

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IGOR GABRIEL LEAL

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: contribuições de revistas da América Latina e Caribe**

SÃO CARLOS - SP

2021

IGOR GABRIEL LEAL

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: contribuições de revistas da América Latina e Caribe**

Relatório final de pesquisa submetido ao exame de defesa como requisito para obtenção de título de mestre em Educação, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na linha de pesquisa Educação Escolar: Teorias e Práticas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jarina Rodrigues Fernandes

SÃO CARLOS – SP

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Igor Gabriel Leal, realizada em 18/06/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar)

Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes (UFSCar)

Prof. Dr. Timothy Denis Ireland (UFPB)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, pela saúde física e mental que me possibilitou realizar este estudo.

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de aprender, conhecer e pesquisar.

À minha mãe e ao meu pai pelo incentivo, apoio e pela excelente trajetória pela qual me conduziram até aqui.

À minha companheira de vida Gabriela Cometa, pelo amor, companheirismo, dedicação e afeto.

Aos meus queridos amigos, por compreenderem minhas ausências e sempre me encorajarem.

Agradeço à professora Jarina Rodrigues Fernandes, principal referência profissional e acadêmica que carregou, pessoa sem a qual nada disso seria possível.

Agradeço à CAPES pelo apoio e engajamento em defesa da pesquisa e da ciência.

RESUMO

Esta pesquisa de caráter bibliográfico tem como temática central práticas pedagógicas transformadoras escolares na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho consiste em: identificar e analisar práticas pedagógicas escolares da América Latina e Caribe, tendo em vista as contribuições dos elementos que as compõem para a oferta de práticas transformadoras para os jovens e adultos. Para tanto, partimos de um referencial teórico pautado em Paulo Freire, bem como, em outros autores que se relacionam de forma coerente com este referencial principal. Seguindo os aportes teóricos da pesquisa bibliográfica, esta pesquisa investigou 55 artigos de quatro diferentes revistas voltadas à Educação de Jovens e Adultos e indexadas no catálogo *Latindex*, na busca por estabelecer se e como as práticas descritas nestes artigos contribuem para a superação de situações excludentes. Os resultados indicam que as práticas analisadas contribuem para a superação de situações excludentes relacionadas aos: Direitos Humanos e Cívicos; Analfabetismo; Conflitos de saberes; Conflitos Metodológicos; Conflitos Organizacionais e Físicos. Tais práticas podem, assim, ser consideradas transformadoras ao se articular com estratégias que se relacionam com os conceitos freireanos apresentados no marco teórico desta pesquisa. Destacamos ainda artigos analisados que não buscavam intervir em nenhuma situação excludente.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Escolar Básica; Processo de Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This bibliographic research has as central theme educational transformative school practices in Youth and Adult Education (EJA). In this sense, the general objective of this work is to: identify and analyze school pedagogical practices in Latin America and the Caribbean, in view of the contributions of the elements that compose them to the offer of transformative practices for young people and adults. To do so, we start from a theoretical framework based on Paulo Freire, as well as on other authors who relate in a coherent way with this main framework. Following the theoretical contributions of the bibliographic research, this research investigated 55 articles from four different magazines focused on Youth and Adult Education and indexed in the Latindex catalog, in the search to establish whether and how the practices described in these articles contribute to overcoming exclusionary situations. The results indicate that the analyzed practices contribute to overcoming exclusionary situations related to: Human and Civil Rights; Illiteracy; Conflicts of knowledge; Methodological conflicts; Organizational and Physical Conflicts. Such practices can, therefore, be considered transformative when articulating with strategies that relate to the Freirean concepts presented in the theoretical framework of this research. We also highlight articles analyzed that did not seek to intervene in any exclusionary situation.

Keywords: Youth and Adult Education; Basic School Education; Teaching-Learning Process.

Lista de Figuras

Figura 1: Mapa ilustrativo do quantitativo de produções de artigos na América Latina e Caribe.....	76
Figura 2: Recorrência de estratégias nos artigos alocados no eixo de análise “Exclusão em Relação aos Direitos Humanos e Cívicos”, relacionadas aos conceitos freireanos.....	82
Figura 3: Recorrência de estratégias nos artigos alocados no eixo de análise “Analfabetismo”, relacionadas aos conceitos freireanos.....	95
Figura 4: Recorrência de estratégias nos artigos alocados no eixo de análise “Conflito de saberes”, relacionadas aos conceitos freireanos.....	105
Figura 5: Recorrência de estratégias nos artigos alocados no eixo de análise “Conflitos metodológicos, organizacionais e físicos”, relacionadas aos conceitos freireanos.....	116
Figura 6: Recorrência entre as estratégias descritas no eixo “Artigos que não buscavam intervir em nenhuma situação excludente”, relacionadas às estratégias semelhantes percebidas em outros eixos.....	127

Lista de Quadros

Quadro 1: Revistas indexadas no catálogo <i>Latindex</i> que correspondiam ao descritor de busca “adulto”.....	62
Quadro 2: Artigos que remetem a situações de exclusão em relação aos Direitos Humanos e Cíveis.....	80
Quadro 3: Artigos que remetem a situações de exclusão em relação ao Analfabetismo.....	93
Quadro 4: Artigos que remetem a situações de exclusão em relação ao Conflito de saberes.....	103
Quadro 5: Artigos que remetem a situações de exclusão em relação aos Conflitos metodológicos, organizacionais e físicos.....	114
Quadro 6: Artigos que não buscavam intervir em nenhuma situação excludente específica.....	123

Sumário

APRESENTAÇÃO	10
1 - INTRODUÇÃO	15
2 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	25
2.1 – Considerações iniciais sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil	26
2.2 – Os sujeitos da EJA e o papel da escola na sociedade contemporânea	31
2.3 – Contribuições advindas da concepção de educação ao longo da vida	36
3 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS	40
3.1 – A Educação Popular e a perspectiva decolonial.....	44
3.2 – Parâmetros metodológicos transformadores freireanos.....	48
3.3 – A superação das situações excludentes por meio das práticas transformadoras	54
4 – CAMINHO METODOLÓGICO	58
4.1 – A elaboração do projeto de pesquisa	59
4.2 – Os objetos de análise: investigação das soluções	61
4.2.1 – A seleção dos artigos	68
4.3 – Análise explicativa das soluções.....	70
5 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS	74
6 – ANÁLISE DAS PRÁTICAS TRANSFORMADORAS	79
6.1 – Exclusão em relação aos Direitos Humanos e Civis.....	79
6.1.1 - Perspectivas transformadoras das práticas descritas nos artigos	81
6.2 – Analfabetismo.....	92
6.2.1 - Perspectivas transformadoras das práticas descritas nos artigos	94
6.3 – Conflito de saberes	102
6.3.1 - Perspectivas transformadoras das práticas descritas nos artigos	104
6.4 – Conflitos metodológicos, organizacionais e físicos	113
6.4.1 – Perspectiva transformadora das práticas descritas nos artigos.....	114
6.5 – Artigos que não buscavam intervir em nenhuma situação excludente específica	122
6.6 - SÍNTESE INTEGRADORA	128
7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	136
REFERÊNCIAS DAS REVISTAS ANALISADAS	141

APRESENTAÇÃO

Este texto aqui apresentado é fruto da pesquisa de mestrado, com vista a obtenção do título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos. É resultado de vivências e experiências advindas do campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como, diversas outras experiências na área da educação e nos estudos sociais vivenciados por mim ao longo de minha vida acadêmica e pessoal.

Toda a visão que se tem de um objeto de pesquisa, de uma temática de pesquisa, ou mesmo dos resultados advindos de uma pesquisa são analisados sob uma perspectiva que vai além das leituras feitas e estudos realizados, mas guarda dentro de si traços da formação pela qual o pesquisador passou ao longo de sua vida, em espaços formais e não formais de educação. Dessa forma, esta breve apresentação busca situar o leitor em relação ao espaço/tempo no qual me insiro, bem como, as referências às quais fui exposto durante minha formação acadêmica e que me levaram a empreender esta pesquisa.

Ingressei no curso de Pedagogia no ano de 2011 tendo o concluí no ano de 2015. Iniciei na carreira docente logo em 2016 como professor de educação infantil no município de São Carlos e Ibaté. Logo no início da carreira pude perceber lacunas na formação inicial, as quais tentei reparar com cursos de especialização e extensão acadêmica. Reconheci logo no início que o conceito de “formação inicial” ganhou sentido ao perceber que a carreira docente é uma carreira que está em constante movimento de aperfeiçoamento e formação.

Retornei à universidade no ano de 2018, quando por meio de um projeto de extensão pude, junto a colegas e professores, investigar a potencialidade das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Logo, retomei questionamentos e estudos que tive na graduação sobre o público alvo da EJA e mesmo sobre esta modalidade de ensino.

O curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Federal de São Carlos, cursado por mim durante a formação inicial, aborda o tema da EJA nos semestres finais do curso. Logo, podemos perceber algumas peculiaridades desta modalidade de ensino após uma longa jornada de estudos, tanto de cunho pedagógico, estando a par das teorias e metodologias de ensino, como de cunho social, conhecendo e ampliando nossas percepções sobre a sociedade que nos rodeia.

Tais percepções, no meu caso, foram acentuadas pela participação em grupos de estudos e fóruns de discussão referentes à EJA. As experiências vivenciadas foram de grande valia para que, ao reconhecer-me como aluno e educador, eu pudesse também me reconhecer como agente social de transformação.

Percebo que as experiências de estudo e trabalho que tive nos últimos anos expandiram minha visão para perceber algumas lógicas que ditam o ritmo da sociedade. Percebendo isso, não foi difícil reconhecer as formas pelas quais a desigualdade social é produzida nas pequenas e nas grandes relações cotidianas que regem a sociedade. Logo, cresceu em mim a vontade de pesquisar e conhecer mais, com o intuito de me tornar um profissional cada vez melhor, ampliando também minha consciência diante da realidade que se apresenta, e na medida do possível buscar instrumentos para sua transformação.

Fui criado por meu pai e minha mãe. Meu pai, pintor e pedreiro, estudou até a quarta série, quando foi obrigado a abandonar seus estudos para ajudar no sustento da casa. Minha mãe, costureira seguiu os mesmos passos de meu pai, porém, estudou até a oitava série. Ambos retornaram e concluíram seus estudos após adultos por meio da Educação de Jovens e Adultos, minha mãe na fábrica em que trabalhava, por meio de um programa de aperfeiçoamento e meu pai em uma escola de nosso bairro.

Logo, pude perceber dentro de casa a importância da oportunidade de estudar. Percebi também que o aluno da EJA, enfrenta no seu cotidiano mais empecilhos do que estímulos para concluir seus estudos. Lembro-me da dificuldade dos meus pais em superar o cansaço do trabalho, nos deixar em casa, e ir à escola. Na época eu não entendia muito bem a razão de tudo aquilo. Após viver mais, conhecer mais pessoas e ter a oportunidade de fazer uma graduação na área da educação eu entendo aquela motivação, uma motivação em tomar nas mãos sua história, aperfeiçoar seus conhecimentos e poder acompanhar o ritmo das mudanças sociais.

Nesse sentido, pesquisar na área da Educação de Jovens e Adultos tem para mim razões pessoais, conhecer mais desta modalidade de ensino implica reconhecer toda uma estrutura social que condiciona desigualmente a vida das pessoas. É entender um pouco mais do meu passado, da minha própria história e da minha família.

Mais do que conhecer esta modalidade de ensino, este movimento de pesquisa busca contribuir para a EJA, para uma educação cada vez melhor e acessível a todos e todas que em algum momento tiveram este direito negado, que passaram por situações diversas que remeteram a uma exclusão e que impacta diretamente a qualidade de vida destas pessoas. É contribuir para que, assim como meus pais, outras pessoas possam aprender melhor e melhorar sua vida e a de seus filhos. Enfim, é contribuir para que nós da classe popular, tomemos cada vez mais a consciência e o espaço que nos é negado constantemente.

Pesquisar na área da Educação de Jovens e Adultos foi para mim um movimento quase que espontâneo, pois, a vontade e curiosidade científica que me moviam sempre me favoreceram a olhar para o próximo como indivíduo de valor histórico e social, reconhecendo em cada uma das pessoas envolvidas na EJA (sejam professores, alunos ou colegas de pesquisa) a possibilidade de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, ao concluir o curso de Pedagogia, tive a oportunidade de ingressar no grupo de extensão “Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos: sentidos e caminhos”. O objetivo do referido grupo era investigar em que medida e por quais meios as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) poderiam ser incorporadas no universo pedagógico das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos. Assim, além das idas a campo nas salas de EJA, participávamos de uma formação semanal por meio de um grupo de estudos, discutindo as vivências e teorias que poderiam nos ajudar nas experiências práticas.

O projeto acontecia em diversas frentes de trabalho, distribuídas por diversas escolas na cidade de São Carlos. Em minha experiência particular no projeto, atuei junto a uma colega bolsista em uma escola localizada na periferia desta cidade. Esta experiência me ajudou a constatar que os esforços na educação da pessoa jovem e adulta exige diferentes esquemas de trabalho, tanto dos professores, funcionários e bolsistas, quanto dos próprios alunos que frequentam os cursos.

Nesse sentido, pude perceber que a prática e a teoria se envolvem em um movimento dialético na busca por um entendimento claro da sociedade e da educação. Na teoria por exemplo, pude constatar que o jovem e o adulto que frequentam estas classes viveram ou vivem em sua história de vida algum momento de exclusão, seja da escola, seja da própria sociedade. Na prática pude ver os meios pelos quais esta exclusão acontecia, os mecanismos sociais que favoreciam os alunos e alunas a permanecerem em uma posição de oprimidos e oprimidas.

Tais relações giravam em torno de histórias de vida marcadas por abandono, vidas que se iniciaram muito cedo nas responsabilidades familiares, pessoas que abandonaram suas cidades em busca de melhores condições de vida, outras que desde jovens ocuparam posições precárias em postos de trabalho massacrantes, jovens que tiveram suas histórias marcadas por conflitos e exclusão do sistema escolar. Enfim, uma vasta quantidade de histórias que se cruzam, que por caminhos diferentes e tortuosos chegam à Educação de Jovens e Adultos com a esperança de uma segunda chance, para aprender, conhecer pessoas, se conhecer.

Contudo, esta “segunda chance” (quem em alguns casos pode ser até a terceira ou quarta) sempre soou em mim de forma estranha, já que, ao necessitar de uma segunda oportunidade, uma primeira foi perdida ou tirada destes homens e mulheres. Situações de vida como as descritas anteriormente, situações de violência simbólica e cultural que impediu que estas pessoas em algum momento da vida permanecessem na escola e fizessem dela um impulso para tomar nas mãos sua história.

Fato é, que a EJA tem sido constantemente palco de novas oportunidades, novas perspectivas de vida, uma modalidade de ensino que emerge da marginalidade das agendas políticas para favorecer a superação de condições de analfabetismo a que estão expostos grandes extratos das camadas populares. Tal analfabetismo não se traduz apenas na falta de domínio dos códigos de leitura e escrita, mas de forma mais ampla está enraizado em diversas outras esferas da vida destas pessoas. Trata-se de um analfabetismo de entendimento social daquilo que os oprime, analfabetismo para entender que o conhecimento escolar tem razões históricas para não ser condizente com a vida deles, enfim, analfabetismo de formas e percepções.

Conhecendo os problemas e conquistas cotidianas da EJA por meio do projeto de extensão, pude também, por meio da participação nas atividades do fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado de São Paulo, em sua relação com os fóruns EJA Brasil, perceber problemas mais amplos do que a esfera da sala de aula. Nestes espaços pude notar que as percepções que tive, na oportunidade do projeto de extensão, eram problemas que se repetiam em diversas outras escolas e redes de ensino, em diversas regiões do estado de São Paulo e do Brasil.

Da mesma forma, estudando documentos e produções acadêmicas foi possível entender melhor que aquilo que eu observava nas vivências práticas e debates era fruto de desigualdades advindas de esferas mais amplas da vida e da história. Nesse sentido, esta pesquisa nasce da

inquietação de continuar entendendo e ampliando minhas percepções e conhecimentos acerca da EJA, já que, reconheço que é apenas por meio dos estudos que obtemos as ferramentas necessárias para promover as pequenas mudanças práticas, que com o passar do tempo podem produzir grandes frutos.

Reconhecendo que a EJA é o lugar de uma classe social que partilha de processos de exclusão, classe esta que produz constantemente uma rica cultura e conhecimento popular, mas que não vê na escola e em seus conteúdos o reconhecimento destas produções, proponho esta pesquisa com a fim de contribuir com a construção de um conhecimento acerca da EJA, de forma que este conhecimento possa infundir nos processos de ensino/aprendizagem, tornando-os processos mais democráticos e efetivos para esta parcela da população.

Nesse sentido, reconheço que propor uma mudança na Educação de Jovens e Adultos deve partir de uma problemática. E aquilo que eu pude observar nos diversos espaços descritos em que me inseri é que os problemas da EJA são diversos, mas basicamente giram em torno da produção de novas exclusões, ou seja, a evasão da escola, o insucesso dos alunos, a não identificação com o espaço escolar, os conflitos gerados por diversidades culturais e etárias dentro das salas de EJA e que muitas vezes são motivos para seu abandono, enfim, processos que levam os alunos a não concluírem seus estudos.

Atuar para minimizar este quadro tem sido o compromisso dos educadores, gestores e pesquisadores com os quais pude partilhar as vivências nos fóruns e projeto de extensão. Na condição de agentes promotores da mudança social, reconheço também que ações empreendidas por nós (professores, gestores, pesquisadores e alunos) podem minimizar tais problemas que rondam a EJA.

É com esta pretensão que a pesquisa busca por meio de um levantamento bibliográfico reconhecer os meios pelos quais as práticas pedagógicas podem ser efetivadas para a superação dos problemas citados.

1 - INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de caráter bibliográfico tem como temática a investigação de práticas pedagógicas que sejam transformadoras para a educação dos jovens e dos adultos evidenciados em revistas da América Latina e Caribe. Este movimento, desde os primórdios do planejamento desta pesquisa tinha como pressuposto analisar não só produções acadêmicas nacionais, mas também internacionais, visto que a análise da educação das pessoas jovens e adultas em um contexto mais amplo ofereceria uma visão maior de conjunto das experiências.

Logo, em uma breve busca inicial em portais eletrônicos de diversos países verificou-se a potencialidade de variados meios de divulgação acadêmica, bases de artigos nacionais e internacionais, revistas de educação, documentos resultantes de fóruns, bem como, documentos e diretrizes educacionais de países da América Latina.

Foi percebido também a multiplicidade de termos que definem a educação do jovem e do adulto. Nos países latino-americanos e caribenhos falantes de espanhol, por exemplo, verificamos a utilização da expressão *Educación de Personas Jovens e Adultas (EPJA)*. Já no Brasil, utilizamos o termo *Educación de Jovens e Adultos (EJA)*. O Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE) (2010) nos apresenta o termo *Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA)*. Enfim, dentro desta multiplicidade de termos, optamos nesta pesquisa por utilizar o termo Educação de Jovens e Adultos para nos referirmos à educação escolarizada, assim como, os diversos movimentos de educação que têm como foco o jovem e o adulto.

Outra busca empreendida ainda nos primórdios desta pesquisa investigou, na Base Digital de Teses e Dissertações, pesquisas que tivessem a temática parecida com a aqui proposta, ou seja, práticas escolares na EJA. Para tanto, foi pesquisado entre os dias 03/04/2019 e 05/04/2019, teses e dissertações que correspondessem aos descritores “EJA” e “currículo”, sendo encontradas 247 pesquisas que foram mapeadas de acordo com os títulos, anos, objetivos, instituições e autores.

Verificou-se que a maioria das pesquisas remetiam a estudos de casos, ou currículos de instituições específicas, outras remetiam a ações pedagógicas em áreas específicas. Ainda assim, verificou-se objetivos e temáticas que se aproximavam da aqui proposta, relacionados à: compreender as possibilidades de práticas emancipatórias (VALE, 2012); melhoria das ações pedagógicas (MACHADO, 2012); analisar processos de constituição curricular à luz de Paulo Freire (CRUZ, 2017); ou ainda, a constituição de um currículo freireano (LYRA, 2013).

Com a delimitação do objeto de pesquisa, bem como, das bases e periódicos que se pretendia investigar um novo levantamento foi feito, desta vez utilizando os descritores “Educação de Jovens e Adultos” e “América Latina”. Mapeados da mesma forma que a anterior (questão, objetivos, instituições e anos) foram identificados 24 trabalhos. Temáticas que se aproximavam da proposta nesta pesquisa propunham: aplicações do método freireano em escola de EJA (ALVES, 2004); evidenciar que os países Latinoamericanos precisam, com urgência, eliminar o analfabetismo na América Latina e promover educação integral ao povo de baixa renda (BLACK, 1990); analisar políticas de alfabetização no Brasil e na Venezuela (MORAES, 2015); analisar comparativamente programas de alfabetização do Brasil e da Nicarágua (MONTERO, 2018); análise da transição escola-trabalho no Brasil, Peru e Colômbia (LOMBARDI FILHO, 2019); e investigar a formação específica para atuar em manutenção industrial dos alunos das escolas técnicas profissionais de nível médio do Brasil e do Chile (ALMEIDA, 2011).

Mesmo tendo encontrado dentre estas temáticas de pesquisa questões parecidas com a que buscamos responder aqui, em nenhuma delas houve a intenção de analisar contextos mais amplos, como é o caso da intenção aqui proposta de análise das produções de revistas científicas da América Latina e Caribe. Sendo assim, vislumbramos um caminho ainda pouco explorado no movimento de pesquisa aqui proposto, ao analisar produções que remetem a práticas para a educação de jovens e adultos nos países que compõem a América Latina e Caribe.

Estabelecer um panorama de análises e comparações dos dados sobre a educação de jovens e adultos em contextos escolares na América Latina e Caribe implica considerar que, guardadas as diferenças geográficas e culturais que compõem cada um destes países, partilhamos todos de uma herança colonizadora, o que hoje se reflete no quadro de desigualdades que vivemos nestes diversos contextos. Assim, como nos aponta Torres (2020, p. 24):

En tanto idea y realidad social, América Latina se fue constituyendo a partir de un cúmulo indeterminado de batallas de apropiación de diferentes intensidades y a diferentes escalas. Es el devenir de este juego el que permite explicar la extraordinaria dificultad que experimentaron nuestros pueblos para poder conectar sus experiencias vitales singulares con su condición latinoamericana.

Esta história continental, marcada por conflitos, colonizações e esforços descolonizadores, têm sido o pano de fundo para a constituição de um povo marcado por desigualdades. Ainda que nos últimos anos tenha se experimentado em diversos países que compõem esta porção de terra um avanço nas políticas públicas com vista à redução das desigualdades sociais, tais ações ainda

estão longe de serem suficientes para considerarmos superados os quadros de exclusão e marginalidade em que se encontram as camadas mais pobres da população. Tal situação se agrava ao constatarmos a ascensão de governos conservadores e neoliberais em diversos países latino americanos e em contextos atuais mais amplos.

Utilizando-se do índice de Gini (cálculo desenvolvido pelo matemático italiano Conrado Gini, usado para medir a desigualdade social ou o grau de concentração de renda de um determinado grupo), o relatório da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2018) aponta para uma redução nas desigualdades sociais. Contudo, é possível constatar que:

A média simples dos índices de Gini de 18 países da América Latina baixou de 0,543 em 2002 para 0,466 em 2017. Contudo, o ritmo de redução se desacelerou nos anos recentes: a diminuição anual média do índice foi de 1,3% entre 2002 e 2008, 0,8% entre 2008 e 2014 e 0,3% entre 2014 e 2017. (CEPAL, 2018, p. 11).

Estes dados, em um período de ascensão de governos conservadores ao poder em diversos países da América Latina e mundo, evidenciam o descompromisso de tais gestões com a redução das desigualdades. Nesse sentido, analisando as recentes tomadas de decisão nas políticas públicas no cenário nacional brasileiro (mas que podem ser considerados reflexos de um movimento mais amplo), percebemos que o desenvolvimento para a igualdade social ainda é encarado de forma antagônica ao desenvolvimento econômico, sendo constantemente responsabilizados pelas diversas crises econômicas os coletivos de minorias, instituições públicas e ações populistas democráticas para a igualdade.

Nesse cenário, as pessoas pertencentes a formações culturais que não condizem com a classe hegemônica, encontram-se em um constante espiral de fracasso. Isso porque mesmo quando percebem uma centelha de apoio governamental para sua ascensão social, passam a ser consideradas um impedimento para o crescimento do país. Diante disso, podemos constatar que a pobreza e a desigualdade social na América Latina são ainda fenômenos difíceis de serem superados.

Embora tenha havido avanços importantes nos últimos 15 anos, a América Latina e o Caribe continuam sendo a região mais desigual do mundo, mais que a África Subsaariana (a segunda região mais desigual), e apresenta um índice de Gini médio quase um terço superior ao da Europa e Ásia Central. (CEPAL, 2018, p. 11).

A América Latina concentra os piores índices de distribuição de renda, sendo que o Brasil tem a 2ª maior concentração de renda do mundo, na qual, 1% da população concentra 28% da renda total do país (ONU, 2019).

Os dados econômicos da América Latina e Caribe, segundo o relatório do CEPAL intitulado *Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe*, denotam um cenário preocupante de agravamento de crises devido à Pandemia da COVID-19. No relatório é possível perceber que é esperada uma redução no PIB da região em 7,7%, maior recessão desde os anos 1900 (CEPAL, 2020). Os dados apontados pelo relatório mostram a redução de PIB em praticamente todos os países da região, as médias regionais estimam-se em 7,3% na América Latina, 8,5% na América Central e México, e 7,9% no Caribe (CEPAL, 2020).

Tal cenário, de acordo com o relatório citado, resultará no desemprego de 31,2 milhões de pessoas. Ainda que se preveja uma retomada no crescimento em 2021, tal crescimento não suprirá as perdas e reduções na economia. Este panorama deixará marcas que podem aprofundar uma crise socioeconômica que já se experimentava na região.

Las cicatrices que deja la mayor crisis en décadas, con un aumento de los niveles de desempleo y pobreza, así como de la desigualdad, podrían intensificar las tensiones sociales latentes con consecuencias en la recuperación de la actividad económica de los países. Asimismo, otro tipo de tensiones, esta vez geopolíticas, incluidas las fricciones tecnológicas y comerciales entre países, pueden afectar el contexto internacional en que se encuentra inserta la región y, con ello, su desempeño y perspectivas (CEPAL, 2020, p. 119).

Dentro deste panorama econômico, visualizamos extratos da população dos países da América Latina e Caribe que se encontram em situação de segregação social. Como dito, guardadas as diferenças de contexto, as convergências destes países na questão da desigualdade e segregação social gravitam em torno do mesmo eixo econômico que impede seu desenvolvimento e produz diversas formas de exclusão.

Na esteira destas desigualdades está a população jovem e adulta que não concluiu seus estudos, por abandono ou por exclusão do sistema escolar. Ainda que o 3º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE) aponte que os países relataram progressos em todas as áreas referentes ao Marco de Ação da VI CONFINTEA de Belém – 2009, os números referentes ao analfabetismo ainda representam uma extensa parcela da população mundial.

Cerca de 758 milhões de adultos, 115 milhões deles com idade entre 15 e 24 anos, ainda não são capazes de ler ou escrever uma simples frase. A maioria dos países não conseguiu alcançar o Objetivo da Educação para Todos de atingir 50% de melhoria nos níveis da alfabetização de adultos até 2015; somente 39 países alcançaram essa meta. (GRALE, 2016, p. 14)

Diante deste panorama se compreende que, mesmo com significativos avanços na área da Educação, uma parcela imensa da população jovem e adulta ainda continua sem acesso ao conhecimento, ou revivendo processos educacionais que em alguns casos provocaram fracassos e evasões em sua primeira passagem pela escola. Estima-se ainda que o efeito pós-pandemia na escolarização denote um cenário de evasão escolar, sobretudo para os jovens e adultos.

Tal quadro é preocupante ao considerarmos que estamos todos imersos em uma sociedade na qual o domínio dos códigos propagados pela escola (leitura, escrita, números, formação social e cidadã) é essencial para qualquer processo de participação social, política e econômica. A exclusão não tem uma única faceta, pelo contrário, se desenvolve em diversos aspectos interligados.

Ser “excluído” não é um “estar fora de”, mas, pelo contrário, é ser parte fundamental de uma sociedade, ocupando um lugar. Politicamente subordinado, culturalmente desierarquizado, expressão da “alteridade” depositária daquilo que impede a definitiva constituição de uma sociedade plena. Os chamados “excluídos” não são apenas força de trabalho barata disponível mas também – e talvez seja sua função mais importante – o lugar simbólico no qual a sociedade deposita sua impossibilidade de constituição definitiva (RODRIGUEZ, 2009, p. 327).

Partilhando do entendimento de Rodriguez (2009), percebemos que aquelas pessoas que ocupam o lugar de excluídos nos fazem perceber como a sociedade trata a quem ela mesmo condicionou a esta posição. Constantemente percebemos a busca em remediar quadros e índices educacionais, oferecendo por vezes migalhas de certificações ou conhecimentos para que os indivíduos consigam sobreviver melhor, aceitando a lógica do “darwinismo social” (RODRIGUEZ, 2009).

No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) em 2019 a taxa de analfabetismo era de 6,6% na população com 15 anos ou mais de idade, sendo que os piores índices estão no Nordeste com 13,90%. Os índices mais baixos de analfabetismo estão nas regiões Sul e Sudeste com 3,3% em ambas. Estes índices são agravados ao considerarmos a população com 60 anos ou mais, que representa 18% de pessoas em todo território nacional (IBGE, 2020). Em números reais estima-se que o Brasil tenha mais de 11 milhões de jovens e adultos analfabetos.

A taxa de analfabetismo se reflete nas desigualdades regionais e, ainda que se tenha percebido reduções nas porcentagens, o alarmante número real de pessoas que se encontram nesta situação ainda representa um panorama de exclusão que precisa ser superado. Esta superação implica não só o acesso e permanência destas pessoas na escola, mas o acesso a uma escola gratuita e de qualidade.

Percebe-se que o acesso à escola por si só não garante a aprendizagem nem a tomada de consciência das pessoas que se encontram à margem da sociedade. É necessário constituir processos de ensino/aprendizagem coerentes com as necessidades dos educandos e que proporcionem ganhos cognitivos e intelectuais, favorecendo a reconstrução significativa dos conteúdos, e que sejam permanentes na constituição destas pessoas, favorecendo a tomada nas mãos da direção de sua vida, rompendo assim com relações opressoras.

Nesse sentido, a EJA cumpre a importante função de mediar os processos formais de ensino e aprendizagem que impactam diretamente na redução das referidas taxas. Porém, para que este papel seja cumprido, é necessário romper com movimentos excludentes dentro da própria escola. Tais movimentos traduzem-se em práticas que descontextualizam e que, em certo sentido, descaracterizam a educação de jovens e adultos e a transformam em um rito instrucional.

Educar para a inclusão significa, então, potencializar a formação de sujeitos em uma práxis transformadora. A educação de adultos tem uma longa tradição – talvez para potencializar e atualizar – no interesse de produzir subjetividades, onde o desenvolvimento e a melhora progressiva das condições de vida sejam orientados por um horizonte de justiça. Significa uma proposta que potencializa a consolidação de identidades, individuais e coletivas, superando a perspectiva de um humanitarismo assistencial, que surge às vezes em atualizadas modalidades de ressonâncias progressistas. (RODRIGUEZ, 2009, p. 327)

Estabelecer uma *práxis* transformadora para a EJA implica superar o modo com que se propõe metodologias, abordagens do conhecimento, tratamento de informações e currículos distantes das reais necessidades dos educandos. Enfim, supor uma *práxis* transformadora para a EJA não implica estabelecer um manual para o professor sobre como proceder, mas sim orientar olhares para novas e antigas formas de se estabelecer uma relação coerente e democrática entre aluno, professor, conhecimento, instituição e sociedade.

Diante disso, dentre as três funções básicas da Educação de Jovens e Adultos estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (reparadora, equalizadora, permanente ou qualificadora), ganha destaque a função permanente/qualificadora como sendo a função própria da EJA, que

indica o objetivo de proporcionar a todos a atualização de seus conhecimentos tendo como base a incompletude do ser humano. Mas além disso:

A função qualificadora é também um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação. (BRASIL, 2000, p. 11).

Nesse sentido, há de se destacar os trabalhos desenvolvidos em instituições como o Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), e organizações como o Consejo de Educación Popular de América Latina e Caribe (CEAAL), o Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), bem como, os diversos movimentos, instituições e pesquisadores que compõem grupos de trabalho com vista ao desenvolvimento da EJA, como os diversos fóruns de EJA que acontecem pelo Brasil e que movimentam reflexões e lutas em defesa de uma educação mais justa, acessível, de qualidade e específica para as necessidades dos jovens e adultos.

Ao longo deste trabalho diversas contribuições de documentos, artigos e publicações destas instituições auxiliarão grande parte das reflexões, indagações e análises propostas por esta pesquisa. Sobretudo no caso do CREFAL, duas das revistas analisadas são de responsabilidade desta instituição, destaca-se assim seu caráter ativo na produção de conhecimento no cenário latino-americano e caribenho.

Tal instituição, ativa desde 1951, expressa os esforços pós-guerra para o incentivo em estabelecer organizações e parcerias internacionais para o incentivo cultural, educacional e científico. Desde então, o CREFAL tem atuado na América Latina e Caribe em parceria com seus governos e movimentos educacionais para proporcionar uma educação mais justa, democrática e de qualidade para os jovens e adultos. Exemplo disso são os cursos oferecidos em sua plataforma digital, fato que se destaca no contexto da Pandemia causada pelo Coronavírus.

Destaca-se também os movimentos de formação de professores, assim como, a produção e difusão de conhecimento científico na área da educação. Como ressaltado, duas das revistas analisadas nesta dissertação são editadas por esta instituição, isso demonstra a importância e destaque internacional para as atividades desempenhadas pelo CREFAL, órgão que impulsiona movimentos de ensino e pesquisa.

Assim sendo, pesquisar práticas escolares para a EJA implica movimentar esforços acadêmicos para a compreensão daquilo que se entende por uma educação justa e de qualidade. A pesquisa nestes moldes pode, dessa forma, contribuir para o debate acadêmico sobre a qualidade na EJA, favorecendo o entendimento sobre práticas pedagógicas, com vista a favorecer uma educação para a transformação social por meio da escola.

Entende-se que uma ação educativa pode acontecer em espaços escolares ou não escolares de educação, podendo ser desenvolvida tanto em uma sala de aula, quanto em uma reunião de associação de moradores. Contudo, uma prática escolar reflete o compromisso formal da sociedade com a educação e formação das pessoas. Esta distinção se faz necessária para a compreensão do recorte temático desta pesquisa e que será apresentado com maior detalhamento na seção referente ao caminho metodológico.

Como ressaltado anteriormente, guardadas as diferenças culturais e de contexto, os países da América Latina e Caribe têm traços semelhantes na questão das desigualdades advindas dos processos colonizadores, bem como, problemas semelhantes na área de educação e na educação dos jovens e adultos. Logo, esta pesquisa busca uma convergência entre práticas nestes diferentes contextos, estabelecendo reflexões com base em estudos de textos advindos de toda esta região.

Investigar práticas pedagógicas transformadoras nestes contextos é um movimento de luta pela educação escolar de qualidade, visando superar os quadros de analfabetismo e desigualdades apresentados nesta introdução. Para que a escola seja mais do que uma instituição que mantém a ordem social imposta e forma (ou atualiza) mão de obra para o mercado de trabalho, é necessário orientar olhares para além dos conteúdos, compreendendo também como as formas de se ensinar produzem efeitos nos educandos e educandas.

