

Dossiê: Educação de Jovens e Adultos, currículos e práticas educativas

Narrativas de Persistência no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos: direcionamentos reflexivos para o currículo

Narrativas de Persistencia en la Educación Secundaria de la Educación de Jóvenes y Adultos: orientaciones reflexivas para el currículo

Jackeline Silva Cardoso
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Guanambi-Bahia-Brasil.
Tânia Regina Dantas
Graça dos Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Salvador-Bahia-Brasil.

Resumo

O texto foca nas narrativas de persistência de estudantes no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos e no currículo. A implicação se teceu a: quais direcionamentos curriculares são desvelados nas narrativas de persistência no EM/EJA? Seu objetivo foi identificar e compreender direcionamentos para o currículo do EM/EJA. De abordagem qualitativa, fenomenológica e (auto)biográfica, o estudo pautou-se nas entrevistas narrativas e na análise compreensivo-interpretativa, feitas com duas alunas do EM/EJA-TF VII, num Colégio da Rede Estadual de Guanambi. Os achados apontam o currículo narrativo como dispositivo que inspira articulação da organização curricular com a vida, sendo artefato para entender as desigualdades escolares conectadas às desigualdades sociais. O currículo narrativo é potencializador de acolhida e direcionamentos à persistência de estudantes em seus processos formativos.

Palavras-chave: Narrativas; Persistência, Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos; Currículo.

Resumen

El texto se centra en las narrativas de persistencia de los estudiantes en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos y el currículo. La implicación se teceu: ¿qué orientaciones curriculares se revelan en las narrativas de persistencia en la ES/EA? Su objetivo fue identificar y comprender orientaciones para el currículo de la ES/EA. Con un enfoque cualitativo, fenomenológico y (auto)biográfico, el estudio se basó en entrevistas narrativas y en el análisis comprensivo-interpretativo, realizadas con dos alumnas de la ES/EA-TF VII, en un Colegio de la Red Estatal de Guanambi. Los hallazgos señalan el currículo narrativo como un dispositivo que inspira la articulación de la organización curricular con la vida, siendo un artefacto para entender las desigualdades escolares conectadas a las desigualdades sociales. El currículo narrativo es un potenciador de acogida y orientaciones a la persistencia de los estudiantes en sus procesos formativos.

Palabras-clave: Narrativas; Persistencia; Educación Secundaria; Educación de Jóvenes y Adultos; Currículo.

Reflexões conjunturais da investigação: notas introdutórias.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educativa da Educação Básica que nasce das lutas dos coletivos sociais da Educação Popular, com a defesa de uma escolarização voltada à formação crítica, política e emancipatória dos sujeitos (Brandão 2002).

Os documentos legais demarcam a educação como direito, entretanto ainda é latente o número de pessoas que não tiveram acesso à escolarização (Ação Educativa, 2022). A ONU, em notícia publicada em setembro de 2023, a partir de dados da UNESCO, aponta a existência de 763 milhões de adultos e jovens que não sabem “ler, escrever e contar”. Esse fato evoca a reflexão sobre a relação entre o acesso à educação e as contínuas desigualdades socioeconômicas, já que, os países com maior número de pessoas que enfrentam essa realidade são, também, os que vivem situações extremas de vulnerabilidades, vez que “[...] *la alfabetización está vinculada a importantes resultados de desarrollo*” (Unesco, 2023, p. 29).

O perfil das/os jovens e adultas/os, destituídas/os do direito de acesso à escolarização, são pobres, negras/os ou pardas/os, mulheres, homens, comunidade LGBTQIAPN+, pessoas com deficiências, aquelas/es que residem às margens da sociedade e vivem a “precarização do viver-sobreviver” e sua “desumanização” (Arroyo, 2019, p. 10). Um público em que as dimensões de classe, raça e gênero - a interseccionalidade - ampliam a estratificação e a opressão social (Crenshaw, 2002).

O Brasil é, ainda, um dos países com elevado número de pessoas que não tiveram acesso à leitura e à escrita. Os recentes dados do Censo Demográfico, realizado em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam que 7,0% da população brasileira com 15 anos ou mais não estavam alfabetizadas, sendo que esses percentuais se mostraram maiores nas regiões nordeste (14,2%) e norte (8,2%) do país. Regiões marcadas pelos “bolões de pobreza”, em razão de haver uma “parcela considerável da população em condições de vida abaixo do básico para ter uma vida digna” (Silva; Bruno; Silva, 2020, p. 154).

As desigualdades estão relacionadas aos baixos índices de escolarização dos grupos sociais, os quais só conseguiram acesso à educação tardiamente. Tais desigualdades acontecem por um conjunto de camadas que as/os atravessam, a saber: contextuais, etárias, econômicas, culturais, étnicas, de gênero, saneamento, bem como das condições físicas e mentais dos seres humanos. A intersecção dessas camadas intensifica a “exclusão da exclusão” (Arroyo, 2019), ou melhor, a exclusão daquelas/es que já são/ estão excluídas/os. É notório que

essas exclusões são provocadas, também, pelo que Mallow e Costa (2019) conceituam como barreiras, sendo divididas em três campos: *barreiras situacionais* (ambiente e cotidiano); *barreiras disposicionais* (eu/ subjetivo) e *barreiras institucionais* (instituições e espaços escolares).

