterogénea sobre formas de simbolización de la operatoria aditiva. **Decisio**. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 45, p. 40-46, set./dez. 2016.

DESMARAIS, Danielle. Alfabetización popular con jóvenes y adultos con problemas para la escritura. **Decisio**. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 13, p. 11-15, jan./abr. 2006.

DÍAZ, Edita Villamarín; RUIZ, Juan Cristóbal; MIRAS, María Luisa. Aula de español Un conjunto de recursos didácticos para personas inmigrantes jóvenes y adultas. **Decisio**. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 26, p. 51-56, maio/ago. 2010.

DÍAZ, Jorge Rivas. Tercera parte. El programa de educación para la vida de la escuela de pátzcuaro. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Pátzcuaro – México, ano 25, n. 3, p. 69-141, jan./jun. 2003.

ESPINAL, Javier Humberto Arroyave; GIRALDO, Juan Mauricio Arias; SERNA, Belén Elena Gutiérrez. Consideraciones para una práctica pedagógica desde la mediación virtual en la educación de jóvenes y adultos. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Pátzcuaro – México, ano 33, n. 1, p. 64-79, jan./jun. 2011.

FAVERO, Osmar. Criação do saber: experiências de Escolas de Trabalhadores que realizam princípios fundamentais da pedagogia de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 65-79, 2013.

FERNÁNDEZ, Adolfo Zuazo; CAMPOS, Miriam Rea. Gestión pedagógica en tensión: enfoques y métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en el ciclo de aprendizajes básicos de la primaria de adultos en tres centros de educación alternativa de Bolivia. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Pátzcuaro – México, ano 30, n. 1, p. 111-134, jan./jun. 2008.

FERRO, Jenaice Israel; PINHEIRO, Rosa Aparecida. A ação docente e o currículo na EJA: um repensar a partir das diferenças socioculturais dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 3, n. 05, p. 99-120, 2015.

FLORES, Gloria Hernández. Estudiantes y aprendices Sembradores de maíz. **Decisio**. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, n. 26, p. 27-33, maio/ago. 2010.

FLORES, Gloria E. Hernández. Juventud y cultura escrita: prácticas juveniles de escritura. **Decisio**. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 06, p. 20-23, out./dez. 2003.

FROCHTENGARTEN, Fernando. Educación de adultos migrantes La experiencia de un profesor nativo. **Decisio**. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 18, p. 33-38, set./dez. 2007.

GARCÍA, Antonio García. Evaluación en el contexto de los Centros de Educación Extraescolar. **Decisio***.* Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 25, p. 48-53, jan./abr. 2010.

GARCIA, Ines Helena Muniz. "Quisiera escribir mejor..." Experiencia con la escritura de una trabajadora rural de un asentamiento de Reforma Agraria. **Decisio***.* Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 37, p. 42-45, jan./abr. 2014.

GROSSI, Sergio. Uma pedagogia contra a irresponsabilidade das prisões? **Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos**, Valparaíso – Chile, n. 7, p. 121-133, 2.º semestre 2018.

HELMAN, Mariela; MICÓ, Guillermo; VERA, Alicia del Valle. La escritura al servicio de los procesos de reflexión subjetiva O escribir para pensar(se). **Decisio***.* Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 37, p. 17-23, jan./abr. 2014.

KNIJNIK, Gelsa. Educación de personas adultas y etnomatemáticas. Reflexiones desde la lucha del Movimiento Sin Tierra de Brasil. **Decisio***.* Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 04, p. 8-11, primavera 2003.

KURLAT, Marcela. El "culto a las letras" en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas Un obstáculo en los caminos de escritura. **Revista Interamericana de Educación de Adultos,** Pátzcuaro – México, ano 36, n. 1, p. 58-90, jan./jun. 2014.

KURLAT, Marcela. La historia de Gabriel, entre el mundo de la escuela y el mundo de los diários. **Decisio***.* Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, ed. comemorativa, n. 48-49, p. 75-79, set. 2017/abr. 2018.

KURLAT, Marcela. Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Pátzcuaro – México, ano 33, n. 2, p. 68-95, jul./dez. 2011.

KURLAT, Marcela; CHICHIZOLA, Diego. Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos: un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Pátzcuaro – México, ano 39, n. 2, p. 99-126, jul./dez. 2017.

LEITE, Roseana Costa; ROSSI, Ana Paula. La escritura en la construcción de la identidad: una práctica en enseñanza de jóvenes y adultos. **Revista Interamericana de Educación de Adultos,** Pátzcuaro – México, ano 31, n. 1, p. 41-51, jan./jun. 2009.

