

QUANDO O CURRÍCULO GANHA VOZ: RODAS DE CONVERSA, NARRATIVAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

WHEN THE CURRICULUM GAINS A VOICE: CONVERSATION CIRCLES, NARRATIVES AND THE PRODUCTION OF MEANINGS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

CUANDO EL CURRÍCULO ADQUIERE VOZ: CÍRCULOS DE CONVERSACIÓN, NARRATIVAS Y PRODUCCIÓN DE SENTIDOS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Zenaide Alves Pereira¹
Ginaldo Cardoso de Araújo²

RESUMO: Este artigo analisa as rodas de conversa como dispositivo narrativo, formativo e epistemológico de produção de sentidos sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Constitui um recorte de uma pesquisa qualitativa de mestrado realizada em uma escola pública de Riacho de Santana, Bahia, com 15 estudantes e 12 professores. A investigação articulou análise documental, questionários e rodas de conversa, cujas narrativas foram examinadas por meio de análise temática e triangulação das fontes. Os resultados evidenciaram que as rodas tornaram visíveis dimensões do currículo atravessadas pelo trabalho, pela família, pelas trajetórias de exclusão, pelo retorno à escola, pelas práticas pedagógicas e pelas tensões entre o prescrito e o vivido. Constatou-se que, ao narrar e escutar experiências, os participantes não apenas forneceram informações, mas reinterpretaram suas trajetórias e produziram compreensões compartilhadas sobre o currículo. Conclui-se que as rodas ultrapassaram sua função instrumental e constituíram espaços éticos, formativos e epistemológicos de produção de sentidos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Rodas de conversa. Currículo.

ABSTRACT: This article analyzes conversation circles as a narrative, formative, and epistemological device for meaning-making about the curriculum in Youth and Adult Education (EJA). It is based on a section of a qualitative master's research project conducted at a public school in Riacho de Santana, Bahia, involving 15 students and 12 teachers. The investigation combined documentary analysis, questionnaires, and conversation circles, whose narratives were examined through thematic analysis and source triangulation. The results showed that the circles made visible dimensions of the curriculum shaped by work, family, trajectories of exclusion, returning to school, pedagogical practices, and tensions between the prescribed and the lived curriculum. The findings indicate that, by narrating and listening to experiences, participants not only provided information but also reinterpreted their trajectories and produced shared understandings of the curriculum. The study concludes that conversation circles went beyond their instrumental function and became ethical, formative, and epistemological spaces for meaning-making.

Keywords: Youth and Adult Education. Conversation circles. Curriculum.

¹Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade PPGELS/UNEB.

²Doutor em Educação. Professor e Pesquisador da Universidade do Estado da Bahia/UNEB.

RESUMEN: Este artículo analiza los círculos de conversación como dispositivo narrativo, formativo y epistemológico de producción de sentidos sobre el currículo de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Constituye un recorte de una investigación cualitativa de maestría realizada en una escuela pública de Riacho de Santana, Bahía, con la participación de 15 estudiantes y 12 docentes. La investigación articuló análisis documental, cuestionarios y círculos de conversación, cuyas narrativas fueron examinadas mediante análisis temático y triangulación de fuentes. Los resultados evidenciaron que los círculos hicieron visibles dimensiones del currículo atravesadas por el trabajo, la familia, las trayectorias de exclusión, el regreso a la escuela, las prácticas pedagógicas y las tensiones entre lo prescrito y lo vivido. Se constató que, al narrar y escuchar experiencias, los participantes no solo proporcionaron información, sino que también reinterpretaron sus trayectorias y produjeron comprensiones compartidas sobre el currículo. Se concluye que los círculos superaron su función instrumental y se constituyeron en espacios éticos, formativos y epistemológicos de producción de sentidos.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Círculos de conversación. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) implica aproximar-se de sujeitos cujas trajetórias educacionais são atravessadas por diferentes tempos, experiências e condições de existência. São jovens, adultos e idosos que retornam à escola após percursos marcados pela interrupção da escolarização, pelo ingresso precoce no mundo do trabalho, pelas responsabilidades familiares e por diferentes processos de exclusão. Entretanto, suas histórias não podem ser compreendidas apenas pela ausência da escolaridade formal. Os sujeitos da EJA produzem saberes no trabalho, nas relações comunitárias, nas experiências culturais, nas lutas cotidianas e nos diferentes espaços em que constroem suas vidas.