Destaco assim o termo “transformação” abordado nesta pesquisa. Compreende-se assim que, práticas escolares transformadoras têm a potencialidade de trazer novos contornos para a escola. Estabelecer um conjunto de práticas transformadoras evidenciadas nas publicações que são objeto desta pesquisa visa não só uma revisão bibliográfica, mas a reflexão sobre estratégias de ensino e aprendizagem condizentes com as lutas para a superação dos problemas enfrentados pelos educandos da EJA na sociedade contemporânea.

Como dito, na seção deste texto referente ao caminho metodológico empregados nesta pesquisa serão expostos de forma mais detalhada as características das publicações analisadas, bem como, dos recortes temáticos desta pesquisa. Por ora, cabe destacar que a seleção do material analisado considerou publicações que remetam a práticas pedagógicas destinadas às pessoas jovens e adultas. Destaca-se também que estes artigos são originários de países e contextos diversos, o que contempla a referida visão ampla de conjunto que se busca nesta pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa busca responder a seguinte questão: *Quais práticas pedagógicas escolares da América Latina e Caribe são evidenciadas em revistas científicas voltados à Educação de Jovens e Adultos e indexados no Latindex, e como contribuem para a superação de situações excludentes?*

Para responder a esta questão de forma coerente com a rigorosidade científica almejada, faz-se necessário compreender, junto ao referencial teórico utilizado nesta pesquisa, o que se entende por práticas transformadoras, sociedade latino americana e caribenha (suas lutas e movimentos), o público alvo da EJA e sua formação cultural, bem como, os processos pelos quais a educação se desenvolve e os parâmetros que se têm dela.

Logo, destaca-se como objetivo geral desta pesquisa: *identificar e analisar práticas pedagógicas escolares da América Latina e Caribe, tendo em vista as contribuições dos elementos que as compõem para a oferta de práticas transformadoras para os jovens e adultos*. Para tanto, são propostos os seguintes objetivos específicos:

- Mapear artigos presentes em revistas científicas indexadas no Latindex, que focalizam práticas pedagógicas em contextos escolares da Educação de Jovens e Adultos;
- Conhecer se e como as práticas pedagógicas focalizadas nos artigos procuram contribuir para superação de situações de exclusão vivenciadas pelos educandos.

Como dito na apresentação deste texto, nenhum movimento de pesquisa é neutro, mas está marcado dentro de um espaço/tempo de compreensões fundamentadas no momento histórico que se vive. Esta característica engloba não só o pesquisador e suas percepções, mas a própria ciência enquanto construção social.

Sendo assim, na segunda e terceira seção deste texto, logo após esta breve introdução, buscamos expor as contribuições teóricas do conjunto de autores que compõem o referencial

teórico desta pesquisa para entender os termos e concepções que aqui se utilizam. Ou seja, buscamos, fundamentado nos estudos realizados, expor nas duas primeiras seções considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos e os parâmetros transformadores.

Na quarta seção deste trabalho buscamos expor o caminho metodológico percorrido nesta pesquisa. Traremos então para o texto a metodologia de pesquisa empregada neste trabalho, bem como, sua relação com o objeto que se pretende investigar e os parâmetros de transformação por meio das práticas que se estabeleceu na seção anterior. Nesta seção serão resgatados também os objetivos gerais e específicos, bem como, a questão que se busca responder por meio desta pesquisa. Ainda nesta quarta seção do trabalho, referente ao caminho metodológico, enunciamos ao leitor como se deu o levantamento dos dados analisados aqui. Buscarei expor as revistas e os artigos advindos delas que serão objeto das análises, a forma como cheguei até eles e os recortes que se estabeleceram para o levantamento e análise dos dados.

A quinta seção deste trabalho apresentara características dos artigos de forma quantitativa, mostrando ao leitor dados referentes ao contexto nos quais os artigos foram escritos, os países, as instituições, as áreas nas quais eles procuraram intervir, bem como, a distribuição por países das publicações, dando um panorama geral acerca de dados que, para os objetivos desta pesquisa, se apresentam como secundários, porém, importantes para a compreensão dos aspectos intrínsecos aos artigos.

Na sexta seção é abordada a análise dos dados. Nesta seção o leitor poderá perceber as escolhas epistemológicas feitas, o tratamento dos dados levantados, bem como, sua interpretação, que se baseou nos elementos teóricos descritos nas seções anteriores. A seção dividida em subtópicos busca apresentar ao leitor as formas pelas quais procuramos responder à questão proposta nesta pesquisa, e como perseguimos os objetivos geral e específicos.

2 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Nesta seção traçamos as primeiras considerações teóricas sobre a Educação de Jovens e Adultos, bem como, a evolução que se teve nesta modalidade de ensino, tanto em sua concepção, como em sua função e nas políticas que a regem. Destacamos como a EJA têm se consolidado como uma modalidade de ensino no Brasil e sua importância na superação de situações de exclusão da escola.

Reconhecemos que a educação, o ensino e a aprendizagem acontecem em múltiplos espaços. A EJA igualmente ocorre em contextos escolares e não escolares. Porém, entendemos que a escola é o espaço que mais contribui para a consolidação do direito a uma educação para todos assegurado pela Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, as reflexões empreendidas nesta seção remetem à educação escolarizada.

A opção desta pesquisa por investigar práticas que acontecem dentro da escola, além da já destacada importância desta instituição para assegurar o direito social à educação, vem do reconhecimento de que este espaço público deve ser cada vez mais identificado com valores democráticos e inclusivos, constituindo-se como um espaço para que cidadãos e cidadãs desenvolvam o máximo de suas capacidades.

Sendo assim, na primeira subseção serão abordadas considerações iniciais sobre a Educação de Jovens e Adultos, a evolução nas legislações e concepções que se têm da EJA, bem como, os diversos movimentos que levaram a EJA a compor o cenário educacional nacional enquanto modalidade de ensino.

Na segunda subseção buscaremos estabelecer um panorama teórico acerca dos educandos da EJA, sua formação cultural, e o lugar reservado a estas formações dentro da sociedade. Consideramos também que a escola dentro da sociedade contemporânea assume contornos que extrapolam a instrução de códigos científicos, mas deve servir para que os alunos se insiram de forma crítica e reflexiva nos processos sociais.

Já na terceira subseção serão refletidas as contribuições que as edições da CONFINTEA oferecem acerca da visão de aprendizagem e educação ao longo da vida. Tais visões, no contexto latino-americano e caribenho ganham novos contornos ao reconhecermos especificidades

contextuais que ainda fomentam movimentos excludentes. Esta concepção favorece para que o papel da escola, refletido na seção anterior, seja cada vez mais identificado com a transformação social.

2.1 – Considerações iniciais sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil teve suas primeiras iniciativas escolares na década de 1930, quando por meio da Constituição de 1934 já apareciam escritos referentes a este tema. Foi porém, somente na década de 40 que as ações começaram a tomar forma. Nesta década a educação passa a ser direito de todos e com isso, salvo algumas interpretações de alguns Estados e Municípios, este direito se estendeu também à população adulta que em sua maioria não tinha acesso aos estudos (BRASIL, 2000).

Neste período tem destaque a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, iniciada em 1947. Nesta época, além da preocupação com o analfabetismo e com os níveis educacionais da população, já se tinha uma perspectiva de elevação cultural da nação. Lourenço Filho – principal nome por trás das campanhas – já vislumbrava os efeitos da escolarização dos adultos nas crianças (DI PIERRO et al., 2001).

A partir de então e até meados da década de 60, os esforços para alfabetizar os adultos foram uma soma de ações entre diversas entidades, como por exemplo, o próprio Estado brasileiro, setores da igreja católica e frentes de educação popular. A intenção era fazer com que o povo acompanhasse a pretensa onda de crescimento nacional, formando uma classe trabalhadora instrumentalizada e que acompanhasse o processo de urbanização do Brasil. Além disso havia a reconhecida necessidade de elevação cultural da população.

Diversas ações ganharam destaque nesta época, pois a concepção da Educação de Jovens e Adultos associada à um plano cultural nacional abriu novas perspectivas epistemológicas nas reflexões sobre a EJA. Entretanto, ainda não se havia produzido reflexões metodológicas, nem uma proposta bem definida de atendimento específico para o adulto (DI PIERRO et al., 2001). Isto se daria com as ações empreendidas pelo educador Paulo Freire em seus movimentos e organizações de alfabetização popular. Os efeitos positivos das campanhas pressionaram o governo para a sistematização e apoio a estes projetos, fato consolidado em 1963.

Com a ascensão do Governo Militar em 1964, tais ações foram consideradas subversivas e perigosas para a ordem estabelecida pelo novo Estado nacional e assim passaram a ser reprimidas e extintas. Porém, o analfabetismo continuava a ser um problema nacional, assim, outras ações foram empreendidas pelo governo militar, como por exemplo o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Ainda que o clima de controle fosse intenso, ações civis sem ligações com o Estado continuavam a acontecer, porém, em caráter clandestino.

O que se buscava com esses processos educativos, principalmente com adultos, era ampliar o nível de compreensão que a população pobre tinha das suas condições de vida, discutindo suas causas e desenhando estratégias para uma atuação crítica na sociedade, sob forte influência do pensamento de Paulo Freire. Eram totalmente desligados dos sistemas públicos de ensino, que estavam controlados pela ditadura. (HADDAD, 2009, p. 355).

As ações ligadas ao Estado continuaram a ter a preocupação em erradicar o analfabetismo entre a população adulta, porém, o caráter reflexivo e crítico das práticas deram lugar ao controle e esvaziamento crítico dos processos, marca do governo militar. Com a decadência deste governo na década de 80 e a ascensão de uma nova constituição, garante-se no Artigo 208 que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988).

Há nesse sentido um novo espaço reservado para a EJA no campo da educação regular, como um sistema de garantia de direitos. A Educação de Jovens e Adultos passa a ser de competência do MEC e de iniciativas civis, esta parceria entre estado e sociedade civil acompanha a EJA até os dias atuais.

No Brasil, a mobilização da sociedade civil foi propulsora da conquista de direitos, como o reconhecimento dos jovens e adultos dentre os sujeitos do direito humano à educação, antes restrito às crianças e adolescentes. No plano internacional não foi diferente: encabeçadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), as diversas conferências, realizadas a partir dos anos 1990, sobre direitos sociais contaram com a participação ativa da sociedade civil para o reconhecimento de direitos pelos seus governos. (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199).

Com a redação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a EJA ganha mais espaço no cenário educacional brasileiro, enfim reconhecida, de fato, como uma modalidade de ensino, sendo destacadas as peculiaridades quanto ao público, metodologia e diretrizes

curriculares. Posteriormente o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

Longe da pretensão de redigir uma linha do tempo ou um histórico para a EJA no contexto brasileiro, esta breve exposição serve de base para a reflexão sobre os percursos desta modalidade de ensino. Percebemos que em grande parte de sua história ela funcionou sob um caráter emergencial de resolução dos problemas de analfabetismo, atrelada às necessidades políticas e de formação de mão de obra trabalhadora, bem como, de expansão da urbanização nacional. As interrupções das ações reflexivas pelo governo militar deram fim a iniciativas que visavam muito mais do que a simples instrumentalização da escrita.

Assim sendo, por muito tempo a educação de pessoas adultas no Brasil foi vista como a compensação do Estado para com aqueles que não concluíram seus estudos na idade esperada ou foram excluídos da escola. Isto pode ser constatado na própria denominação ultrapassada de “supletivo” para o ensino destinado aos jovens e aos adultos. Com a evolução da concepção que se tem da EJA, de suas funções e particularidades, esta ideia assume novos contornos.

Ainda que muitos avanços possam ser percebidos ao analisarmos o histórico desta modalidade de ensino, se percebe que o foco principal das legislações, programas educacionais, investimentos e documentos oficiais que estabelecem diretrizes educacionais está na educação regular, ou seja, no público infantil, adolescente e jovem que ainda não sofreu com a exclusão da escola. Os indivíduos que são o foco da EJA ainda permanecem na marginalidade das políticas públicas e veem cada vez mais seus direitos acompanharem de forma letárgica os avanços educacionais.

Os serviços públicos municipais de atendimento da EJA acabam realizando-se, caso a caso, em função da dinâmica entre o compromisso político do poder público, a disponibilidade de recursos financeiros e a pressão social. Poderíamos afirmar, sem perigo de erro, que não há um sistema de atendimento que garanta a continuidade de estudos para os jovens e adultos, nem um padrão nacional, apesar da crescente institucionalização da EJA nas redes de ensino nos últimos anos. (HADDAD, 2007, p. 208).

Por vezes parece que a escola não é o lugar do público da EJA. Isso pode ser percebido por discursos do tipo “alfabetização na idade certa” ou “socialização e educação para as novas gerações”, como se aqueles que não se encaixam ou não se reconhecem nestes termos vivessem e estudassem em um sistema de ensino paralelo à educação brasileira. Consideramos que:

Um passo prévio implica superar a concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência e que a função prioritária ou exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição de escolaridade perdida na “idade adequada”. Reconhecendo, de um lado, que jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso neste final de milênio impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades, propugna-se conceber todos os sistemas formativos nos marcos da educação continuada. (DI PIERRO et al., 2001, p. 70).

Percebe-se que esta concepção, mesmo após vários anos, continua a ser um desafio a ser enfrentado. Mesmo com o firmado compromisso entre educadores, gestores e demais envolvidos no desenvolvimento da EJA, a falta de apoio governamental e de diretrizes específicas firmadas sob pesquisas educacionais que apontam para ações que necessitam de investimentos acabam por segregar continuamente o público alvo desta modalidade de ensino, oferecendo sempre não mais do que migalhas de investimentos e programas.

Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares. (ARROYO, 2005, p. 221).

Se reconhece que ao longo do novo milênio diversas ações e programas têm sido empreendidos de forma proveitosa para os jovens e adultos que retomam seus estudos por meio da EJA, exemplo disso são programas desenvolvidos nos Institutos Federais, bem como, programas que atrelam diversas formações humanas e de trabalho, como por exemplo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado originalmente em 2005 por meio do Decreto nº 5.478 (BRASIL, 2005) e consolidado em 2006 pelo Decreto nº 5.840 (BRASIL, 2006).

Ainda assim, os programas destinados aos jovens e adultos dificilmente se estabilizam no campo das políticas públicas. Este indício fomenta as reflexões sobre o lugar da EJA dentro das pastas governamentais, sobretudo com a ascensão do atual governo que, sob a égide neoliberal, tem extinguido diversos programas sociais e de educação. Exemplo disso foi a dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), pasta governamental responsável por políticas de educação especial, do campo, indígena, quilombola, para as relações étnico-raciais, para os direitos humanos, e é claro, para a EJA.

Percebemos assim que no Brasil a Educação de Jovens e Adultos, nos atuais contornos neoliberais, assume mais do que nunca uma postura de luta e resistência, não por ideologia política,

mas para assegurar que não se percam os poucos direitos adquiridos ao longo de sua conturbada história.

É nesse sentido que o Parecer nº11/2000 (BRASIL, 2000), apesar de ser um documento de 20 anos, ainda é um ponto de apoio para a reafirmação da identidade da EJA, estabelecendo três funções básicas para esta modalidade de ensino, sendo elas: a função reparadora, a função equalizadora, e a função permanente ou qualificadora. Mesmo reconhecendo a evolução epistemológica nas discussões acerca da EJA, estas três funções ainda representam o reconhecimento do Estado de sal dívida para com esta parcela da população.

Nesse sentido, a *função reparadora* busca restaurar os direitos negados a uma parcela da população excluída da escola, visa sobretudo resgatar a igualdade ontológica do ser humano, estabelecendo parâmetros de igualdade. Esta noção de reparação não pode ser confundida com a de suprimimento (marca do já superado ensino supletivo), mas deve ser identificada com a socialização das conquistas e produções humanas (BRASIL, 2000).

A igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, é o ponto de partida da *função equalizadora* da EJA, já que, estabelecida a referida igualdade ontológica, são necessários mecanismos para que esta igualdade se traduza na prática. É assim que esta função equalizadora reflete indicações das formas pelas quais se distribuem os bens sociais. Pode-se dizer em certa medida que a função equalizadora da EJA está no campo das ações e das políticas.

Fundamentado nestes dois princípios de reparação e equalização se encontra a terceira função básica da EJA e que reflete o próprio caráter educacional desta modalidade de ensino, a *função permanente ou qualificadora*. Nesta função ganham sentido os escritos refletidos na VI CONFINTEA sobre os parâmetros que estabelecem a educação permanente, ou ao longo da vida, já que é esta função da EJA que vai guiar os esforços para o estabelecimento de processos de atualização dos conhecimentos, é assim, a própria função educativa da EJA.

Esta última função representa mais do que esforços práticos na concepção de uma educação pautada nos valores educacionais referentes ao ensino do jovem e do adulto, mas um apelo às instituições de ensino e pesquisa para a produção de materiais e conhecimentos que sejam efetivos na oferta educacional para este público (BRASIL, 2000).

É assim que as três funções básicas da EJA estabelecidas para o cenário nacional se relacionam com as concepções de educação ao longo da vida, considerando que:

Dentro deste caráter ampliado, os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. (BRASIL, 2000, p. 11)

A visão que se tem da escola direcionada ao jovem e ao adulto, nesse sentido, extrapola as considerações compensatórias que se tinha desta modalidade de ensino. Entretanto, esta concepção ainda não se efetiva no campo das políticas públicas.

Quando dirigimos a atenção para as retóricas educativas, os acordos internacionais e a legislação nacional do período, somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida. Entretanto, quando analisamos as políticas educacionais levadas à prática, constatamos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade. (DI PIERRO, 2010, p. 940)

Mais adiante a autora pontua que:

É tempo de reavaliar, também, as visões que reduzem a EJA à alfabetização e que, ao fazê-lo, encaram os fenômenos do analfabetismo e da alfabetização em uma perspectiva dicotômica (quando, na verdade, trata-se de um continuum), descurando da qualidade e continuidade de estudos e da ampliação do acesso à cultura escrita, necessários à consolidação das aprendizagens iniciadas. (DI PIERRO, 2010, p. 954)

É nesse sentido que, ao considerarmos a Educação de Jovens e Adultos sob uma perspectiva de empoderamento e formação cultural permanente, rompemos com processos educacionais que visam unicamente a instrumentalização em caráter de compensação. Ainda que, reconheçamos que haja uma dívida social para com as pessoas que adentraram a adultez sem ter concluído seus estudos, à vista das teorias estudadas aqui, entendemos que a escola, os educadores, gestores e órgãos legislativos têm de considerar o educando na perspectiva da constante incompletude do ser (FREIRE, 1997) para além da incompletude de seus estudos.

2.2 – Os sujeitos da EJA e o papel da escola na sociedade contemporânea

Ofertar uma educação de qualidade para os jovens e adultos representa, assim, mais do que esforços para que estes homens e mulheres, jovens, adultos ou idosos aprendam os códigos ensinados pela escola. Representa a busca para que eles tenham condições para superar as situações de exclusão às quais foram submetidos ao longo de sua história de vida.

Nesta concepção o próprio termo alfabetizar ganha novo sentido ao ser considerado como um processo de tomada de consciência, de direito adquirido e que não pode ser tirado, direito este que representa a possibilidade de ascensão social, cultural, e de produção e consumo de bens. De acordo com Flores (2018), estes aspectos sociais se articulam com a sua situação educativa, já que a melhora de sua participação social só se dá com a melhora dos índices educativos.

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente lingüístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca. (FREIRE, 1981, p. 13).

Se reconhece que o jovem e o adulto que não se encontra dentro dos processos de escolarização, ou que não se identifica com estes processos, são produtores de uma vasta cultura e conhecimento popular. Contudo, como argumentado, na atual sociedade contemporânea torna-se imprescindível o domínio dos códigos sociais ensinados na escola. Para que a justiça social tome forma e ganhe sentido é preciso que todos tenham acesso à escola e a processos empreendidos por ela e que sejam fundamentados e comprometidos com os valores sociais de igualdade e solidariedade.

Ante las condiciones de pobreza, exclusión, discriminación y desigualdad que vive la mayoría de la población y los desafíos existentes, la Educación y el Aprendizaje con Personas Jóvenes y Adultas (EyAPJA) coadyuva a dar respuesta a partir de desarrollar en la población capacidades, conocimientos y valores para el ejercicio de sus derechos humanos y así promover su desarrollo personal y social fundamentado en la justicia. (CUENCA, 2016, p. 129).

Nesta mesma direção Gohn (2002, p. 58) indica que:

À escola- assim como à cidade- é atribuído o espaço para o exercício da democracia, e conquista de direitos, da mesma forma que a fábrica foi o espaço de luta e conquista dos direitos sociais dos trabalhadores. O número de anos de escolarização associado a qualidade da educação recebida é apresentado como fator determinante para o acesso ao mercado de trabalho, nível de renda a ser auferido etc.

Em seus escritos Paulo Freire deixa clara a necessidade da educação da pessoa jovem e adulta buscar por meio da alfabetização crítica e reflexiva a superação da condição de oprimido, o educador atrela a condição de oprimido à classe trabalhadora e explorada, isto pode ser observado no exposto:

As afirmações que fazemos neste ensaio, não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem tampouco, de outro, resultam, apenas, de leituras, por mais importantes que nos tenham sido estas. Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início destas páginas, em situações concretas. Expressam relações de proletários, camponeses ou

urbanos, e de homens de classe média, que vimos observando direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo. (FREIRE, 1987, s/p).

Contudo, nos tempos modernos outras relações mais profundas permeiam a sociedade latino-americana e caribenha relegando constantemente a novas classes a condição de oprimido. Nesse sentido, partilha-se da ideia de que não são somente as relações de classe econômica respondem por toda desigualdade produzida, mas diversas outras relações culturais mais profundas e que diferem os grupos humanos. Pérez Gómez (2001), ao propor a substituição do clássico conceito de “classe social” pelo conceito de “formação cultural” para entender as diversas relações sociais, nos indica que:

A relativa autonomia da produção simbólica, a qual constitui o conceito de cultura, permite uma análise mais flexível, dinâmica e diversificada para compreender a pluralidade e a complexidade do comportamento humano. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 14).

Sobre o conceito de formação cultural, Pérez Gómez (2001, p.14) argumenta que:

[...] a substituição parece-me necessária para evitar a interpretação mecanicista nas relações entre as condições econômicas e as elaborações simbólicas dos grupos humanos. Precisamente, porque não se confirmam ditas relações mecânicas, porque existe um certo grau de autonomia na elaboração de significados, expectativas e comportamentos dos indivíduos e dos grupos humanos, os limites e as fronteiras entre eles se esfumam e confundem.

Assim, expande-se a compreensão sobre o conceito de oprimido de Freire (1987), pois novas formas de opressão surgem a vista da sociedade, podendo ser destacadas as relações de gênero, etnia, raça, religião, nacionalidade ou regionalidade, enfim, uma gama de outras formações culturais que vão destoar da cultura heteronormativa, branca, patriarcal, cristã e assim sofrer novas formas de opressão.

Não por coincidência todas estas formações culturais se encontram na EJA, migrantes, imigrantes, pessoas que foram excluídas da escola por questões econômicas, locais, ou simplesmente por não se encaixarem nos padrões estabelecidos formam a gama de alunos e alunas que necessitam da educação para se libertar das amarras que os oprimem e, assim, poder ascender à sociedade e desfrutar de suas conquistas da mesma forma que qualquer outra pessoa.

Em um país em que o acesso à educação é seletivo, guardando simetria com as profundas desigualdades geográficas e socioeconômicas, como é o caso do Brasil, a identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos não foi construída com referência às características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo de vida (juventude, maturidade, velhice), mas sim em torno da representação social enraizada, de um lado no estigma que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas e, de outro, em uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos [...] (DI PIERRO, 2005, p. 1120).

Sustentando esta ideia, Arroyo (2005, p. 223) indica que:

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis.... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação.

Somados a este seletivo grupo marginalizado podemos destacar os jovens que, por trajetórias não condizentes com as expectativas sociais que se têm da juventude, foram excluídos da escola, por representar um desafio ou simplesmente por não se encaixar nos padrões estabelecidos. Especificamente este fenômeno da juvenilização do público da EJA deixa transparecer o cuidado (ou falta dele) que se têm com os jovens, sobretudo aqueles oriundos de contextos de tensão estrutural acentuada. Constantemente encara-se este o padrão de jovem que não se encaixa nos padrões de comportamento, ou que em algum momento teve algum conflito com a lei e passou a ser atendidos por Medidas Socioeducativas, como desviantes e, assim, como um problema para o sistema escolar, relegando para a EJA a função de administrar sua vida escolar até que ele termine ou desista de seus estudos.

Soma-se também a este público as pessoas adultas com algum tipo de deficiência intelectual, que encontram na EJA a oportunidade de desfrutar da inclusão escolar, e que necessitam ter suas especificidades reconhecidas para também ter acesso aos processos de educação permanente e ao longo da vida.

Percebe-se assim que, mais do nunca, a EJA é o lugar do oprimido, dos homens, mulheres, jovens e diversos coletivos de pessoas latino-americanas e caribenhas que fogem aos padrões estabelecidos, que não se encaixam ou não têm as oportunidades de se encaixar nos padrões culturais de consumo e produção de bens sociais. Enfim, mais do que nunca é compromisso da Educação de Jovens e Adultos a formação de uma classe pensante e que rompa com a opressão social que fragiliza e segrega cada vez mais a população de um mesmo continente.

Ainda que se perceba muitos esforços de pesquisadores e profissionais da educação para romper com esta lógica massificadora, esta ainda é uma tendência na educação deste público. Seja pela perversidade com que se enxerga esta classe, pela falta de apoio institucional, ou mesmo na incompatibilidade metodológica que não reconhece as especificidades e demandas deste público.

Relegam-se assim as ações à mera execução de ritos pedagógicos e reproduções de conteúdo. Nesse sentido, Freire (1981, p. 13) defende que:

O aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizados. Aquele aprendizado, por isto mesmo, demanda a compreensão da significação profunda da palavra, a que antes fizemos referência.

Percebe-se que este é um problema emblemático na educação não só ao considerarmos a educação dos estudantes da EJA, mas em um cenário mais amplo, estendendo-se a todas as modalidades de ensino. Porém, para os objetivos desta pesquisa, o que importa é reconhecer que, mesmo que este problema esteja enraizado na cultura escolar, ele ganha contornos mais acentuados ao analisarmos a oferta educacional para os jovens e adultos.

Faz-se necessário movimentos que resgatem as discussões empreendidas pelas edições da CONFINTEA, pelos estudos e pesquisas dos diversos teóricos e estudiosos da educação, bem como, das práticas transformadoras em educação de jovens e adultos. Se mostra urgente resgatar o sentido próprio da educação permanente ao longo da vida, que representa o rompimento da visão estigmatizante que se tem do aluno da EJA como um problema para o ensino ou um atraso para a sociedade. Isso porque, toda a prática educativa implica uma visão de seres humanos e de mundo (FREIRE, 1981).

Ao que parece este resgate se dá ao passo em que se desenvolvem estratégias para desenvolver uma *práxis* coerente com os estudos que sustentam a EJA. Mesmo reconhecendo os impeditivos dos atuais tempos políticos, e que este momento remeta a um quadro de enxugamento nos investimentos (financeiros e de apoio institucional) para a oferta de uma educação crítica e de qualidade, vislumbra-se nas ações escolares meios para que esta relação teoria/prática nos mova a considerar o campo da EJA como promissor não só para o aperfeiçoamento do ensino nesta modalidade, mas em todas as outras.

Considerar a teoria e prática como um movimento conjunto implica superar a dicotomia que se faz erroneamente entre estes dois termos, o que deve se opor à teoria não é a prática, mas as falácias (FREIRE, 1981). Nesse sentido, estabelecer práticas que visam ações destinadas aos jovens e adultos supõe ancoradas em uma epistemologia que remeta ao entendimento crítico da realidade latino-americana e caribenha.

É neste processo que o educando da EJA tem papel de destaque, ao firmar seu compromisso com a própria formação e com a educação que lhe é ofertada, desvelando junto ao educador e ao processo de ensino a própria sociedade que o rodeia. E é nesse sentido que Freire (1967) faz menção a uma educação corajosa, que não reflete sobre o homem, mas com o homem, junto dele, que o leve à participação e o coloca a par do problema a ser enfrentado:

Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturais hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. (FREIRE, 1967, p. 94).

Empreender uma educação para a pessoa jovem e adulta nestes moldes de desenvolvimento da consciência crítica representa, além da facilitação de aprendizagem dos códigos escolares necessários ao exercício da cidadania, a conscientização dos códigos sociais. Este aspecto remete ao reconhecimento das raízes da desigualdade e discriminação, fatos que assolam e segregam as diversas formações culturais presentes nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos.

É nesse movimento que a escola, mediada por processos críticos e reflexivos em sua constituição, tem a potencialidade de proporcionar espaços de aprendizagem que sejam transformadores de mentalidades, que reconheçam seus educandos, suas peculiaridades e as situações a que estão expostos. Mais do que nunca, se reconhece na escola a possibilidade de transformação social e rompimento com as desigualdades, bem como, o atingimento dos pressupostos que fundamentam a qualidade do ensino na EJA.

Ampliar os olhares para esta questão na América Latina e Caribe implica a construção de um “saber/epistemologia de fronteira” (MEJÍA JIMENES, 2015; ESCOBAR, 2003), comprometido com o estabelecimento de um pensamento legítimo deste contexto. Como exposto adiante, diversos movimentos e teóricos têm a contribuir para o estabelecimento destes saberes, pois, acompanham as lutas por reconhecimento do povo latino-americano e caribenho.

2.3 – Contribuições advindas da concepção de educação ao longo da vida

Reconhecendo como posto por Di Pierro et al. (2001) que as novas configurações sociais, econômicas, culturais, entre outras, fazem com que constantemente as pessoas tenham de se

atualizar em seus conhecimentos, a educação ao longo da vida toma forma sob a perspectiva formativa e cultural de acompanhamento das mudanças sociais.

Ainda assim, não se pode perder de vista que o público jovem e adulto, que carece de formação básica na América Latina e no Caribe, ainda continua a representar um desafio para a educação, manifestando-se em índices elevados de analfabetismo, alfabetismo funcional, ou pessoas adultas que não concluíram a Educação Básica, como apresentado na seção introdutória deste estudo.

É nesse sentido que as discussões e produções advindas da VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) – Etapa Brasil, têm como base de reflexões a educação ao longo da vida, porém, não perdendo de vista os problemas básicos da educação de adultos. Problematisa-se nestas reflexões o próprio termo “educação ao longo da vida” que, subvertido por conceptualizações neoliberais pode assumir contornos divergentes daqueles empreendidos para a justiça social e cultural. Responsabilizando os sujeitos e desresponsabilizando o Estado de suas obrigações na oferta de uma educação de qualidade.

Desenvolver a EJA sob a perspectiva de educação ao longo da vida em países emergentes deve ter este caráter integrado entre a superação da condição de analfabetos ou alfabetizados funcionais (problemas mais básicos no contexto analisado aqui) e a proposição de uma oferta educacional contínua e permanente. Haddad e Di Pierro (2000), já assinalavam que:

O Brasil que ingressa no século XXI está integrado cultural, tecnológica e economicamente a essas sociedades pós-industriais, e comporta dentro de si realidades tão desiguais que fazem com que as possibilidades e os desafios da educação permanente também estejam colocados para extensas parcelas de nossa população. O desafio maior, entretanto, será encontrar os caminhos para convergir as metodologias e práticas da educação continuada em favor da superação de problemas do século XIX, como a universalização da alfabetização.

Estendendo a reflexão exposta pelos autores para os países latino-americanos e caribenhos que, guardadas as diferenças contextuais, partilham da mesma herança colonizadora do Brasil, a educação ao longo da vida toma forma visando a formação do jovem e adulto, estando relacionada à superação das condições de analfabetismo, e oferecendo perspectivas ampliadas de continuidade de estudos. Atrelada a isso se dá a formação para o mundo do trabalho, não de forma compatível com os padrões neoliberais, mas compromissados com a formação de um jovem ou adulto trabalhador e pensante.

Negar a importância da EJA na formação para o mundo do trabalho significa impor uma lógica educativa diferente e novamente segregante para este público. Na atual sociedade contemporânea tudo gira em torno da questão econômica, e a própria liberdade intelectual perde sentido se não se têm acesso aos bens de consumo. Porém, limitar a formação do jovem e do adulto simplesmente ao atingimento de pré-requisitos para sua imersão ou atualização no mundo do trabalho é esvaziar de sentido cultural a educação.

O mundo do trabalho é uma realidade incontornável em qualquer projeto de educação de adultos e ao longo da vida, mas isso não legitima a sobredeterminação da economia sobre a educação, condenando esta ao estatuto de variável do crescimento econômico, reduzindo-a à categoria de instrumento de empregabilidade, sob uma “política de resultados”. (LIMA, 2016, p. 20).

A concepção de educação permanente e ao longo da vida assumida enquanto projeto cultural de educação da pessoa jovem e adulta encontra sentido sob a afirmação de que o ser humano é um ser inacabado e em constante incompletude (FREIRE, 1997). Esta referência remete a uma perspectiva cultural da educação que permeia os processos de formação atrelando a formação do adulto enquanto ser pensante e dono de sua história, não somente como um indivíduo preparado para assumir sua função dentro de uma lógica de mercado.

Balizar as considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas acerca da EJA para o atingimento de um projeto educacional comprometido com a proposta de educação permanente e ao longo da vida implica em estabelecer um claro entendimento crítico sobre as tendências compensatórias e de formação unicamente para o mundo do trabalho, sobretudo nos países latino-americanos e caribenhos, já que:

Nos países do Sul e nas economias emergentes, atividades tendem a ser concentradas na escolarização compensatória e de segunda chance de pessoas jovens e adultas, com ênfase na aquisição de alfabetização. A visão de aprendizagem ao longo da vida de Hamburgo está frequentemente presente no discurso educacional, mas em grande parte ausente da prática, embora em países industrializados alcance uma presença mais tangível. (IRELAND, 2016, p. 79).

A referida visão de aprendizagem ao longo da vida de Hamburgo se refere a V CONFINTEA realizada em Hamburgo e que proclamou o direito de todos à educação continuada e ao longo da vida, visão muito difundida em países industrializados, mas ainda pouco aplicada nos países emergentes. Nesse sentido, Ireland (2013, p.18) nos aponta que:

As referências à Declaração de Hamburgo e à Agenda para o Futuro, no discurso e nos documentos oficiais, são frequentes, mas o espírito de Hamburgo, na forma de uma nova

compreensão ampliada da educação de adultos, dentro da perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, tem encontrado pouco espaço nas políticas de educação.

Percebe-se assim que o dilema educacional que permeia a EJA se encontra, como posto, tanto nas considerações epistemológicas e teóricas, como nas concepções metodológicas. Nesse sentido, o propósito desta pesquisa em analisar propostas metodológicas/práticas se justifica, ao reconhecermos que é por meio da prática que se traduzem e tomam forma as ações identificadas com projetos de formação cultural do jovem e adulto.

Considerar a agenda internacional, nesse sentido, amplia a visão de conjunto que se tem da própria educação, ao constatarmos que, ao ponto que as dificuldades/desigualdades nos diferentes países são parecidas, soluções transformadoras podem ser igualmente sistematizadas em ações em prol da EJA.