LORENZATTI, María del C.; SARDOY, María C. Desarrollo de la cultura escrita en una escuela-granja para jóvenes y adultos. **Decisio***.* Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 06, p. 33-36, out./dez. 2003.

LOURENÇO, Ariane Baffa; COLOMBO JUNIOR, Pedro Donizete. A roça como tema gerador de conhecimento: um olhar sobre a educação de jovens e adultos. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Pátzcuaro – México, ano 34, n. 1, p. 7-20, jan./jun. 2012.

LUCIO-VILLEGAS, Emilio; HERNÁNDEZ, Rocío Valderrama. La ciudadanía participativa como práctica de Educación de Adultos. **Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos**, Valparaíso – Chile, n. 1, s/p, 1.º semestre 2015.

MARTEL, Noelia Verona. La vivencia de los derechos humanos, algo más que su mero ejercicio. Las escuelas de promotoras del Equipo Mujeres en Acción Solidaria, México. **Decisio***.* Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 32, p. 23-27, maio/ago. 2012.

MATOS, Maria Daise da Cunha; PLATZER, Maria Betanea. Práticas pedagógicas na EJA: as vozes de professores acerca das estratégias de ensino e o uso de materiais didáticos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos***,* Salvador, v. 6, n. 11, p. 223-235, 2018.

MEJÍA, Marco Raúl. Entre el conflicto y la memoria: sistematización de experiencias geo-pedagógicas en colombia post-acuerdo por la paz. **Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos**, Valparaíso – Chile, n. 5, p. 63-87, 2.º semestre 2017.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Um novo olhar sobre a produção didática da EJA: as produções do meio escolar. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 101-118, 2013.

MOLINARI, María Claudia. Intercambio entre lectores Un proyecto con mujeres y niños en contexto de encierro. **Decisio***.* Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 37, p. 36-41, jan./abr. 2014.

NUNES, Leesa Kaplan. La aplicación de estrategias exitosas para el aprendizaje en línea con adultos. **Decisio***.* Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 11, p. 39-45, maio/ago. 2005.

OLMEDO, Irma M. "Hoy marchamos, mañana votamos" El papel de los maestros en las movilizaciones a favor de los migrantes. **Decisio***.* Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 18, p. 15-21, set./dez. 2007.

ORTEGA, Sara Elena Mendoza. La alfabetización con personas jóvenes y adultas indígenas Un quehacer para aprender. **Decisio***.* Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 21, p. 31-36, set./dez. 2008.

PÉREZ, Carmina A. Sánchez. Autoaprendizaje de las matemáticas en los grupos del INEA. **Decisio***.* Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 04, p. 12-16, primavera 2003.

PÉREZ, Karla Opazo. Estrategias pedagógicas para abordar la sexualidad al interior de un recinto penal. **Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos**, Valparaíso – Chile, n. 7, p. 134-155, 2.º semestre 2018.

PINTADO, Mercedes Cristóbal; SILVA, Jorge Alberto Rivera; COVALEDA, Luz Marina; GIL T., Juan Carlos Robles; ECHEVERRÍA, Brenda Salguero. Sistematización de la experiencia: cómo registrar y reflexionar sobre el trabajo en el huerto escolar. **Decisio***.* Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 46, p. 33-38, jan./abr. 2017.

PRADERIO, Florencia N.; LUZURIAGA, Mariana; FURMAN, Melina. Las Ciencias Naturales en la educación primaria para jóvenes y adultos: representaciones sociales y prácticas de docentes transformadores. **Revista interamericana de educación de adultos**, Pátzcuaro – México, ano 41, n. 1, p. 86-110, jan./jun. 2019.

PUGA, Ana María Méndez. Haciendo nuestra historia. Textos autobiográficos y cultura escrita. **Decisio***.* Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 06, p. 29-32, out./dez. 2003.

REY, Johanna. Somos más que hacer oficio. Una experiencia de alfabetización con mujeres colombianas en la escuela pública Altamira Sur Oriental. **Decisio***.* Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 51, p. 49-56, set./dez. 2018.

RISSOTO, Rodolfo Gonzáles. Uruguay: programas modulares integrales del CECAP. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Pátzcuaro – México, v. 1, n. 2, p. 24-26, 1992.

ROCHA, Fulvia de Aquino; REIS, Sara Menezes. Alfabetizar-se através das escritas de si: possibilidade potencializadora de diálogos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 95-115, 2013.