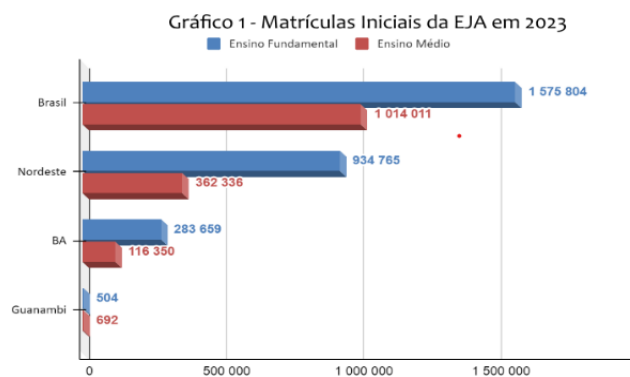
Os diálogos explicitados no decorrer do texto provocam a feitura do presente estudo, cujo universo investigativo está situado na Região Nordeste do estado da Bahia, na cidade de Guanambi, localizada a 730 km de Salvador, na mesorregião Centro Sul Baiana e integrante do Território de Identidade 13 - Sertão Produtivo. O *lócus* foi uma Unidade Escolar da Rede Pública Estadual da Bahia, que atende às seguintes ofertas do Ensino Médio: Parcial, Integral; EJA – Tempo Juvenil VI e VII e EJA – Tempo Formativo VI e VII, sendo este último o universo no qual se concentrou esta pesquisa

O Censo (2022) indica que o estado da Bahia possuía 1.420.947 da sua população não alfabetizada, o equivalente a 12,6%. A PNAD, realizada no 2º trimestre de 2023, evidencia que 30,2% das/os residentes no território baiano, com 25 anos ou mais, tinham o Ensino Fundamental incompleto; quanto ao Ensino Médio, este valor chegou a 4,7%. Nessa linha, ao fixar o olhar sobre o município de Guanambi, foi registrado que dos 87.817 habitantes, 11,84% de sua população, ainda não estava alfabetizada.

Na unidade escolar pesquisada, até maio de 2024, das/os 928 estudantes matriculadas/os, 507 pertenciam à Educação de Jovens e Adultos, o que corresponde a 54,63% de todo o público atendido pela instituição, dados que mais uma vez comprovam a existência de demanda potencial à EJA, sobretudo à EJA/EM.

O Censo Demográfico (2022) e a PNAD (2023) confirmam a existência de demanda potencial, em todo o todo o território brasileiro, de pessoas que tiveram suas trajetórias escolares negadas e/ou interrompidas por diferentes questões, sendo identificado que 27,1% da população com 25 anos ou mais, não conseguiu concluir o Ensino Fundamental e 5% o Ensino Médio. No gráfico 1, os dados do Educacenso (2023), ratificam a existência de tal demanda ao indicar o número de matrículas na EJA em 2023.

Narrativas de Persistência no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos: direcionamentos reflexivos para o currículo



Fonte: Elaborado pelas autoras mediante dados do Inepdata, 2024.

Essas informações colocam em “xeque” e fragilizam o argumento da “baixa procura pela modalidade”, utilizado por determinados governos para justificarem o fechamento de turmas e Unidades Escolares, numa defesa para a ampliação de exames, a exemplo do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Essa lógica de certificação desqualifica a ampliação dos conhecimentos das/os estudantes sendo a formação crítica e autônoma que a escola é capaz de fomentar negligenciada, pois seu interesse está na “formação” de capital humano para o rápido atendimento ao mercado, subserviente à racionalidade neoliberal.

São esses movimentos reflexivos que articulam a feitura desse artigo, cujo **objeto** trata-se das narrativas de persistência do Ensino Médio (EM) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), estabelecendo reflexões com o currículo. O olhar sob essa etapa e modalidade advém da escassez de estudos acerca dessa especificidade educativa e da grande concentração de pesquisas associadas à EJA no EM para o Ensino Profissionalizante (Cardoso; Dantas; Costa, 2023; Ventura; Cruz; Marques, 2019).

A **implicação** se concentrou na seguinte questão: quais direcionamentos curriculares são desvelados nas narrativas de persistência no EM/EJA? O **objetivo** buscou identificar e compreender, com as narrativas de persistência, direcionamentos para o currículo do EM/EJA.

O estudo possui abordagem qualitativa, fenomenológica e (auto)biográfica. A entrevista narrativa, desenvolvida com duas discentes do EM/EJA-TF VII, em um Colégio da Rede Pública Estadual de Guanambi – Bahia, foi o dispositivo metodológico utilizado para a apreensão das informações com foco no objeto e objetivos, sendo a construção analítica da pesquisa conduzida pela hermenêutica e a análise compreensivo-interpretativa.

O artigo está organizado em introdução, intitulada “Reflexões conjunturais da investigação: notas introdutórias” e mais três seções, sendo a primeira denominada “Persistência

escolar e barreiras institucionais: reflexões sobre o currículo”, cuja finalidade foi refletir sobre as barreiras para a persistência escolar e o currículo. Na segunda seção, “As dimensões epistêmico-metodológicas: mosaico do percurso” são indicados os aportes e o dispositivo que conduziram o estudo. A última seção, “As narrativas de persistência e seus direcionamentos para o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos”, sistematiza os achados da pesquisa. Por fim são apresentadas as considerações finais, nomeadas “Notas (in)conclusivas”.

Persistência escolar e barreiras institucionais: reflexões sobre o currículo

O currículo é um elemento de primeira grandeza para pensar as barreiras institucionais que dificultam a persistência nos processos formativos. O currículo é o núcleo estruturante e normalizador que define a função do projeto educativo (Gimeno, 2010), pois define a sistemática das aulas, organiza o processo formativo, sendo um elemento estruturador e estruturante do processo de transmissão, construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos, saberes e práticas. O currículo é um território tensionado, em que todos os sujeitos requerem/exigem respeito, valorização e reconhecimento. É um espaço de (com)vivências em que todas as vozes, desejos, representações devem ser acolhidas (Mallows; Costa, 2020, p.20).

Para além de pensar o currículo como documento que define a política da escola (projeto curricular/projeto educativo, conteúdos disciplinares e estratégias para o ensino/aprendizagem), é necessário entendê-lo como processo ativo que exige deliberações das/os agentes participantes, que devem estar atentos à relação entre currículo e poder.

Conforme Goodson (2007), ocorre uma tríplice aliança entre o currículo prescrito, o capital cultural e social e as formas de reprodução das desigualdades. O currículo é uma construção social, constituído por elementos de poder que excluem os sujeitos do seu capital cultural e acirram os processos de desigualdades. Neste processo social de disputas e construção de desigualdades, jovens e adultos que foram violados quanto ao direito à educação na “idade apropriada” são desiguais no processo educativo.