A agenda internacional vem gradativamente ganhando relevância nos últimos anos no Brasil, não só pela intensificação do processo de globalização observado em todos os âmbitos da vida, como pelo papel que o país passou a desempenhar nos cenários regional e global. Apesar disso, o debate interno sobre essa agenda ainda é pequeno, em especial, no campo da educação e da EJA. (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 200).

Adiante sustentando sua ideia que em partes corresponde à proposta desta pesquisa os autores indicam que:

Quase sempre os principais motores da mudança são domésticos, resultados da pressão das sociedades nacionais, mas as iniciativas internacionais são fatores de segunda ordem que podem influenciar as decisões políticas. Declarações globais podem suscitar declarações nacionais, regionais e locais. Por outro lado, a comparação com outros países pode fornecer argumentos para a advocacia por direitos e o exercício da pressão política. (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 200).

Nesse sentido, a concepção de Educação ao longo da vida refletida nas discussões da CONFINTEA nos remete a pensar para além das fronteiras nacionais, nos levando a considerar como a educação do jovem e adulto tem sido desenvolvida em diversos países. Se, como exposto por Di Pierro e Haddad (2015), o debate interno sobre a agenda internacional ainda é pequeno, buscamos estender este debate, valorizando os movimentos já existentes, como a própria CONFINTEA.

3 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS

Na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, conforme disposto no já citado Parecer CNE/CNB (2000), fica a cargo de cada sistema de ensino a elaboração e execução de seu sistema de EJA. Esta flexibilidade pode favorecer a construção de práticas identificadas com a realidade em que se insere, ou por vezes, levar a EJA a se encontrar em um campo de constante busca de construção identitária:

Os resultados de todos esses fatores têm sido a produção de uma diversidade de propostas e projetos, em um panorama multifacetado de ações que podem conter inovação e criatividade, mas que acabam por produzir uma dinâmica diferenciada em cada município, muitas vezes com pouca estabilidade institucional, afeita muito mais às condições que as produziram e menos à constituição de um sistema nacional (HADDAD, 2007, p. 200)

Adiante ao argumentar sobre a descontinuidade, precariedade e multiplicidade de programas para a EJA, Haddad (2007, p. 204) aponta que:

A ausência de um sistema nacional de EJA acaba por provocar descontinuidade dos estudos entre os alunos que freqüentam as diversas etapas ofertadas pelos diversos níveis de governo. Isso também é provocado pelo fato de a maioria dos programas federais de alfabetização ter sido desenvolvida sem que fosse pensada a continuidade dos estudos em ofertas públicas municipais ou estaduais, muitas vezes provocando o retrocesso, e até a não-fixação das habilidades desenvolvidas por esses programas.

Há de se ter em mente que, advogar em prol de um sistema único sem que sejam reconhecidas as especificidades de cada contexto, poderia ocasionar uma acentuação das desigualdades, em detrimento de uma educação democrática. A citação do autor nos remete assim a pensar a necessidade de políticas flexíveis ao invés de programas pontuais, não a padronização da oferta da EJA por meio de uma política engessada.

Se argumenta, nesse sentido, a favor de um sistema que não se resuma a apanhados metodológicos alheios às particularidades do jovem e do adulto, mas que represente 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. Ou seja, práticas que remetam à função educativa da escola e que favoreça o estudante a ter um respaldo institucional de qualidade para a continuidade de seus estudos. Ter isso em mente nos favorece a ampliar os olhares acerca de práticas que sejam cada vez mais identificadas com valores sociais pertinentes à reconstrução do conhecimento de forma crítica e reflexiva, possibilitando mais do que a reconstrução e aprendizagem do conteúdo escolar, mas fazendo com que os estudantes se alfabetizem também em suas percepções sociais.

É este o ponto que se busca investigar nesta pesquisa, ou seja, práticas pedagógicas em contextos escolares que tenham potencial de transformação, identificando as formas pelas quais tais ações têm impactado na realidade escolar da EJA, em contextos de exploração e desigualdade resultantes de processos históricos que impactam diretamente o aluno.

A relevância de práticas transformadoras que se busca investigar nesta pesquisa vai ao encontro do compromisso em favorecer a qualidade social do ensino. Em especial na EJA, modalidade que, devido a um histórico de constante transição de paradigmas, entendimentos e atendimentos, está sempre em busca de aperfeiçoamento, condizente com a necessidade 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).

As concepções valorativas de sucesso escolar, educação de qualidade e/ou qualidade do ensino que guiarão os referenciais desta pesquisa atrelam-se diretamente à função, por vez controversa atribuída à escola. Tal função, na posição aqui assumida, diz respeito a: compensar e romper com todo tipo de desigualdade social mediante o respeito às diversidades, facilitar a reconstrução por parte dos alunos do conhecimento historicamente acumulado e fomentar o pensamento crítico e democrático (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Além disso, se entende que, para além da definição de qualidade proposta por Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), a educação de qualidade que esteja comprometida com a transformação social no contexto da América Latina e Caribe deve acontecer mediada por processos que remetam ao (re)descobrimento e a (re)conquista deste território, de sua cultura e dos conhecimentos acumulados por este povo, que por vezes são suprimidos pela hegemonia colonial.

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. (FREIRE, 1981, p. 33).

A conceituação daquilo que se entende por “transformação” remete à própria definição da palavra, ou seja, o ato ou efeito de dar nova forma. Porém, esta palavra pode ser aplicada em inúmeros contextos e sentidos, podendo inclusive fomentar mais segregação e desigualdade social. Logo, mesmo que seja simples a definição do termo transformação, há de se destacar o que se entende, nesta pesquisa, que deva ser transformado.

Para Gómez et al. (2006) todo o movimento de pesquisa deve estar comprometido com a superação de um problema social de modo que, não mais se produzam pesquisas simplesmente para apresentação de dados, mas para que este movimento seja gerador de melhorias imediatas na qualidade de vida daqueles que dela participam.

É esta melhoria de condições vitais que se assume nesta pesquisa como transformação social, ou seja, a superação de um problema (social e não pontual ou individual) relacionado ao contexto que se investiga. Para tanto, os autores vão refletir que durante o processo de pesquisa surgirão inevitavelmente elementos que são excludentes ou transformadores. Os elementos excludentes são aqueles que impedem a transformação social do contexto em que a pesquisa se desenvolve, ou geram novos problemas, já os elementos transformadores são aqueles que favorecem o processo de superação do problema social que se busca transformar (GÓMEZ et al., 2006).

Nesta pesquisa se partilha da conceptualização que Gómez et al. (2006) fazem de *transformação* enquanto a superação de um problema social, e se pretende identificar nas práticas pedagógicas a serem analisadas, elementos que sejam transformadores. Ou seja, que favoreçam a superação de condições que oprimem os estudantes da EJA, que os auxiliem na reconstrução dos conhecimentos historicamente construídos, e na superação de condições excludentes.

Na Educação de Jovens e Adultos diversos aspectos podem ser identificados como um problema social a ser superado, estes fatores podem ser entendidos como extrínsecos ou intrínsecos à escola. Como fatores extrínsecos destacam-se: jornadas de trabalho extensas e em postos de trabalho pesado, que impactam na disposição dos alunos em frequentar as aulas; acessibilidade comprometida em relação aos transportes públicos precários, ou mesmo as vias com baixa iluminação, o que, sobretudo em regiões de maior índice de violência é um fator que compromete o trajeto dos alunos; políticas públicas enfraquecidas, entre outros fatores que, mesmo que possam ser remediados por ações escolares, são externos à escola.

Já os fatores intrínsecos à escola, e que muitas vezes tendem a distanciar os alunos dela, giram em torno de: ações descontextualizadas com as realidades e ambições dos alunos; falta de apoio financeiro na oferta de materiais e programas diferenciados; baixa identificação do aluno com o espaço escolar; conflitos causados pelas diversidades culturais e geracionais presentes nas salas de EJA; entre outros que ocorrem dentro do espaço escolar e que impactam diretamente na permanência e sucesso de aluno.

Esses elementos excludentes (GÓMEZ; ET AL., 2006) ocasionam grande parte do esvaziamento das salas de EJA, bem como, o esvaziamento de sentido que levam os alunos a procurarem a escola. É bem verdade que, nem toda a demanda pela EJA se manifesta (DI PIERRO, 2010; CATELLI JR. Et al., 2019), seja por falta de informação, interesse ou acessibilidade à escola. Contudo, no atual cenário, a evasão e os processos excludentes dentro da escola podem representar maior risco para esta modalidade de ensino, já que trata de forma precária a demanda que já se manifestou e que está presente nas salas de aula.

Percebe-se que a transformação nesta modalidade de ensino vem sendo empreendida desde sua concepção, já que a EJA sempre esteve relacionada aos movimentos sociais de luta por direitos. Esta estreita relação entre a educação voltada ao jovem e ao adulto e a busca para que se efetivem direitos sociais dá ênfase política na luta em favor desta modalidade de ensino.

A EJA tem, entre os fatores responsáveis pela sua constituição como direito, a proximidade com os movimentos sociais. Foi no contexto das lutas de setores da sociedade por mais cidadania que apareceu a demanda por escolarização para pessoas que não tinham tido possibilidade de estudar. Essa demanda, vinda por parte de setores organizados específicos, acabava por dar qualidade ao tipo de escola requerida ao exigila de acordo com as lutas empreendidas e com o perfil e a especificidade dos demandantes. (PAIVA et al., 2019, p. 4).

É nesse sentido que o termo “transformação” na Educação de Jovens e Adultos supõe a melhoraria dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, visando também transformações em prol da justiça social fora da escola. Isso porque sujeitos que pertencem a coletivos discriminados na sociedade quase sempre se encontram dentro das salas de EJA, vislumbra-se a transformação, sobretudo, no propício cenário social atual, já que:

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 et al., 2019, p. 5).

Pautado neste argumento de transformação, se busca analisar de que forma as práticas expostas pelas leituras dos artigos que serão objetos desta pesquisa podem ser incorporadas nas ações para a EJA. Buscando fazer com que o currículo e suas práticas sejam comprometidos com a superação dos problemas intrínsecos ao ambiente escolar, ou no contexto social, mas que impactam no ambiente escolar, e que produzem as situações de insucesso ou evasão dos alunos.

Para tanto, diversas concepções teóricas propõem, a seu modo, vertentes e reflexões educacionais, que podem auxiliar a compreender aquilo que buscamos indicar como práticas transformadoras. Nesse sentido, as contribuições da Educação Popular, da perspectiva dialógica, bem como, de Paulo Freire, nos auxiliam a perceber de formas distintas como a transformação pode ocorrer. Justifica-se a colaboração de autores de diversos contextos para a construção teórica desta pesquisa, pois, como afirma Freire (1981), sobretudo em contextos desenvolvidos existe de fato um terceiro mundo no interior do primeiro.

3.1 – A Educação Popular e a perspectiva decolonial

No contexto Latino Americano e Caribenho, o movimento de Educação Popular como uma proposta de formação humana disposta a enfrentar os problemas sociais, articulada com a instrução dos códigos trabalhados pela escola, não é nova. Assim como nos aponta Jara H. (2020, p. 68):

Em síntese, durante a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, as correntes liberais que surgem com força em vários países latino-americanos somam suas expressões no campo político, social e econômico, suas propostas no âmbito educativo e cultural, sendo uma das principais o estabelecimento de um sistema de instrução pública, ao que denominam “Educação Popular”.

Esta concepção de educação vinculada com a instrução pública, comprometida com a formação política, que responderia às necessidades de organização, de mobilização e de consciência dos movimentos populares, parte de uma perspectiva de classe (JARA H., 2020). Aponta, assim, rupturas necessárias com a tradicional instrução escolar que, entre regimes ditatoriais e democracias frágeis, permeia todo o território da América Latina e Caribe.

La Educación Popular es un fenómeno socio-cultural vinculado a la historia latinoamericana y que hace referencia a múltiples prácticas que tienen en común una intencionalidad transformadora, pero que aún no han sido identificadas y evaluadas

suficientemente. Sus modalidades van desde la mayor informalidad, hasta el ser parte de una política pública oficial. (JARA H., 2018, p. 223).

Este movimento continental de pensar a escola por meio da Educação Popular voltada à formação intelectual, humana e política, em um contexto de crescente acentuação de desigualdades, encontra aqui no Brasil as ideias do educador Paulo Freire no campo educacional. Seus questionamentos e teorias buscavam responder ao descontentamento que se tinha (e se tem) com as formas tradicionais e seletivas de propagação do conhecimento. Porém, há de se perceber que o pensamento de Freire não aconteceu isolado.

Em toda a América Latina e Caribe as raízes da Educação Popular desenvolveram-se quase que como uma reafirmação de identidade cultural. Ao se referir aos estudos de Mejía (2013), Mota Neto e Streck (2019, p. 210) indicam que:

Segundo o entendimento desse autor, a educação popular germina no século XIX a partir de várias fontes, mas destaca, sobretudo, quatro “troncos históricos” originais, que irão confluir, já na segunda metade do século XX, em torno das ideias político-pedagógicas de Paulo Freire. O primeiro tronco vincula-se a pensadores das lutas de independência nos países latino-americanos, entre os quais considera Simón Rodríguez (1769-1854), mestre de Simón Bolívar, como o que mais explicitamente falou de educação popular nesse período. Dentre as ideias deste autor, Mejía (2013) destaca três características do que Rodríguez considerava por educação popular: a) a educação popular nos faz americanos e não europeus, inventores e não repetidores; b) ela educa para que não sejamos mais servos de mercadores e clérigos; c) possibilita uma arte ou ofício para que as pessoas ganhem a vida por seus próprios meios. Nessa mesma linha de pensamento, não pode deixar de ser mencionado José Martí (1854-1895), para quem a educação em Nuestra América deve partir da vida, da realidade e da história das pessoas que aqui vivem, sem deixar de participar dos avanços tecnológicos proporcionados pela ciência moderna, tendo como horizonte.

Mota Neto (2018b, p. 5) aponta ainda que:

Educação popular, nesta perspectiva, designa ao mesmo tempo um movimento (uma prática, uma experiência, um processo de luta) e um paradigma (um discurso, uma teoria, uma ideologia), que tem como objetivo, por meio da educação, empoderar as classes populares para que enfrentem diversas modalidades de opressão, lutando assim por uma sociedade solidária e inclusiva.

Nesse sentido, a Educação Popular relaciona-se à transformação que se busca investigar nesta pesquisa, pois remete ao questionamento de práticas, instrumentos, teorias, e formas de se propor as ações, neste caso, escolares. Cumpre assim importante papel, não por propor uma metodologia de ação formulada e pronta para ser aplicada, mas por estabelecer um campo teórico-prático que supõe um conjunto de ações e reflexões acerca de um modelo educativo voltado à transformação social (JARA H., 2018).

Isso nos permite caracterizar, historicamente, a educação popular como uma das tradições pedagógicas mais originais nascidas na América Latina. Não se trata apenas de um pensamento educacional, mas também de um movimento de educadores, profundamente conectados com a história do continente, com realidade própria das classes populares latino-americanas, suas experiências reais, seus saberes ancestrais, suas necessidades e seus projetos de vida. (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 212).

Esta perspectiva na qual se assentam as bases da Educação Popular remete à percepção de que, ações transformadoras não acontecem isoladas dentro de uma sala de aula, mas acontecem primeiramente no planejamento de um movimento de educadores que, de forma intencional ou não, estão conectados a uma concepção “decolonial” de sociedade. Este termo remete a um rompimento epistemológico e a busca de superação de um impositivo colonialismo e colonialidade.

Freire reconhece a diferença entre colonialismo (conquista do espaço físico, poder avassalador sobre as terras e as gentes) e colonialidade (presença predatória no espaço histórico e cultural do invadido, incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais) e é também crítico do mito da modernidade (a tentativa de “amaciar” a invasão ao vê-la como um presente “civilizatório”), questões que são basilares ao pensamento decolonial latino-americano. (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 214).

Esta distinção proposta por Freire, citada por Mota Neto e Streck (2019), nos leva a perceber como o colonialismo que se deu com a invasão do território Latino Americano e Caribenho por conquistadores europeus, resulta até hoje na colonialidade cultural a que estão expostos os coletivos de pessoas latino-americanas e caribenhas. É assim que o termo descolonial remete a uma independência política conquistada desde que o último país dentro da América Latina e Caribe deixou de ser colônia (CANDAU; RUSSO, 2010). Porém, os movimentos decoloniais se fazem ainda importantes, já 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).

Partindo da perspectiva decolonial é possível perceber a concepção de Educação Popular como um movimento que rompe com a dominação cultural, aproximando o conhecimento das classes historicamente oprimidas. No território latino-americano e caribenho este movimento pode representar a transformação de processos excludentes que condicionam movimentos que perpetuam a herança colonial com que convivem milhões de pessoas, grande parte delas presentes hoje nas salas de aula de EJA.

Ainda assim, é preciso ser realista e cauteloso ao depositarmos todas as nossas esperanças na radicalização da Educação Popular como sinônimo de transformação, já que como sustentado por Rosa e Silva (2017, p. 326-327):

É pertinente ressaltar que deseja-se evitar cair em messianismos no sentido de colocar a educação, em especial a educação popular, como única responsável pela transformação social. É sabido que a educação, de forma geral, sofre impactos severos da lógica perversa do capital, cada vez mais dominante, porém, como lembra Freire (2013, p. 96), é necessário compreender a educação sempre como uma “forma de intervenção no mundo” que “implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”, ou seja, apesar de ser condicionada, em muito, por uma ideologia dominante, ela pode encontrar brechas para, através de práticas de cunho emancipatório e problematizador da realidade vigente, ir ao encontro dos interesses da classe trabalhadora.

Vislumbra-se na referida “brecha” citada pelos autores a possibilidade de intervir em processos excludentes por meio da educação. Assim, longe de achar que a Educação Popular é o desencadeador de todos os processos de transformação, se reconhece nela a potencialidade para o desenvolvimento de uma epistemologia que fundamente práticas transformadoras, comprometida em entender a sociedade e a própria educação pela ótica popular dos sujeitos imersos neste contexto.

Aproximamo-nos de teorias e reflexões empreendidas por pensadores como o educador brasileiro Paulo Freire, do sociólogo colômbiano Orlando Fals Borda, assim como outros já citados nesta pesquisa, na busca por estabelecer um pensamento legítimo latino-americano e caribenho.

Paulo Freire e Orlando Fals Borda, inscritos no movimento da educação popular latino-americana, são referências intelectuais e políticas deste projeto de afirmação de uma pedagogia decolonial. Eles fornecem elementos fundamentais para a articulação entre o pedagógico e o decolonial, isso é, tanto para pensar pedagogicamente a decolonialidade quanto para refletir, em termos decoloniais, sobre a pedagogia. (MOTA NETO, 2018a, p. 6).

Fals Borda é talvez uma das figuras mais emblemáticas na construção de um pensamento crítico latino americano, comprometido a fazer da Educação Popular mais do que uma teoria com métodos, mas uma postura frente à sociedade, nesse sentido, nos aponta Mota e Streck (2019, p. 217):

O estudo sobre a vida de Fals Borda nos mostra que ele não somente defendeu tais ideias, como foi testemunho vivo de sua possibilidade. Ao longo de sua trajetória, sobretudo nas vivências de investigação participativa, Fals Borda construiu vínculos democráticos e afetivos com as comunidades investigadas (consideradas também investigadoras), o que significou uma recusa da relação vertical e autoritária que tradicionalmente tem marcado o trabalho de cientistas sociais e educadores. Com efeito, criou vínculos orgânicos com diversos movimentos sociais, sobretudo campesinos, participando ativamente de

processos de luta e transformação social na Colômbia, sua terra natal, mas também em outros países do mundo.

Assim, identificado com o pensamento basilar da Educação Popular proposto por autores como estes citados, esta pesquisa visa identificar elementos na Educação Popular que nos auxiliam a fazer com que as experiências latino-americanas e caribenhas sejam efetivamente construtoras de uma epistemologia transformadora.

A emancipação enquanto processo de libertação constitui um campo transdisciplinar com um âmbito privilegiado de aproximação de pensadores e ativistas de nossa região, por lidar com questões de ordem econômica, política e filosófica (BRINGEL; MALDONADO, 2016). Logo, educadores, sociólogos, filósofos, economistas, cientistas sociais, entre outros pensadores e ativistas de campos variados, comprometidos com a libertação, somam esforços intelectuais e materiais para a transformação social do povo latino americano e caribenho.

Ainda que nesta pesquisa sejam analisadas experiências descritas por pesquisadores da área da educação, busca-se não perder de vista este caráter transdisciplinar no momento da análise dos dados, já que, como foi argumentado anteriormente a Educação Popular deve ser mais do que um apanhado de metodologias, mas uma visão e postura frente ao mundo e a sociedade.

Assim como destaca Jara H. (2018), em quase todos os países que compõem a América Latina e o Caribe, e inclusive em outros continentes, muitos autores e autoras têm gerado uma extensa produção intelectual no campo da Educação Popular, sendo estes também, na maioria das vezes, seus praticantes.

3.2 – Parâmetros metodológicos transformadores freireanos

Como visto nas subseções anteriores, as perspectivas que se apresentam têm muito a contribuir para o entendimento do que vem a ser uma prática pedagógica transformadora. Os elementos e conceitos elencados destas duas formas de compreender o ato educativo terão uma relevância considerável ao analisar os artigos que são objetos desta pesquisa.

Ainda que, diferentes autores fundamentem as concepções destas duas correntes de pensamento, verifica-se contribuições de Paulo Freire para o entendimento de ambas. Nesse sentido, destacamos que os escritos deste autor compõem de forma basilar e transversal o

referencial teórico desta pesquisa, estando presente nas diferentes formas de se considerar os parâmetros transformadores.

A percepção daquilo que consideramos como práticas transformadoras, e que buscaremos identificar nos artigos, passa diretamente pelo pensamento deste autor, tanto pelo fato dele ser um importante referencial da Educação Popular e da Aprendizagem Dialógica, quanto pela sua atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, uma revisão de alguns de seus escritos foi necessária, para que elementos e conceitos pudessem ser estudados com maior profundidade do que foram em primeiras leituras destas obras. A extensão e profunda produção intelectual de Paulo Freire, bem como, sua identificação ideológica com os propósitos aqui elencados o qualificam assim como principal referencial desta pesquisa.

Esta análise não implica o estabelecimento de categorias transformadoras, mas nos auxilia a perceber como os parâmetros transformadores se manifestam em ações. Logo, as análises dos artigos empreendidas após sua leitura serão orientadas a perceber aspectos que se relacionam com os conceitos.

Em *Pedagogia do oprimido* (1987), a revisão da obra permitiu olhar com maior atenção para conceitos que favorecem o reconhecimento de práticas condizentes com aquilo que se busca estabelecer como promotoras de mudança social pela educação. Tais conceitos são: *prática problematizadora*; *visões de fundo*; *realidade mediatizadora*; e *ação dialógica*.

A *prática problematizadora* conceituada por Freire (1987) é exatamente o contrário da prática da educação bancária que vê o aluno como um depósito no qual o professor deposita o conhecimento que tem. O educador não mais assume uma posição erudita superior, mas estabelece uma relação horizontal com o educando. O processo de reflexão não mais é dicotomizado entre o pensamento do professor e o pensamento do aluno, mas a partir de uma relação dialógica, torna-se uma tendência em estabelecer reflexões conjuntas entre alunos e professores.

Se reconhece esta prática como transformadora na medida em que ela favorece os alunos a aprender a refletir junto de seus professores, sem se inferiorizarem e perdendo assim o receio de pensar e expor aquilo que pensam. Rompe assim com hierarquias que muitas vezes causam

embates entre alunos e professores durante o ato de ensino e aprendizagem, criando novas pontes de diálogo conjunto na ressignificação do conhecimento partilhado (e não mais transmitido).

Outro interessante conceito nesta obra é o de *visões de fundo*, tal conceito é citado por Freire (1987) em sua obra, baseado nos escritos de Husserl (General Introduction to Pure Phenomenology, 1969). Este diz respeito a própria 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, s/p).

É necessário que se ampliem as *visões de fundo*, pois trata da própria visão do mundo, já que na medida em que os alunos vão refletindo sobre si e sobre o mundo que os cercam, aumentam seu campo de percepção, conseqüentemente aumentam também seu campo de ação (FREIRE, 1987). Nesse sentido, a ampliação das *visões de fundo*, se percebida em práticas analisadas, pode ser considerada como um indício de prática transformadora, por trazer em si um cunho transformador já que auxilia a 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) vai destacar aquilo que é posto como *realidade mediatizadora*. É nela que se busca o conteúdo programático da educação, trata, pois, da contextualização daquilo que se pretende ensinar. É dentro desta realidade que o educador busca os temas que pretende se basear para iniciar as ações educativas, exige assim, um processo de consciência da realidade que se apresenta no ato educativo.

Parece fato que este elemento se configura como transformador 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. Este movimento pode aparecer de formas sutis e quiçá imperceptíveis aos olhos daqueles que vivem, ou no caso desta pesquisa, apreciam as ações didáticas, porém, é um ato consciente que não se dá de forma automática, mas intencional e pode produzir valiosas ações educativas.

Todos estes conceitos vão ser mediados por aquilo que Freire (1987) expõe como *ações dialógicas*. Este conceito está presente em praticamente toda esta obra e em outras deste autor e

diz respeito a questões mais profundas do que o simples diálogo em sala de aula. Isso porque, como é colocado, vai romper com hierarquias historicamente consolidadas na educação, questionando e fazendo com que os estudantes também se questionem sobre a posição que ocupam na escola e na sociedade. Nesse sentido consideramos que:

El aprendizaje instrumental se intensifica y profundiza cuando se sitúa em um adecuado marco dialógico. La capacidad de selección y procesamiento de información es el mejor instrumento cognitivo para desenvolverse em la sociedad actual. El diálogo y la reflexión fomentan el desarrollo de esa capacidad. (FLECHA, 1997, p. 33).

Talvez este seja um dos principais elementos de transformação pois diz respeito ao rompimento com relações de dominação e a conquista por meio da palavra. Como o próprio Freire (1987) coloca, não é frutuoso obrigar as massas a aderir aos ideais revolucionários de libertação, mas possibilitar por meio do diálogo que se reconheça a necessidade de sua adesão a eles. O autor pontua que estes movimentos dialógicos buscam transformar o mundo para a liberdade dos homens, aspecto investigado nesta pesquisa em todas as práticas que se classificam como transformadoras.

Nesta obra, Freire (1987) vai refletir sobre a necessidade de expansão do pensamento, da reflexão e da ação, tanto de educadores quanto de educandos. É assim que se supõe a superação da *consciência real*, atrelada às objetividades da vida cotidiana, para a *consciência máxima possível*, atrelada aos questionamentos, reflexões e consciências do mundo que nos rodeia, de forma cada vez mais expansiva e crítica.

Estes conceitos apreendidos da obra *Pedagogia do oprimido* serão de grande valia para o reconhecimento daquilo que se assume nesta pesquisa como práticas transformadoras. Atrelados a estes estão os conceitos obtidos por meio da revisão da obra *Educação como prática da liberdade*. Reconhecemos que Paulo Freire mantém em seus escritos alguns questionamentos semelhantes aos deste estudo, que apontam para a possibilidade de transformação social por meio da educação.

Para tanto o autor pontua que:

Afirmção 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).

Logo, foram percebidos nesta obra os conceitos de: *consciência transitiva*; *transitividade crítica*; e *apropriação crítica*. Tais conceitos foram selecionados por serem amplamente compatíveis com aquilo que se espera sobre a função da escola, ou seja, não somente alfabetizar ou favorecer a reconstrução do conhecimento, mas, de fato, formar mentes livres e comprometidas com a busca da própria liberdade e com a justiça social para todos.

Sendo assim, o conceito de *consciência* é em um primeiro momento considerada *ingênua*, pois está preocupada com a existência momentânea, com a objetividade de vida. Torna-se *consciência transitiva* ao alargar as percepções dos alunos, e pode ser muito relacionado com o conceito de *visão de fundo* mencionado na obra anteriormente citada. Assim, para Freire (1967), esta consciência leva o estudante a vencer seu descompromisso com a existência, levando-o a 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 já que 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, mas ele próprio alargará sua *consciência transitiva* a partir dos processos de reflexão empreendidos por si mesmo.

Tudo isso é mediatizado pelo conceito descrito como *transitividade crítica*, a qual se chega por meio de uma educação dialógica e ativa, voltada 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, mas se busca expor e refletir sobre os próprios condicionantes que formam estes problemas (FREIRE, 1967).

Esta posição crítica quanto à realidade, bem como, a transição de pensamento, de acordo com o autor, remete aos primordiais conceitos democráticos e podem ser de extrema contundência para que o educando tome nas mãos sua história, a interprete, e assim reconheça as formas pelas quais ele tem participado do curso da história humana. Só assim haverá a reflexão sobre as formas pelas quais ele pode participar de forma mais efetiva e consciente desta história, que também é sua.

Faz-se assim transformador pelo simples fato de que compreende que não é possível uma transformação social sem uma transformação de mentalidade, sem que se transite de consciência

ingênua para consciência crítica. Reconhecer práticas que partilham destes valores e estabelecer quais elementos favorecem estas práticas pode ser imprescindível para o empreendimento de uma educação transformadora.

Todos estes elementos expostos até agora, nas duas obras rumam para aquilo que é exposto como *apropriação crítica*, ou seja, a ressignificação consciente do conteúdo por parte do estudante, processo este mediado pelo educador. Daí que as ações descritas aqui tornam-se, de fato, transformadoras, pois, como exposto, o fim principal da escola é o conhecimento e as ações que visem a referida *apropriação crítica* podem, por si só, assumir o caráter transformador, tanto de realidades quanto do próprio paradigma que se tem da educação e de seus processos.

O argumento de que uma prática é, de fato, transformadora, só toma forma e corpo na medida em que são reconhecidos nela elementos que favorecem os ideais de transformação para a liberdade e justiça social. Baseando-se nos pensamentos e conceitos descritos a transformação pode ser empreendida, oferecendo possibilidades de entendimentos sobre elementos práticos de transformação.

Não há nesta pesquisa a pretensão de sintetizar o pensamento de Paulo Freire e a extensão de suas obras a estes conceitos que foram elencados aqui. Nem menos se propõe empreender um “estudo freireano aprofundado”. O movimento que se buscou com a revisão destas obras buscou conhecer e entender os elementos que fundamentam uma prática pedagógica transformadora.

Diversos outros conceitos e elementos foram lidos e refletidos nestas obras, porém, parte deles se relacionava e correspondia direta ou indiretamente com os conceitos abstraídos e expostos aqui. A concepção de que estes conceitos são elementares para a compreensão daquilo que o movimento desta pesquisa busca, se deu por meio de leituras e compreensões que são marcadas dentro de um espaço/tempo de compreensão muito curto e que não pode e nem tem a pretensão de serem sintetizadores do pensamento freireano.

Contudo, se tem a convicção de que este limitado recorte de conceitos multipliquem as reflexões sobre as práticas que se pretende analisar nesta pesquisa. Não como um movimento de encaixar cada prática em uma “gaveta conceitual”, intitulada com cada um dos conceitos descritos, mas sim, que estes conceitos gerem no leitor e no próprio pesquisador um claro entendimento daquilo que condiz com o que o referencial teórico aponta como práticas transformadoras.

Mais do que nunca a busca por elencar práticas transformadoras pode favorecer o processo de ensino aprendizagem para que, de forma consciente, os alunos da EJA possam reconhecer-se dentro deste processo, dentro de seu contexto, utilizando-se assim da educação como instrumento para sua efetiva liberdade, empreendida por meio do aprendizado crítico, reflexivo e comprometido com a transformação de situações excludentes que permeiam seu cotidiano.

3.3 – A superação das situações excludentes por meio das práticas transformadoras

Se como dito o compromisso da EJA é com os educandos, e estes educandos são identificados com formações culturais que, em grande parte das vezes, são motivo de opressão e segregação social, não se espera menos do que práticas que sejam transformadoras desta realidade. Essa transformação significa também uma mudança de vida, uma equalização social que por meio da educação tem a potencialidade de fazer com que os oprimidos se reconheçam como tal, e mais do que isso, reconheçam seus opressores e tenham as ferramentas necessárias para se libertar destas relações de dominação social.

[...] el dilema real no está entre teoría o práctica, sino entre buena o mala teoría, buena o mala práctica. Las teorías y prácticas de mala calidad refuerzan la exclusión educativa. Las teorías y prácticas de buena calidad superan esa exclusión. (FLECHA, 1997, p. 105).

Nesse sentido, a escola, sobretudo no cenário atual, pode ser entendida como um campo de luta ideológica, podendo atuar sob dois marcos distintos: a manutenção e conservação da realidade, ou a superação e transformação dos problemas sociais. O compromisso das ações diárias no ambiente escolar e na elaboração e execução de um projeto educacional identificados com a transformação é dever de cada educador e educadora e consiste em um movimento de enfrentamento das desigualdades.

Romper com tais práticas conservadoras não significa romper com a escola como se conhece, nem com a totalidade dos conteúdos escolares propostos. Implica, porém, ter um olhar crítico sobre as bases a que estão assentadas as compreensões sobre eles, propondo alternativas práticas para o desenvolvimento do conhecimento de forma mais significativa para o aluno. As práticas conservadoras são reconhecidas por meio de experiências reais e vivências na EJA como excludentes e produtoras de fracassos escolares. De acordo com Giroux (1988):

Em resumo, tais práticas não somente usam de violência simbólica contra os alunos, ao desconsiderar seu capital cultural como base significativa para o conhecimento e a

pesquisa escolar, mas também tendem a colocar os professores dentro de modelos pedagógicos que legitimam seu papel como funcionários burocráticos. (GIROUX, 1988, p. 64).

Esvazia-se de sentido não só a ação educativa, mas a própria função do professor, entendido como agente de aprendizagem. Não se vislumbram opções para ações reflexivas dentro desta perspectiva, mas relega-se ao ensino a simples tarefa de treinar pessoas para assumir posições já definidas pelas classes dominantes, instrumentalizando-as somente com o necessário para exercerem determinadas tarefas e não mais do que isso.

O próprio termo cultura, de acordo com Giroux (1988), é modificado dentro desta perspectiva, constituindo-se como um depósito estático do conhecimento tradicional. É nesse cenário que a violência simbólica, a qual estão sujeitos os alunos e alunas da EJA, toma forma, impondo-se conceitos ditos culturais na busca por legitimar estilos de vida alheios às formações culturais das quais são provenientes estes estudantes.

Como sustentado, não se busca romper com a escola ou com os conteúdos escolares, mas com práticas conservadoras e, em certa medida ultrapassadas, que (re)produzem os problemas sociais que se buscam superar. Este “não rompimento” com a escola e seus conteúdos, como colocado, não implica automaticamente em um “não questionamento”, pelo contrário, se reconhece a necessidade de questionar o que é ensinado e como é ensinado.

Pautar-se nos indicadores de práticas transformadoras para empreender ações educativas democráticas, dialógicas, críticas e reflexivas implica estabelecer as formas pelas quais os alunos e alunas possam reconhecer esta lógica excludente. Ampliando assim suas visões para a cultura e a sociedade, para si mesmos como produtores de cultura e conhecimento, e assim reconhecer-se dentro da trama social e do curso da história humana. Em outras palavras, reconhecer que:

El proceso educativo no sólo debe consolidar un espacio de aprendizaje cognoscitivo, sino que debe propiciar una experiencia cultural, política, ideológica, estética y ética, etc., en la que los sujetos puedan percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente su realidad social. Desde la articulación de los saberes con las prácticas y las vivencias culturales, desde la cotidianidad y los diferentes ámbitos de socialización en los que educando/educador participan, se aportará un aprendizaje diverso y comprometido con las problemáticas y realidades de sus espacios sociales. (LORENZO, 2008, p. 39).