Arroyo MG (2017) problematiza perspectivas que reduzem os estudantes da EJA às lacunas de escolarização ou aos conhecimentos que supostamente não possuem. Para o autor, suas trajetórias revelam experiências de resistência e conhecimentos produzidos em contextos sociais concretos. Essa compreensão desafia não apenas o currículo e as práticas pedagógicas, mas também as formas pelas quais se realizam pesquisas com esses sujeitos.

Investigar a EJA por meio de procedimentos excessivamente rígidos pode limitar a emergência das experiências que constituem a própria modalidade. Questionários e entrevistas estruturadas, embora relevantes em determinados desenhos investigativos, nem sempre favorecem a circulação da palavra, o diálogo entre participantes e a construção coletiva de interpretações. Nesse contexto, as rodas de conversa apresentam possibilidades metodológicas significativas, especialmente quando compreendidas para além de uma técnica destinada à obtenção de respostas.

A roda possui uma organização simbólica e relacional própria. A disposição circular reduz a centralidade física do pesquisador, possibilita que os participantes se vejam, acompanhem as narrativas uns dos outros e produzam falas atravessadas pelas experiências compartilhadas. Uma narrativa pode despertar uma lembrança; uma concordância pode ampliar um argumento; um silêncio pode revelar desconfortos; uma divergência pode produzir novas perguntas. Desse modo, a palavra não circula exclusivamente entre pesquisador e participante, mas é produzida no encontro entre diferentes sujeitos.

A reflexão proposta neste artigo emerge de uma pesquisa de mestrado concluída, ³cujos objetos foram o currículo da EJA em uma escola pública do município de Riacho de Santana, Bahia. A investigação buscou compreender as percepções de professores e estudantes sobre o currículo, considerando as relações entre as orientações prescritas nos documentos e as experiências construídas no cotidiano escolar. O estudo articulou estudo documental, questionários e rodas de conversa. Entretanto, ao revisitar o percurso realizado, tornou-se evidente que as rodas produziram um movimento que ultrapassou os objetivos inicialmente atribuídos ao procedimento.

Durante os encontros, estudantes e professores não apenas responderam às perguntas apresentadas. Narraram suas trajetórias, problematizaram as experiências escolares, reconheceram vivências compartilhadas e produziram interpretações sobre o currículo. Em muitos momentos, as perguntas inicialmente planejadas perderam centralidade diante das questões que emergiam das narrativas. A pesquisa passava a ser conduzida também pelo campo, pelas experiências e pelas relações construídas na própria roda.

Nesse sentido, este artigo parte da seguinte questão: de que maneira as rodas de conversa possibilitaram a produção compartilhada de sentidos sobre o currículo vivido na Educação de Jovens e Adultos? O objetivo é analisar as rodas de conversa como dispositivo narrativo, formativo e epistemológico de produção de sentidos sobre o currículo da EJA, discutindo como a circulação das narrativas fez emergir dimensões relacionadas às condições de vida dos estudantes, aos sentidos do retorno à escola, às relações pedagógicas e às tensões entre currículo prescrito e currículo vivido.

³O currículo na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública no município de Riacho de Santana, Bahia: percepções de professores e estudantes. PPGELS/UNEB, 2026.

A relevância deste recorte está no deslocamento da compreensão das rodas como simples instrumentos de coleta de informações. Defende-se que, em pesquisas com sujeitos da EJA, elas podem constituir espaços de produção compartilhada de interpretações, pois o conhecimento não se forma apenas posteriormente, quando o pesquisador organiza e analisa os dados. Parte desse conhecimento é produzido durante o encontro, enquanto os sujeitos narram, escutam, questionam e ressignificam suas experiências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Currículo na EJA: entre prescrição, vida e disputa de sentidos

O debate sobre currículo na Educação de Jovens e Adultos exige romper com a compreensão de currículo como simples elenco de conteúdos a serem transmitidos em tempo reduzido. No caso da EJA, tal redução torna-se ainda mais problemática porque a modalidade atende sujeitos que tiveram trajetórias escolares interrompidas e que retornam à escola carregando experiências sociais, profissionais, familiares e culturais densas. Assim, o currículo não pode ser pensado como adaptação empobrecida do ensino regular, tampouco como percurso acelerado para certificação. Ele precisa ser compreendido como território de produção de sentidos, reconhecimento de saberes e disputa por direitos.