“Desiguais em alfabetização, em escolarização, em acesso e permanência na escola. Mais recentemente desiguais em resultados de aprendizagem, no padrão de qualidade. Ainda está arraigada a visão de que o ser desigual em percursos escolares os torna desiguais nos percursos sociais” (Arroyo, 2014, p. 84).

Fazer um giro curricular e entender as desigualdades escolares articuladas às desigualdades sociais implica romper com a lógica de organização curricular dissociada da vida “[...]”

que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 127), quando não há uma contextualização do ensino aos saberes de vida das/os estudantes, que em grande parte, são desvalorizados, ou as/os estudantes jovens e adultos são submetidos a um currículo oriundo do ensino destinado às crianças, negando-se a condição de serem sujeitos de sua própria história, ou constroem-se representações que as/os estigmatizam na sociedade como incapazes (Tanure; Costa, 2020).

Pensar o currículo como processo social e vencer as barreiras que impedem a persistência, significa entender o processo formativo para além de indicadores de retenção. A retenção é um elemento importante em muitos mecanismos de responsabilização dos sistemas de educação, porém a persistência concentra atenção na/o aprendiz e na jornada de aprendizado do sujeito. A persistência é um processo de aprendizado contínuo, que dura até que uma/um estudante adulta/o atinja seus objetivos educacionais. A persistência não está relacionada ao processo linear de escolarização, mas a todo o processo de aprendizagem, incluindo o autoestudo antes e durante o curso formal.

Refletir sobre a aprendizagem de jovens e adultos em termos de persistência é importante para a compreensão das complexidades dos processos formativos. É entender que as vidas das/os educandas/os adultas/os são permeadas por desigualdades e, que permanecer no curso pode, muitas vezes, ser difícil por fatores sociais, econômicos, culturais e institucionais, etc.

Por isto, é necessário compreender os fatores que têm impedido a participação e a persistência das/os educandas/os no processo formativo, levando em consideração as distintas barreiras enfrentadas para a persistência. Cross (1981) identificou três barreiras que impedem a participação na educação formal, são elas: disposicional: atitudes negativas em relação à aprendizagem; institucional: as regras de procedimentos de provisão, incluindo formulários onerosos, associações negativas com os ambientes tradicionais de sala de aula; e situacional: as barreiras que surgem na vida cotidiana, como tempo insuficiente, questões de cuidado infantil, questões financeiras.

As barreiras disposicionais estão relacionadas às atitudes das/os estudantes em relação ao aprendizado, à autoconfiança, à falta de motivação e às restrições emocionais, desenvolvidas como resultado de vidas turbulentas e imprevisíveis, pelas experiências negativas de escolaridade. As barreiras institucionais são aquelas relacionadas às regras e procedimentos

da organização, inclusive fatores como tempos de aula inconvenientes ou intervalos limitados de provisão. As barreiras situacionais incluem os problemas da vida cotidiana que impedem a continuidade do estudo, como o desafio de conciliar a vida familiar, o trabalho e a rotina da escola e dos espaços formativos. Sejam quais forem as barreiras, é necessário apoiar os educandos no processo educativo e saber quais são os fatores macro e micro que se correlacionam com a persistência/abandono/pausa (Mallows; Costa, 2020; Cross, 1981).

O reconhecimento das singularidades da modalidade da EJA, as quais demandam formas e estratégias diferenciadas de proposição e vivência dos currículos (Sousa, Dantas, Conceição, 2021), é fundamental para pensar a persistência. A seguir são apresentadas as narrativas de uma pesquisa sobre a persistência de estudantes no EM da EJA, com foco no currículo.

As dimensões epistêmico-metodológicas: mosaico do percurso.

A abordagem qualitativa e fenomenológica, assentada no método (auto)biográfico, foram as bases epistêmica-metodológicas que fundamentaram o estudo. Isso porque, além de descrever as experiências narradas, identificou sentidos e significações ali envolvidos, numa ação compreensiva-interpretativa das subjetividades e intersubjetividades. Essa ação, construída pelas próprias narradoras, é ato (auto)biográfico. Elas evocam de suas memórias experiências que as tecem como pessoas singulares, ao tempo em que identificam aspectos coletivos, representações de contextos e fenômenos micro e macrosociais (Souza, 2020; Ferrarotti, 2011; Ricouer, 1976)

A colheita das informações ocorreu pelas entrevistas narrativas, recurso metodológico contemporâneo, humano e decolonial, vez que sua centralidade está no que a/o participante tem o desejo de contar. Logo, subverte a lógica dominante do positivismo, ao propor e desenvolver outros dispositivos de pesquisa que, sem perder o rigor metodológico, se aproximam dos contextos de vida das/os participantes, reconhecendo as suas diversidades, o que contribui para a construção de pesquisas dialógicas, em especial, para os estudos e espaços educacionais (Passeggi, 2010).

A realização das entrevistas ocorreu, pelo que Bertaux (2010) define por *coda*, ou melhor, pela temática que direciona todo o movimento narrativo, sendo por ela atribuídas outras subtemáticas, questões emanentes que abrem caminhos às imanentes, estas insurgidas das/os participantes (Bertaux 2010; Jovchelovitch; Bauer 2002). Para isso utilizou-se a temática “*Persistir na escola: desafios e motivações*”, e por subtemáticas: a) Os retratos da minha

infância e escolarização; b) Os desafios e enfrentamentos para a minha escolarização (sujeito, instituição e contexto); c) As motivações para o meu persistir. Essas temáticas fomentam o acesso a uma ordem cronológica da temporalidade narrativa, ao se evocar o passado, refletir sobre o presente e projetar o futuro, em um movimento de reflexão e projeção de si (Souza, 2020).