RUIDIAZ, Paola Judith Amaris. Arca russa: produção cartográfica em uma sala de aula da educação de jovens e adultos. **Revista Interamericana de Educación de Adultos,** Pátzcuaro – México, ano 39, n. 1, p. 30-47, jan./jun. 2017.

SAMPLÓN, María Visitación Martínez. Las artes plásticas en la educación de adultos: Dos ejemplos de una misma metodologia. **Decisio***.* Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 12, p. 12-16, set./dez. 2005.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. Leitura na Educação de Jovens e Adultos: a contribuição do observatório em Alagoas no (res)significar da prática docente. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 4, n. 8, p. 69-82, 2016.

SCARFÓ, Francisco José. Educación pública de adultos en las cárceles: garantía de un derecho humano. **Decisio***.* Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 14, p. 21-25, maio/ago. 2006.

SEGURA, Rocío Illanes; RAMOS, Emilio Lucio-Villegas. Aprendizaje-servicio en contexto de privación de libertad en la provincia de sevilla.una apertura a la comunidade. **Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos**, Valparaíso – Chile, n. 7, p. 87-103, 2.º semestre 2018.

SENOVILLA, María del Carmen Cruz; BOLAÑOS, Diego Juárez. Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Pátzcuaro – México, ano 40, n. 1, p. 111-129, jan./jun. 2018.

SOUZA, Rubneuza Leandro de. El Movimiento Sin Tierra y la educación popular: la formación humana en diálogo. **Decisio.** Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 40, p. 20-24, jan./abr. 2014.

SOZA, Mauro Pérez. Educación popular en el Reclusorio Norte de la Ciudad de México. **Decisio**. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 14, p. 30-33, maio/ago. 2006.

TEPEPA, María Guadalupe Díaz. Hacia una propuesta de educación intercultural en la escuela agropecuaria. **Decisio**. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 24, p. 92-96, set./dez. 2009.

ZAMBRANO C., Ángela. Consumo sustentable: una experiencia educativa vinculada a la defensa de la vida. **Decisio**. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 08, p. 12-15, maio/ago. 2004.

ZARAZAGA, José Villanueva. La geografía en la educación secundaria para adultos. **Decisio**. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 09, p. 35-38, set./dez. 2004.

ZEPEDA, Gabriela Gómez. El bachillerato del CESDER. Una oportunidad para una economía solidaria. **Decisio**. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México, n. 29, p. 44-49, maio/ago. 2011.

Apêndices

Apêndice 1 – Artigos que remetem a situações de exclusão relativa aos direitos humanos e civis

Autor/Ano	Revista	País	Área de concentração	Situação excludente específica
Rey (2018)	Decisio 51	Colômbia	Linguagem	
Molinari (2014)	Decisio 37	Argentina	Linguagem	Violência (física ou simbólica) contra mulheres
Souza (2015)	Decisio 40	Brasil	Educação para a cidadania	
Lorenzatti; Sardoy (2003)	Decisio 6	Argentina	Linguagem	Desigualdade social
Díaz (2003)	R. I. E. A., ano 25, n. 3	México	Educação para a cidadania	
Báez (2012)	Decisio 31	Argentina	Linguagem	Exclusão de alunos não ouvintes
Zepeda (2011)	Decisio 29	México	Educação para a cidadania	Desemprego ou empregos precários para os jovens
Carbonell (2008)	Decisio 20	Brasil	Arte	Exclusão cultural de migrantes
Frochtengarten (2007)	Decisio 18	Brasil	Arte	
Scarfó (2006)	Decisio 14	Argentina	Educação para a cidadania	
Soza (2006)	Decisio 14	México	Educação para a cidadania	
Grossi (2018)	Educ. de Adu. y Proc. Form. 7	Brasil	Educação para a cidadania	Situação de cárcere
Pérez (2018)	Educ. de Adu. y Proc. Form. 7	Chile	Educação para a cidadania	
Zambrano C.	Decisio 8	Equador	Educação para a	Violação dos direitos do

(2004)			cidadania	consumidor
Mejía (2017)	Educ. de Adu. y Proc. Form. 5	Colômbia	Geografia	Resquícios dos conflitos armados
Praderio *et al*. (2019)	R. I. E. A. ano 41, n. 1	Argentina	Ciências naturais	Dificuldades no acesso e permanência na escola
Alva (2012)	Decisio 31	México	Educação para a cidadania	Exclusão digital

Fonte: Elaborado pelos autores.