Romper assim com situações excludentes (GÓMEZ et al., 2006) remete a considerar a educação não como um remédio para as desigualdades, mas sim como uma forma de intervir no mundo (FREIRE, 1996). Nesse caso, intervir no sentido de amenizar desigualdades. Logo, este

movimento de pesquisa parte da hipótese de que, práticas respaldadas em um viés transformador têm a potencialidade de levar o educando a reconstruir o conhecimento, com vista a uma conscientização e instrumentalização para intervir, de fato, no mundo que o rodeia.

Como refletido anteriormente, tais situações excludentes resultam, em grande parte das vezes, no fracasso escolar, evasão, má relação com a escola e com os colegas, entre outras situações inerentes ao ambiente escolar. Contudo, manifestando-se em situações prévias à escola, se transformadas, têm a mesma possibilidade de extrapolar o ambiente escolar, transformando além desta tensa relação com a escola, situações excludentes vividas no cotidiano.

Logo, percebem-se como situações excludentes as violações de direitos humanos e todas as formas que se manifestam, seja por meio do racismo, machismo, xenofobia, homofobia, entre outros que punem simbolicamente coletivos que destoam da cultura hegemônica. É possível também reconhecer situações excludentes que remetem ao conteúdo escolar, imprimindo formas e métodos de propagação do conhecimento que não condizem com o respeito à cultura e aos interesses dos educandos.

Podemos assim verificar que as situações excludentes se manifestam de formas diversas, porém, sempre relacionadas a parâmetros coloniais de culturas e padrões sociais. Nesse sentido, Candau e Russo (2010, p. 165) distinguem dentro do próprio termo “colonialidade”, as diferentes formas pelas quais se manifesta este fenômeno.

A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). Quanto à colonialidade do saber, refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros. Walsh (2006) menciona também a colonialidade da natureza, entendida como a afirmação da divisão binária entre natureza e sociedade e a negação de perspectivas em que estas realidades estão entrelaçadas e se articulam também com a dimensão da espiritualidade.

Entende-se que métodos, formas e conteúdos que remetam a uma perspectiva transformadora da educação têm a potencialidade de favorecer que os educandos, de fato, intervenham no mundo e na sua própria realidade. Não se trata, porém, de considerar que uma prática, ainda que pautadas nos conceitos aqui descritos, seja a chave para superar o racismo, por

exemplo, mas se considera que uma prática transformadora pode fazer com que o aluno que é submetido a esta situação excludente saiba como proceder quando ferida sua dignidade humana.

Localizar nesses termos as propostas de Educação Popular coloca seus promotores sempre de frente com a busca de projetos de construção de uma sociedade mais justa, democrática, equitativa, que respeita os direitos de todas as pessoas e da natureza. As mudanças sociais são pensadas, então, no marco de transformação das estruturas e das lógicas de dominação, exclusão e discriminação, que só serão possíveis se existirem sujeitos individuais e coletivos que possam ser as formas motrizes dessas mudanças. Está aqui o lugar e o sentido dos processos de Educação Popular: contribuir para que os setores populares se tornem sujeitos históricos de mudança. (JARA H., 2020, p. 202).

É assim que buscamos nesta pesquisa investigar de que forma se pode alcançar “Lo crítico, más allá de la crítica” (CARRILLO, 2018, p. 174). Considerando que “en esta misma dirección, podemos ir más allá, y reconocer, que la crítica social no es exclusiva o consecuencia de la invención filosófica y está presente en diferentes escenarios, prácticas y entre diversos actores contemporáneos” (CARRILLO, 2018, p. 175).

Entendemos assim que, a postura crítica para além de reflexões pode proporcionar transformações e melhorias na vida dos sujeitos da EJA, compactuando na desmistificação de que uma postura crítica, exige um auto grau de erudição. É, portanto, um movimento que busca resgatar a importância de práticas pedagógicas e suas potencialidades de transformação nos coletivos submetidos a situações excludentes.

4 – CAMINHO METODOLÓGICO

Como já exposto, esta pesquisa de caráter bibliográfico visa investigar práticas transformadoras para a Educação de Jovens e adultos. Nesta seção se apresenta o caminho metodológico pelo qual esta pesquisa foi desenvolvida, assim como, os métodos escolhidos como lentes para o encaminhamento da mesma (LIMA; MIOTO, 2007). Ou seja, se explicita para o leitor os caminhos metodológicos pelos quais a pesquisa foi empreendida, bem como, os materiais analisados.

Entende-se que a pesquisa bibliográfica implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA; MIOTO, 2007). Diante desta constatação, e buscando atingir parâmetros de rigorosidade científica, faz-se necessário especificar as etapas de pesquisa, bem como, os recortes que aqui se estabeleceram.

Salvador (1986) apresenta quatro fases de um processo contínuo no movimento de pesquisa, a saber: *a elaboração do projeto de pesquisa*, relacionado à escolha da temática, formulação do problema de pesquisa e elaboração dos objetivos; *investigações das soluções*, vinculada ao momento de levantamento da bibliografia que se relaciona ao recorte que se pretende pesquisar, bem como, o levantamento das informações contidas na bibliografia; *análise explicativa das soluções*, que compreende a análise da documentação levantada, nesta pesquisa, articula-se com os referenciais teóricos que fundamentam as concepções epistemológicas assumidas aqui; e *a síntese integradora*, vista como o momento de conexão com o material de estudo, de reflexão, proposição de soluções, ou seja, a própria investigação da pesquisa, na qual também elabora-se o produto final das investigações.

Nesta seção são apresentadas em subseções cada uma das quatro fases destacadas por Salvador (1986). Sendo assim, na primeira subseção o leitor conhecerá como se deu a construção e o aprimoramento do projeto de pesquisa, que resultou diretamente na revisão literária da temática, bem como, na redação dos objetivos e questão norteadora desta investigação.

Na segunda subseção, abordamos o processo relacionado à investigação das soluções (SALVADOR, 1986). Apresentamos ao leitor os recortes temáticos que se estabeleceram na seleção das revistas e dos artigos que serão objeto de análise desta pesquisa, indicaremos dessa

forma, quais opções foram feitas a fim de que, este momento de investigação das soluções correspondesse de forma coerente com os objetivos e questão proposta.

Por fim, indicamos na subseção correspondente à análise explicativa das soluções (SALVADOR, 1986) as formas pelas quais os artigos selecionados na etapa anterior foram analisados. Destacamos a contribuição dos métodos de análise empregados, bem como, as lentes que auxiliaram a percepção dos dados contidos nos artigos, e em que medida estes dados serviam como resposta à questão proposta nesta pesquisa.

Cabe destacar que a última etapa proposta por Salvador (1986) – a síntese integradora – diz respeito a um contínuo processo de análise e reflexão sobre os dados. Consiste, portanto, no produto final da investigação, resultante da apreensão do problema, investigação rigorosa, e visualização das soluções. Apresentaremos esta síntese após os capítulos de análise dos objetos desta pesquisa, favorecendo o leitor a ter uma visão de conjunto dos resultados desta pesquisa.

4.1 – A elaboração do projeto de pesquisa

A temática desta pesquisa nasceu diante da preocupação em estabelecer melhores formas de se abordar conteúdos e metodologias nas ações educativas para os alunos. Foi constituído assim, um projeto de pesquisa que responde à primeira etapa proposta por Salvador (1986), estabelecendo caminhos e definindo estratégias, objetivos e questões a serem respondidos nesta temática.

Consideramos o referido projeto como um intenso processo de reflexão, no qual, foram necessários inúmeros estudos e discussões para a que a formulação dos objetivos e redação da questão de pesquisa contribuíssem de forma efetiva para o debate acadêmico e os processos de ensino/aprendizagem na EJA, de forma coerente com os pressupostos teóricos de transformação social aqui assumidos. Tais transformações com vista a processos mais justos e democráticos de acesso aos bens culturais remetem à concepção assumida nesta pesquisa de acesso a processos de participação social e superação de situações excludentes por meio do conhecimento propagado pela escola.

O aprimoramento desta temática, dos objetivos e da questão proposta para este estudo se deu em movimentos anteriores à pesquisa, e que visaram identificar o campo teórico que tem sido construído acerca da temática da EJA. Logo, uma extensa pesquisa inicial teve como objetivo

conhecer mais sobre o debate acadêmico que gravitava em torno do eixo “Educação de Jovens e Adultos”, com a intenção de aprimoramento do projeto de pesquisa aqui mencionado, os dados estão apresentados na seção introdutória deste estudo.

Este passo da pesquisa, entendido como a revisão da literatura correspondente à temática, é muito importante para reconhecer os avanços e lacunas no debate sobre a temática que se busca investigar. De acordo com Moreira (2004), é uma importante ferramenta para otimização do trabalho de investigação.

É importante notar que a revisão de literatura serve também ao próprio autor do trabalho, pois aumenta seu conhecimento do assunto e torna mais claro seu objetivo, pode até mesmo perdê-lo, se este não estiver bem formulado. O contato com os desenvolvimentos já alcançados por outras pesquisas pode reforçar a necessidade do cumprimento dos objetivos anteriormente propostos ou, pode, ao contrário, torná-lo insignificante em função dos mesmos avanços mencionados. (MOREIRA, 2004, p. 23).

Os reconhecimentos feitos por meio da revisão literária proporcionam o aprimoramento da questão e objetivo desta pesquisa, revelando um caminho ainda pouco explorado na área da pesquisa em EJA, diversas possibilidades foram especuladas como potenciais objetos desta pesquisa, buscávamos assim, o objeto que seria fonte da mencionada fase de investigação das soluções (SALVADOR, 1986). Constataram neste movimento a possibilidade de se investigar documentos oficiais dos ministérios de educação (ou correspondentes) dos diversos países que compõem a América Latina e Caribe, diversas bases e plataformas de artigos acadêmicos, bem como de teses e dissertações, inúmeras revistas e meios de divulgação de conhecimento.

Contudo, a opção que mais se identificou com as opções temáticas desta pesquisa foi o levantamento por meio da base *Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Como a própria definição desta base aponta, esta configura-se como um catálogo acadêmico de revistas que comportam produções de diversos contextos, incluindo aquele que se pretende investigar nesta pesquisa.

Articulando os marcos teóricos com a curiosidade científica que rege os movimentos desta pesquisa, permeada com os recortes temáticos de levantamento de dados (que serão abordados adiante) estabeleceu-se como questão a ser respondida: *Quais práticas pedagógicas escolares da América Latina e Caribe são evidenciadas em revistas científicas voltados à Educação de Jovens e Adultos e indexados no Latindex, e como contribuem para a superação de situações excludentes?*

Na busca por responder a esta questão de forma coerente com os referenciais e proposições teóricas aqui assumidas traçou-se como objetivo geral desta investigação: *identificar e analisar práticas pedagógicas escolares da América Latina e Caribe, tendo em vista as contribuições dos elementos que as compõem para a oferta de práticas transformadoras para os jovens e adultos*. Para tanto, são propostos os seguintes objetivos específicos:

- Mapear artigos presentes em revistas científicas indexadas no Latindex, que focalizam práticas pedagógicas em contextos escolares da Educação de Jovens e Adultos;
- Conhecer se e como as práticas pedagógicas focalizadas nos artigos procuram contribuir para superação de situações de exclusão vivenciadas pelos educandos.

4.2 – Os objetos de análise: investigação das soluções

Traçados objetivos geral, específicos e questão norteadora desta pesquisa, a próxima etapa da pesquisa corresponde ao que Salvador (1986) indica como a investigação das soluções. Sendo assim, na base *Latindex*, no mês de novembro de 2019 foi feita uma busca por revistas que abordassem a temática da Educação de Jovens e Adultos. Nesta busca foi utilizada como descritor a palavra “adulto”, a fim de saber todas as revistas que tratavam da temática. Ainda que, se reconheça que outras revistas da área da educação poderiam ser investigadas e que provavelmente haveria nelas artigos relacionados a este tema, o recorte estabelecido buscava, além do mapeamento dos artigos dentro das revistas, valorizar e investigar os meios de divulgação científica que se dedicam exclusivamente a esta temática.

Devido aos poucos resultados, e a maioria destes remeterem a revistas da área de educação, não foi necessária nenhuma busca avançada com especificações de temáticas. Foram catalogadas com esta busca sete revistas dispostas como mostra o Quadro 1, representando exatamente os resultados gerados pela plataforma de busca:

Quadro 1: Revistas indexadas no catálogo *Latindex* que correspondiam ao descritor de busca “adulto”.

Título	País	Editora	Situação	Ano de início	Subtema	Meio de divulgação
Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos (En línea)	Organismos Internacionales	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe	Vigente	2002	Educação	Digital
Educación de adultos y proceso formativos	Chile	Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación	Vigente	2015	Educação, educação superior	Digital
Educación y adultos	México	Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina y el Caribe	Deixou de publicar	1977	Educação	Impresso em papel
Programa de actualización em cuidados del adulto mayor	Argentina	Sociedad Argentina de Gerontología y Geriatria	Vigente	2014	Geriatria	Impresso em papel
Radio y educación de adultos	Espanha	Radio ECCA	Vigente	1986	Educação	Impresso em papel
Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos (Online)	Brasil	Universidade do Estado da Bahia, Pró-Reitoria de Extensão, Núcleo de Educação de Jovens e Adultos	Vigente	2013	Multidisciplinaridades	Digital
Revista interamericana de educación de adultos	México	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe	Vigente	1978	Educação	Impresso em papel

Fonte: *Latindex*

Como visto, dentre as sete revistas catalogadas cinco tinham como subtema a área de educação, uma da área de multidisciplinaridade, e uma referente à geriatria. Optou-se como recorte para seleção das revistas estabelecer os seguintes critérios: aquelas que são da área da educação; as que tem sua divulgação por meios digitais; e aquelas que ainda estão em vigência.

Mesmo verificando no catálogo *Latindex* as características dispostas no Quadro 1, todas as sete revistas foram visitadas em suas bases específicas, onde foi possível verificar mais detalhadamente as que tinham ou não potencial para integrar o objeto de análise desta pesquisa.

Assim, foi possível perceber que mesmo apontando como subtema a área de multidisciplinaridade a Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos (Online) foi entendida como pertinente para os objetivos desta pesquisa, pois, em sua maioria, os artigos eram da área da educação.

Sendo assim, as revistas que se correspondiam ao recorte proposto foram: *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos* (En línea); *Educación de adultos y proceso formativos*; *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos* (Online); e a *Revista interamericana de educación de adultos*. A seguir são explicitadas com mais detalhes as características de cada uma destas revistas.

*Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*¹

Esta revista é editada sob coordenação do *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)*. Sua primeira edição foi lançada em 2002 e, apesar da plataforma *Latindex* e o próprio *site* do CREFAL indicarem sua vigência, a última publicação ocorreu em 2018. Em uma troca de *e-mail* com a entidade foi esclarecido que no ano de 2019 ocorreram alguns problemas internos na instituição, o que levou a interrupção das publicações, porém, em 2020 as publicações foram retomadas.

A revista soma assim um total de 52 publicações, sendo três anuais, salvo os anos de 2016 e 2017, nos quais houve apenas duas publicações em cada, há de se considerar também o período de 2019 no qual houve a interrupção de publicações. Os números da revista são temáticos, e todos os artigos que compõem cada edição, ainda que por abordagens diferentes, refletem a temática proposta.

Seu objetivo é disseminar saberes práticos para a EJA, estes saberes são provenientes tanto de investigações educacionais como de experiências acumuladas e relatadas. Consta também em

¹ <https://www.crefal.org/decisio/>

algumas edições da revista diálogos (ou entrevistas), testemunhos, resenhas bibliográficas, notícias, ou outras informações consideradas de interesse na área da Educação de Jovens e Adultos.

Dentre as quatro revistas analisadas essa é uma das que mais possui maior coerência interna na organização e estrutura de seus artigos, desde a primeira edição até a última. Seus artigos são curtos (cerca de quatro ou cinco páginas) e tratam as temáticas de forma breve e direta. Constatam nos artigos uma breve introdução, as atividades (quando é o caso de haver), resultados, recomendações para a ação e leituras sugeridas.

Ainda que a maioria dos artigos sejam relatos de experiência, muitos deles, mesmo tendo a seção de recomendações para a ação, não correspondiam ao recorte proposto para esta pesquisa, por se tratar de experiências e recomendações no plano das ideias e reflexões, ou por se tratar de recomendações de leitura para instâncias exteriores à escola (pesquisas, estudos, políticas). Verificou-se também que grande parte das ações práticas expostas nesta revista aconteciam em ambientes não formais ou informais de educação.

Cabe destacar que esta é a revista na qual o mapeamento dos artigos se deu de forma mais fluente, já que a estrutura proposta para os escritores que submetem os artigos facilitava a identificação dos contextos e temáticas, bem como, sua pertinência para os objetivos investigativos desta pesquisa. Destaca-se também que esta é a única revista em que todos os seus números constavam em um único arquivo em PDF, o que dinamizava a busca.

Além disso, em todos os números da revista havia um editor convidado, que era responsável pelo primeiro artigo da publicação. Infelizmente estes artigos de renomados estudiosos não puderam entrar no recorte desta pesquisa, devido ao fato de propor reflexões sobre as temáticas dos respectivos números em que constavam, sem indicativos de práticas, além de abordarem brevemente cada artigo que compunham a publicação.

Priorizou-se nesta revista apenas a análise dos artigos, ficando de fora, como mencionado, estes primeiros artigos de autores/editores convidados, bem como, diálogos (ou entrevistas), testemunhos, resenhas bibliográficas e notícias. Foram assim selecionados na busca inicial 97 artigos da revista *Decisio*, para posterior análise, número que se reduziu no momento de leitura aprofundada dos artigos.

*Educación de adultos y procesos formativos*²

Esta revista é coordenada pela *Universidad de Playa Ancha – Facultad de Ciencias de la Educación*. É relevante destacar que esta universidade oferece em um de seus programas de pós-graduação um mestrado específico na área de educação de pessoas adultas. O programa, de mesmo nome da revista analisada (Magíster de Educación de Adultos y Procesos Formativos), atua de acordo com o postulado da UNESCO de “Educação durante toda a vida”. Conta também com um corpo docente de 18 professores (até a data da redação desta dissertação), alguns deles, inclusive, citados neste estudo.

Dentre as quatro revistas selecionadas para esta pesquisa ela é a mais recente e consequentemente a que tem menos edições lançadas, no total são 8. A primeira edição é de 2015, ano em que foram lançados dois números, assim como os anos de 2017 e 2018, os anos de 2016 e 2019 tiveram apenas um lançamento da revista. Ainda assim, verificou-se no catálogo *Latindex*, bem como, no site referente a ela sua vigência.

A revista intenta ser um espaço de encontro, reflexão e debate pedagógico, disciplinar e cidadão, comprometida com o fortalecimento e o desenvolvimento da sociedade e da aprendizagem justa e inclusiva. Seus artigos são frutos de investigações e estudos referentes à área de Educação de Jovens e Adultos.

A estrutura dos artigos possui elevada coerência interna, sendo que, aparecem nos artigos os títulos, resumos e palavras chave em espanhol e inglês. Os artigos apresentam subtítulos em sua composição, o que favoreceu, na visão deste pesquisador, o tratamento organizacional das temáticas.

Seus artigos tratam de temas extremamente pertinentes às discussões referentes à EJA, porém, assim como nas outras revistas, a maioria destes artigos não correspondiam ao recorte estabelecido para esta pesquisa. Verificou-se que dentre as quatro revistas, esta era a que mais continha artigos relacionados ao ensino superior, o que indica a tendência em considerar o ensino superior como uma instância da EJA, algo que não é visto como uma tendência dominante no cenário brasileiro.

² <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/>

*Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos (Online)*³

A Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos (Online) – a única revista brasileira analisada – é um periódico quadrimestral editado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Assim como a Universidad de Playa Ancha, a UNEB também conta com um programa específico de Pós-Graduação na área de Educação de Jovens e Adultos, porém, diferentemente da outra universidade, este programa oferece o mestrado na modalidade profissional.

A revista dedica-se a publicação de artigos que analisam a interface entre a Educação de Jovens e Adultos e questões contemporâneas da educação, da epistemologia, da cultura, da política e da história, tendo como objetivos: ampliar o debate sobre a EJA na contemporaneidade; incentivar a circulação de textos escritos sobre a temática da EJA; estabelecer um espaço de referência para o debate da EJA; acolher o debate academicamente qualificado de docentes e discentes de diversas instituições universitárias; tensionar a concepção de EJA na direção da Educação de Adultos, a qual compreende todos os espaços e manifestações – formais, não formais e informais – pelas quais os adultos se formam no mundo.

Tendo lançado seu primeiro número em 2013, a revista é relativamente nova, com 12 edições ao longo destes sete anos. Foram dois lançamentos nos anos de 2013 a 2017, um lançamento em 2018, um em 2019 e nenhum lançamento ainda em 2020. Como percebido ela acompanha uma redução nas publicações percebidas nas outras revistas analisadas nesta pesquisa.

Seus artigos variam em número de páginas, sendo que uma média entre 10 a 15 páginas por artigo pode ser percebida, porém, alguns artigos podem chegar até 20 páginas. Os artigos são abertos separadamente em abas do navegador de *internet*, que apresentam dados do resumo e bibliografia. Para conferir os artigos na íntegra é necessário baixar o PDF correspondente a eles. Este detalhe dificultou um pouco o levantamento dos dados, já que o movimento de baixar arquivos não se mostrou tão dinâmico para a busca.

*Revista interamericana de educación de adultos*⁴

Esta revista lançou seu primeiro número em 1978, tendo lançado seu último número em 2019. Assim como a revista *Decisio* esta também é editada sob coordenação do CREFAL. Tem

³ <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>

⁴ https://www.crefal.org/rieda/index.php?option=com_content&view=article&id=42&Itemid=103

como objetivo a divulgação de artigos, ensaios, artigos históricos, reportagens e notícias, além das cartas editoriais presentes em quase todas as edições desta revista. Para fins desta pesquisa foram analisados somente os artigos e ensaios, visto que, os demais textos não possuíam temáticas semelhantes às que se busca nesta pesquisa.

Seus artigos e escritos são fundamentados em investigações sobre aspectos teóricos e práticos para o incremento do conhecimento na área da educação de adultos. Seu objetivo é propiciar o debate das ideias, a busca de alternativas educativas e a difusão dos conhecimentos gerados pelas respectivas investigações. Assim como as outras revistas, suas temáticas giravam em torno de temas diversos, compreendendo uma ampla gama de conhecimento pertinente às discussões necessárias à EJA. Ainda assim, muitos dos artigos mostravam-se pertinentes ao recorte estabelecido para os fins desta pesquisa.

Apesar dos últimos números da revista apontarem certa coerência organizacional em sua composição, bem como, no formato de seus artigos, ela apresenta certas mudanças desde os números mais antigos até os mais novos, o que indica a evolução e reinvenção de suas publicações, entendida como pertinente, já que, sua primeira edição foi em 1978. Sendo assim, nos números mais recentes ela é composta por: a carta editorial, que reflete basicamente sobre os propósitos da edição desta revista, bem como, dá um panorama dos artigos que a compõem; os próprios artigos, compostos por resumos, subtítulos, e referências bibliográficas; e resenhas de livros referentes à temática ao final da revista.

Já nos números mais antigos, não constam as cartas editoriais, mas de forma direta os artigos, que já não possuem as mesmas estruturas dos mais recentes, carecendo de resumos ou introduções (o que dificultou um pouco seu mapeamento). Possuem também notícias relacionadas à área da educação, as resenhas de livros, e algumas entrevistas com pessoas envolvidas com a educação. Como dito, foram analisados apenas os artigos, e nos casos em que constavam, ensaios pertinentes à temática da pesquisa.

O mapeamento dos artigos desta revista foram os que demandaram maior tempo e esforço, já que, esta é a revista que possui mais publicações. As dificuldades se deram também devido ao fato dos artigos menos recentes não possuírem, como dito, resumos ou seções introdutórias, o que demandava uma leitura mais cuidadosa na tentativa de mapear os temas, público alvo, contextos, e a presença ou não de indicativos para refletir sobre a prática. Nem todas as edições constavam

com um arquivo único em PDF, sendo assim, a maioria dos números da revista tinham os artigos separados em *links* que tiveram de ser abertos um a um na plataforma digital.

Ao todo entre os anos de 1978 e 2019 a *Revista Interamericana de Educación de Adultos* soma 74 publicações. Ainda que no site se aponte que são lançados dois números ao ano, verificou-se que alguns anos a revista publica três números e em outros apenas um número. Constatou-se também algumas edições comemorativas em anos específicos. Além disso, alguns números da revista constam títulos que, quando abertos em outras abas, não coincidem com o artigo enunciado. Estes artigos que não coincidiram também foram mapeados, e os títulos que não coincidiam puderam ser encontrados em outros números da revista. Desta revista foram assim selecionados 82 artigos na busca inicial, número que caiu após leituras mais aprofundadas.

4.2.1 – A seleção dos artigos

Especificadas as características das quatro revistas das quais sairiam os artigos foco das análises, o passo seguinte seria a própria seleção dos artigos. Como enunciado nos objetivos e questão, o foco desta pesquisa é a investigação de práticas transformadoras que acontecem em escolas, estabeleceu-se assim como recorte temático para a seleção dos artigos: práticas, investigações e projetos que remetesse ao ambiente escolar, fossem estes ambientes as escolas, centros de educação, institutos de ensino, etc.

Outro (e mais delicado) recorte era aquele que visava o levantamento de artigos que apontassem práticas pedagógicas, ou pelo menos indicativos que remetesse à prática, ou seja, artigos que pudessem contribuir para o reconhecimento e análise de práticas transformadoras no contexto da EJA.

Fugiam a este recorte (e conseqüentemente ficaram de fora das análises) artigos que não partilhavam das especificações anteriormente citadas, mais detalhadamente foram conferidos e descartados artigos que fossem referentes: a contextos informais ou não formais de educação; artigos que tinham como propósito a reflexão ou conceptualização de temáticas sem apontar pistas ou desdobramentos práticos; que tivessem como foco a análise de políticas; que fizessem levantamentos e/ou análises estatísticas; artigos sobre formação de professores sem o envolvimento dos alunos; artigos que remetiam ao contexto do ensino superior; artigos cujas

propostas eram fazer análises socioculturais ou macroestruturais; artigos que abordavam a temática dos materiais didáticos sem o envolvimento dos alunos ou sem a pretensão de estabelecer parâmetros de tratamento prático destes materiais; artigos que descrevessem ou analisassem programas educacionais sem abordar seus desdobramentos práticos; artigos que propunham revisões históricas; artigos sobre a formação para o trabalho não integrada com a educação básica.

Para conseguir realizar o levantamento destes artigos diversas maneiras foram pensadas, como por exemplo, identificar por meio de uma ferramenta de busca de palavras, os artigos que tivessem a palavra *escuela* ou *escuela*, porém, este método logo foi descartado por não compreender artigos que falassem nos centros de educação, institutos, ou outras denominações que compreendessem os ambientes formais de educação.

Logo, foi necessário a leitura exploratória de todos os artigos das quatro revistas, buscando identificar aqueles que tinham a potencialidade de compor o objeto de análise desta pesquisa. Inicialmente foram lidos os títulos e resumos dos artigos. Se fosse possível por meio deles identificar se o artigo era pertinente ou não, seu título era catalogado em um documento de edição de texto para a posterior análise. Se por meio do título e resumo não se especificava o recorte proposto, uma breve e flutuante leitura dos artigos era empreendida, analisando os subtópicos e desdobramentos finais com a intenção de reconhecer o contexto dos escritos (formais ou não), bem como, se haviam desdobramentos práticos ou pistas para a ação.

Como dito, os títulos selecionados foram recortados e colados em um documento no programa de edição de texto *word*, no qual eram especificados o título e a revista da qual ele havia sido retirado. Com a intenção de manter a rigorosidade não só na análise dos artigos, mas também neste momento de seleção, alguns artigos que ainda geravam dúvidas sobre a pertinência para esta pesquisa tinham algumas anotações em sua frente destacadas em negrito, como por exemplo: *verificar a pertinência deste artigo em relação aos desdobramentos práticos; verificar a pertinência deste artigo em relação ao contexto; esta instituição pode ser considerada formal?; referente à construção escolar/curricular, verificar os desdobramentos; verificar melhor o público alvo*, entre outras anotações mais específicas que deveriam ser esclarecidas no momento em que estes artigos fossem analisados.

É possível afirmar que, neste momento de investigação das soluções (SALVADOR, 1986), prévio à sua análise, foi mantida a rigorosidade em relação aos critérios estabelecidos, sendo assim,

mesmo os artigos que geraram dúvidas no momento do levantamento entraram na seleção para sua posterior verificação, evitando assim que algum artigo pertinente à pesquisa ficasse de fora.

Após o momento de seleção e de esclarecimento dos trabalhos que realmente seriam pertinentes a esta pesquisa, foram selecionados 55 artigos (número menor do que o apontado no primeiro levantamento) para a análise, categorizados nesta fase da pesquisa de acordo com: o nome do autor, o ano de publicação, o país em que o estudo foi realizado, a revista, o contexto ou programa específico, e o contexto geral que engloba as características de diversos contextos específicos.

4.3 – Análise explicativa das soluções

Selecionados os artigos que seriam objeto de análise desta pesquisa, foi empreendida a leitura de todos os trabalhos com vista a, primeiramente, identificar aqueles que realmente seriam pertinentes para este estudo, ou seja, foram verificados com maior atenção os artigos que correspondiam ao recorte temático que se propôs na seleção, sanando assim possíveis dúvidas que restavam após o levantamento inicial.

Concomitantemente a esta atenção que se deu ao recorte proposto, foi possível por meio das leituras começar o processo de mapeamento das estratégias, ações e reflexões empreendidas pelos autores dos artigos, bem como, os diferentes contextos em que tais ações ocorreram. Destacase o reconhecimento da multiplicidade de ações, contextos, áreas do conhecimento trabalhadas e perspectivas transformadoras expostas pelas leituras, ainda assim, foram possíveis de serem traçadas diversas correspondências entre artigos de diferentes naturezas.

Sendo assim, esta primeira leitura dos artigos já expunha possíveis caminhos para a sistematização e organização conceitual das práticas estudadas. Acompanhando esta primeira leitura foram redigidos pequenos fichamentos dos artigos no programa de edição de texto *word*, nestes fichamentos de não mais de um parágrafo cada um foram anotadas as ações, contextos, resultados e perspectivas transformadoras que mais chamaram atenção e que mais tinham potencialidade para responder à questão de pesquisa. Constava também em cada um destes fichamentos palavras-chave que mais se destacavam no texto, bem como, possíveis situações excludentes que as ações buscavam transformar.

É necessário pontuar que apenas a primeira leitura, em alguns casos não foi suficiente, logo, por diversas vezes foi necessário voltar a estes resumos e muitas vezes ao texto dos artigos na íntegra para a elucidação de questões que surgiam no decorrer desta fase de análise explicativa das soluções (SALVADOR, 1986).

Como dito, foram reconhecidas e mapeadas as práticas, contextos, dados secundários (que poderiam ajudar na análise, mas que não podem ser considerados como prioritários), e as situações excludentes. Isso porque, entende-se que para reconhecer práticas transformadoras é necessário que esta prática se dê em um ambiente que necessite de transformação, sendo assim, se reconhece a importância do destaque para as situações excludentes como importantes para a análise das práticas.

Na seção referente à análise dos dados esta questão é abordada com maior detalhamento, para o objetivo desta seção cabe destacar esta pesquisa se desenvolveu em um movimento não linear, ou seja, não houve um movimento de seleção, leitura e análise dos artigos, mas sim um movimento de constante revisitação dos artigos, revistas e resumos, além de um processo de esboços e reflexões sobre possíveis eixos de análise.

Após a leitura dos artigos, produção de fichamentos e resenhas, estudo de teóricos e reconhecimento de possibilidades de análise, diversos caminhos se mostraram possíveis para uma exposição dos dados que proporcionasse ao leitor as mesmas percepções que surgiram ao autor deste estudo nos momentos de análises. Rascunhos de quadros, tabelas, categorizações e manipulação dos dados foram empreendidos em busca da melhor forma de apresentar, da mais fidedigna maneira, a resposta para aquilo que se coloca como questão central desta pesquisa.

Contudo, como o foco desta pesquisa são as práticas transformadoras, optamos por categorizar os artigos para além das marcações feitas pelos autores e autoras, ou seja, de acordo com a situação excludente percebida no estudo dos artigos. Esta opção se deu pela reflexão de que: é a partir do reconhecimento da exclusão que se podem planejar ações transformadoras. No caso desta pesquisa, há de se falar em reconhecer as exclusões para analisar as ações transformadoras. Isso implica refletir que, por exemplo, a ação de alfabetizar é diferente e atua de formas diversas em uma situação de privação de liberdade em comparação a um contexto de assentamento de reforma agrária.

Falar sobre exclusão e situações excludentes, segundo a definição conceitual de Gómez et al. (2006), nos remete a compreender que tais situações se manifestam em contextos, formas e intensidades diversas. Consideramos assim que as situações excludentes são tão diversas quanto a população a quem atingem. No caso da EJA, a diversidade, como parte integrante de sua formação cultural, expõe esta população a diversas e incessantes situações de privação e negação de direitos.

Compreendemos que, só seria possível apontar, conceituar e, assim refletir, sobre todas as situações excludentes, se o movimento de pesquisa ouvisse por meio de entrevistas estruturadas os diversos coletivos culturais expostos à exclusão e que, além de não ser o foco deste estudo, no contexto analisado nesta pesquisa seria um trabalho imenso dada às diversas formações culturais e geográficas deste povo.

Ainda assim, algumas situações puderam ser abstraídas dos estudos dos artigos analisados. Ainda que, nestes artigos haja um portador ou portadora da palavra que escreva pelas pessoas que foram foco das ações pedagógicas, é possível encontrar pistas sobre como a exclusão se manifesta e como é possível empreender ações para minimizar seus impactos na vida das pessoas.

A leitura dos artigos permitiu diversas interpretações sobre os contextos e sobre as ações. Muitas destas interpretações levaram a considerar algumas situações como portadoras de múltiplas exclusões. Ao analisar, hipoteticamente, uma situação de alfabetização de mulheres privadas de acesso à leitura por viver em um contexto machista, é possível enxergar situações excludentes referentes ao analfabetismo, ao acesso a um direito básico, às amarras de uma sociedade de organização patriarcal e mais ainda à impossibilidade de fazer suas próprias escolhas com autonomia.

Assim, a leitura do material teve de ser feita no sentido de encontrar convergências na diversidade de dados. Nesse sentido, é possível que um artigo exponha mais de uma situação excludente, como na situação hipotética apresentada no parágrafo anterior. Contudo, o critério assumido na categorização implicou olhar para os dados buscando identificar a situação mais relevante em cada investigação.