Os critérios para as entrevistas se pautaram em estudantes que integram a EJA e cursando o Tempo Formativo VII, último ano do Ensino Médio. As entrevistas foram realizadas individualmente, em local cedido pela Unidade Escolar, de maneira a garantir a privacidade e o anonimato. As participantes foram informadas que o trabalho estava aprovado sob parecer nº 6.174.523, junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da UNEB, e em seguida todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As análises das narrativas se fundamentam na hermenêutica e na análise compreensivo-interpretativa (Souza 2014; Ricouer, 1976) sendo permitido: percorrer e identificar as essências presentes em cada relato; descrever o perfil biográfico; e articular as teorias com as reflexões das interpretações realizadas. A tripolaridade da análise hermenêutica da narrativa – Tempo I: Leitura Cruzada; Tempo II: apreensão das unidades de análise temática (UAT); e Tempo III: análise compreensiva-interpretativa do *corpus* – foram caminhos que se entrelaçaram e sincronizaram os achados deste artigo. A seguir, é realizada a descrição do perfil biográfico das participantes.

Foram adotados pseudônimos de mulheres negras que lutaram pelo fim da escravidão no Brasil. As mulheres do passado e as atuais, são representação de força contra os regimes de opressão e dominação que, mesmo em cenários históricos diferentes, ainda são presentes na sociedade.

Quadro 1 - Perfil biográfico das protagonistas do estudo

Nome / idade	Descrição biográfica feita mediante diário reflexivo das entrevistas das pesquisadoras.
Adelina 23 anos	Mulher negra e mãe de uma menina. À época estava desempregada. Por um, tempo levou a bebê para a escola, mas a distância entre a instituição e sua residência, além do fato da escola não ser um espaço para a idade daquela criança, a forçaram a abandonar os estudos. Residia em um bairro periférico, num conjunto habitacional, pejorativamente chamado, na cidade de Guanambi, de “casinhas do governo”, o que parece soar como se aquelas/es que ali residem fossem diminutos. Recebia auxílio do governo do estado pela frequência escolar, bem como o vale gás e o bolsa família, vinculados ao governo federal, os quais complementavam o sustento da família. Para ela, ser uma mãe-solo foi e tem sido um desafio, mesmo com o pai ficando com a criança nos fins de semana e pagando a pensão alimentícia. Em sua narrativa é marcante a força que possui para garantir melhores condições de vida para ela e sua filha. A maternidade é o que parecia impulsionar a sua persistência na escola.

Esperança Garcia	Esperança Garcia é uma mulher jovem. Trabalhava como babá em sua própria casa, além de atuar como <i>design</i> de sobancelhas e maquiadora. A renda mensal da família era complementada com o bolsa família e o programa de frequência escolar. Morava no conjunto habitacional do programa de assistência social "Minha Casa, Minha Vida". Precisou interromper os estudos para trabalhar e ajudar sua mãe. Em sua casa residiam 5 pessoas. Fica evidente em sua narrativa que a perda do pai e a busca por dar uma vida melhor para a sua mãe a faziam persistir em seus estudos.
19 anos	

As narrativas de persistência e seus direcionamentos para o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos.

A dinâmica analítica das entrevistas narrativas, conduzidas pela atividade hermenêutica, confluiu para a identificação dos sentidos e significações dos eventos biográficos relatados e permitiu a apreensão das unidades de análises temáticas (UAT) (Souza, 2014), sendo o entrelace dialógico entre as narrativas e os fundamentos teóricos as estruturas que forjam os conhecimentos aqui publicizados. Assim, a narrativa foi o fio que conduziu às discussões e achados do estudo, na defesa de que ela é “[...] um instrumento importante de extração dos saberes práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas [...] e dos contextos nos quais elas se inscrevem” (Bertaux, 2010, p.29).

As unidades de análises temáticas insurgidas no processo analítico se concentraram em: educação e escola como fontes de esperança e persistência das/os estudantes; e o currículo narrativo, enquanto fonte para a educação contemporânea e seus reflexos para o fenômeno da persistência escolar.

As entrevistas narrativas das mulheres-estudantes do EM/EJA, no Tempo Formativo VII, ratificam o significado que a educação e a escola assumem como fontes de esperança e de luta por melhores condições de vida para as/os diversas/os estudantes que constituem a modalidade. A crença sobre a dimensão dos estudos na busca pela garantia de uma vida com dignidade ecoa em sua persistência escolar. O excerto narrativo de Esperança Garcia é bastante elucidativo ao indicar:

Desiste, não! Lá na frente, você pode ter um futuro melhor. Você não vai depender de ninguém. Você vai ter um trabalho melhor, também. Você vai estar em sua casa, “ai”, vai comprar um carro [...] para não depender de homem nenhum! [...] Tipo assim, pedir dinheiro para comprar as coisas, como absorvente (Esperança Garcia, 2024).

No fragmento é indicado que sua persistência decorre do anseio em vencer na vida, ser independente social e financeiramente, ter autonomia, se impor como mulher, não depender de outras pessoas, sobretudo da figura masculina; ter sua liberdade, sendo que, para

isso, “autossuficiência econômica é necessária para a libertação das mulheres” (hooks, 2018, p. 64). Nas entrelinhas, Esperança Garcia desvela um cenário em que muitas mulheres estão inseridas, marcado pelas barreiras decorrentes do cotidiano, das relações estabelecidas e que são potencializadas por seu gênero. Essas mulheres lutam diariamente contra as diversas violências e, para tais, a independência, sobretudo, financeira, é um dos caminhos para o seu enfrentamento.

A educação se configura para muitas mulheres como artefato de poder na luta por sua afirmação e no enfrentamento ao regime patriarcal, sendo este um dos motivos que as fazem ser cerceadas do acesso à escolarização. Cardoso e Dantas (2024) em Comunicação oral realizada no X Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) em 23 de maio de 2024, destacam ser preocupante, em pleno século XXI, a ampliação de movimentos e políticas da extrema direita pautadas em ideais ultraconservadores, os quais objetificam e desqualificam o lugar da mulher na sociedade, significando um retrocesso à democracia e aos direitos por elas conquistados.

Isso possibilita a percepção da escola, para além de um espaço do conhecimento propedêutico, como território político, de formação crítica, onde as diversidades humanas, gênero, etnia, cultura e os saberes construídos na historicidade dos coletivos e comunidades, estejam ali representados. É nessa escola que é possível uma educação que rompa os múltiplos preconceitos, por ser inclusiva, emancipadora, cidadã, dinâmica, que esteja em constante reflexão e reconfiguração de suas concepções e práticas, sob o olhar do respeito a e garantia da humanidade. Que a luta pela dignidade dos diferentes seres humanos seja seu fundamento e que isso, conseqüentemente, possibilite a construção de uma sociedade justa, ativa, democrática e acolhedora (Gadotti, 2004; Freire, 1996).