Apêndice 2 – Artigos que remetem a situações de exclusão relativa ao Analfabetismo

Autor/Ano	Revista	País	Área de concentração	Situação excludente específica
Kurlat (2017-2018)	Decisio 48-49	Argentina	Linguagem	Práticas desconexas
Helman *et al*. (2014)	Decisio 37	Argentina	Linguagem	Exclusão do mundo letrado
Ortega (2008)	Decisio 21	México	Linguagem	Analfabetismo de povos indígenas
Santos (2016)	v. 4, n. 8	Brasil	Linguagem	Práticas de leitura desconexas com a realidade
Kurlat (2014)	R. I. E. A. ano 36, n. 1	Argentina	Linguagem	Dominação cultural
Garcia (2014)	Decisio 37	Brasil	Linguagem	
Lourenço; Colombo Junior (2012)	R. I. E. A. ano 34, n. 1	Brasil	Linguagem	Temas descontextualizados
Toubes *et al*. (2008)	R. I. E. A. ano 30, n. 2	Argentina	Linguagem	Desigualdade e violência
Rocha; Reis (2013)	R.B.EJA v. 1, n. 2	Brasil	Linguagem	Perspectivas reducionistas com relação ao aluno
Benítez *et al*. (2015)	R. I. E. A. ano 37, n. 1	Argentina	Linguagem	Desconsideração com relação à subjetividade dos alunos
Kurlat; Chichizola (2017)	R. I. E. A. ano 39, n. 2	Argentina	Linguagem	
Kurlat (2011)	R. I. E. A. ano 33, n. 2	Argentina	Linguagem	Concepção simplista com relação ao aluno
Bowman (2008)	Decisio 21	Argentina	Linguagem	Processos mecânicos de alfabetização

Fonte: Elaborado pelos autores.

Apêndice 3 – Artigos que remetem a situações de exclusão relativa ao Conflito de saberes

Autor/Ano	Revista	País	Área de concentração	Situação excludente específica
Pintado *et al*. (2017)	Decisio 46	México	Ciências naturais	Conhecimento fragmentado
Pérez (2003)	Decisio 4	México	Matemática	Dificuldade de aprendizagem
Conti; Carvalho	Decisio 45	Brasil	Matemática	

(2016)				
Broitman (2016)	Decisio 45	Argentina	Matemática	Baixos conhecimentos em matemática
Flores (2003)	Decisio 6	México	Linguagem	Conflito entre educação formal e não formal
Tepepa (2009)	Decisio 24	México	Ciências naturais	
Flores (2010)	Decisio 26	México	Ciências naturais	
Fávero (2013)	R.B.EJA v. 1, n. 2	Brasil	Formação para o mundo do trabalho	Processo educacional massificador
Ferro; Pinheiro (2015)	R.B.EJA v. 3, n. 5	Brasil	Educação para a cidadania	Diversidade e multiculturalidade à margem do conteúdo
Alves *et al*. (2015)	R.B.EJA v. 3, n. 6	Brasil	Matemática	Maus hábitos de leitura
Senovilla; Bolaños (2018)	R. I. E. A. ano 40, n. 1	El Salvador; México	Educação para a cidadania	Baixos índices em avaliações externas
Fernández; Campos (2008)	R. I. E. A. ano 30, n. 1	Bolívia	Linguagem	Conflitos culturais

Fonte: Elaborado pelos autores.

Apêndice 4 –Artigos que remetem a situações de exclusão em relação aos Conflitos metodológicos, organizacionais e físicos

Autor/Ano	Revista	País	Área de concentração	Situação excludente específica
Delprato; Aguilar (2016)	Decisio 45	Argentina	Matemática	Práticas homogeneizadoras
Ruidiaz (2017)	R. I. E. A. ano 39, n. 1	Brasil	Matemática	
Defago; Da Re (2014)	Decisio 37	Argentina	Linguagem	EJA à margem do sistema de ensino
Puga (2003)	Decisio 6	México	Alfabetização	Metodologias tradicionais
Mello (2013)	R.B.EJA v. 1, n. 1	Brasil	Material didático	Material didático descontextualizado
Matos; Platzer (2018)	R.B.EJA v. 6, nº 11	Brasil	Material didático	
Alves *et al*. (2018)	R.B.EJA v. 6, n. 11	Brasil	Linguagem	Baixa procura pelo acervo da biblioteca
García (2010)	Decisio 25	México	Avaliação	Carência afetiva/baixa estima

Fonte: Elaborado pelos autores.

Revisores de línguas e ABNT/APA:
Flor Maria Vidaurre da Silva e Claudia de Carvalho Guarnieri.

Submetido em 10/02/2023 **Aprovado em 30/11/2023**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)