Logo, buscando de forma coerente responder à questão de pesquisa, a análise dos artigos foi feita com base em cinco eixos distintos que os abordam de acordo com a situação excludente identificada em cada um deles. Foram, assim, identificadas exclusões que deram nomes aos eixos

referentes à: *Exclusão em relação aos Direitos Humanos e Civis; Analfabetismo; Conflito de saberes; Conflitos metodológicos organizacionais e físicos; e por fim, Artigos que não buscavam intervir em nenhuma situação excludente.*

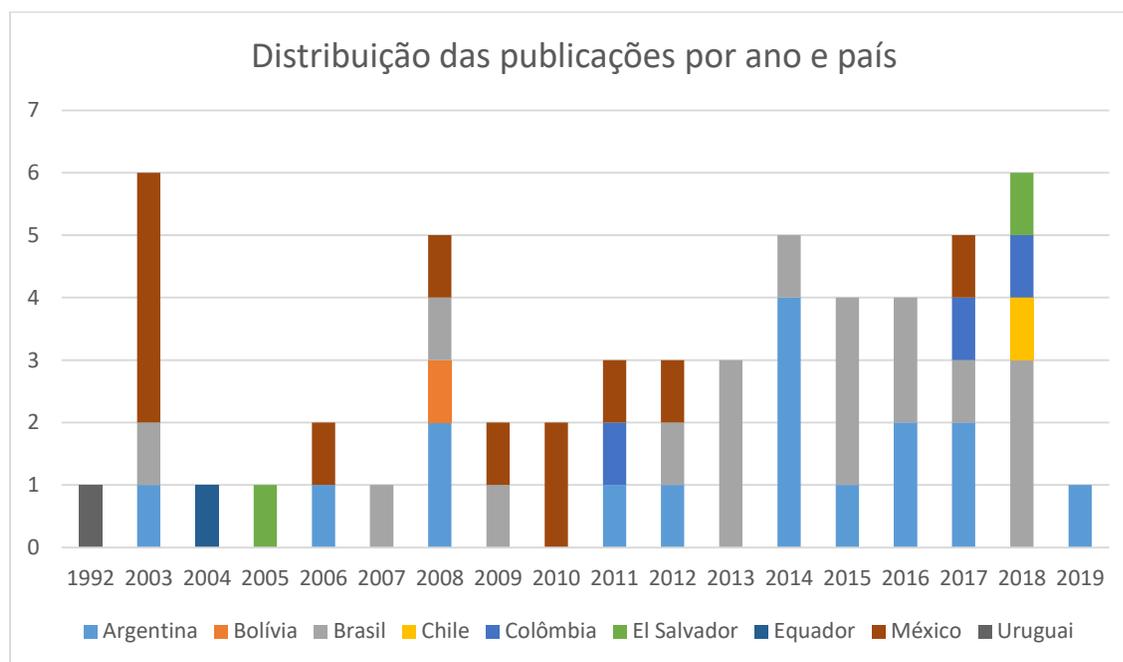
Como ressaltado, diversos caminhos foram reconhecidos como potenciais para agrupar e analisar os artigos. Na sessão referente à *Apresentação dos dados*, o leitor poderá perceber as diversas correspondências entre os dados, porém, a opção em empreender a análise qualitativa dos artigos com base nas situações excludentes se mostrou como mais promissora para responder à questão de pesquisa.

5 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Esta seção se propõe a apresentar as características dos artigos de forma que seja possível proporcionar ao leitor uma percepção geral sobre os contextos, períodos de publicação, países de origem, bem como, a área temática na qual cada um deles se inscreve. Este movimento leva a possibilidade de cruzamento e comparação de dados que, para os objetivos desta pesquisa, são secundários em relação ao objeto investigado.

Logo, foram analisados 55 artigos de nove diferentes países da América Latina, sendo o mais antigo publicado em 1992 e o mais recente datando do ano de 2019. É possível que novas edições das revistas tragam artigos mais recentes, porém, no momento de seleção dos artigos este era o recorte temporal que se apresentava. No Gráfico 1 é possível perceber a distribuição dos artigos analisados por ano e países nos quais os estudos foram desenvolvidos.

Gráfico 1: Quantidade anual das publicações analisadas e países de origem.



Fonte: elaborado pelo autor.

É possível perceber pelo Gráfico 1 que os anos de maior publicação de artigos dentro do recorte que se estabeleceu nesta pesquisa são 2003 e 2018, tais períodos coincidem com momentos

de transição política no cenário brasileiro. Entretanto, para os objetivos desta pesquisa outros dados mais relevantes saltam aos olhos ao analisarmos a distribuição de publicações pelos anos.

Primeiramente chama atenção que após 1992 (ano de publicação do artigo mais antigo analisado) nenhum outro estudo que se encaixasse dentro do recorte proposto nesta pesquisa fosse mapeado até 2003. Fato interessante, pois, a única das quatro revistas analisadas que estava em vigência nesta época seguia o mesmo ritmo de publicações. Isso traz alguns questionamentos sobre a ausência de estudos que focalizassem as práticas pedagógicas.

Seria possível afirmar, diante destes dados, que as preocupações com os parâmetros metodológicos na EJA se intensificaram a partir do novo milênio? No Brasil, por exemplo, as especificidades da EJA são reconhecidas por meio do Parecer 11/2000, seria este movimento de pensar sobre a EJA e suas particularidades pedagógicas um movimento que se estendia por toda a América Latina e Caribe?

A Figura 1 mostra um mapa que ilustra o volume de produções de artigos analisados nesta dissertação dentro do panorama Latinoamericano e Caribenho, dando uma visão de conjunto da distribuição contextual dos trabalhos que foram objetos de análise.

No mapa é possível verificar a ausência de publicações oriundas de estudos realizados no Caribe. Mesmo a menção a esta região foi pouco percebida nos artigos analisados, apesar de fazer parte do recorte estabelecido nesta pesquisa. Argumentamos que, mesmo não havendo publicações oriundas do Caribe, ou mesmo alguma menção a esta região, consideramos importante sua presença no título e nas considerações deste estudo.

Dois argumentos fundamentam esta escolha: o primeiro é de que a região fazia parte do recorte de levantamento dos dados, consideramos assim que não haver resultados para esta região já é um indicativo importante; outro argumento diz respeito sobre a identificação, ainda que com exceções, dos países que compõem esta região com os países da América Latina, seja pela questão social ou sua herança colonizadora.

Acompanha a leva de países que não publicaram artigos que se encaixavam no recorte proposto: Paraguai, Peru, Venezuela, Guianas, Costa Rica, Panamá, Nicarágua, Honduras, Guatemala e Belize.

Outro dado relevante que se pode abstrair do Gráfico 1 e da Figura 1 é que, apesar de uma das revistas analisadas ser editada pela Universidad de Playa Ancha, no Chile, apenas um dos artigos analisados retrata estudos desenvolvidos neste país. Este dado ganha um contorno relevante ao reconhecer que há um programa de pós-graduação específico na área de educação de pessoas adultas na universidade citada.

Como sustentado, a análise dos dados (a ser apresentada na próxima seção), com vista a responder à questão de pesquisa, foi empreendida com base nas situações excludentes percebidas nos artigos. Porém, foi possível perceber que cada um deles se inscrevia em áreas específicas do conhecimento e das práticas pedagógicas.

Sendo assim, foi possível perceber que 24 artigos analisados desenvolviam ações na área de *Linguagens*, seja no ensino de outras línguas, processos de alfabetização, ou o aprimoramento da leitura e escrita. Artigos que buscavam desenvolver ações com vista a fortalecer processos de *Cidadania* somam 11, seguidos de 7 artigos que trabalhavam conteúdos de *Matemática*. Conteúdos relacionados ao ensino de *Ciências* foram percebidos em 4 artigos. Já os estudos que focalizavam *Estratégias de Ensino*, *Materiais Didáticos* e conteúdos de *Arte* somam dois em cada uma destas

áreas. Por fim, a área de *Geografia*, bem como, artigos que relatavam formações para o *Mundo do Trabalho*, e que tratavam das *Avaliações* foram focos de apenas um artigo cada uma.

Por fim, outro dado que pôde ser abstraído dos artigos diz respeito ao contexto em que cada um dos estudos se inseriu. Nesse caso, foram percebidos que 33 dos artigos analisados relataram experiências desenvolvidas em escolas ou centros de educação urbanos. Já no contexto rural 8 artigos foram analisados. Cinco dos artigos analisados se inseriram em contextos múltiplos, ou seja, redes de ensino ou grupo de escolas que de alguma forma de relacionavam. Escolas inseridas em contextos de privação de liberdade também somavam 5 artigos. Outros 4 artigos não especificavam o contexto no qual as ações foram desenvolvidas.

6 – ANÁLISE DAS PRÁTICAS TRANSFORMADORAS

Investigar práticas transformadoras no contexto da EJA, como já exposto ao longo da teorização em relação ao objeto deste estudo, implica olhar com delicadeza para as mazelas que atingem com maior contundência o público alvo desta modalidade de ensino. Sem a intenção de ser repetitivo nestas considerações, cabe lembrar que o público alvo da Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria compartilha de *formações culturais* (PÉREZ GÓMEZ, 2001) que não permitiram adentrar a adultez com seus estudos completos, isso por si só denota o caráter excludente de sua trajetória de vida.

Com vista a investigar as práticas que possam ser consideradas transformadoras, a leitura dos artigos possibilitou a verificação de situações e ações com intencionalidades educativas. Como relatado em seções anteriores, a seleção de artigos que focalizassem ações em contextos escolares denota que as ações aqui propostas são passíveis de serem realizadas em escolas e incorporadas em currículos da EJA.

Perceber em cada um dos artigos analisados as situações excludentes relatadas possibilitou entender mais sobre a pertinência de práticas com viés transformador. Logo, partir destas situações que causam exclusão para organizar os artigos e as respectivas análises se mostrou como uma importante estratégia para alavancar a potencialidade das práticas analisadas.

6.1 – Exclusão em relação aos Direitos Humanos e Civis

Situações excludentes em relação aos direitos humanos e civis manifestam-se pela ausência de acesso ou negação aos direitos básicos relacionados às condições necessárias para uma vida digna. Tais situações na América Latina e Caribe denotam uma herança de exploração que demarca territorialmente e culturalmente este continente, produzindo situações excludentes que, apesar de imensos esforços de organizações e manifestações cívico-populares, não têm sido totalmente superadas.

Os artigos alocados nesta categoria expõem contextos de privação de direitos, bem como, as ações voltadas à superação de tais situações. Percebemos que as exclusões em relação aos direitos humanos e civis ocorrem de forma física, como por exemplo, as situações precárias de cárcere ou as violências contra o consumidor, ou de forma simbólica, como no caso dos artigos

que tratam das situações dos imigrantes. Todos os artigos alocados nesta categoria de análise partem de alguma situação que remeta à exclusão com relação aos direitos básicos para uma vida de digna.

É perceptível que, independentemente das formas como se expressam as diversas violências sofridas pelos coletivos presentes na EJA e analisadas nos artigos desta categoria temática, a situação resultante remete à segregação social. A seguir apresentamos o Quadro 2 com os artigos referentes a esta categoria de análise.

Quadro 2: Artigos que remetem a situações de exclusão em relação aos Direitos Humanos e Civis.

Autor/Ano	Revista	País	Área de concentração	Situação excludente específica
Rey (2018)	Decisio 51	Colômbia	Linguagem	Violência (física ou simbólica) contra mulheres
Molinari (2014)	Decisio 37	Argentina	Linguagem	
Souza (2015)	Decisio 40	Brasil	Educação para a cidadania	Desigualdade social
Lorenzatti; Sardoy (2003)	Decisio 6	Argentina	Linguagem	
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	Situação de cárcere
Soza (2006)	Decisio 14	México	Educação para a cidadania	
Grossi (2018)	Educ. de Adu. y Proc. Form. 7	Brasil	Educação para a cidadania	
Pérez (2018)	Educ. de Adu. y Proc. Form. 7	Chile	Educação para a cidadania	
Zambrano C. (2004)	Decisio 8	Equador	Educação para a cidadania	Violação dos direitos do 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 pelo autor.

Esta categoria de análise, pautada naquilo que se coloca como situações excludentes em relação aos Direitos Humanos e Civis, busca sistematizar práticas transformadoras vinculadas à melhoria da vida de sujeitos que têm sido constantemente excluídos de processos de participação,

acesso a bens culturais, e oportunidades iguais de vida digna. Foram expostas ações em escolas urbanas, rurais, assentamentos de reforma agrária e contextos de privação de liberdade.

A leitura dos artigos remeteu ao entendimento de algumas situações que provocam exclusões e que, em alguns casos, se repetiam em contextos diferentes. Essa recorrência de situações excludentes pode ser percebida na coluna referente às *situações excludentes específicas* dispostas no Quadro 2.

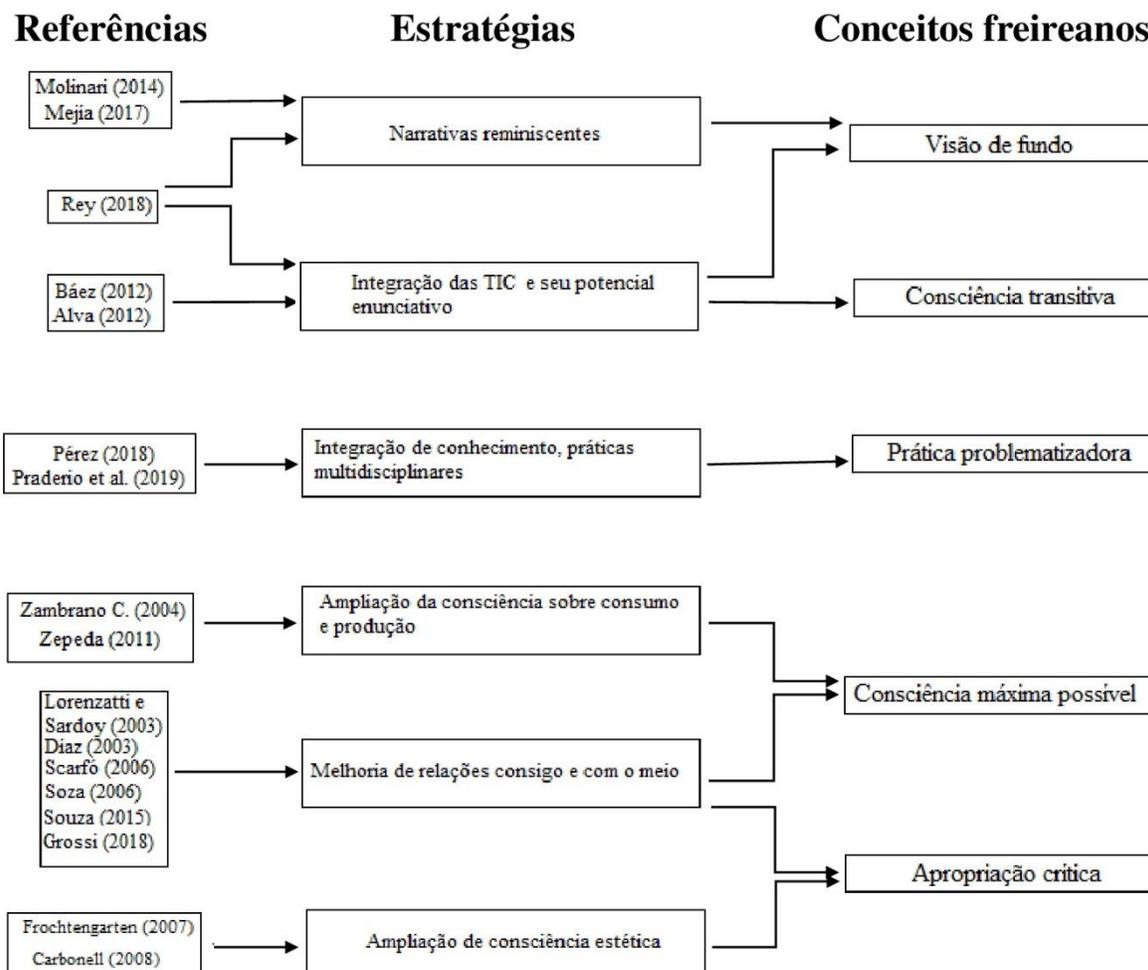
6.1.1 - Perspectivas transformadoras das práticas descritas nos artigos

Ainda que o agrupamento proposto no Quadro 2 organize os artigos a partir da situação excludente percebida por meio das leituras, as perspectivas transformadoras das práticas transitam por estas situações. Nesse sentido, é possível perceber recorrências de práticas que dispõem de estratégias parecidas ao buscar a transformação de situações excludentes distintas.

Todas as práticas descritas nos artigos expostos nesta subseção remetem a uma ampla conexão entre as necessidades contextuais e os conteúdos propostos pela escola. Nesse sentido, destaca-se o caráter integrador das ações aqui descritas. Isso porque, as ações sempre intervieram diante das necessidades dos educandos e colaboraram para a superação da *consciência real* com vista a alcançar a *consciência máxima possível* (FREIRE, 1987). Isso remete a uma característica desejável na EJA, a conexão com a realidade.

Esta perspectiva das práticas citadas, apesar de ser percebida com recorrência nos trabalhos, acontecia de formas diversas, de acordo com os meios, estratégias e ações apresentadas nos diferentes trabalhos. A Figura 2 aponta a recorrência de estratégias pelas quais se desenvolveram as práticas de perspectivas transformadoras nos artigos analisados, bem como, sua relação com conceitos freireanos.

Figura 2: Recorrência de estratégias nos artigos alocados na categoria de análise “Exclusão em Relação aos Direitos Humanos e Civis”, relacionadas aos conceitos freireanos.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Em síntese foram percebidas estratégias que embasavam as práticas transformadoras relacionadas à: aproveitar as narrativas reminiscentes dos alunos, com vista a ressignificar suas histórias de vida; explorar o potencial enunciativo das TIC na apresentação e comunicação dos processos ou que intencionavam sistematizar memórias e narrativas de vida; práticas que buscavam integrar áreas do conhecimentos, com vista a proporcionar aos alunos novas formas de perceber o ensino, a escola e sua organização; a ampliação da consciência dos alunos sobre consumo e produção responsáveis, buscando romper com relações excludentes geradas pelo capitalismo; práticas que favoreciam uma nova percepção dos alunos para consigo mesmos,

melhorando relações com o próprio corpo, mente e saúde; e práticas que expandiam a percepção e consciência estética dos alunos.

A leitura e análise possibilitou reconhecer movimentos convergentes em artigos distintos. Os trabalhos analisados, ainda que decorrentes de práticas, contextos e abordagens diferentes, apresentavam semelhanças nas estratégias, favorecendo sua aproximação com outros, como apresentado na Figura 2. Logo, a sistematização exposta nesta figura é decorrente das convergências estratégicas que pudemos verificar por meio das leituras. Os trabalhos foram aproximados na exposição dos dados analisados na medida em que suas perspectivas de cunho transformador também se aproximavam e se baseavam em conceitos freireanos iguais.

Ações pautadas no diálogo (fala e escuta) foram percebidas na maioria dos artigos analisados, resgatando aquilo que Freire (1987) indica como *ações dialógicas*. Este conceito remete a questionamentos de características do diálogo como: o lugar de fala e a hierarquia das falas. Segundo Freire (1987), as práticas que se pautam em ações dialógicas buscam transformar o mundo para a liberdade dos homens, logo, podem ser consideradas essenciais para o rompimento das situações excludentes descritas nos artigos alocados neste eixo.

Exemplo disso é o artigo de Rey (2018) que, ao buscar ações que transformassem o contexto de violência contra as mulheres, destaca que as interações dialógicas atreladas às narrativas de vida constituem uma importante metodologia para a articulação entre leitura, escrita e oralidade, atribuindo valor social aos conteúdos, ressignificando assim o próprio ato de aprender. Fazendo uso das ferramentas de TIC (como *Word e Power Point*) e partindo de uma perspectiva construtivista vigotskiana, foi possível instrumentalizar as narrativas das mulheres com vista à ressignificação das relações que elas estabeleciam consigo mesmas e com a sociedade na qual se inseriam.

Assim como no artigo de Rey (2018), foi possível perceber nos artigos de Molinari (2014) e Mejía (2017) dois movimentos distintos, mas complementares: a dialogicidade das ações e as narrativas reminiscentes de vida. Cabe destacar que, apesar do artigo de Molinari (2014) se tratar de um projeto com mulheres encarceradas e seus filhos, a situação excludente principal estava mais atrelada às relações de gênero do que na condição de encarceramento.

Já o artigo de Mejía (2017) inseria-se em um contexto pós conflitos armados na Colômbia, encerrados com o fim das guerrilhas revolucionárias, porém, ainda produzindo marcas nas pessoas vítimas destes conflitos. Nos dois artigos, ações como: rodas de conversa, elementos que busquem resgatar as memórias (como fotos, vídeos), bem como, produções de materiais para divulgar o resultado destas ações, foram percebidas como potenciais instrumentos para transformação de situações excludentes, pois, buscavam atrelar ações de leitura e escrita à trajetória de vida das pessoas.

Esta perspectiva transformadora percebida nos artigos de Rey (2018), Molinari (2014) e Mejía (2017) se deu principalmente por proporcionar uma nova auto-percepção dos alunos. Nesse sentido, a *consciência transitiva* (FREIRE, 1967) dos alunos pôde ser trabalhada, buscando a expansão de sua percepção sobre a cotidianidade e conseqüentemente de seus problemas. Ampliaram-se assim as *visões de fundo* (FREIRE, 1987) pois aquilo que não era percebido passou a fazer parte de suas reflexões.

Ações que considerem a cotidianidade dos alunos podem ser entendidas como importantes instrumentos para se trabalhar a *realidade mediatizadora* (FREIRE, 1987). No caso dos artigos de Rey (2018), Molinari (2014) e Mejía (2017), tais ações se pautaram no diálogo, favorecendo os alunos a terem uma nova visão de si mesmos.

Os instrumentos e estratégias como leitura, mesa de livros, leituras coletivas, testemunhos pela escrita e fala, leitura das mães para os filhos (MOLINARI, 2014), articulação entre leitura e escrita com situações cotidianas com um enfoque qualitativo e etnográfico (REY, 2018), canções, cinefóruns, elementos que fomentaram a memória, foto montagens, murais de conflito, cartografia social, jogos, exercícios de reconhecimento, histórias de vida (MEJÍA, 2017), trouxeram a realidade mediatizadora para sala de aula, levando os alunos a terem novas percepções em relação ao contexto no qual se inserem.

Este conceito freireano de realidade mediatizadora implica estabelecer aprendizagens interconectadas com a vida das pessoas. No caso dos objetos de investigação desta dissertação, grande parte das realidades mediatizadoras remete a situações excludentes. Porém, ao que parece, tais situações têm a potencialidade para serem disparadoras de aprendizagens significativas.

Logo, os artigos de Zepeda (2011) e Zambrano C. (2004) articulam propostas pautadas em realidades mediatizadoras nas quais o sistema econômico causa exclusões relacionadas ao desemprego ou precariedade nos postos de trabalho (ZEPEDA, 2011), e violações dos direitos do consumidor (ZAMBRANO C., 2004). Em ambos os artigos é possível perceber que o sistema capitalista de produção e distribuição de renda produz mazelas econômicas que provocam o empobrecimento, endividamento, assim como outras tensões estruturais advindas de relações financeiras insalubres.

Nesse sentido, estratégias relacionadas aos conceitos de economia solidária, participação democrática, convivência e desenvolvimento sustentável foram aproveitadas para as ações escolares com vista à transformação de situações excludentes. É fato que estes conceitos são antagônicos à grande parte das situações excludentes percebidas. Logo, aproveitá-los para as ações escolares representa a busca pelo rompimento em relação a estas exclusões.

O vínculo entre educação e formação para o mundo do trabalho foi destacado por Zepeda (2011) como um esforço educativo de caráter político, com vista à transformação social. Imersas em um contexto de trabalho rural, as ações buscavam desenvolver competências relacionadas à inserção política, produção e cultivo sustentável, trabalho cooperativo, entre outros aspectos que denotam uma perspectiva transformadora em relação a precariedades trabalhistas. Além da capacitação para o mundo do trabalho, os alunos tiveram a possibilidade de aprender a abrir suas próprias microempresas, Zepeda (2011) destaca que estratégias como estas são uma importante ferramenta de capacitação comunitária.

Desenvolver uma consciência crítica sobre as relações econômicas mostrou-se como uma importante ferramenta para capacitar os alunos a intervirem em suas próprias situações excludentes. Exemplo contundente disso foi o projeto exposto por Zambrano C. (2004), levado a cabo por três anos em instituições distintas, buscando chamar a atenção dos alunos para assuntos como: o cuidado com a água, tratamento de alimentos frescos, compra de alimentos processados, reciclagem, consumo consciente, procedência dos produtos, práticas agrícolas (uso de agrotóxicos, entre outros), e conhecimento dos direitos do consumidor.

As ações descritas nestes dois artigos corroboram para a consciência crítica em relação ao ato de produção e consumo, levando os alunos a perceberem que estes dois movimentos (produção e consumo) devem estar atrelados a reflexões que vão além da compra de insumos, mas devem ser

refletidas desde a produção, armazenamento e preservação de fontes de abastecimento sustentáveis.

É perceptível por meio destas ações que a educação assume um caráter continuado, ao fazer notar que os conteúdos extrapolam aquilo que é previsto para determinado ciclo formativo, devendo relacionar-se às diversas instâncias de vida dos alunos. Nesse sentido, se reforça a hipótese de que a educação permanente com vista à atualização dos conhecimentos deve ser um processo contínuo na vida das pessoas, auxiliando-as a romper com situações que provocam exclusões. No caso dos dois artigos a exclusão pode representar um consumo desenfreado ou mesmo o endividamento financeiro.

Praderio et. al. (2019) corroboram para esta junção entre conhecimento escolar e realidade cotidiana ao defender que o ensino de Ciências Naturais, pautado no diálogo e na análise crítica das fontes de informação, fortalece a tomada crítica de decisões dos alunos ao focalizar discussões em torno de suas problemáticas e posicionando-os de forma ativa em relação ao conteúdo das atividades.

De fato, a disciplina de Ciências, como destacado por Praderio et al. (2019), tem uma abrangência que permite inúmeros desdobramentos e conexões com a vida e as problemáticas dos alunos, inclusive de forma inter ou multidisciplinar. As autoras indicam em seu estudo que esta inter ou multidisciplinaridade se faz presente na organização do conteúdo ao relatar que as ações não são guiadas por divisões em disciplinas, mas sim “divisões problemáticas”. Nelas, cada problema proposto é tratado da perspectiva das diferentes disciplinas. Exemplo contundente de problemáticas relatado por Praderio et al. (2019) foi o uso de antibióticos e suas implicações para a saúde.

Nesse mesmo sentido, as ações descritas por Pérez (2018), ao abordar a sexualidade desde uma perspectiva multidisciplinar e por meio de atividades artísticas em um ambiente de cárcere, favoreceu aos alunos a compreenderem sobre seu próprio corpo e sua saúde. As ações artísticas como: apresentação teatral e musical, produção de vídeo, bem como, outras expressões audiovisuais e artísticas foram essenciais para conscientizar sobre o uso da camisinha, bem como, romper com estereótipos sociais. A autora defende que assuntos como esse devem ser trabalhados de forma integrada, o que remete à organização por divisões problemáticas proposta por Praderio et al. (2019).

Ambos os artigos descrevem que as ações multidisciplinares em relação aos conteúdos descritos são disparadoras de aprendizagens sociais que extrapolam o ambiente escolar, tratando de um conhecimento que impacta diretamente na saúde e bem-estar dos alunos. Ainda que, as ações descritas fossem de natureza diversa, a visão de conjunto que as abordagens propunham dava indícios semelhantes de uma organização de conteúdo que seja relevante para os alunos.

Esta extrapolação do ambiente escolar, na concepção assumida nesta pesquisa, deveria ser mais do que um objetivo da escola, mas a própria função escolar. Isso porque, se entende que as ações escolares com um fim em si mesmas servem apenas para justificar uma certificação, contrariando o sentido de melhoria da qualidade de vida dos alunos.

Logo, a perspectiva transformadora reconhecida nos artigos de Souza (2015), Lorenzatti e Sardoy (2003) e Díaz (2003), centra suas ações no desenvolvimento humano e melhoria da qualidade de vida, com vista a transformar situações de desigualdade social nos contextos a que se referem. Nos três artigos é possível perceber um esforço para conscientizar e reforçar a interação entre os códigos científicos e sociais.

Seja no contexto de assentamento do Movimento Sem Terra (MST) (SOUZA, 2015), no contexto da escola de Pátzcuaro e sua perspectiva de educação ao longo da vida (DÍAZ, 2003), ou mesmo no esforço descrito por Lorenzatti e Sardoy (2003) de levar a escola até os jovens trabalhadores, foi possível notar que as ações de leitura, escrita, entre outras aprendizagens fomentam o desenvolvimento de uma consciência crítica e leitura da realidade que favoreça a participação democrática, a convivência saudável consigo e com os outros, além de novas e mais justas inserções no mundo do trabalho.

Os três artigos denotam uma perspectiva freireana de educação no centro das ações, logo, estratégias que atrelam os códigos de leitura e escrita à formação intelectual, a leitura de textos da comunidade e a proposição de interação dialógica entre os alunos, deixam transparecer a necessidade do desvelamento e reflexão sobre os códigos sociais no processo de ensino.

Nesta mesma direção, as ações descritas por Alva (2012) e Báez (2012) buscam incorporar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) às ações pedagógicas, em um modelo de educação para a vida e o trabalho. Esta articulação, de acordo com Báez (2012), entende as TIC como um pano de fundo para as práticas, e não um fim em si mesmo. No artigo de Báez (2012),

as estratégias revelaram-se transformadoras ao favorecer a inclusão de alunos surdos nos processos de ensino e aprendizagem por meio de ações como: cartas e correios eletrônicos, e interações entre imagens e textos.

Já no artigo de Alva (2012), há o destaque para o uso das TIC no sentido de vincular às experiências de vida pessoal e coletiva dos alunos ao conteúdo escolar, promovendo o acesso reflexivo e crítico às TIC, partindo de situações problemas. Nos dois artigos percebeu-se que há a indicação para se aproveitar o potencial comunicativo das TIC, vinculando a possibilidade enunciativa destas práticas às experiências dos alunos com o conteúdo escolar e suas problemáticas.

Relacionar os conteúdos escolares à leitura da realidade foi percebida como uma prática transformadora em todos os artigos estudados neste eixo. Ler a realidade, ou, na concepção freireana “ler o mundo”, se mostra como uma importante estratégia para propor práticas transformadoras, já que, coloca o educando em uma posição pensante em relação à sua cotidianidade. Estabelecer mecanismos para que estes alunos sejam cada vez mais leitores da realidade denota a característica transformadora do ato de ensinar, uma vez que, supera a concepção de uma “educação certificadora”.

Ações nesse sentido têm a potencialidade de se fazer transformadoras ao propor *práticas problematizadoras* (FREIRE, 1987) que favoreçam o reconhecimento crítico do entorno em que cada aluno está inserido. Nesse sentido, fazer com que os alunos percebam seu contexto de forma diferenciada rompe com uma *consciência ingênua* (FREIRE, 1967) em relação ao mundo que os rodeia.

As ações realizadas no Colégio Santa Cruz em São Paulo e descritas nos artigos de Carbonell (2008) e Frochtengarten (2007) corroboram para esta compreensão, ao propor a ampliação do repertório intelectual dos alunos por meio de passeios culturais pelo centro da cidade, observando seus monumentos, construções e traços urbanos que compõem a história daquele local. Nos dois artigos foi percebida a preocupação desta instituição e de seus articuladores em proporcionar uma vivência artística para alunos que são migrantes de outros estados brasileiros. É possível, assim, verificar a intencionalidade em promover a apropriação deste espaço urbano, favorecendo a compreensão sobre ele.

Sendo assim, a educação estética proporcionada pelo Colégio Santa Cruz e abordada nos trabalhos de Carbonell (2008) e Frochtengarten (2007) facilita o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, do pensamento prospectivo e abstrato podendo se dar em qualquer área do conhecimento (CARBONELL, 2008). Tais ações revelam-se transformadoras ao intentar, por meio de vivências artísticas, uma *apropriação crítica* (FREIRE, 1967) do conhecimento e do contexto no qual se inserem.

Apropriar-se do contexto, dessa forma, é considerado mais do que um ato de estar inserido, mas de reconhecer-se ativamente nesta realidade. Aproveitar a *realidade mediatizadora* (FREIRE, 1987) implica reconhecê-la e refletir sobre ela. Nesse sentido, os trabalhos de Scarfó (2006), Soza (2006), Grossi (2018) e Pérez (2018) retratam ações que buscam intervir em situações excludentes nas realidades que remetem ao cárcere.

Scarfó (2006) destaca ações relacionadas à produção de revistas e oficinas de jornalismo, oficinas de teatro, espetáculos culturais, trabalhos com diários e revistas, rádio escolar, entre outras atividades. Foram percebidas atividades de cunho dialógico e enunciativo, no sentido de expor as vivências dos alunos e problematizá-las. Nesse mesmo sentido, Soza (2006) indica possibilidades de introduzir aspectos da pedagogia freireana no ambiente carcerário, dado seu viés comunicativo e reflexivo.

Foi possível em cada um destes artigos perceber movimentos distintos, mas que se complementam na busca por romper com a *consciência real* e atingir a *consciência máxima possível* (FREIRE, 1987). Isso porque em todos estes trabalhos havia a constante preocupação em romper com as relações internas das instituições, que remetem a uma cultura carcerária, e propor ações que resgatem a subjetividade dos alunos.

A ruptura com a cultura carcerária (GROSSI, 2018) se deu na medida em que as ações mediavam abordagens transformadoras das relações que intensificam os efeitos negativos do cárcere na vida dos homens e mulheres lá inseridos. Grossi (2018) indica esta possibilidade ao enunciar ações transformadoras por meio da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC), programa que apresenta baixos índices de reincidência e que busca uma reinserção social dos internos.

Nestes quatro artigos foram percebidas melhoras nas questões que remetem à sexualidade (PÉREZ, 2018), apropriação e formação crítica em relação ao cárcere e à sociedade (SOZA, 2006), bem como, o compartilhamento de experiências de liberdade e a auto percepção como sujeitos de direitos (SCARFÓ, 2006). Revelaram-se transformadoras ao propor *ações dialógicas* (FREIRE, 1987) e comprometidas com a reinserção social dos internos.

Práticas relacionadas a: integração das Tecnologias de Informação e Comunicação às ações; o uso do recurso da memória dos educandos; a preocupação em desenvolver conteúdos que se relacionassem à saúde e bem-estar; a melhora das condições de vida; a inserção digna no mundo do trabalho, entre outras, demonstra como é necessário ampliar olhares para a realidade mediatizadora (FREIRE, 1987). Este conceito denota a importância de considerar o conteúdo programático a partir de situações e métodos que façam sentido para os educandos e sua cotidianidade.

Sobretudo nos casos dos estudos que abordaram contextos de privação de liberdade, verificamos uma preocupação constante em ampliar a visão que os educandos têm de si mesmos em relação à sua condição. Práticas pautadas em objetivos relacionados a possibilitar que estes sujeitos tenham contato com culturas “extra cárcere”, bem como, que estes sujeitos percebam-se como participantes de outras formações culturais que não remetem ao ambiente carcerário, mostraram-se importantes para que a situação excludente do cárcere, não comprometa sua visão de si durante sua condição de recluso e em uma possível situação pós-cárcere.

Destacam-se também nas leituras e análises dos artigos a correspondência entre a questão da leitura da realidade e o referencial freireano adotado nesta pesquisa. Tais ações possibilitaram perceber como o caráter educativo das práticas é assumido como político, com vista à transformação social, bem como, a ampliação das visões de fundo (FREIRE, 1987) por meio do conhecimento.

Foi possível compreender dois movimentos distintos nos artigos analisados neste eixo. Um primeiro movimento dava indícios de como as práticas buscavam melhorar questões vinculadas à subjetividade dos alunos para que estes ampliassem e melhorassem suas relações com o entorno social. Este movimento foi percebido nos artigos de Rey (2018), Molinari (2014), Mejía (2017), Souza (2015), Lorenzatti e Sardoy (2003), Díaz (2003), Alva (2012) e Báez (2012).