Ao narrar “*meu sonho é ter minha casa, minha casinha! A casa da gente é tudo! Pode ser um “mioco”, mas eu quero, é minha! Quem sabe futuramente. Talvez uma faculdade aí, mas meu sonho [...]quando pequena era ser policial. Agora não quero mais, não!*”, Adelina (2024) indica similitudes com os relatos de Esperança Garcia, pois ambas acreditam e buscam por um futuro melhor mediante os estudos. Nota-se que, para elas, a formação intelectual e educacional é um dos caminhos para a afirmação do seu poder, sua ascensão socioeconômica na sociedade, além de incitar a sua autodescoberta, conscientização e emancipação, ou melhor, seu empoderamento (Berth, 2019).

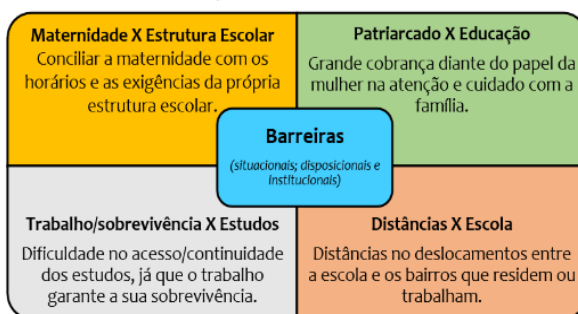
As narrativas só reafirmam os enfrentamentos, há tempos, experienciados pelo público da EJA e, ao que parece, se perpetuam. Os excertos a seguir, sistematizam os principais obstáculos das estudantes, os quais são identificados tanto no Ensino Médio, quanto no Ensino Fundamental da modalidade:

[...] eu desisti da escola para ir trabalhar [...] quando minha menina nasceu eu levava pra escola. Só que “ai” eu deixei com minha mãe, só que minha mãe não queria olhar. “Ai” eu parei de estudar [...] tem o ônibus que vem da zona rural, que passa por lá, só que não “tá” passando, por conta da estrada que “tá” ruim [...] “Ai” agora tem que vir a pé. (Adelina, 2024).

Minha mãe fica meio assim, com medo de eu “vim”. Porque é a noite. “Ai” eu saio tarde[...] quando o ônibus chega aqui, é 7 horas e a aula começa 7 horas. Só que o rapaz do ônibus, como ele só dá carona, ele deixa a gente no CEEP. Do CEEP pra chegar aqui demora uns minutos (entre 10 e 15 minutos). “Ai” acaba perdendo uma parte da primeira aula [...] Só eu trabalho! [...] fico meio que pagando as contas da casa (Esperança Garcia, 2024).

As análises dos cenários manifestos nas narrativas, suscitados pelo movimento de apreensão dos sentidos e significados, indicaram as dificuldades enfrentadas pelo público e que se tornam barreiras que ecoam na persistência das/os educandas/os. A figura 1 sistematiza as barreiras tecidas no corpus analítico das entrevistas:

Figura 1 – Sistematização das barreiras a partir das narrativas.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Não se pode negligenciar que esses enfrentamentos, expressos na figura 1, atravessam o cotidiano, de muitas/os estudantes da EJA e exercem seus impactos na ampliação da desistência escolar, bem como na massificação da procura pela rápida certificação, como o ENCCCEJA. Portanto, para discutir a EJA, é fundamental dialogar sobre as políticas intersetoriais que precisam ser criadas e implementadas, de forma a garantir o acesso e a conclusão das etapas da Educação Básica, como também, possibilitar e incentivar o ingresso, dessas/es estudantes, no Ensino Superior.

As/os estudantes precisam ser incentivadas/os a concluírem seus estudos, mas, para tanto, devem ser assistidas/os por políticas que promovam a sua persistência na conclusão de sua escolarização. Para tal propósito, estas políticas devem ser efetivas e estar concentradas na garantia de uma vida com dignidade no âmbito social, econômico, assistencial, de segurança, lazer e saúde, direitos sociais estabelecidos no art. 6º da Constituição Federal e art. 25 § 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Esperança Garcia e Adelina, em suas narrativas, indicam outras demandas, as quais estão relacionadas ao ensino-aprendizagem e à avaliação, ao indicarem: “Quando a professora fala $x+x=y$. Não entra na minha cabeça. “Aí” [...] vou fazer a prova, meu Deus! E agora? O que vou fazer? [...] aí não consigo aprender nada, tipo, eu não lembro de nada!” (Esperança Garcia, 2024) e “[...] eu aprendo ali na hora, mas aí depois eu não me lembro de mais nada!” (Adelina, 2024). Esses aspectos, *a priori*, vinculados às barreiras institucionais, têm impactos na vida da/o estudante, ressoando em seu processo de persistência na EJA. As concepções e práticas pedagógicas, educativas e curriculares assumidas tanto pela/o educadora/r, pela Unidade Escolar, quanto pelos órgãos governamentais do Estado, responsáveis por gerir a educação, podem motivar a persistir ou expulsar as/os educandas/os da escola.

A reflexão sobre os cotidianos e as defesas realizadas por profissionais e os espaços de educação é ação necessária para a problematização e construção de caminhos que promovam a proximidade, o acolhimento e, conseqüentemente, a persistência escolar. Entretanto, esse caminho só poderá ser percorrido com a efetiva participação de Órgãos do Estado, por meio de uma escuta atenta daquelas/es que experienciam as cotidianidades e temporalidades do universo da escola, isto é, profissionais da educação e estudantes. Uma escuta que se faça ativa e produtiva, segundo às realidades e singularidades da Educação de Jovens e Adultos, ou melhor, uma escuta que promova políticas públicas que tenham sentido e significados ao seu público, já que “o sentido da EJA está expresso na realidade de seus sujeitos” (Bastos; Dantas; Santos 2018, p. 26).