Outro movimento partia de questões relacionadas ao entorno social, favorecendo a auto percepção das relações dos alunos com este entorno, ampliando seu campo de ação sobre ele. Tal movimento foi percebido nos artigos de Praderio et al. (2019), Zepeda (2011), Zambrano C. (2004), Carbonell (2008) e Frochtengarte (2007).

Estes dois movimentos foram percebidos como complementares nos artigos que remetem ao cárcere, ou seja, neste contexto as ações sempre buscavam intervir de forma integrada na subjetividade e no contexto nos quais os alunos se inseriam. Logo, os artigos de Scarfó (2006), Soza (2006), Grossi (2018) e Pérez (2018), apresentavam propostas que integravam estes dois movimentos distintos.

Mesmo quando os movimentos buscavam transformar as subjetividades para multiplicar a transformação no contexto, ou se o movimento contrário acontecia, ou ainda, se esta transformação se apresentava como complementar nas subjetividades e contextos (como nos casos das situações de cárcere), a ampliação da visão de fundo (FREIRE, 1987) dos alunos foi percebida como uma constante. Isso porque, ao ampliar a transitividade de consciência (FREIRE, 1967) o que antes não era percebido, passa a fazer parte das problemáticas dos alunos e de seu campo de ação.

Outras características percebidas como transformadoras nas práticas descritas pelos artigos são pautadas em processos dialógicos, propondo uma reinterpretação daquilo que consideramos “protagonismo do aluno”. Nesse sentido, enfoques participativos e colaborativos favoreceram a ressignificação de relações dos alunos com o conhecimento e com a escola, assim como, possibilitaram uma articulação entre conhecimento popular e acadêmico.

Ainda que, não seja possível afirmar que, de fato, tais contextos de exclusão foram transformados, a preocupação em proporcionar processos educativos mais significativos, por si só tem potencial para gerar uma transformação nos alunos e nas diversas formas com que as escolas chegam até eles. Foi possível com a leitura dos artigos constatar que, ao perceberem que a escola está realmente preocupada em favorecê-los nas suas reais necessidades, os alunos começam a se perceber dentro do processo em uma condição de protagonista, e não apenas presentes nos processos. Percebemos assim movimentos práticos ligados à transitividade crítica de consciência (FREIRE, 1967).

A recorrência de palavras e expressões como: diálogo, pedagogia freireana, educação popular, mudança de contexto, entre outras que remetem aos postulados teóricos defendidos nesta dissertação demonstram como as ações, mesmo quando não assumidamente circunscritas na Educação Popular, ou com enfoques dialógicos ou freireanos, pautam-se em princípios desenvolvidos por meio de epistemologias fundamentadas nestas teorias.

Conceitos freireanos, como ações dialógicas ou realidade mediatizadora, foram percebidos como transversais em todos os artigos analisados. Logo, ações pautadas: no diálogo e na ampliação do espaço de fala; que relacionavam o conteúdo científico à formação social; que partiam da realidade mediatizadora, relacionando os problemas cotidiano dos alunos às ações; e que buscavam ampliar o pensamento crítico, foram percebidos em todos os objetos de investigação analisados neste eixo.

Tais práticas revelaram-se transformadoras ao favorecer a inserção crítica dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem, não somente no espaço físico da escola. Corroboraram também para os conceitos de transformação assumidos nesta pesquisa ao proporem por meio de ações de naturezas dialógica, contextualizada e crítica. Podemos perceber a possibilidade de rompimento com as situações excludentes percebidas nos artigos e a melhoria da qualidade de vida dos alunos presentes nas salas de EJA. Ainda que, como sustentado, não seja possível saber se as condições de vida de todos os alunos foram ou não transformadas.

6.2 – Analfabetismo

Talvez uma das maiores marcas provocadas pela exclusão e desigualdade social seja o analfabetismo e as múltiplas formas pelas quais esta mazela atua na vida das pessoas. Sobretudo, em uma sociedade totalmente imersa na cultura letrada, na qual basicamente a maioria dos processos sociais envolvem algum tipo de decodificação escrita, ser analfabeto implica quase que automaticamente a exclusão destes processos.

Nesse sentido, o analfabetismo representa um fenômeno ímpar de exclusão sendo possível perceber isso ao constatar que, situações excludentes relacionadas ao analfabetismo, mesmo que sutis, podem ser percebidas permeando todos os eixos de análise referentes às situações excludentes. Ou seja, mesmo que uma experiência descrita e analisada por um dos autores ou

autoras dos artigos esteja alocada no eixo “Exclusão em Relação aos Direitos humanos e civis”, por exemplo, é possível que ali seja exposto um contexto no qual os alunos estão em processo de alfabetização.

Há de se destacar, porém, que a leitura dos artigos e a análise do conjunto possibilita uma percepção para além das situações gritantes de exclusão reconhecendo que, mesmo em uma situação na qual são propostas ações de alfabetização, estas podem estar acompanhadas da tentativa de resgatar um direito negado para além do domínio dos códigos de leitura e escrita.

Sendo assim, a organização deste eixo se deu em torno de artigos de autores e autoras que remetem a situações nas quais as ações estão diretamente relacionadas a processos de alfabetização e letramento. Estes artigos estão assim classificados neste eixo intitulado “Analfabetismo” por proporem ações, reflexões e exporem situações com foco na exclusão gerada pelo analfabetismo e sua possível transformação, conforme disposto no Quadro 3.

Quadro 3: Artigos que remetem a situações de exclusão em relação 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)	Volume 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.EJAVolum e 1 n° 2	Brasil	Linguagem	Perspectivas reducionistas em 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 em relação ao aluno
Bowman (2008)	Decisio 21	Argentina	Linguagem	Processos mecânicos de alfabetização

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os contextos analisados nos artigos dispostos neste eixo expõem barreiras para a aprendizagem dos alunos impostas, na maioria das vezes, por processos de ensino que não condizem com sua realidade e que não levam em conta suas necessidades ou conhecimentos. Estes processos pautados em uma perspectiva tradicional de ensino remetem a uma concepção bancária de educação (FREIRE, 1987), deixando de contribuir para a aprendizagem dos alunos e gerando grande parte dos processos excludentes percebidos pelas leituras.

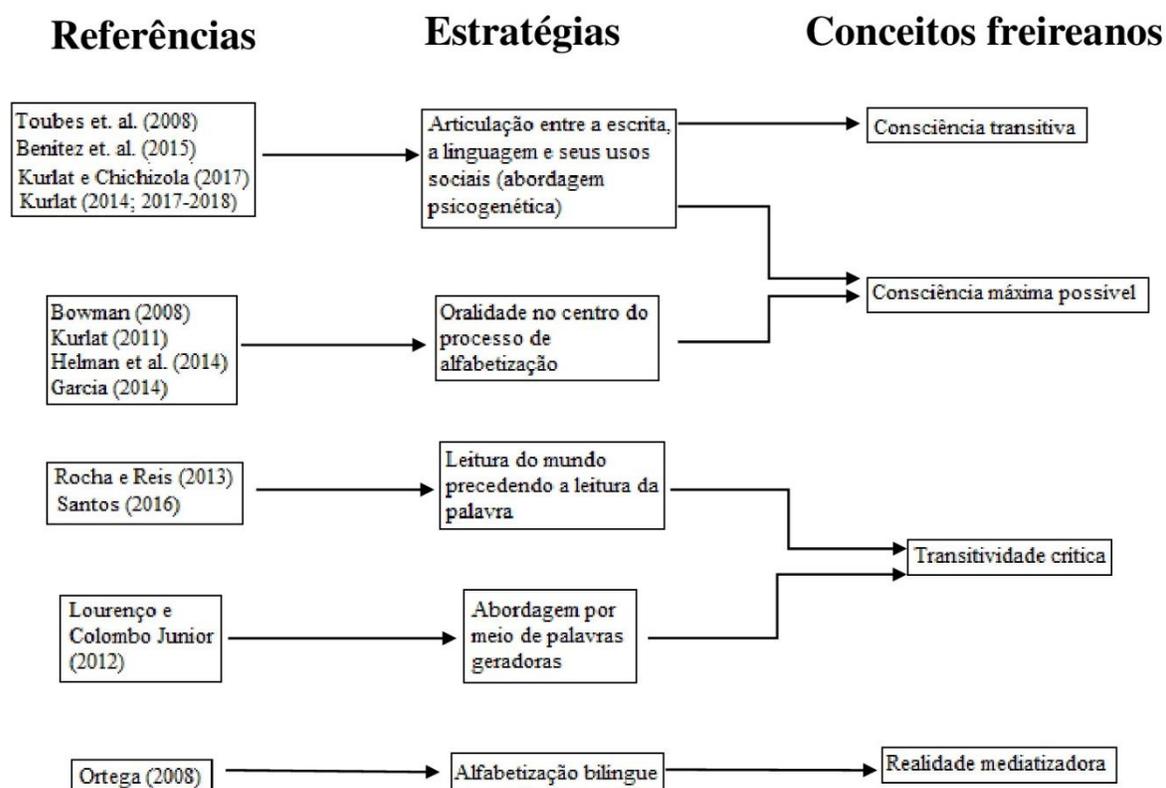
6.2.1 - Perspectivas transformadoras das práticas descritas nos artigos

A análise dos trabalhos dispostos neste eixo deixou transparecer que a ruptura com o ensino tradicional e suas práticas bancárias supõe a superação da concepção de alfabetização como ensino de códigos e regras gramaticais, estabelecendo contatos com as diversas áreas da vida dos educandos, bem como, as várias manifestações comunicativas presentes nas esferas de interação social.

Portanto, algumas estratégias foram percebidas com recorrência na leitura dos artigos. Há de se destacar que os processos de alfabetização e letramento, mesmo quando partiam de abordagens diferentes, assumiam concepções integradas de ensino, ou seja, rompiam com a alfabetização pela alfabetização, articulando aspectos relacionados à vida e à formação dos sujeitos, com vista a proposição de um ensino significativo.

A Figura 3 possibilita uma visão de conjunto das recorrências acerca das estratégias que embasaram as práticas percebidas entre os artigos analisados, bem como, apresenta uma relação entre estas recorrências e os conceitos teóricos freireanos que se relacionam às perspectivas transformadoras.

Figura 3: Recorrência de estratégias nos artigos alocados no eixo de análise “Analfabetismo”, relacionadas aos conceitos freireanos.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Como destacado na Figura 3, percebemos recorrências de estratégias semelhantes que embasam práticas transformadoras diversas. Este reconhecimento facilitou o agrupamento de práticas que se aproximavam por meio de estratégias e abordagens semelhantes. Logo, é possível perceber que uma mesma estratégia aloca um conjunto de autores que, de forma diversa, expunham práticas transformadoras.

Exemplo disso foram as estratégias baseadas na psicogênese intrínseca ao ato de alfabetizar, que por meio de práticas diversas, apontavam para a necessidade de articulação entre a escrita, a linguagem e seus usos sociais. Os trabalhos de Kurlat (2014; 2017-2018), Toubes et. al. (2008); Kurlat e Chichizola (2017) e Benítez et. al. (2015) apontam caminhos para compreender

as múltiplas constituições dos sujeitos, propiciando processos de alfabetização condizentes com as necessidades e subjetividades dos jovens e adultos.

Coincidentemente todos estes artigos que partem de uma perspectiva psicogenética de alfabetização, tiveram suas experiências realizadas em centros educacionais da Argentina. Entretanto, cabe destacar que o artigo de Toubes et. al. (2008) aborda ações realizadas em um centro que acolhe moradores de rua, proporcionando, além do acolhimento, ações sociais e educacionais.

As práticas transformadoras percebidas nos artigos, ao partirem de um viés construtivista, permitiram aos professores compreender melhor as dificuldades e caminhos para os alunos se alfabetizarem. Kurlat (2014; 2017-2018), em dois artigos publicados em anos e revistas diferentes, se baseia em uma perspectiva construtivista vigotskiana para argumentar que os processos de alfabetização devem estar conectados com a vivência dos alunos. Abordando (nos dois artigos) o caso de um aluno analfabeto, mas que demonstrava muita habilidade em seu trabalho com jornais, a autora argumenta que as dificuldades não estavam nas habilidades do aluno, mas em sua confiança para aprender.

Tanto nestes dois trabalhos de Kurlat (2014; 2017-2018), como no artigo de Kurlat e Chichizola (2017), se destaca o argumento de que: o aluno aprende a ler e a escrever, lendo e escrevendo. Logo, práticas que destacam o uso social da escrita foram percebidas nos três artigos, para tanto os autores indicam ações de perspectiva transformadoras relacionadas à: escrita delegada (escrever por meio do docente); escrita por si mesmo; leitura delegada (ler por meio do docente); leitura por si mesmo; vivências de situações em que o aluno leia as informações de um texto, mesmo não sendo totalmente alfabetizado; valorização da intuição do aluno e sua conexão com o conteúdo.

Os enfoques construtivistas corroboram para uma visão integral dos alunos, tal perspectiva auxilia na busca por métodos de alfabetização coerentes com a adultez e suas necessidades. Este aspecto pôde ser percebido nos artigos de Benítez et al. (2015) e Toubes et al. (2008), independentemente se o enfoque construtivista era identificado com a perspectiva vigotskiana (BENÍTEZ et al., 2015) ou piagetiana (TOUBES et al., 2008).

Destaca-se a perspectiva transformadora das práticas ao constatar uma constante busca em articular as dimensões sociopolítica, institucional e do espaço de ensino aprendizagem (TOUBES et al., 2008), bem como, as dimensões social, psicológica, afetiva/emocional, linguística-cognitiva e pedagógica (BENÍTEZ et al., 2015). Isso porque, a visão permanente de educação destacada por estes dois conjuntos de autores dos artigos, indica que a alfabetização de adultos deve partir do conhecimento da vida cotidiana dos alunos, tornando a proposta de ensino centrada nas fortalezas e não nas deficiências deles.

Portanto, são consideradas de cunho transformador as práticas voltadas ao desenvolvimento do processamento fonológico, habilidade discursiva, e habilidade de compreensão (BENÍTEZ et al., 2015). Para além de alfabetizar, as ações buscavam melhorar as formas pelas quais os adultos se comunicavam com o mundo a sua volta.

É fato que a perspectiva psicogenética descrita nos artigos citados remete a uma compreensão global do aluno, portanto, de suas múltiplas capacidades. Como sustentado, focar as ações nas fortalezas e não nas deficiências dos alunos auxilia, na concepção sustentada pelos artigos, abordagens de valorização da cultura, das hipóteses e das experimentações letradas que os alunos fazem, alargando suas percepções e colaborando para uma *consciência transitiva* (FREIRE, 1967) de si e do mundo.

Destaca-se também, dentro desta perspectiva psicogenética, a exaltação do uso social da escrita e a comunicação por meio dela. Faz-se importante enfatizar que essa atenção para as múltiplas funções da leitura e da escrita também é percebida como transformadora. Tal perspectiva coloca o aluno em uma posição de interlocutor frente ao conhecimento, auxiliando-o a perceber como a aprendizagem dos códigos letrados se inicia em sua vida junto às diversas expressões comunicativas, buscando o desenvolvimento de uma *consciência máxima possível* (FREIRE, 1987).

Corroborando para isso, os artigos de Helman et al. (2014), Garcia (2014), Kurlat (2011) e Bowman (2008) buscam atrelar a escrita e seus códigos à oralidade. Seja em escolas e centros de educação urbana, como nos casos abordados por Helman et. al. (2014) e Bowman (2008), em assentamentos rurais como no artigo de Garcia (2014), ou mesmo no contexto de um centro que acolhe moradores de rua, relatado por Kurlat (2011) (contexto percebido também, como já

destacado, no artigo de Toubes et al. (2008)), as práticas principais abordavam a oralidade como principal elemento para o ensino da leitura e escrita.

Para Kurlat (2011), um dos maiores impedimentos à aprendizagem dos jovens e adultos está na visão simplista acerca dos educandos, de sua cultura e seus conhecimentos. Para a autora, é justamente estas potencialidades que têm de estar no centro do processo educativo, por gerar reflexões a partir de atividades que considerem o universo de conhecimento do educando. Nesse sentido, se destaca a busca por estabelecer reflexões em bases conhecidas por eles, para assim extrapolar sua base de conhecimento, evitando a decifração e gerando uma aprendizagem significativa.

É preciso, assim, considerar as dimensões de falar, escutar, ler e escrever (HELMAN et al., 2014) de forma integrada, planejando atividades que levem os alunos a construir, fortalecer e argumentar em torno de uma ideia. Helman et al. (2014) nos apresenta um exemplo contundente de como se aproveitar das oportunidades cotidianas para isso. Ao relatar um conflito entre dois alunos ocorrido na escola, os autores refletem sobre uma atividade desencadeada a partir desta ocorrência, na qual os alunos tiveram de expressar suas ideias e escrever por escrito suas versões do fato. Logo, além de destacar o uso social da escrita, foi possível trabalhar as tensões geradas pelo conflito.

Desencadear processos de reflexão, como no caso descrito por Helman et al. (2014), deve considerar os elementos que conduzem os alunos a pensar e refletir. Para Bowman (2008), tais processos são fortalecidos por meio de práticas ligadas aos questionamentos que o professor faz aos alunos. A autora destaca que perguntas que interpelam, ou seja, que questionem e levem os alunos a refletir sobre as estratégias e meios para resolução de um problema ou execução de uma atividade, fortalecem os processos de reflexão.

Tal estratégia foi utilizada por Garcia (2014) ao tentar romper com uma visão simplista incorporada por uma aluna, que recusava sua própria escrita devido a sua forma de pensar e sua cultura destoarem da escola. A autora indica que a oralidade atrelada aos processos de ensino cumpre a importante função de mediar reflexões sobre a própria escrita, bem como, valorizar e resgatar o uso social do ato de ler e escrever, ou seja, a comunicação. Para ela, fazer com que os alunos se expressem por meio de sua escrita é uma prática, de fato, transformadora dos processos excludentes percebidos.

Os enfoques comunicativos, expressos pelas práticas descritas, deixam transparecer a necessidade de se resgatar o uso social da escrita. Nesse sentido, Paulo Freire (1987) nos indica que a expansão da consciência dos alunos, buscando a *consciência máxima possível*, além de ampliar suas zonas de reflexão para além dos problemas cotidianos, amplia suas percepções também para a sua aprendizagem.

Isso porque, o resgate da oralidade nos processos de alfabetização, pautado em *ações dialógicas* (FREIRE, 1987), rompe com a concepção de aluno passivo, colocando-os em uma posição pensante sobre a linguagem e a relação fala/escrita presente nela. Atentar-se para estas questões corrobora para uma perspectiva transformadora ao buscar romper com a *consciência real* (FREIRE, 1987) dos alunos, que compreende o ato de aprender como um processo de decodificar e decorar.

Essa perspectiva freireana, componente principal do referencial teórico desta pesquisa, denota a necessidade de articulação entre as ações de ensino e aprendizagem e a transformação social. Mesmo sendo percebida de forma transversal nas concepções assumidas na maioria dos artigos analisados, a influência deste referencial foi percebida diretamente em três dos trabalhos que compõem este eixo.

A concepção de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (SANTOS, 2016); (ROCHA; REIS, 2013) e a temática abordada por meio de palavras geradoras (LOURENÇO; COLOMBO JUNIOR, 2012) corroboram para a compreensão das práticas transformadoras sustentadas pelo referencial freireano.

As práticas circunscritas nestas concepções aproximam a educação da perspectiva dos alunos, estimulando-os a participar, refletir, criar, comprovar ou descartar hipóteses, principalmente por utilizar textos do universo dos alunos, o que favorece antecipações deles sobre os códigos escritos (SANTOS, 2016). Como principal estratégia destacada para o atingimento deste fim Rocha e Reis (2013) destacam, além das diversas formas de escrita na sala de aula (escrita conjunta, no quadro, dinâmicas e listas de palavras), o diário de bordo. Nesta atividade, os alunos escrevem sobre si mesmos, logo, além da reflexão sobre os códigos de leitura e escrita, os alunos têm a possibilidade de refletir sobre si mesmos e sobre os condicionantes que permeiam suas vidas.

Destacamos como potenciais práticas transformadoras por corroborarem com o pressuposto defendido por Lourenço e Colombo Junior (2012) de que o que torna o ensino significativo para os alunos são os fatores intrapessoais (conhecimentos prévios) e os situacionais (contexto). Nesse sentido, ao utilizar a palavra geradora “roça”, Lourenço e Colombo Junior (2012) desenvolveram com os alunos: atividades orais (por meio do debate sobre a roça); de escrita individual (em que eles escreveram os instrumentos utilizados na roça); e escrita conjunta, ou coletiva (na qual os alunos transcreviam de seu caderno para a lousa e novamente discutiam e debatiam sobre o tema e sobre a escrita).

As perspectivas freireanas descritas apontam para uma *transitividade crítica* (FREIRE, 1967), pois, remete a uma educação dialogal e ativa, voltada ao compromisso com a responsabilidade social e política, caracterizada pela profundidade de interpretação dos problemas.

Por fim, o artigo de Ortega (2008), ao abordar a alfabetização de povos indígenas no México, corrobora para a hipótese de Lourenço e Colombo Junior (2012) acerca dos aspectos intrapessoais e situacionais. Isso porque considera que os processos de alfabetização destes povos devem partir da língua deles e ser extrapolado para o idioma colonizador (no caso, o espanhol).

Logo, ao buscar transformar o contexto de aprendizagem dos indígenas, Ortega (2008) indica que: seja priorizada como primeira língua a indígena; que o processo de educação bilíngue permeie toda o percurso escolar; que sejam refletidas as experiências novas e em curso, sobre as melhores formas de incorporar os indígenas no processo de ensino aprendizagem, levando em conta a subjetividade cultural de cada etnia. Nesse sentido, a *realidade mediatizadora* (FREIRE, 1987) é determinante para práticas comprometidas com uma educação indígena, contraposto a uma educação tradicional que se aplica aos povos indígenas.

Os artigos deste eixo de análise remetem a situações, relatos de experiências, pesquisas, entre outros, que refletem sobre as diferentes formas pelas quais é possível alfabetizar jovens e adultos. Como exposto pelas leituras é possível notar que o conceito de “alfabetização” que se aborda extrapola a simples decodificação de letras, sílabas e frases.

Alfabetizar, na perspectiva captada pelos artigos, significa possibilitar uma imersão em um universo letrado de significados. Percebemos que os alunos da EJA, ainda que não estejam plenamente alfabetizados, já estão imersos em uma sociedade letrada e por vezes fazem usos dos

recursos letrados disponíveis. Entretanto, sem se dar conta disso, continuam a perceber-se como excluídos da sociedade grafofônica por se sentirem à parte desta cultura.

As diferentes práticas percebidas 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 perceber-se igualmente como produtor de cultura. Porém, chegar a este 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 alunos se deem conta da potencialidade cultural que suas trajetórias de vida têm para a aquisição da escrita. Nesse sentido, Freire (1987) destaca que os alunos muitas vezes têm uma *consciência real*, pautada nas 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 destes sujeitos enquanto produtores de cultura.

Por meio das leituras foi possível perceber que as práticas de alfabetização e letramento remetiam ao uso social da escrita, bem como, da potencialidade comunicativa dela. Ainda que, recorrências distintas foram percebidas nos artigos, estes dois parâmetros (uso social da escrita e potencialidade comunicativa) foram percebidos como transversais em todos os artigos. Logo, foi possível perceber *ações dialógicas* (FREIRE, 1987) em todos os artigos.

Os artigos analisados nesta seção, entre outros fatores, abordam a importância da cultura escrita estar aberta aos educandos, e que estes percebam-se como parte dela. É possível perceber que as estratégias utilizadas e descritas nos artigos possibilitam a democratização da cultura escrita, seja por meio de *ações dialógicas* (FREIRE, 1987), das situações nas quais o uso social da escrita é refletido, nas situações em que a escrita se articula com as vivências sociais, ou mesmo nas situações em que as estratégias didáticas remetem ao rompimento com uma *educação bancária* (FREIRE, 1987).

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

desta ressignificação que as práticas pedagógicas podem ser consideradas transformadoras. Ao propor a ampliação das *visões de fundo* (FREIRE, 1987), os alunos passam a ter novas percepções de sociedade e de conhecimento.

Destacamos que as práticas percebidas por meio da leitura dos artigos deste eixo de análise mostram que: quando os alunos são envolvidos e se abrem para a construção de uma proposta educativa, que seja significativa para sua alfabetização, percebem que este processo vai além de conhecer letras e sílabas, mas consiste em pensar, refletir e escolher seus próprios caminhos. De acordo com Freire (1967), o aluno vence seu descompromisso com sua existência e com a sociedade na medida em que esta *consciência transitiva* é ampliada, reconhecendo assim as marcas de seu próprio pensamento, não antes percebidas.

6.3 – Conflito de saberes

Parte dos pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa remetem ao questionamento acerca de movimentos culturais hegemônicos. Questiona-se assim o próprio termo “cultura”, que da perspectiva colonizadora ressalta a hegemonia branca em detrimento da multiculturalidade racial, étnica, religiosa, entre outras múltiplas formas de viver e interagir com a sociedade e a natureza, que permeiam o território latino-americano e caribenho.

A escola enquanto instituição mediadora da cultura, por vezes, ressalta e reafirma o padrão hegemônico por meio de seus conteúdos, métodos e ritos escolares. É possível afirmar assim que a escola escolhe para si projetos culturais que orientam seus currículos e suas ações educacionais. Cabe questionarmos até que ponto é possível, por meio de práticas transformadoras, adequar este projeto cultural para que ele responda à multiplicidade de culturas que compõem o ambiente escolar, sobretudo na EJA.

Consideramos, deste ponto de vista, a escola como uma instituição que pode servir aos interesses da classe hegemônica, perpetuando desigualdades, movimentos excludentes e ainda a exaltação de uma cultura erudita em detrimento de uma popular. Entretanto, entendemos também que a escola, mediada por práticas transformadoras, com educadores atentos aos seus alunos e suas necessidades, pode propor movimentos questionadores a esta concepção de cultura hegemônica.

Nesse sentido, os artigos alocados neste eixo de análise intitulado “Conflito de saberes”, partem de situações excludentes que giram em torno do conflito cultural exposto entre cultura hegemônica e cultura popular e expressos em movimentos escolares que geram segregação. Tais movimentos compreendem concepções, conteúdos e formas que em grande parte destoam da cultura e dos saberes dos alunos. O Quadro 4 expõe os artigos alocados neste eixo de análise:

Quadro 4: Artigos que remetem a situações de exclusão em relação 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 (2016)	Decisio 45	Brasil	Matemática	
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.EJAVolum e 1 n° 2	Brasil	Formação para o mundo do trabalho	Processo educacional massificador
Ferro; Pinheiro (2015)	R.B.EJAVolum e 3 n° 5	Brasil	Educação para a cidadania	Diversidade e multiculturalidade à margem do conteúdo
Alves et. al. (2015)	R.B.EJAVolum e 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 pelo autor.

Partindo desta situação excludente, na qual, os fracassos escolares podem se repetir por meio da exaltação de uma única forma de saber e de construir conhecimento, consideramos que as práticas que aproximam a cultura escolar da cultura popular podem ser transformadoras na medida em que incorporam os saberes, culturas e métodos que fazem sentido para os alunos.

Ainda que, nem todas as descrições dos artigos analisados neste eixo deixem claro a situação excludente, a leitura detalhada deles permitiu verificar que todos partiam de situações nas quais os alunos e as instituições tinham algum tipo de embate ou conflito epistemológico, o que causava em grande parte das vezes o fracasso nas práticas escolares.

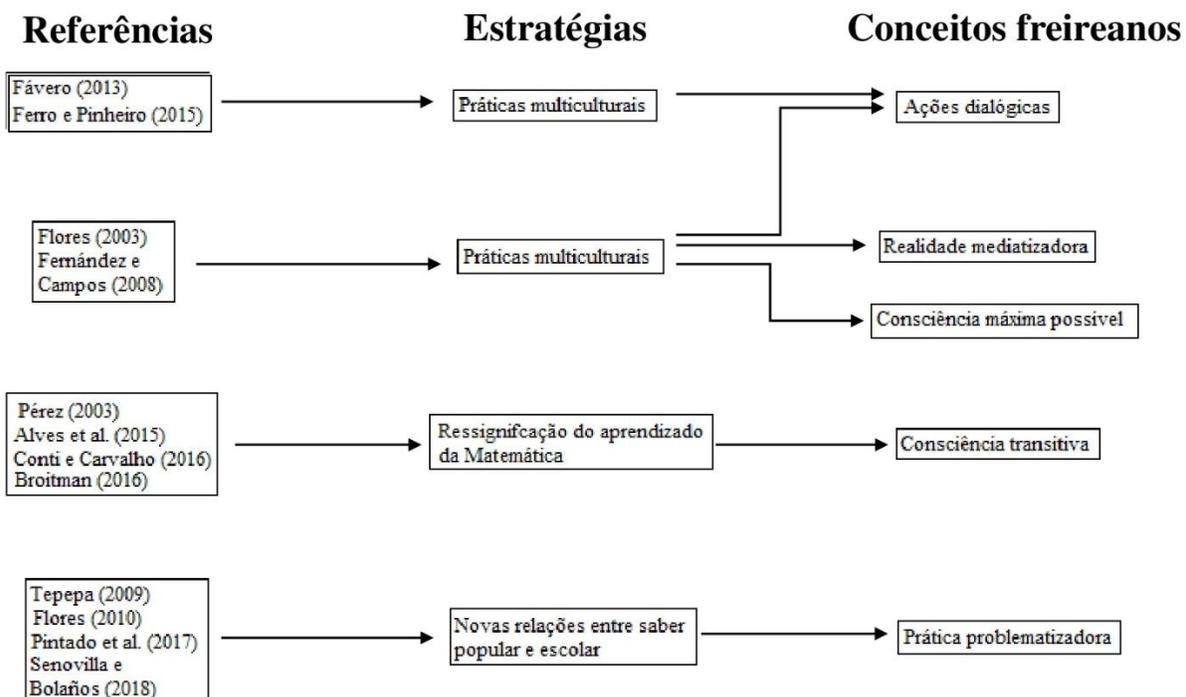
6.3.1 - Perspectivas transformadoras das práticas descritas nos artigos

Foi possível apreender que a grande multiplicidade de práticas, estratégias e abordagens descritas e refletidas nos artigos deste eixo buscavam a melhora da relação dos alunos com o conhecimento e com a aprendizagem. Diante disso, foi possível perceber relações entre conhecimento científico e popular, entre a cultura escolar e a cultura dos alunos.

As práticas transformadoras percebidas nos artigos apontam possibilidades de ressignificação destas relações, para a fundamentação de ações coerentes com as necessidades dos educandos e que os auxiliem a criar uma nova relação com o conhecimento. Logo, o que antes era o fundamento de relações excludentes percebidas, mostrou-se como potencial fomentador de práticas transformadoras.

As práticas foram assim consideradas transformadoras por romperem com dicotomias epistemológicas presentes na escola e que colocam conhecimentos em posições opostas, quando na realidade a soma destes conhecimentos guarda grande potencialidade transformadora. A Figura 4 mostra a recorrência de estratégias que fundamentaram as diversas práticas transformadoras percebidas nos artigos.

Figura 4: Recorrência de estratégias nos artigos alocados no eixo de análise “Conflito de saberes”, relacionadas aos conceitos freireanos.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Cabe destacar que artigos de Ferro e Pinheiro (2015), Fávero (2013), Flores (2003), e Fernández e Campos (2008) apresentam estratégias multiculturais. Porém, as práticas, assim como os conceitos freireanos que fundamentam as perspectivas transformadoras das práticas, são distintas, como é possível perceber pela organização disposta na Figura 4.

Logo, a valorização e resgate da cultura e das práticas sociais externas à escola, a resignificação da relação dos conteúdos escolares com os conteúdos cotidianos, a proposição de um ensino específico para os adultos, assim como as estratégias de resolução de problemas se mostraram de grande importância para a transformação das situações excludentes percebidas.

Exemplo disso foram as práticas percebidas nos artigos de Fernández e Campos (2008), Ferro e Pinheiro (2015), Fávero (2013) e de Flores (2003), que tratam de relações inter multiculturais. Tais relações, nas problematizações refletidas pelos autores e descritas nos artigos, foram aproveitadas como disparadoras para práticas que buscam transformar as situações excludentes.

Seja no contexto do agreste alagoano, no Brasil (FERRO; PINHEIRO, 2015), no estudo de três centros de educação na Bolívia (FERNÁNDEZ; CAMPOS, 2008), na proposta da Escola para Trabalhadores, localizada em Recife (FÁVERO, 2013), ou no contexto de um centro de educação no México (FLORES, 2003), foi possível perceber que as recorrências entre as práticas descritas apontam para a tentativa de aproximar os conteúdos programáticos escolares da realidade multicultural dos alunos.

Destacam-se dentre as experiências estudadas, práticas comunicativas pautadas no círculo de diálogo, que articularam diferentes saberes numa dimensão cultural, a partir do compromisso com o diálogo e com o protagonismo dos alunos (FERRO; PINHEIRO, 2015), bem como, estratégias relacionadas à “perguntação” (FÁVERO, 2013). Estas estratégias implicam partir do que é conhecido, justificar o afirmado, corrigir o errado, fixar o correto, motivar a discussão em grupo e a troca de experiências por meio de *ações dialógicas* (FREIRE, 1987). Apresentando um forte aporte na pedagogia freireana, Fávero (2013) expõe a necessidade de articulação entre a formação intelectual, técnica e política, por meio das *ações dialógicas*.

O autor compreende que as referências externas que os alunos trazem para a escola, por meio da perguntação, constituem-se como uma ponte de aproximação entre o conteúdo escolar e as referências culturais dos alunos. Investigar e entender as referências externas dos alunos também é um aspecto que pôde ser apreendido também no artigo de Flores (2003). A autora destaca que, apesar das lacunas na leitura e escrita dos jovens, havia uma gama de práticas culturais letradas.

Perceber as práticas culturais externas à escola indica um caminho para que esta instituição crie vínculos com seus alunos que extrapolem o ambiente da sala de aula. Para tanto, Flores (2003) destaca que a investigação dos grafites dos alunos, bem como, de suas manifestações escritas em suas profissões indicou caminhos para ampliar o uso e desenvolvimento destas habilidades cognitivas, expandindo o conhecimento que os educandos já têm relacionados à leitura e escrita, e os usos que fazem dela.

Estar atento às manifestações culturais dos alunos, na concepção dos artigos citados, supõe considerar, além das manifestações cotidianas, a própria formação do povo a quem se pretende direcionar as ações. Empreendem-se ações com base nas diversas *realidades mediatizadoras*

(FREIRE, 1987), visando ampliar esta realidade e buscar desenvolver nos alunos uma *consciência máxima possível* (FREIRE, 1987) sobre suas próprias capacidades.

O artigo de Fernández e Campos (2008), converge para esta ideia ao expor a busca em articular o ensino bilíngue (ou trilingue, em alguns casos relatados no artigo) ao processo de alfabetização dos indígenas na Bolívia. A articulação descrita pelos autores está em partir de palavras geradoras no idioma indígena, implicando uma quebra de hierarquia de uma língua sobre a outra.

Fernández e Campos (2008) indicam que uma metodologia eclética, pautada em: relacionar palavras e objetos; escrever palavras novas; fazer orações com as palavras escritas; ler as orações; decompor as palavras em sílabas; e avaliar mediante a cópia escrita das palavras. Práticas pautadas nesta metodologia podem auxiliar os alunos a valorizar sua língua e romper com situações excludentes em relação aos processos coloniais pelos quais sua cultura passou.