As análises das narrativas demonstraram que as barreiras não estão dissociadas. Acontece que, as barreiras situacionais ecoam na subjetividade humana e reverberam na trajetória educativa das/os estudantes. Pineau (2024), em conferência ministrada no X Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica (CIPA) em 20 de maio de 2024, problematiza que os seres humanos se constituem pelas experiências intersubjetivas e subjetivas que são elaboradas em seus cotidianos. Portanto, as questões existenciais, sociais, econômicas, educacionais

e políticas exercem seus efeitos na vida escolar das/os educandas/os, por isso não devem ser ignoradas.

A escola é um dos espaços de identificação e sistematização das micro e macroestruturas envolvidas nas realidades e contextos vivenciados pela sociedade. O cenário escolar, com suas experiências educativas, se configura em fundamento para a articulação de epistemologias, ações pedagógicas e curriculares que sejam dialógicas. Para isso, é basilar estar em constante reflexão e (re)construção sobre os espaços e experiências educacionais, de maneira que se possa “reinventar outras pedagogias” (Arroyo, 2019, p. 17), as quais sejam significativas e efetivas para a escola pública.

Destaca-se que não se deve negligenciar quem são os sujeitos que constituem esta escola e modalidade, os quais, em sua maioria, são pertencentes às populações vulneráveis, marginalizadas e estigmatizadas pela sociedade. Populações estas que têm seus corpos precarizados, oprimidos, criminalizados e desumanizados pelo próprio Estado (Arroyo, 2019).

A escola, lugar de referência para a percepção dos aspectos sócio-histórico-econômicos e culturais de dado contexto, é base para a reflexão de uma das estruturas elementares para uma educação com dignidade, o currículo. Decorre que, um currículo narrativo, reverbera no fenômeno da persistência das/os estudantes, ao se estabelecer um senso de pertencimento por meio das práticas e concepções curriculares e pedagógicas ali desenvolvidas.

Nas análises das narrativas de Esperança Garcia e Adelina são identificados pontos que contribuem com o currículo do EM/EJA, tanto para a especificidade da unidade escolar, quanto para a etapa e modalidade no âmbito nacional. Os trechos seguintes deslindam algumas direções reflexivas sobre o currículo:

Quadro 2 – Direcionamentos à reflexão sobre o currículo, identificados a partir das entrevistas narrativas

Excertos Narrativos	Direcionamentos à reflexão do currículo
<i>Eu quero continuar estudando para poder ter um futuro melhor, ter um trabalho melhor (Esperança Garcia, 2024).</i> <i>Formar! Trabalhar num emprego melhor (Adelina, 2024).</i>	A referência da escola como um dos espaços de formação da/o estudante e para a atuação política e ativa na sociedade. O trabalho como um dos meios de melhoria socioeconômica, ascensão social, a uma vida com dignidade, em que os direitos sejam efetivamente garantidos.
<i>Eu gosto de alguns professores[...]eles brincam [...] gosto de vir para a escola, por causa dos meus colegas (Adelina, 2024)</i>	O ambiente escolar, espaço de acolhimento, afetividade, partilha de experiências e saberes entre as diversidades de pessoas.
<i>“O prefeito esqueceu de lá (seu bairro) [...]tem gente que fala assim “As casinhas”. Quem mora em casinha é cachorro [...] eu não moro na casinha, eu moro nos apartamentos, no residencial (Esperança Garcia, 2024).</i>	O combate aos preconceitos e ao lugar marginal estigmatizados às populações vulneráveis; As identidades locais e as territorialidades, atreladas à percepção do direito de que todas/os buscam a melhoria da comunidade;

Narrativas de Persistência no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos: direcionamentos reflexivos para o currículo

	As identidades que formam suas comunidades e o seu poder social.
<i>Eu não deveria ter desistido dos meus estudos[...] Só que aí eu tô meio atrasada e eu fico triste comigo mesma</i> (Esperança Garcia, 2024).	A inteligência emocional para a elevação da estima das/os estudantes e rompimento do sentimento de culpa. A dimensão do empoderar-se como meio de (auto) transformação.
<i>Eu fui para Curitiba trabalhar[...]eu tive que voltar, mas eu não queria[...]tive que voltar por conta de uma discussão que eu tive lá mais um rapaz. Eu fiquei com medo! Ele mostrava ser um homem violento</i> (Esperança Garcia, 2024).	O enfrentamento às violências vivenciadas pelas mulheres na sociedade; O fomento ao letramento de gênero e o letramento racial para a construção de uma sociedade equânime.

Fonte: construído pelas autoras mediante as entrevistas narrativas (2024).

No quadro 2 são identificadas determinadas temáticas, sistematizadas na figura 2, que podem permear o planejamento e as práticas curriculares, de forma a desenvolver um ensino em sintonia com as demandas contextuais, tornando o processo de construção da aprendizagem algo significativo, que confere a representatividade das/os estudantes no universo educacional, numa perspectiva de “[...] formação do sujeito crítico, que seja protagonista de sua própria história, construtor de conhecimentos e saberes e engajado no processo de transformação social (Dantas; Oliveira, 2020, p. 51) de sua realidade, fenômeno que colabora com a persistência escolar, isso porque, passam a se verem ali representadas/os.

Figura 2 – Algumas temáticas fomentadas pelas narrativas e que podem direcionar as práticas de currículo.



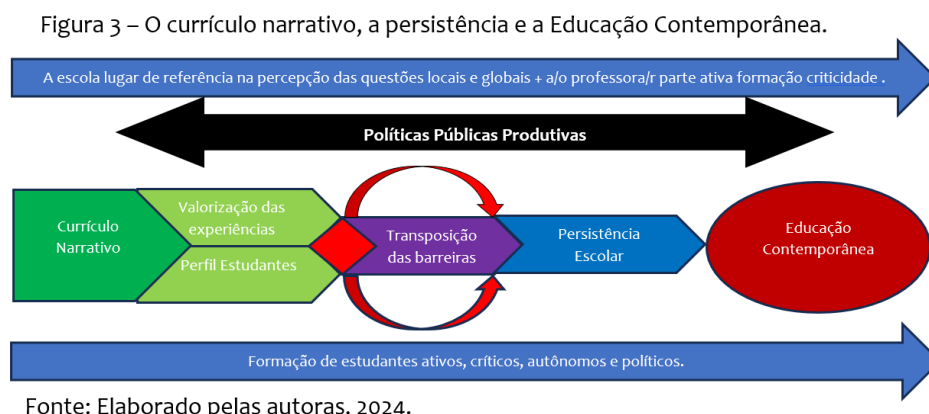
Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

O movimento de “mergulhar no trabalho de narrar a própria experiência exige do narrador dar-se tempo para acessar as memórias, deixar-se impregnar pelas retenções [...] a partir da explanação da experiência vivida durante a evocação” (Breton, 2023, p.4). Assim, nas narrativas das estudantes, as memórias evocadas das suas experiências de vida e escolarização, desvelam sentidos e aspectos existenciais das estudantes, sobretudo no que tange aos movimentos que as fazem persistir no EM/EJA. As análises do quadro 2 e figura 2 são representativas para a apreensão de significados basilares à problematização, flexibilidade e direcionamentos de um currículo narrativo e dialógico, um dos caminhos a serem percorridos para uma educação contemporânea.

[...]faz-se necessário considerar os sujeitos da EJA em sua diversidade [...] construir **currículos** que considerem os contextos das experiências vivenciadas pelos alunos da EJA que se relacionam com seu trabalho, com suas condições socioeconômicas, e

faixa etária, relações sociais, de gênero, de etnia, de orientação sexual, de vida (Santos, 2022, p. 178 - 179).

A autora demarca as diversidades que existem na modalidade e nas etapas, as quais constroem uma dinamicidade e pluralidade de currículos. A figura 3 sistematiza a percepção de como um currículo narrativo colabora na persistência das/os estudantes e no desenvolvimento da educação contemporânea, na qual o respeito e representatividade das diversidades sejam bases para a formação de uma sociedade justa e humana.



O currículo narrativo está interconectado à construção de um currículo dialógico, no qual há a valorização do protagonismo dos seres humanos, bem como do pensar crítico, político, humano, pautado na emancipação e na atuação ativa e consciente dos seres humanos (Freire, 2014). Um currículo que enxergue e valorize os corpos da escola pública brasileira, pois “[...] dos corpos vêm demandas por igualdade de gênero, por direitos sociais, políticos criticando as segregações de gênero, etnia, raça [...]” (Arroyo, 2019, p. 14). São esses corpos que enfrentam as constantes barreiras e persistem, sobretudo, nas escolas da Educação de Jovens e Adultos.

Os cotidianos e as experiências do contexto educativo, esboço das configurações locais e globais, contribuem para a articulação de políticas educacionais efetivas, fato que ressoa na persistência das/os estudantes do EM/EJA e na proposição de uma educação contemporânea.

Notas reflexivas (in)conclusivas

Neste estudo, o objeto esteve vinculado às narrativas de persistência e ao currículo no Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica. Ficou evidente o lugar das narrativas de persistência das/os estudantes do EM/EJA como potente dispositivo de investigação e compreensão dos contextos e dos sentidos e significados que

emergem das relações e experiências da/o educanda/o no ambiente escolar. Desta forma, elas possibilitam a identificação e a apreensão de temáticas significativas ao currículo, geradas a partir das especificidades do público e dos seus cotidianos, fato que as tornam direcionantes para um currículo narrativo e uma educação contemporânea.

Os achados da pesquisa demarcaram direcionamentos curriculares advindos das experiências das estudantes da Unidade Escolar pesquisada, sendo identificada a recorrência das seguintes temáticas direcionantes: a) Trabalho: fonte de transformação social; b) As experiências de vida e o conhecimento científico; c) Pertencimento e territorialidades; d) Empoderamento feminino; e) Letramento racial e letramento de gênero. Essas temáticas contribuem para a articulação de um currículo narrativo e, também, dialógico, ou seja, significativo e atrelado ao seu público, ecoando na formação do conhecimento crítico mediante os saberes ali existentes, por meio de uma prática curricular e pedagógica que desperte o protagonismo das/os educanda/os.

Os objetivos desse estudo foram alcançados mediante a pesquisa qualitativa, fenomenológica e (auto)biográfica, cuja principal fonte de investigação foram as entrevistas narrativas que, sob o olhar da análise compreensiva-interpretativa, demarcaram o quanto tais investigações permitem o protagonismo dos seres humanos indicando-as como artefatos para o fomento de pesquisas decoloniais.

Os diálogos apresentados contribuem para a ampliação de estudos sobre a EJA no Ensino Médio, pois são escassas as pesquisas em torno desta etapa e modalidade, as quais têm se concentrado no Ensino Profissionalizante. Ademais, a pesquisa contribui para a reflexão e articulação de um currículo narrativo, que ressoa na construção e implementação de políticas públicas educacionais que sejam efetivas e, conseqüentemente, na ampliação da persistência de suas/seus estudantes. Assim, entender as narrativas de persistências é uma ação fundamental do currículo para fazer:

emergir o contexto de vida dos sujeitos, nos quais as pessoas podem se conectar consigo mesmas, umas com as outras, com suas próprias cultura e tradição, com suas esperanças e aspirações e, em última instância, como uma construção de conhecimento intencional e orientada, que serve a suas trajetórias pessoais e públicas (Goodson, 2019, p. 114).

Pensar a persistência não é um processo fácil, não existe resposta simples. Implica olhar o processo formativo das/os estudantes da Educação de Jovens e Adultos a partir de

uma perspectiva ampla, integrando fatores pessoais, institucionais e situacionais. Nem sempre as interrupções nos processos formativos representam a desistência. Entender os obstáculos à persistência para além da escola, não os reduzindo a fatores unicamente curriculares e situá-los no contexto social mais amplo, é urgência, para um giro curricular comprometido com a garantia do direito à educação.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA. Em busca de saídas para as crises das políticas públicas de EJA. São Paulo: **Ação Educativa**, 2022. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2022/10/Dossie_EJA-versao-03-10-2022.pdf. Acesso em 16 jun. 2024.