Esta relação hierárquica entre línguas, culturas e saberes, foi percebida como uma situação excludente que perpassa todo este eixo de análise. Isso pode ser percebido pelo nome dado a esta parte do trabalho, o conflito de saberes. Os conflitos de saberes percebidos mostraram-se fundamentados em processos culturais que fazem uma cultura e seus padrões se sobressaírem em relação à outra.

Como apontado, a perspectiva transformadora revelada pelas práticas descritas indica, entre outras coisas, a necessidade de um resgate cultural de saberes. Ações neste sentido puderam ser apreendidas pelos trabalhos de Senovilla e Bolaños (2018), Tepepa (2009), Pintado et al. (2017), Flores (2010). Nos artigos destes autores revelaram-se transformadoras as estratégias que buscavam resgatar o saber campesino, bem como, atrelar este conhecimento à ciência propagada pela escola.

Práticas que visavam melhorar os índices de aprendizagem em áreas específicas (FLORES, 2010), ou que buscavam melhorar os índices externos de escolas do campo em detrimento de escolas urbanas (SENOVILLA; BOLAÑOS, 2018), bem como, aquelas que procuraram recuperar os saberes populares de determinadas comunidades e articulá-los com os saberes científicos (TEPEPA, 2009; PINTADO et al., 2017), foram percebidas como multiplicadoras de um conhecimento significativo para os jovens e adultos.

As experiências analisadas nestes quatro artigos inseriam-se no contexto do ensino de diversas vertentes das Ciências Naturais. Este aspecto levou a perceber que a ressignificação do conhecimento ancestral e popular das comunidades abordadas, remete também à ressignificação da relação entre humano e natureza. Todas as experiências trabalharam conteúdos que abordavam ou partiam de aspectos relacionados à natureza.

Ao indicar a tensão existente no âmbito da agropecuária, Tepepa (2009) indica a necessidade em estabelecer novos olhares para o conhecimento popular, visto como uma tecnologia empregada há séculos. Para a autora, a estratégia mais eficaz para isso seria a resolução de problemas. De fato, esta prática mostrou-se um importante meio para transformar relações tensas entre conhecimento popular e acadêmico, já que utilizava parâmetros dos dois na resolução de situações problemas.

Manipular a terra e estabelecer processos baseados em seu cultivo, na perspectiva de Pintado et al. (2017) e de Flores (2010), cria nas pessoas uma base de conhecimento que tem a potencialidade de ser expandida com as ações escolares. Seja por meio de atividades desenvolvidas com jovens plantadores de milho, como o *cinclub*, que conjugam vários elementos do que se pode chamar de “educação recreativa para a vida pessoal e a convivência” (FLORES, 2010), ou mesmo, pela sistematização de experiências em atividades nos hortos escolares, baseadas no *saber, fazer e estar* (PINTADO et al., 2017), foi possível perceber práticas de integração de conhecimento.

Tanto Flores (2010) quanto Pintado et al. (2017) conjugam elementos referentes às TIC na apresentação (como no caso do *cinclub*) ou nos registros de atividades. Os dois artigos apontam também para práticas que levem em conta os sentidos dos alunos, bem como, a percepção da lógica por trás destes sentidos. Chama atenção a perspectiva transformadora de que: a reconstrução de experiências auxilia na definição de conceitos (PINTADO et al., 2017).

Estas experiências podem ser individuais ou coletivas, como destacado por Senovilla e Bolaños (2018). Ao estudarem o caso de duas escolas (uma no México e outra em El Salvador), os autores destacam a participação comunitária, bem como suas experiências culturais e coletivas no incremento de práticas que fortalecem o vínculo e o sentimento de pertença do aluno com o espaço escolar. Isso porque, as ações partiam dos centros de interesse dos alunos, o que facilitou, na concepção dos autores, o estabelecimento de processos educativos nos quais os alunos

assumiram uma posição de protagonistas ativos, rompendo com a passividade e desinteresse pela escola.

Romper com a passividade implica estabelecer práticas que levem os alunos a manifestarem suas ideias e debatê-las junto à turma e ao professor/a. Práticas relacionadas à resolução de problemas, como as destacadas no artigo de Tepepa (2009) denotam a possibilidade de uma transformação a partir da ação. Destaca-se assim, no próprio artigo de Tepepa (2009) e nos de Senovilla e Bolaños (2018), Pintado et al. (2017) e Flores (2010), a *prática problematizadora* (FREIRE, 1987) estabelecida nas práticas, como um contraponto às práticas tradicionais e acríticas, que distanciavam os alunos dos conteúdos escolares.

Como percebido, as relações percebidas nestes artigos auxiliam na compreensão de aspectos positivos para a educação em um contexto rural, por meio da *prática problematizadora*. Justamente porque, as resoluções de problemas fundamentavam processos de reflexão conjunta, superando a dicotomia do pensamento entre alunos e professores.

Foi possível reconhecer, nas práticas e concepções dos autores, o aproveitamento de aspectos relacionadas ao tratamento da terra, ao cultivo e à cultura popular das comunidades. Tal aspecto aproximou os alunos do conteúdo e ampliou seus olhares para a Ciência como soma aos seus conhecimentos, e não antagônica a eles.

Atentar-se para a posição que o conhecimento ocupa na vida dos alunos foi também uma prática percebida como transformadora, posto que, implica colocar-se no lugar do aluno e verificar em que medida o conhecimento e a forma pela qual ele se propaga, faz sentido para os alunos.

Reconhecer as concepções que os alunos têm acerca do conhecimento escolar foi um aspecto percebido em vários artigos deste eixo. Verificou-se que, quando se faz este tipo de questionamento é possível perceber as dificuldades e fortalezas que os alunos têm, e além disso, as possibilidades que se apresentam frente a elas.

Talvez uma das maiores dificuldades enfrentadas na escola, tanto por professores, quanto por alunos, seja o ensino e aprendizagem da Matemática. Na experiência deste pesquisador, grande parte das dificuldades em Matemática reconhecidas em sala de aula giram em torno da extrema abstração que se faz de seus conceitos, teorias e funções. Por vezes os conteúdos matemáticos são

colocados (ou por professores, ou pelos próprios alunos) como difíceis de se entender, aprender, ou colocar em prática.

Os conflitos de saberes em relação à Matemática percebidos e descritos nos artigos de Alves et al. (2015), Conti e Carvalho (2016), Pérez (2003), e Broitman (2016) indicam impeditivos na aprendizagem, gerando situações excludentes referentes à uma disciplina que é componente básico de todo o percurso escolar e de vida dos alunos. Estabelecer novas relações e formas de se aprender Matemática indica caminhos para a transformação destas situações.

Logo, o conceito de “etnomatemática”, descrito por Pérez (2003), perpassa todo entendimento acerca da ressignificação deste conteúdo, com vista a aproximá-lo dos alunos e de suas vivências. Este conceito propõe relacionar a Matemática com os estudos sociais, elencando o uso social dos conceitos matemáticos, bem como, sua função prática na vida dos alunos (PÉREZ, 2003). A autora destaca que devem ser propostas práticas para que o adulto perceba a sequência em sua aprendizagem, sempre relacionando os conteúdos com a vida cotidiana.

Nesse sentido, a experiência de Conti e Carvalho (2016) em uma turma de 7º ano de EJA expõe meios para que os aspectos relacionados à etnomatemática sejam efetivados na prática. Ao expor as dificuldades em aprendizagem na área de Estatística, relacionadas à linguagem e às representações gráficas, as autoras indicam que as práticas devem pautar-se em situações reais, proporcionando um “letramento estatístico” (CONTI; CARVALHO, 2016).

As práticas descritas por Conti e Carvalho (2016) giram em torno da elaboração de um questionário sobre gravidez. Todo o processo, desde elaboração do questionário, análise dos dados, e apresentação do produto final, foi feito com base em discussões, dando ênfase ao protagonismo dos estudantes, proporcionando sua inclusão nas atividades letradas. As autoras destacam que aproximar o conteúdo dos alunos por meio desta estratégia proporcionou aprendizagens e processos de reflexão sobre os conceitos e sobre o tema proposto.

Destaca-se que a transformação da relação dos alunos com o conteúdo foi disparadora de aprendizagens em uma área na qual muitas dificuldades eram percebidas. Problematizar a própria aprendizagem e relacioná-la com o cotidiano mostrou-se como uma prática transformadora das relações que os alunos estabelecem com a matemática. Broitman (2016), ao investigar justamente meios para a concretização destes parâmetros, argumenta que é necessário criar espaços para que

os adultos elaborem teorias, coloquem-nas à prova, transformem estas teorias e formulem novas perguntas e suposições.

Nesse sentido, a Matemática na EJA, mais do que ensinar conteúdos, deve proporcionar um ambiente de mobilização da cultura matemática (ALVES et al., 2015). Para isso, as práticas devem considerar as experiências dos alunos prévias à escola, para assim refletir sobre elas e expandi-las (BROITMAN, 2016; ALVES et al., 2015).

Práticas elencadas nos artigos de Broitman (2016) e Alves et al. (2015), com vista a proporcionar a aprendizagem dos alunos nestes moldes, giram em torno de: proporcionar variações de situação; exploração das numerações em diferentes contextos de usos sociais; gerar discussões; deixar disponível cartazes com números redondos (10, 100); promover situações problemas contextualizadas e não contextualizadas; e promover análises de informações gráficas (BROITMAN, 2016). Destaca-se ainda o uso de imagens e recursos visuais como meio para se proporcionar estas situações (ALVES et al., 2015).

Como percebido, muitos impedimentos para o ensino da Matemática na EJA se dão em decorrência da desconexão entre o conteúdo proposto pela escola e seu modo de ensino, assim como, das funções práticas desta disciplina no cotidiano. Resgatar o uso social da Matemática é tão importante quanto o resgate do uso social da escrita, descrito nesta pesquisa no eixo de análise relacionado ao Analfabetismo.

Auxiliam na reflexão para este parâmetro de resgate do uso social, os conceitos de *etnomatemática* (PÉREZ, 2003) e *letramento estatístico* (CONTI; CARVALHO, 2016), pois denotam justamente a ligação entre o pensamento matemático e seu uso social. A transformação das situações excludentes percebidas atuou no sentido de romper com a *consciência ingênua* (FREIRE, 1967), pois os alunos, diante do conteúdo, preocupavam-se unicamente na decodificação dos códigos, ou seja, esta consciência, na compreensão freireana remete justamente as preocupações com a existência momentânea, com a objetividade de vida.

Propor uma *consciência transitiva* (FREIRE, 1967), que se contrapõe à consciência ingênua, na área de Matemática implicou orientar os olhares dos alunos para todo o mundo social que existe em torno desta disciplina, alargando suas percepções e proporcionando uma nova relação deles com o conteúdo.

Percebe-se que tais práticas são contundentes, devido justamente à sua aplicação se dar com o público adulto. Isso porque, com uma trajetória de vida mais longa do que as crianças e adolescentes, os adultos carregam uma gama de aprendizagens e experiências que devem ser o ponto de partida para as ações escolares.

Ignorar estas experiências e proporcionar processos de ensino tradicionais colocam os alunos na maioria das situações excludentes percebidas neste eixo de análise. As práticas transformadoras, nesse sentido, indicam meios, caminhos, metodologias e estratégias para a concretização de um processo de ensino/aprendizagem específico para os jovens e adultos.

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

Movimentos de valorização da cultura comunitária e das subjetividades que compõem as respectivas comunidades, bem como, o resgate de saberes e conhecimentos ancestrais se relacionam 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. Dessa forma, os conteúdos e métodos devem ter uma abordagem que considere as múltiplas culturas que compõem a totalidade de alunos, não apenas em uma ou duas atividades pontuais, mas ao longo de toda a trajetória dos alunos na escola.

Percebemos que esta relação integral e transversal entre conteúdos, métodos e cultura cria um sentimento de pertença dos alunos com o ambiente escolar. Este sentimento é considerado como fundamental para o sucesso escolar dos alunos e a finalização de seus estudos básicos. Argumentamos também que este sentimento em relação ao espaço escolar cria expectativas nos próprios alunos de uma educação continuada, que não acaba ao se fechar um ciclo de formação.

Foi possível perceber a materialização desta relação, bem como seus efeitos positivos na aprendizagem dos alunos, principalmente nos artigos que abordavam o ensino da Matemática. Nestes contextos, os próprios alunos se sentiam incapazes de realizar as tarefas, não se atentando para os usos sociais externos à escola que já faziam de conceitos matemáticos.

Destacamos também que a leitura e análise dos artigos alocados neste eixo de análise, diferentemente dos anteriores (Exclusão em Relação aos Direitos Humanos e Cíveis, e Analfabetismo), não apresenta nenhum conceito freireano que perpassa por todos os artigos do eixo. Percebemos assim, que as práticas dispostas neste eixo são mais diversas e utilizam abordagens mais distintas em relação aos artigos alocados em outros eixos de análise.

6.4 – Conflitos metodológicos, organizacionais e físicos

As análises propostas no eixo anterior demonstraram como a escola pode, de forma democrática e pautada em conceitos de inter e multiculturalidade, aproximar dos alunos o conteúdo que busca desenvolver. Tais análises tiveram como foco os conteúdos, a cultura, e as visões de mundo de alunos e professores que compõem o ambiente escolar. A busca por integrar estas diferentes culturas mostrou-se como transformadora na medida em que proporciona maior identificação entre conteúdos escolares e alunos.

Entretanto, há de se ter um olhar cuidadoso para além dos conteúdos, movendo esforços para identificarmos as melhores formas de se facilitar a reconstrução e ressignificação dos conhecimentos por parte dos alunos. Ainda que, em todos os eixos de análise os artigos reflitam em certa medida sobre metodologias e formas de se facilitar esta reconstrução, os artigos dispostos neste eixo, em específico, partem de situações nas quais estas relações representam movimentos excludentes.

As práticas identificadas nos artigos que compõem este eixo contribuem para a transformação de situações excludentes relacionadas à metodologias e organizações didáticas não condizentes com a oferta de uma educação justa e de qualidade, bem como, problemas de ordem organizacional e física nos locais em que os estudos decorrem. Tais problemas, além de não contribuir para a educação dos jovens e adultos, acabam por vezes criando novos problemas e barreiras para seu sucesso escolar. O Quadro 5 apresenta os artigos que compõem este eixo.

Quadro 5: 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.EJAVolum e 1 n° 1	Brasil	Material didático	Material didático descontextualizado
Matos; Platzer (2018)	R.B.EJAVolum e 6 n° 11	Brasil	Material didático	
Alves et. al. (2018)	R.B.EJAVolum e 6 n° 11	Brasil	Linguagem	Baixa procura pelo acervo da biblioteca
García (2010)	Decisio 25	México	Avaliação	Carência afetiva/baixa estima

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os artigos dispostos neste eixo de análise partiram de situações excludentes relacionadas a metodologias, e organizações curriculares e espaciais que não favoreciam a participação efetiva dos alunos na escola ou no seu processo de aprendizagem. Metodologias que desconsideravam a subjetividade dos alunos, sua formação cultural, o contexto a que pertencem e a cultura com que estão identificados, sobretudo na EJA, pode representar desistências e fracassos que perpetuam as desigualdades a que já estão expostos estes alunos.

As diferenças entre as situações excludentes percebidas nos artigos dispostos neste eixo, e nos artigos dispostos no eixo anterior são sutis. Enquanto as exclusões relacionadas aos “Conflito de saberes” eram fundamentadas em um embate epistemológico, as situações percebidas nos artigos deste eixo têm como fundamento as práticas, materiais e espaços.

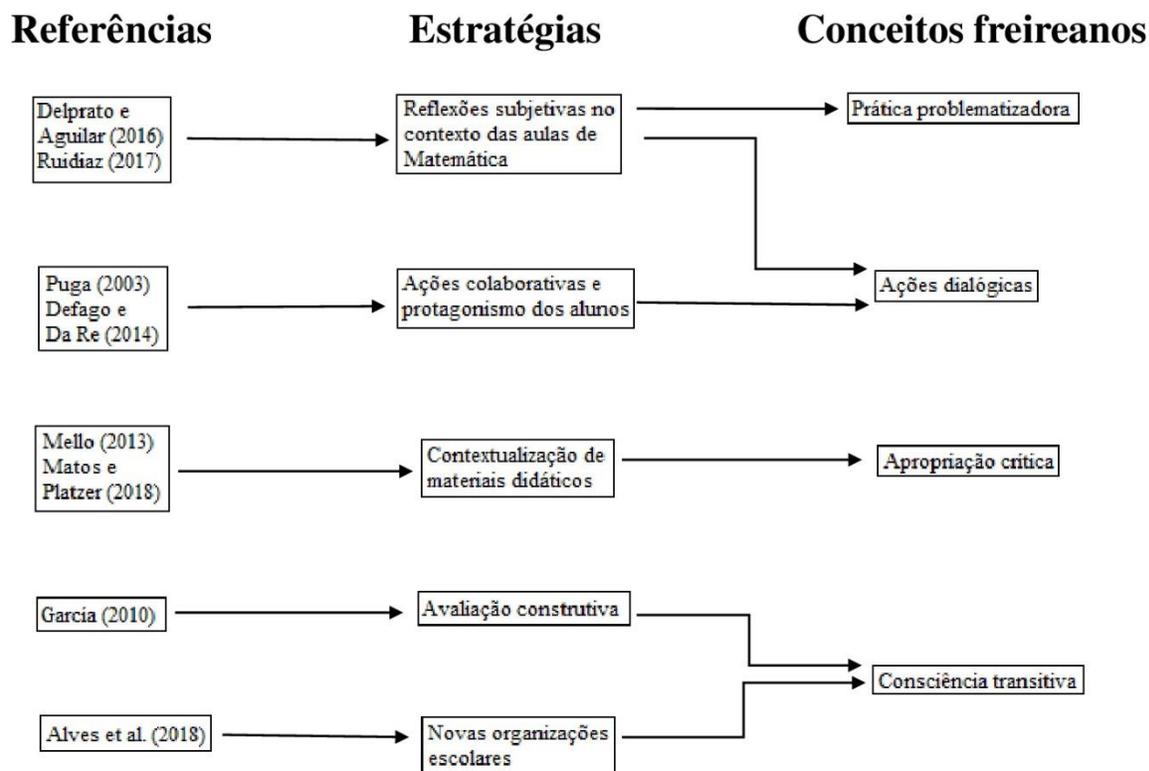
6.4.1 – Perspectiva transformadora das práticas descritas nos artigos

Partir das situações excludentes percebidas nos artigos para identificar em que medida as ações se revelam transformadoras implicou olhar com cuidado para situações sutis que causavam exclusões e que nem sempre eram destacadas com ênfase pelos artigos, posto que, não fazia parte dos objetivos da maioria dos artigos expor estas situações. Este eixo de análise comporta artigos nos quais esta característica sutil de ordem organizacional e metodológica foram percebidas com maior recorrência.

Muitas das práticas reconhecidas nos artigos deste eixo relacionam-se com outras dispostas em eixos de análise anteriores, o que corrobora para a afirmação das práticas expostas. Logo, ainda que, as situações excludentes percebidas sejam em relação às metodologias e organizações da escola, as perspectivas transformadoras das práticas são semelhantes a algumas já analisadas.

Contudo, ainda que algumas práticas deste eixo de análise possam ser percebidas como semelhantes à outras reconhecidas em outros eixos, diversas particularidades conferem aspectos ainda não percebidos. A Figura 5 apresenta ao leitor a recorrência de estratégias que fundamentaram as práticas com perspectivas transformadoras percebidas nos artigos e sua relação com os conceitos freireanos. Como nas análises propostas em eixos anteriores, este agrupamento em torno das estratégias em comum das práticas favoreceu uma visão de conjunto das abordagens propostas pelos artigos.

Figura 5: Recorrência de estratégias nos artigos alocados no eixo de análise “Conflitos metodológicos, organizacionais e físicos”, relacionadas aos conceitos freireanos.



Fonte: Elaborada pelo autor.

As perspectivas transformadoras, assim como nos outros eixos de análise, compreendem práticas que buscam melhorar a relação dos alunos com a escola e com o conhecimento. No contexto das aulas de Matemática, Ruidiaz (2017) e Delprato e Aguilar (2016) fazem questionamentos semelhantes acerca de práticas homogeneizadoras, que não apresentavam bons resultados no processo de ensino/aprendizagem.

Nos dois artigos se destacaram como práticas homogeneizadoras aquelas que não consideravam a subjetividade dos alunos e de suas capacidades, hipóteses e métodos de aprendizagem. Não se propõe com isso que os professores e professoras devam estabelecer uma prática para cada aluno da turma, mas sim, que se leve em conta uma metodologia diversificada, que reconheça e se aproveite das diversas formas do aluno pensar e de se abordar um conteúdo.

A perspectiva transformadora das práticas dispostas nos artigos de Ruidiaz (2017) e Delprato e Aguilar (2016) indica a necessidade de variar técnicas para melhor adequar o ensino ao grupo e a sua heterogeneidade. Logo, Ruidiaz (2017) apresenta uma metodologia centrada na subjetividade humana, problematizando a escola e buscando atrelar as subjetividades ao processo de ensino/aprendizagem. Para tanto, a autora investigou, por meio de uma atividade de sondagem chamada “Mapa narrativo”, as experiências cotidianas que os alunos têm em Matemática.

Este tipo de atividade deslocou o lugar de fala dentro das aulas, deu visibilidade para os estudantes e suas histórias, bem como, revelou concepções e relações que estes alunos fazem ao reconstruir os conhecimentos. Diagnosticar os modos de pensar antes de propor uma abordagem de ensino, e fazer da aula um espaço de construção coletiva de saberes, foi também a prática indicada por Delprato e Aguilar (2016).

As autoras indicam a necessidade de estabelecer metodologias coerentes e comprometidas com as necessidades dos alunos e seus diferentes níveis de aprendizagem. Para isso, apresentam um jogo que pode ser adaptado para diferentes etapas do ensino da Matemática. Para Delprato e Aguilar (2016), o mais importante é estimular modos subjetivos de raciocínio (modos pessoais de cálculo), de formulação de hipóteses e de troca de ideias entre os alunos.

Estimular o raciocínio dos alunos por meio de *ações dialógicas* (FREIRE, 1987), como percebido nos artigos de Ruidiaz (2017) e Delprato e Aguilar (2016), indica caminhos e possibilidades para o estabelecimento de uma *prática problematizadora* (FREIRE, 1987), isso porque, conduz os alunos a refletirem e pensarem por si próprios, enunciando suas formas de pensar, comparando com a dos colegas e com as teorias estudadas.

Perceber os modos como os alunos pensam e, além disso, considerar as subjetividades das diferentes formas de pensar, possibilitou processos mais coerentes para o ensino da Matemática. Este movimento reforça a hipótese que vem se construindo ao longo da análise, sobre como o estímulo ao raciocínio dos alunos e a comunicação de seus pensamentos, por meio de diálogos ou atividades escritas, favorecem o processo de ensino/aprendizagem.

Considerar os alunos como parte importante deste processo, bem como, estimular seu protagonismo na escola, perpassa por diversas instâncias de execução e planejamento do trabalho docente. Defago e Da Re (2014) corroboram para isso ao indicar que a EJA necessita de um

trabalho de colaboração envolvendo escuta e fala, ou na concepção do referencial teórico desta pesquisa, *ações dialógicas* (FREIRE, 1987). Em seu artigo as autoras indicam um processo de reconstrução curricular que envolveu os gestores, os professores e os alunos.

Verifica-se que a prática transformadora apresentada por Defago e Da Re (2014) consiste no processo democrático de construção curricular, no qual, foram investigadas formas de pensar e representações que os alunos têm sobre as instâncias da aprendizagem de Linguagem, entre outras. Buscando meios mais efetivos para a aprendizagem dos alunos (principalmente na área de Linguagem), as autoras apontam que as discussões mostraram que as atividades de linguagem devem remeter a cinco situações distintas: a escrita por si mesmo, a escrita pelo docente, a leitura por si mesmo, a leitura pelo docente, e a exposição oral para os colegas.

Estas situações descritas por Defago e Da Re (2014) confirmam um movimento percebido nas práticas transformadoras de diversos artigos analisados no eixo Analfabetismo. Perceber que estas cinco situações foram oriundas de discussões que envolviam os alunos, leva a reconhecer que o movimento se confirma na prática, pois faz sentido para os estudantes.

Portanto, ao romper com relações hierárquicas nos espaços de fala se reitera o caráter dialógico das práticas com perspectivas transformadoras. Para tanto, o artigo de Puga (2003) indica que um dos meios mais eficazes para fomentar o protagonismo dos alunos e expandir este espaço de fala consiste em relacionar as ações escolares com as vivências e cotidiano dos alunos.

Buscando romper com relações verticais na alfabetização, Puga (2003) indica atividades relacionadas a: relatos orais de situações cotidianas; leitura dos testemunhos das outras pessoas; aprofundar a leitura destes relatos chamando atenção para possíveis questionamentos sobre a escrita; tentar interpretar as características do texto e relacioná-lo com outros gêneros; em dupla, contar uma história que os interesse e escrevê-la, começando a ditar a maneira com que se quer escrever (um dita sua história e o outro escreve).

Como ressaltado no início desta seção, práticas como as descritas por Ruidiaz (2017), Delprato e Aguilar (2016), Defago e Da Re (2014) e Puga (2003) assemelham-se a outras que se revelaram transformadoras de situações excludentes em outros eixos de análise desta pesquisa. Perceber diferentes artigos tratando um mesmo conjunto de práticas por uma perspectiva

transformadora, em certa medida, confirma as hipóteses dos autores dos artigos, bem como de toda esta pesquisa, sobre as práticas com potencialidade de transformação.

Perceber a organização de novas metodologias e currículos na área de Matemática (RUIDIAZ, 2017; DELPRATO; AGUILAR, 2016), ou na área de Linguagem (DEFAGO; DA RE, 2014); (PUGA, 2003) indica estratégias semelhantes às já percebidas nesta pesquisa. Porém, uma vertente inédita deste eixo de análise compreende a reflexão sobre os materiais utilizados no ensino. Aspecto apresentado nos artigos de Mello (2013) e Matos e Platzer (2018).

Nos dois artigos foi possível perceber a preocupação em fazer com que os alunos utilizem os materiais didáticos na condição de protagonistas ativos da aprendizagem, rompendo com a passividade deles frente ao material. Seja por meio da relação entre os livros didáticos e a vivência dos alunos, a complementação do material por meio das TIC (MATOS; PLATZER, 2018), ou ainda, a confecção de livros de leitura, nos quais o professor exerce a função de editor e organizador dos textos dos alunos, e materiais desenvolvidos por meio dos portfólios dos alunos (MELLO, 2013), houve a constante preocupação em contextualizar os materiais didáticos que fundamentavam movimentos excludentes, por estarem alheios aos alunos e suas formas de pensar.

Principalmente no caso dos livros de leitura, abordado no artigo de Mello (2013), percebemos o protagonismo e os processos de produção dos alunos, apresentando textos referentes à autobiografia deles. As práticas, tanto neste artigo, quanto no de Matos e Platzer (2018), buscavam motivar os alunos, melhorar suas relações com a aprendizagem e contextualizar os processos escolares com suas bases de vivência, proporcionando assim uma *apropriação crítica* (FREIRE, 1967) dos alunos frente ao conhecimento.

Os movimentos nestes dois artigos demonstram caminhos e possibilidades, dentro de uma perspectiva transformadora, de se propor materiais que se relacionem de forma direta com os alunos. Práticas como essas rompem com abordagens alheias aos estudantes e fomentam a ressignificação consciente do conteúdo por parte deles, tal aspecto é base do conceito de *apropriação crítica*, citado no parágrafo anterior. Além disso, como se destacou, as ações corroboram para a motivação dos alunos nos processos escolares.

De fato, motivar os alunos tem sido uma constante percebida em muitos artigos analisados nesta pesquisa. Uma hipótese para a importância de um olhar atento para a motivação dos alunos

de EJA está na concepção de que a pessoa que está presente na sala de aula, além de aluno, é pai, mãe, trabalhador, entre outras funções sociais. Ou seja, o cotidiano destas pessoas gera um desgaste que, junto a processos escolares desinteressantes, provocam evasão, desistência ou fracassos escolares.

Somado a isso se dão os diversos processos emocionais que os adultos carregam, e que muitas vezes se tornam fomentadores de situações excludentes que vão impactar diretamente sua aprendizagem. Sobre isso, García (2010) investiga os processos de avaliação em um contexto de educação permanente, oferecida pelo Centro de Educação Extraescolar. Parte, dessa forma, de situações nas quais a carência afetiva dos alunos e seus baixos níveis de autoestima impactam em sua aprendizagem e avaliação.

O autor reforça que a avaliação, em um contexto como esse, deve ser caracterizada como um processo diagnóstico, um ponto de chegada para o planejamento de ações. Situações excludentes percebidas com relação à avaliação se dão na medida em que docentes usam desta ferramenta para reafirmar sua autoridade ou punir os alunos (GARCÍA, 2010).

Utilizar desta ferramenta para motivar os alunos e reforçar a auto percepção positiva neles rompe com situações excludentes decorrentes do mau uso que se faz das avaliações, ampliando assim a *consciência transitiva* (FREIRE, 1967) dos alunos. Isso porque, supõe ações que fazem com que os alunos reflitam sobre si e sobre os processos pelos quais têm passado para aprender.

Para tanto, García (2010) indica que apesar das exigências preparatórias para avaliações externas, há a ênfase nas avaliações diagnósticas (que tem como propósito orientar o docente na organização de suas aulas) e formativas (realizadas durante todo o processo de ensino/aprendizagem, com o intuito de conhecer as características das aprendizagens dos alunos, para assim melhorá-las), realizadas mediante os instrumentos de entrevistas e portfólios.

As práticas descritas nos artigos que compõem este eixo de análise levam a perceber como as ações escolares devem estar articuladas com diversas instâncias da vida do adulto. Por vezes a organização escolar, mesmo tendo a potencialidade transformadora destacada nesta pesquisa, não colabora para a vida estudantil dos adultos, gerando processos excludentes. Nesse sentido, práticas que trabalhem a *consciência transitiva* (FREIRE, 1967) dos alunos, colaboram para que eles ampliem a visão que têm de si e também para a escola e suas possibilidades

O artigo de Alves et al. (2018) apresenta um exemplo desta faceta organizacional da escola. Ao investigar as práticas do Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), no interior de Minas Gerais, as autoras descrevem como a baixa procura pelo acervo da biblioteca acontecia em decorrência da organização escolar.

Este aspecto corrobora para outra faceta da educação de adultos: o pouco tempo que o aluno tem para experimentar e explorar o espaço escolar, bem como, vivenciar processos intrínsecos à vida estudantil fora da sala de aula. Para Alves et al. (2018), a organização escolar deve proporcionar estas vivências. Verificou-se na pesquisa a falta de ações nesse sentido, logo, a baixa procura pelo acervo da biblioteca. Há o destaque para a importância deste espaço na formação de leitores, porém, as autoras apontam que de nada adianta os professores levarem os alunos à biblioteca para realizar as mesmas atividades da sala de aula.

A perspectiva transformadora por trás das práticas apontadas por Alves et al. (2018) indicam a necessidade de articulação entre os professores para a proposição de atividades significativas para os alunos e que envolvessem o espaço da biblioteca. Logo, foram propostas práticas como: cafés literários; atrelar o uso da biblioteca às notas; e atrelar o uso da biblioteca aos módulos de cada disciplina (ALVES et al., 2018).

A tendência descrita pelas autoras, de refletir sobre a organização do espaço escolar, bem como, outras tendências percebidas pelos artigos abordados nesse eixo, levam a perceber possibilidades para fazer com que os alunos percebam outras vertentes da vida estudantil.

Se no eixo anterior as perspectivas transformadoras das práticas buscavam aproximar os conhecimentos escolares dos conhecimentos populares que os alunos traziam consigo, nesta foi possível perceber ações que buscam proporcionar novas e mais significativas experiências escolares para os alunos por meio da organização de metodologias e espaços.

Se resgata dessa forma o raciocínio proposto no capítulo teórico desta pesquisa, que indica que a escola para o jovem e adulto deve basear suas ações nas necessidades concretas destes homens e mulheres. Como percebido nos artigos deste eixo, estas ações devem atentar-se para, além dos conteúdos, sua organização e relação com as vivências escolares.

Percebemos assim que, as reflexões e questionamentos estabelecidos pelo estudo dos artigos que abordavam situações excludentes em relação aos conflitos metodológicos

organizacionais e físicos, complementam os demais artigos abordados nesta pesquisa, no sentido de nos fazer perceber como as formas pelas quais a cultura e o conhecimento são propagados têm um impacto contundente na aprendizagem dos alunos. As práticas transformadoras de situações excludentes nesse eixo de análise consistem na proposição de novas metodologias e no envolvimento dos alunos com a cultura escolar.

Muitos foram os artigos que abordaram a proposição de metodologias que considerem a subjetividade dos alunos. Falar de subjetividade na perspectiva dos trabalhos analisados não implica desconsiderar a identidade grupal dos alunos, mas fazer com que os diferentes sujeitos se reconheçam como pertencentes ativos no grupo e no próprio ambiente escolar. Nesse sentido, a participação dos alunos mostrou-se como elemento chave para a consolidação destes processos.

O envolvimento dos alunos 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 efetivem. A participação que se defende é uma participação que tenha reais impactos na relação dos alunos 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 alunos para sua própria aprendizagem, na medida em que estes se sentem parte da escola. Como sustentado pelos artigos, sentir-se parte da escola não é apenas usufruir de seus conteúdos e metodologias, mas participar no aprimoramento destes elementos, na busca por uma educação de qualidade.

6.5 – Artigos que não buscavam intervir em nenhuma situação excludente específica

Ainda que, diversas situações excludentes tenham sido percebidas e mapeadas na maioria dos artigos, alguns estudos não propunham nenhuma intervenção em situações excludentes específicas. A composição deste eixo de análise se dá no sentido de abarcar os artigos que se encaixavam no recorte temático proposto para a seleção dos objetos de análise (exposto na seção referente ao caminho metodológico), porém, que não continham nenhuma indicação ou indício de situação que pudesse ser considerada excludente.

Resgata-se, dessa forma, um dos objetivos específicos desta pesquisa relacionado a: *conhecer se e como as práticas pedagógicas focalizadas nos artigos procuram contribuir para superação de situações de exclusão vivenciadas pelos educandos*. É possível afirmar que o atingimento deste objetivo se dá pela constatação de que: nem todos os artigos procuram contribuir para a superação de situações de exclusão vivenciadas pelos educandos. Não por negligência, mas por não terem esta preocupação exposta direta ou indiretamente no foco dos estudos. O leitor pode identificar quais são estes artigos na exposição do Quadro 6:

Quadro 6: Artigos que não buscavam intervir em nenhuma situação excludente específica.

Autor/Ano	Revista	País	Área de concentração	Situação excludente específica
Rissoto (1992)	R. I. E. A. Vol. 1 n° 2	Uruguai	Estratégias	
Knijnik (2003)	Decisio 4	Brasil	Matemática	
Nunes (2005)	Decisio 11	El Salvador	Estratégias	
Leite; Rossi (2009)	R. I. E. A. Ano 31 n°1	Brasil	Leitura/interdisciplinaridade	
Espinal et. al. (2011)	R. I. E. A. Ano 33 n°1	Colômbia	Linguagem	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os artigos apresentados no Quadro 6, como ressaltado, correspondiam ao recorte temático proposto. Entretanto, no momento do levantamento dos objetos de análise ainda não havia a concepção de identificar as situações excludentes para, assim, mapear as práticas transformadoras. Tal aspecto da pesquisa foi entendido como pertinente após o levantamento dos artigos e estudos mais aprofundados sobre as perspectivas transformadoras.