ARROYO, Miguel. **Vidas Ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2019.

ARROYO, Miguel. **Currículo, um território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BASTOS, Maria de Fátima Sudré de Andrade; DANTAS, Tânia Regina; SANTOS, José Jackson Reis dos. A (in)visibilidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do pedagogo. In: DANTAS, Tânia Regina; SANTOS, José Jackson Reis dos; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. **Pesquisas e Experiências sobre formação no contexto da Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: Edufba, 2018, p. 15 – 32.

BERTAUX, Daniel. **As Narrativas de Vida: a pesquisa e seus métodos**. Trad. Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Gurgel Lavallée. Natal: RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019 (Feminismos Plurais).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://acesse.one/mhKjt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível <https://acesse.one/ZxuHk>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, [2023]. Disponível em: <https://acesse.dev/ISGPq>. Acesso em: 01 jun. 2024.

BRETON, Hervé. História de vida, fatos temporais vividos e educação de adultos. **Linhas Críticas**, 29, p. 1 – 15, julho 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc29202347892>. Acesso em: 02 ago. 2024.

Narrativas de Persistência no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos: direcionamentos reflexivos para o currículo

CARDOSO, Jackeline Silva; DANTAS, Tania Regina; COSTA, Graça dos Santos. Fios Investigativos sobre a Formação Docente no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos. In: **Anais do VIII Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos - ALFAeEJA**. Anais. Salvador (BA) UNEB, 2023. Disponível em: <https://11nq.com/P2XIW>. Acesso em: 3 jun. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171–188, jan. 2002. Disponível em: <https://acesse.dev/UUx1K>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CROSS, Kathryn Patrícia. **Adults as learners**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

DANTAS, Tânia Regina; OLIVEIRA, Maria Olívia. A obra de Paulo Freire: contribuições para uma experiência em EJA na pós-graduação. In. DANTAS, Tânia Regina; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Paulo Freire: um diálogo com a Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: Edufba, 2020, p. 39 – 52.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico (1979). In: FINGER, Mathias; NÓVOA, Antônio (Org.). **O Método Biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 31 – 57.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2010.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Anped, n. 14, p. 108-130, mai/ago.2000.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

IBGE. **Censo Demográfico 2022: Panorama do Censo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://11nk.dev/oXOjl>. Acesso em: 10 jun. 2024.

IBGE. Educação 2023 - **PNAD contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://shre.ink/DcDx>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradutor: Henrique Carvalho Calado. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.

LITSTER, J. *Motivating Skills for Life Learners to Persist Progress and Achieve: Literature Review*. LOPEZ, D; LITSTER J; VORHAUS J; SALTER, E. In: **Motivating Skills for Life Learners to Persist, Progress and Achieve**. Coventry: QIA, 2008.

MALLOWS, David; COSTA, Graça dos Santos. A persistência na Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre currículo e inclusão. In: COSTA, Graça dos Santos (org.). **Educação e Inclusão: desafios formativos e curriculares**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020, p. 41-54.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://shre.ink/Dc88>. Acesso em: 12 jun. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da [Org.]. **Invenções de vida, compreensões e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103 – 130.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

SANTOS, Magali Suzana. Reflexões em Educação de Jovens e Adultos a Partir da Experiência Docente. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 172–184, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/10146>. Acesso em: 06 ago. 2024.

SILVA, José Jaime da; BRUNO, Miguel Antônio Pinho; SILVA, Denise Britz do Nascimento. Pobreza multidimensional no Brasil: uma análise do período 2004-2015. **Revista de Economia Política**, vol. 40, nº 1, p. 138 – 160, janeiro-março, 2020. Disponível em: <https://l1nq.com/ZO45w>. Acesso em: 05 maio de 2024.

SOUSA, Roberto Fernandes; DANTAS, Tânia Regina; CONCEIÇÃO, Ana. Paula da Silva. O currículo da Educação de Jovens e Adultos e a formação dos sujeitos. **Retratos Da Escola**, 321–338, 2021. <https://doi.org/10.22420/rde.v15i32.1300>.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos Cruzados sobre Pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 01, jan./ abr. 2014, p. 39-50. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *Investigación (auto) biográfica como acontecimiento: diálogos epistémico-metodológicos*. Márgenes, **Revista de Educación** de la Universidad de Málaga, Málaga, v. 1, n. 3, p. 16-33, set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9613>. Acesso: 28 abr. 2024.

TANURE, Ana Célia Dantas; COSTA, Graça dos Santos. Currículo e Formação na Educação de

Narrativas de Persistência no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos: direcionamentos reflexivos para o currículo

Jovens e Adultos: tensões e desafios. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 98–115, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9428>. Acesso em: 8 ago. 2024.

UNESCO. 2023. *Resumen del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* París, UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_spa>. Acesso 16 jun. 2024.

VENTURA, Jaqueline; CRUZ, Thays Espindola; MARQUES, Catharina Ferreira Costa. As pesquisas sobre o Ensino Médio na EJA: uma análise de artigos da plataforma de periódicos da CAPES. **Perspectiva**, Florianópolis: SC, v. 38, n. 1, jan/mar. 2020, p. 01-25. Disponível <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e66039>. Acesso 10 dez. 2023.

Sobre os autores

Jackeline Silva Cardoso

Mestra em Educação de Jovens e Adultos, Professora da Rede Pública Municipal de Guanambi e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores, Autobiografias e Políticas Públicas. jackeline.educ@gmail.com. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5713-1533>

Tânia Regina Dantas

Doutora em Educação pela Universidad Autónoma de Barcelona – (UAB) Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores, Autobiografias e Políticas Públicas. taniaregin@gmail.com orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0953-512X>

Graça dos Santos Costa

Doutora em Pedagogia pela Universidade de Barcelona (UB). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade (GREDHI). E-mail: gracacosta@gmail.com orcid <https://orcid.org/0000-0001-7770-0118>

Recebido em: 14/10/2024

Aceito para publicação em: 29/10/2024