Nesse sentido, após a sua leitura aprofundada dos artigos (já em um contexto de análise) que compõem este eixo, foi percebido que não haviam situações excludentes nas ações relatadas. Dessa forma, não é possível indicar perspectivas transformadoras nas práticas descritas. Ainda assim, é coerente evidenciar que os artigos apontaram para ações de êxito que se relacionam a outras percebidas em artigos que buscavam superar situações excludentes, alocados em outros eixos.

Exemplo deste movimento foram as práticas descritas por Knijnik (2003), no contexto das aulas de Matemática nas organizações educativas do MST. Ao abordar a temática de medição de terras, a autora aponta que as técnicas oscilam entre métodos populares e científicos. Logo, resgata-

se o termo “etnomatemáticas”, que implicou a busca por integrar as diversas práticas sociais, políticas e culturais no ensino da Matemática. Tal aspecto que implicou articular o trabalho pedagógico aos saberes populares (KNIJNIK, 2003).

A utilização do termo etnomatemática, bem como, as semelhanças das abordagens pedagógicas foram percebidas também no artigo de Pérez (2003) e de Conti e Carvalho (2016) (este último percebido de forma indireta), alocados no eixo de análise “Conflito de saberes”. Isso confirma um movimento percebido em todas as práticas do eixo citado, ou seja, aproximar os conteúdos escolares dos saberes populares, por meio da articulação entre a matemática e os estudos sociais.

Outra recorrência percebida neste eixo indica estratégias que partem das memórias e reminiscências dos alunos para a articulação das práticas transformadoras, como exposto no eixo “Exclusão em Relação aos Direitos Humanos e Civis” por meio dos artigos de Molinari (2014), Mejía (2017) e Rey (2018). Nesse sentido, Leite e Rossi (2009) indicam que a escrita autobiográfica baseada na memória dos alunos é tida como base para a exploração de conteúdos de diversas disciplinas.

As autoras sustentam que para desenvolver atividades que pretendem explorar as memórias pessoais, com ênfase na memória social e histórica, é necessário considerar as expressões corporais, vistas como a colocação em prática das regras sociais. Percebe-se a concepção de que as atividades na EJA vão além da aquisição dos códigos, mas contribuem em diversas instâncias da vida. Nesse sentido, a valorização da identidade e o fortalecimento da autoestima se tornam objetivos primordiais para o desenvolvimento dos conteúdos escolares (LEITE; ROSSI, 2009).

Este fortalecimento da autoestima e da identidade pode ser comparado às concepções desenvolvidas por García (2010), analisado no eixo “Conflitos metodológicos, organizacionais e físicos”. A concepção de que os níveis de autoestima e confiança impactam na aprendizagem dos alunos, expõe a necessidade de coerência entre as práticas desenvolvidas e a preocupação constante com o bem-estar psicológico dos alunos.

Logo, o artigo de Rissoto (1992) relata uma experiência desenvolvida no CECAP, no Uruguai, no marco de educação permanente. O centro busca fortalecer a identidade e subjetividade dos alunos, impulsionando sua curiosidade, relaciona-se assim, diretamente com os pressupostos

de García (2010). O argumento central está no desenvolvimento da autoconfiança e apoio ao plano afetivo. Para tanto, o autor destaca que as práticas diárias devem ser sempre relacionadas ao sistema simbólico dos alunos, buscando o desenvolvimento de condutas funcionais, tanto a nível de gestão individual como social e laboral, isso constitui o fio condutor das ações.

Conhecer o aluno e traçar comparativos entre seus modos de aprender foi o movimento percebido no artigo de Espinal et al. (2011), que buscou articular as TIC ao processo de alfabetização dos alunos. Os autores indicam que a atitude dos educadores deve ser de constante atenção, respeito e auto avaliação sobre os métodos que emprega no ensino do conteúdo e na mediação virtual. É preciso, nesse sentido, levar em conta: o macro universo linguístico e de conhecimento do aluno; a contextualização cognitiva e cultural; e a avaliação de aprendizagens.

Em outros eixos de análise, que buscavam superar situações de exclusão, foram percebidas diversas outras ações que buscavam articular as práticas pedagógicas ao uso das TIC, como no caso dos artigos de Matos e Platzer (2018), Pintado et al. (2017) e Alva (2012). Nesses artigos, assim como o de Espinal et al. (2011), foi possível constatar o uso das tecnologias na mediação de aprendizagens para além de seu uso funcional. Este movimento corrobora as concepções que se têm acerca deste instrumento como um facilitador de aprendizagem, e não uma aprendizagem instrumental das tecnologias, com um fim em si.

Por fim, ao analisar e expor a própria prática, Nunes (2005) dá indícios de práticas exitosas que podem ser desenvolvidas em diversos contextos. Em síntese a autora conduz o artigo no sentido de apontar recomendações que giram em torno de: diagnosticar as necessidades dos alunos, para assim proporcionar um conteúdo relevante; assegurar-se que este conteúdo seja relevante para a vida cotidiana do adulto; levar em consideração as diversas formas com que o jovem e o adulto pensam e aprendem; torná-los protagonistas de sua aprendizagem; levar em consideração a cultura, idade, gênero e língua dos alunos; considerar as obrigações pessoais e profissionais dos alunos (ou seja, sua vida externa à escola).

Os indicativos dados por Nunes (2005), baseados em sua própria prática, foram percebidos como transversais em diversos artigos distribuídos por todos os eixos de análise. Compara-se as indicações apontadas pela autora com um apanhado das diversas indicações de práticas com perspectivas transformadoras percebidas ao longo do estudo. É possível afirmar, portanto, que o

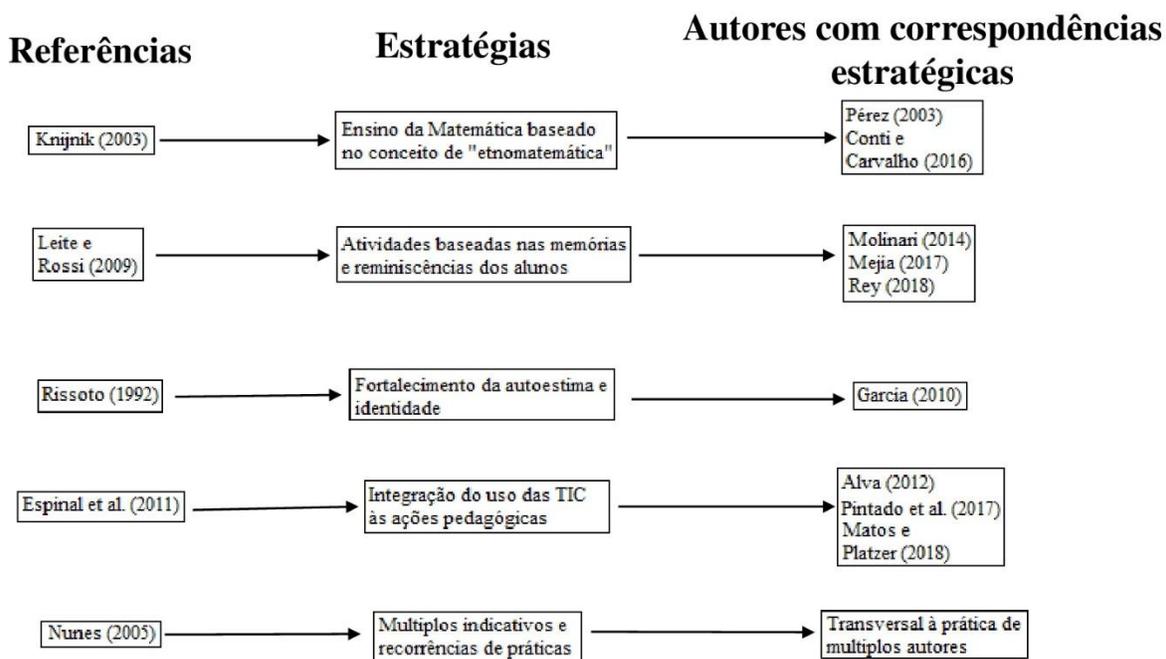
artigo de Nunes (2005) possui múltiplas referências em relação aos outros artigos que são objetos de análise desta pesquisa.

Como exposto, ainda que, os artigos alocados neste eixo de análise não tivessem como foco principal ou secundário a superação de situações de exclusão, é possível afirmarmos que as práticas relatadas por eles remetem a atividades que em certa medida tiveram êxito nos contextos abordados, tendo a potencialidade de serem transformadoras se transpostas para contextos de exclusão.

Isso porque, práticas semelhantes foram percebidas em outros eixos como promotoras de potenciais transformações, haja visto o comparativo traçado na análise dos artigos que compõem este eixo de análise com outros dispostos ao longo desta pesquisa. Nesse sentido, podemos afirmar que as práticas aqui descritas, ainda que não sejam transformadoras, são práticas de êxito, com potencial transformador.

A Figura 6 apresenta ao leitor, de forma resumida, os comparativos entre as estratégias que embasaram as práticas descritas neste eixo e sua relação com recorrências semelhantes, expostas por autores em outros eixos que buscavam a transformação.

Figura 6: Recorrência entre as práticas descritas no eixo “Artigos que não buscavam intervir em nenhuma situação excludente”, relacionadas às práticas semelhantes percebidas em outros eixos.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Diferentemente dos outros eixos de análise, não houve a fundamentação teórica baseada nos conceitos freireanos, nem na análise, nem na Figura 6. Isso porque, esta relação conceitual consiste na fundamentação daquilo que se entende por práticas transformadoras, que no caso deste eixo não foram percebidas. Ainda assim, se apresenta a relação dos autores abordados nesse eixo, as estratégias que embasaram suas práticas e a recorrência de tais estratégias na perspectiva das práticas transformadoras expostas por outros autores alocados em eixos anteriores.

Destaca-se o trabalho de Nunes (2005) na exposição de indicativos que são transversais a inúmeras práticas, autores e diversos eixos de análise. Diante da multiplicidade de indicativos sua relação com outros autores é complexa de ser traçada, posto que, foram percebidas contribuições semelhantes às dela de forma direta e indireta em muitos artigos.

6.6 - SÍNTESE INTEGRADORA

Apresentamos nesta seção a Síntese Integradora, quarta etapa do processo de pesquisa proposta por Salvador (1986). Esta etapa consiste na organização do produto final da pesquisa, resultante da análise e reflexão dos objetos de análise. É, portanto, momento em que buscamos apresentar ao leitor a resposta para a pergunta de pesquisa. Tal questão remetia a conhecer *quais práticas pedagógicas escolares da América Latina e Caribe são evidenciadas em revistas científicas voltados à Educação de Jovens e Adultos e indexados no Latindex, e como contribuem para a superação de situações excludentes?*

Ainda que diversos caminhos fossem possíveis para a síntese dos dados analisados, buscamos nesta seção apresentar uma síntese que favorecesse uma visão de conjunto dos dados. A análise dos artigos partiu então da identificação das situações excludentes que se pretendiam transformar, reconhecimento e mapeamento das práticas expostas pelos artigos, relação destas práticas aos conceitos freireanos e a proposição de grupos de estratégias que articulavam os conjuntos de práticas.

Sendo assim, destacamos que dos 55 artigos analisados, 50 auxiliam na resposta para a questão de pesquisa, enquanto cinco deles compõem o eixo de análise “Artigos que não buscavam intervir em nenhuma situação excludente específica”. Ainda que estes cinco trabalhos exponham práticas com potencial de transformação, não eram de fato transformadoras, posto que, não intervinham em nenhuma situação que necessitasse ser transformada.

Foram assim reconhecidos quatro movimentos distintos de exclusão nos artigos analisados e que deram nomes aos eixos de análise. São estes os eixos relacionados à: Exclusão em relação aos Direitos Humanos e Cívicos; Analfabetismo; Conflito de saberes; Conflitos metodológicos, organizacionais e físicos. Os artigos dispostos em cada um desses eixos apresentam situações excludentes distintas, porém, com algumas recorrências entre si, o que possibilitou o agrupamento em torno dos eixos anunciados. Este movimento favoreceu a análise das ações que buscavam a transformação das respectivas situações excludentes.

Isso porque, de acordo com Gómez et al. (2006), para cumprir o compromisso social de propor ações transformadoras, é preciso na análise dos dados, identificar as dimensões excludentes e transformadoras. A identificação das situações excludentes, no caso dos artigos analisados,

requereu uma leitura cuidadosa a fim de identificar aspectos excludentes acerca dos contextos e problemáticas expostas.

Tendo sido identificadas as dimensões excludentes expostas pelos artigos foi possível perceber o efeito transformador das práticas analisadas. Tais práticas se utilizaram de ferramentas, atividades e materiais que variavam de acordo com o contexto, o público e as situações excludentes que buscavam transformar. Ainda assim, foi possível verificar a recorrência de 20 diferentes estratégias que articulavam as práticas percebidas nos 50 artigos que auxiliaram na resposta da questão de pesquisa.

Nesta síntese integradora optamos por apresentar as estratégias que fundamentaram as práticas, e não as próprias práticas na íntegra. Esta opção se deu no sentido de proporcionar a já mencionada visão de conjunto aos leitores, sem correr o risco de sermos repetitivos ao resgatar cada uma das práticas, autores e situações excludentes. Ainda assim, é possível que os leitores revisitem as seções de análise e verifiquem as correspondências propostas aqui, bem como, as perspectivas e práticas expostas em cada um dos artigos.

O reconhecimento dessas estratégias foi de fundamental importância para entender a forma como as práticas transformadoras se desenvolveram. Além disso, foi possível constatar que as práticas apresentavam semelhanças entre si. Tais semelhanças foram percebidas entre práticas do mesmo eixo e, em alguns casos, entre eixos diferentes.

Um conjunto de estratégias percebido com recorrência entre os eixos de análise apresentavam práticas relacionadas a valorizar a subjetividade dos alunos e partir desta subjetividade para o empreendimento das ações, a este conjunto damos o nome de *Diálogos com os sujeitos da EJA*. Foram assim reconhecidos um conjunto de estratégias relacionadas a: estimular as narrativas reminiscentes; empreender reflexões subjetivas no contexto das aulas de Matemática; propor ações colaborativas e estimular o protagonismo dos alunos; e proporcionar a alfabetização bilíngue de povos indígenas.

As práticas articuladas por meio destas estratégias foram consideradas transformadoras por romperem com situações excludentes que colocavam os alunos em uma posição passiva frente aos processos de ensino/aprendizagem. Foi possível relacionarmos a este conjunto de estratégias os

conceitos freireanos de: *prática problematizadora*, *ações dialógicas*, *visão de fundo*, e *realidade mediatizadora*.

Transformar a relação dos alunos com o conhecimento e colocá-los em uma posição ativa frente ao que é ensinado foi percebido como uma estratégia efetiva para a articulação de práticas com potencial de transformação. Contudo, foi possível perceber que, por vezes, a própria organização do conhecimento remetia a situações excludentes.

Nesse sentido, foi possível perceber outro conjunto de estratégias que, mesmo articulando práticas diversas, buscavam reorganizar o conteúdo escolar e torná-lo mais acessível aos estudantes, nomeamos este conjunto como *Novas organizações escolares*. Tais estratégias correspondem a: integrar as 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 alunos; propor avaliações construtivas e formativas; e a proposição de novas organizações escolares.

Destacamos assim que o primeiro conjunto de estratégias apresentado nesta seção articulava práticas que aproximaram os alunos do conhecimento, os colocando em uma posição de protagonismo. Já as estratégias destacadas no parágrafo anterior questionavam e propunham novas organizações para as formas com que o conhecimento chegava até os alunos.

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

Um terceiro conjunto de estratégias reconhecido complementa os dois apresentados anteriormente. As práticas articuladas por meio deste conjunto de estratégias intitulado *Novas relações entre conhecimento popular e acadêmico* abordavam questões de cunho epistemológico, ou seja, a própria relação entre os diversos tipos de conhecimentos presentes na sociedade. Tais estratégias relacionam-se com: 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 expunham práticas fundamentadas por meio dessas estratégias sempre buscavam 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 alunos, e práticas que buscavam valorizar os conhecimentos prévios dos alunos.

Os conceitos freireanos que fundamentaram teoricamente este conjunto de estratégias relacionam-se à: *prática problematizadora*; *consciência transitiva*; *consciência máxima possível*; e *transitividade crítica*. Logo, podemos destacar que as práticas fundamentadas por estas estratégias, ainda que, tenham em sua base teórica conceitos freireanos semelhantes a outros conjuntos de estratégias, continham em sua execução traços particulares que aproximavam as diversas formas de conhecimento que compõem a escola.

Os três conjuntos de estratégias apresentados até aqui, ainda que por abordagens diferentes, sempre buscavam transformar situações excludentes. Podemos concluir com isso que as práticas buscavam de alguma forma melhorar as condições de aprendizagem dos alunos e indiretamente proporcionar uma maior qualidade de vida.

Contudo, algumas práticas tinham como central este objetivo de melhoria de vida dos alunos. Percebemos assim práticas que buscavam melhorar as relações dos alunos consigo, com os outros e com o meio de forma direta e intencional. Logo, o conjunto de estratégias que fundamentaram estas práticas relacionam-se a: ampliar a consciência sobre consumo e produção; melhorar as relações consigo e com o meio; e ampliar a consciência estética dos alunos.

As práticas fundamentadas por este conjunto de estratégias nomeado como *Novas relações consigo, com o outro e com o meio* foram intencionalmente direcionadas a proporcionar melhorias qualitativas na vida dos alunos. Seja por meio de atividades que melhorassem suas relações de consumo, suas relações com os colegas, ou com o meio, o conjunto de estratégias enunciado no parágrafo anterior se diferencia dos outros na forma como as práticas proporcionavam

transformações na vida dos alunos. Os conceitos freireanos que fundamentaram tais estratégias são: *consciência máxima possível* e *apropriação crítica*.

Para entender as práticas transformadoras, bem como, o conjunto de estratégias sintetizados nesta seção, os conceitos freireanos foram de fundamental importância. Sustentamos esta ideia pois consideramos que o potencial transformador das práticas apresentadas pelos artigos se dá justamente pela intencionalidade das ações se relacionarem diretamente com os conceitos apresentados. Sem tal fundamentação correríamos o risco de analisar uma prática apenas pela sua exposição, nesse caso não haveria parâmetros para a considerarmos transformadora ou não.

Foi possível perceber como estes conceitos interagem e transitam pelos diversos eixos de exclusão, estratégias e práticas. Exemplo disso é o conceito de *consciência transitiva* que foi relacionado com práticas presentes nos quatro eixos de análise. Conceitos como *prática problematizadora* e *consciência máxima possível* foram percebidos em três dos quatro eixos de análise. Já os conceitos de *apropriação crítica*, *realidade mediatizadora* e *ações dialógicas* foram recorrentes em dois eixos analisados. Enquanto que os conceitos de *visão de fundo* e *transitividade crítica* apareceram em apenas um eixo cada um.

Como o próprio nome desta seção expõe, buscamos apresentar uma síntese integradora, que favorecesse ao leitor uma visão de conjunto semelhante à que tivemos na análise dos dados. Diversas são as possibilidades de análises e perspectivas convergentes nos artigos. Contudo, argumentamos que a organização da análise, bem como esta síntese, são frutos de um intenso processo de depuração dos dados, sendo assim, consideramos o mais conveniente de se apresentar.

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apresentou uma revisão bibliográfica de artigos alocados em quatro diferentes revistas de Educação de Jovens e Adultos, publicadas em países da América Latina. São elas: a revista *Decisio* e a *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, as duas revistas mexicanas sob coordenação do CREFAL; a *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, única brasileira das quatro analisadas, sob coordenação da Universidade Estadual da Bahia; e a revista *Educación de Adultos y Procesos Formativos*, revista chilena sob coordenação da Universidad Playa de Ancha

Ao buscar perceber as práticas pedagógicas transformadoras nestes artigos, o referencial freireano foi de suma importância para articular as ideias acerca do que se entende do conceito “transformação”. O fio condutor que balizou as concepções desta pesquisa se encontra no argumento de que as práticas pedagógicas de cunho transformador têm a potencialidade de alterar situações excludentes, proporcionando melhores condições de aprendizagem. Consideramos duas vertentes de situações excludentes, as intrínsecas ao ambiente escolar, e as extrínsecas ao ambiente escolar.

Para melhor compreender as abordagens com potencial de transformação conceituamos como práticas transformadoras as estratégias, organizações, metodologias e abordagens de conteúdos que manifestassem indicativos que se relacionassem com os conceitos percebidos nas obras *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987) e *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 1967). Tais conceitos remetem à: *prática problematizadora, visões de fundo, realidade mediatizadora, ações dialógicas, consciência real, consciência máxima possível* (FREIRE, 1987), *consciência transitiva, transitividade crítica, e apropriação crítica* (FREIRE, 1967).

Estes conceitos, além de conceituarem aquilo que se entende por práticas transformadoras, auxiliaram na análise das práticas descritas pelos artigos, ressaltando os aspectos transformadores das práticas pedagógicas. Como destacado, as análises partiram do reconhecimento das situações excludentes que permeiam os artigos (de forma direta ou indireta, em relação aos objetivos dos diversos estudos). Se sustenta, dessa forma, que é a partir do reconhecimento da exclusão que podemos conceber as ações transformadoras.

Nesse sentido, baseado nas quatro etapas contínuas de um processo de pesquisa, estabelecidas por Salvador (1986), o estudo buscou ampliar as compreensões decorrentes das

análises dos artigos. Este movimento visou identificar as situações excludentes e as práticas que buscaram transformar estas situações.

A revisão bibliográfica que esta pesquisa empreendeu aponta diversas propostas de ensino para a Educação de Jovens e Adultos que compactuam para aquilo que se sustentou no referencial teórico como uma educação de qualidade. Este conceito de qualidade remete ao entendimento de práticas que são efetivas para a ressignificação crítica do conteúdo por parte do aluno, bem como, a efetividade deste conteúdo para a melhora de suas vidas, não apenas para sua certificação.

Se sustenta, e em certo sentido se confirma, a hipótese desta pesquisa de que as práticas que remetem aos conceitos freireanos têm potencial transformador, posto que, a percepção de tais práticas está diretamente atrelada às percepções que se têm dos conceitos de Freire (1987; 1967) descritos.

Destacamos a importância das quatro revistas analisadas para o empreendimento desta e de outras pesquisas que se possam desenvolver. Tais revistas, de forma geral, apresentam um panorama educativo da população jovem e adulta em diversos contextos da América Latina e Caribe que favorece o reconhecimento dos diversos nuances intrínsecos à EJA. Percebemos aspectos que, mesmo fugindo ao recorte desta pesquisa, podem favorecer futuros pesquisadores a conhecer mais da realidade educacional latino-americana e caribenha.

Revisitamos, após todo o levantamento, análise e apresentação dos dados, os sites das revistas. Nesta revisitação foi possível constatar que a Revista Decisio, mesmo não tendo publicado nenhuma edição em 2019, voltou com duas publicações no ano de 2020. A revista Educación de Adultos y Procesos Formativos também tem dado sequência ao trabalho, tendo publicado um número em 2020.

A Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos (Online), mesmo dando indícios de transições e reformulações, também lançou uma edição no ano de 2020. Infelizmente a Revista Interamericana de Educación de Adultos, mais antiga das quatro analisadas, foi a única que não fez nenhuma publicação em 2020.

Salientamos que mesmo no período de pandemia causado pelo Coronavírus a maioria das revistas tiveram força para continuar publicando. Este indicativo demonstra que, mesmo sofrendo

ataques institucionais, a pesquisa em educação permanece firme, identificando caminhos e possibilidades em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade.

Levamos nesta dissertação a bandeira de luta pela escola. Sobretudo no ano de 2021 em que comemoramos o centenário de Paulo Freire, patrono da educação brasileira. Esta pesquisa é, para nós um presente. Oportunidade de revisitar as obras deste grande pensador, educador e pesquisador.

Como assumido em seções anteriores, não pretendemos fazer desta pesquisa um estudo freireano, porém, tendo este autor como principal referencial teórico, argumentamos em prol da valorização de seu pensamento como patrimônio intelectual brasileiro, latino-americano e mundial. A profundidade de suas ideias e seu compromisso com a educação e justiça social fecundam em nós a força para, ano após ano, nos mantermos firmes no propósito de transformar as pessoas, para que elas transformem a sociedade e a tornem mais igualitária para todos.

Acreditamos que o fim deste ciclo de estudos, reflexões e investigações a que chegamos, e cujo produto é aqui apresentado, representa o início de novos estudos, novas reflexões e principalmente novos questionamentos. Consideramos que outros pesquisadores podem ser inspirados a também se valer do referencial que utilizamos aqui, das referências, objetos de pesquisa, revistas, e todos os autores que de forma direta ou indireta tiveram seus pensamentos compartilhados neste estudo.

Por fim, consideramos que o compilado de práticas, abordagens e concepções acerca dos alunos e de seu processo de aprendizagem pode infundir as práticas de professores que atuam na EJA, com vista a propor um ensino significativo para os alunos, independentemente dos níveis escolares em que estes se encontram.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nelson Morato Pinto de. *O ensino profissional técnico de nível médio no Brasil e no Chile - Convergências e divergências na formação profissional e no trabalho*. 2010. 257 f. Tese (Doutorado em Integração da América Latina) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ALVES, Rita de Cássia. *Educação de jovens e adultos: retomando uma questão milenar - proeja - projeto de educação de jovens e adultos da Faculdade Dr. Leocádio José Correia*. 2004. 124 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasil: UNESCO; MEC; RAAAB, p. 221 – 230, 2005.

BLACK, Emília. *Educação de adultos*. 1990. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL/CNE/CNB. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*. Parecer nº11 e Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2000.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 27 jun. 2005a.

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, Vol. 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. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARRILLO, Alfonso Torres. ¿Dónde está lo crítico de la Educación Popular? In: *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. GUELMAN Anahí; et al. (org.) 1a ed. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

CARVALHO, Rosângela Tenorio de. Escolarización de jóvenes y adultos y formas de subjetivación. *Revista Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*. Nº 30, Setembro - Dezembro, p. 44 – 48, 2011.

CATELLI JR., Roberto; DI PIERRO, Maria Clara; GIROTTO, Eduardo Donizeti. A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades. *Estud. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 454-484, maio/ago. 2019.

CEPAL. *Panorama Social da América Latina*. Documento Informativo, 2018.

CEPAL. *Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas, 2020.

CRUZ, Tatiana Rocha. *Formação continuada de Coordenadores Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão: proposições para a construção de práticas formativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire*. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

CUENA, Carmen Campero. Reflexiones y aportaciones para avanzar en el derecho de las personas jóvenes y adultas a una educación a lo largo de la vida. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*. N° 4, p. 127-140, 2016.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n° 55, p. 58 – 77, novembro, 2001.

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

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula rasa*, Bogotá - Colombia, n.1: 51-86, enero-diciembre, 2003.

FALS BORDA, Orlando. *Conocimiento y poder popular*. Bogota: Editora presencia, 1985.

FLECHA, Ramón. *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1997.

FLORES, Gloria Hernández. La educación con las personas adultas mayores: retos y acciones urgentes. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*. N° 6 Primer Semestre 2018. p. 21-37.

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

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 25ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

- FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel L. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- GOMEZ, Jesus; LATORRE, Antonio; SÁNCHEZ, Montse; FLECHA, Ramon. *Metodologia comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Editorial S. A., 2006.
- GOHN, Maria da Glória. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.4, n.1, p.53-77, dez. 2002.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. p. 108 – 194.
- HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, maio-ago, 2007.
- HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.
- JARA H., Oscar. Aportes de los procesos de Educación Popular a los procesos de cambio social. In: *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. GUELMAN Anahí; et al. (org.) 1a ed. Buenos Aires: CLACSO, 2018
- JARA H., Oscar. *A educação popular Latino-Americana: histórias, e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos*. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL; ENFOC, 2020
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua (PNAD). Rio de Janeiro: 2020.
- Instituto da UNESCO para aprendizagem ao longo da vida. *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE)*. – Brasília : UNESCO, 2010.
- Instituto da UNESCO para aprendizagem ao longo da vida. *3º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE)*. – Brasília : UNESCO, 2016.
- IRELAND, Timothy D. Reflexões sobre a CONFINTEA e as agendas globais para educação e desenvolvimento pós-2015. In: *Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Brasília: MEC, p. 76 – 86, 2016.
- IRELAND, Timothy D. Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004–2010): os desafios da desigualdade e da diversidade. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Vol. 1, nº 1, 2013.

LIMA, Licínio C. A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? In: *Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Brasília: MEC, p. 15 – 25, 2016.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regiana Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál.*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOMBARDI FILHO, Stélio Coêlho. *O processo de transição escola-trabalho no Brasil: primeiro emprego, emprego decente e heterogeneidades nacionais em perspectivas comparativas*. 2019. 175 f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

LORENZO, Zaylín Brito. Educación popular, cultura y identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir; ET AL (Org.). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008.

LYRA, Daniella Galiza Gama. *Os três momentos pedagógicos no ensino de ciências na educação de jovens e adultos da rede pública de Goiânia, Goiás: o caso da dengue*. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

MACHADO, Rosifrance Candeira. *O currículo de arte na educação de jovens e adultos: reflexão acerca de uma Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental na rede municipal de Educação de São Luís MA*. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MAGENDZO K., Abraham. Algunos principios pedagógicos orientadores de la educación en derechos humanos. *Revista Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*. Nº 32, Maio – Agosto, 2012. p. 09 – 13.

MEJÍA JIMENES, Marco Raúl. La educación popular en el siglo xxi. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Práxis & Saber*. Vol. 6, nº12, jul-dez, p. 97-128, 2015.

MONTERO, Maria Júlia Alves Garcia. *Alfabetização de mulheres: a experiência da CNA-Nicarágua (1980) e do MOVA-SP (1989-1992)*. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MORAES, Jaira Coelho. *Brasil alfabetizado e misión robinson: um estudo comparativo acerca das políticas de alfabetização no Brasil e na Venezuela – 2003-2013*. 2015. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MOREIRA, Walter. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. *Janus*, Lorena, ano 1, nº 1, p. 19-30, 2004.

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo Romeu. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019.

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

MOTA NETO, João Colares da. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: convergências entre educação popular e a Investigação-Ação Participativa*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 26, No. 84, 2018b.

ONU - Organização das Nações Unidas. *Relatório de Desenvolvimento Humano*. Programa das Nações Humanas para o Desenvolvimento (PNUD), 2019.

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.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

RODRIGUEZ, Lidia Mercedes. Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.

ROSA, Geraldo Antônio da; SILVA, Daniela Quadros da. Educação popular na América Latina e a questão social: da desigualdade à resistência. *Educação*, Santa Maria, v. 42, n. 2, p. 319-332, maio/ago. 2017.

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

SILVA, Tomás Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STRECK, Danilo Romeu. Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 189-202, set. 2017.

STROMQUIST, Nelly P. Educação Latino-Americana em Tempos Globalizados. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, no 29, jan/abr, p. 72-99, 2012.

TORRES, Esteban. Hacia una nueva teoría del cambio social en América Latina: esquemas y elementos preliminares. In: TORRES, Esteban; ET AL. *Hacia la renovación de la teoría social latinoamericana*. 1ª ed. Buenos Aires: CLACSO, 2020.

VALE, Elizabete Carlos do Vale. *A Educação de Jovens e Adultos nos contextos de escolarização e as possibilidades de práticas educativas emancipatórias*. 2012. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

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 em educación de adultos*. México, nº 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 - BA, vol. 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 - BA, vol. 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 em educación de adultos*. México, nº 31, p. 21-26, jan./abr., 2012.

BENÍTEZ, María Elena; MANRIQUE, Soledad; MIER, Vanesa De. Las dimensiones sociales, cognitivas y lingüísticas 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, nº 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 em educación de adultos*. México, nº 45, p. 25-32, set./dez., 2016.

CANTARERO, Pere. Aprendizaje de la lengua extranjera en jóvenes adultos. *Decisio. Saberes para la acción em educación de adultos*. México, nº 26, p. 36-41, mai./ago., 2010.

CARBONELL, Sonia. Educación estética para jóvenes y adultos: los paseos culturales. *Decisio. Saberes para la acción em educación de adultos*. México, nº 20, p. 65-71, mai./ago., 2008.

COLÓN, Ana Ortiz. La formación básica de personas adultas: un estudio en Andalucía. *Decisio. Saberes para la acción em educación de adultos*. México, nº 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 em educación de adultos*. México, nº 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 em educación de adultos*. México, nº 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 em educación de adultos*. México, nº 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 em educación de adultos*. México, nº 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 em educación de adultos*. México, nº 26, p. 51-56, mai./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, nº 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, nº 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 - BA, vol. 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, nº 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 alunos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador - BA, vol. 3, n. 05, p. 99-120, 2015.

FLORES, Gloria Hernández. Estudiantes y aprendices Sembradores de maíz. *Decisio. Saberes para la acción em educación de adultos*. México, nº 26, p. 27-33, mai./ago., 2010.

FLORES, Gloria E. Hernández. Juventud y cultura escrita: prácticas juveniles de escritura. *Decisio. Saberes para la acción em educación de adultos*. México, nº 06, p. 20-23, out./dez., 2003.

FROCHTENGARTEN, Fernando. Educación de adultos migrantes La experiencia de un profesor nativo. *Decisio. Saberes para la acción em educación de adultos*. México, nº 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 em educación de adultos*. México, nº 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 em educación de adultos*. México, nº 37, p. 42-45, jan./abr., 2014.

GROSSI, Sergio. Uma pedagogia contra a irresponsabilidade das prisões? *Revista de Educação de Adultos y Procesos Formativos*. Valparaíso – Chile, nº 7, p. 121-133, Segundo 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 em educación de adultos*. México, nº 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 em educación de adultos*. México, nº 04, p. 08-11, 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, año 36, nº 1, p. 58-90, jan./jun., 2014.

KURLAT, Marcela. La historia de Gabriel, entre el mundo de la escuela y el mundo de los diarios. *Decisio. Saberes para la acción em educación de adultos*. México, ed. Comemorativa, nº 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, año 33, nº 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, año 39, nº 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, año 31, nº 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 em educación de adultos*. México, nº 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, año 34, nº 1, p. 07-20, 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, nº 1, s/p, Primeiro 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 em educación de adultos*. México, nº 32, p. 23-27, mai./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 - BA, vol. 6, n. 11, p. 223-235, 2018.

- MEJÍA, Marco Raúl. Entre el conflicto y la memoria: sistematización de experiencias geopedagógicas en Colombia post-acuerdo por la paz. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*. Valparaíso – Chile, n° 5, p. 63-87, Segundo 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 - BA, vol. 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 em 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 em educación de adultos*. México, n° 11, p. 39-45, mai./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 em 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 em 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 em 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, Segundo 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 em 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, año 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 em 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 em 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, vol. 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 - BA, vol. 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 metodología. *Decisio. Saberes para la acción em 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 (re)significar da prática docente. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador - BA, vol. 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 em educación de adultos*. México, n° 14, p. 21-25, mai./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, Segundo 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.

SOZA, Mauro Pérez. Educación popular en el Reclusorio Norte de la Ciudad de México. *Decisio. Saberes para la acción em educación de adultos*. México, n° 14, p. 30-33, mai./ago., 2006.

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

TEPEPA, María Guadalupe Díaz. Hacia una propuesta de educación intercultural en la escuela agropecuaria. *Decisio. Saberes para la acción em 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 em educación de adultos*. México, n° 08, p. 12-15, mai./ago., 2004.

ZARAZAGA, José Villanueva. La geografía en la educación secundaria para adultos. *Decisio. Saberes para la acción em 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 em educación de adultos*. México, n° 29, p. 44-49, mai./ago., 2011.