4

Sacristán JG (2000) contribui para essa discussão ao afirmar que o currículo se materializa em diferentes níveis: prescrito nas políticas e documentos, interpretado pelas instituições, reorganizado pelos professores e vivido pelos estudantes. Essa compreensão permite observar que o currículo não está pronto no documento oficial. Entre a prescrição e a prática há mediações, escolhas, tensões, condições materiais, tempos escolares e interpretações pedagógicas que transformam aquilo que se pretende ensinar em experiência concreta de formação.

Na EJA, essa distância entre currículo prescrito e currículo vivido assume contornos particulares. Os estudantes frequentam, em geral, o turno noturno, após jornadas de trabalho, deslocamentos, responsabilidades familiares e experiências anteriores de fracasso escolar. Nesse contexto, o currículo somente ganha sentido quando dialoga com as condições concretas de vida e com os saberes que os sujeitos trazem consigo. Arroyo MG (2017) destaca que os estudantes da EJA são sujeitos de direitos, de trabalho e de resistência, e que suas trajetórias interrogam a organização escolar, seus tempos, suas metodologias e seus modos de selecionar conhecimentos.

A perspectiva freireana também é central para compreender o currículo como prática dialógica. Freire P (1987) critica a educação bancária por transformar os sujeitos em recipientes de conteúdos e defende uma educação problematizadora, construída a partir da leitura do mundo. Nessa direção, o currículo não deve partir apenas do que a escola define como conteúdo válido, mas do diálogo entre saberes escolares e saberes de experiência feitos. O conhecimento escolar, quando desvinculado da realidade dos sujeitos, perde potência formativa; quando articulado às experiências, pode tornar-se instrumento de leitura crítica da realidade.

Goodson IF (2001) amplia essa compreensão ao defender que histórias de vida e experiências dos sujeitos não devem ser tratadas como elementos periféricos do currículo. Elas constituem parte da própria construção curricular, pois permitem compreender como os conhecimentos escolares são apropriados, recusados, ressignificados ou transformados no percurso de formação. Para a EJA, essa contribuição é decisiva: as histórias dos educandos não são obstáculos à aprendizagem, mas pontos de partida para reorganizar sentidos, práticas e relações pedagógicas.

Silva TT (2014) lembra que o currículo está atravessado por relações de poder e por disputas em torno da identidade. Aquilo que se ensina, aquilo que se silencia e os sujeitos que são reconhecidos ou desconsiderados no processo curricular constituem escolhas políticas. Na EJA, essas escolhas ganham densidade porque a modalidade historicamente ocupou um lugar marginal nas políticas educacionais, muitas vezes sendo tratada como oferta compensatória, emergencial ou de menor prestígio.

Dessa forma, discutir rodas de conversa em uma pesquisa sobre currículo não significa deslocar o debate para uma técnica metodológica. Significa reconhecer que os sentidos do currículo só podem ser compreendidos quando os sujeitos que o vivem têm condições de narrar suas experiências. A roda, nesse contexto, constitui um espaço privilegiado para tornar visíveis dimensões que os documentos oficiais não alcançam: o cansaço do estudante trabalhador, o medo de não aprender, a vergonha produzida por trajetórias interrompidas, a alegria diante da leitura conquistada, o compromisso docente com o acolhimento e as negociações cotidianas para fazer o currículo acontecer.

2.2 Narrativa, experiência e produção de sentidos

A centralidade das narrativas neste estudo decorre da compreensão de que narrar não é apenas relatar fatos. Narrar é selecionar acontecimentos, atribuir importância, estabelecer

relações, reorganizar memórias e produzir sentidos sobre a experiência. Quando estudantes e professores da EJA contam suas histórias, não oferecem somente informações à pesquisadora; produzem interpretações sobre si, sobre a escola, sobre o currículo e sobre os caminhos que os levaram a permanecer ou a se afastar da escolarização.

Passeggi MC (2021) compreende a narrativa como prática de reflexividade. Ao narrar, o sujeito revisita sua trajetória e pode transformá-la em objeto de compreensão. Essa reflexividade possui uma dimensão formativa, pois permite que os acontecimentos vividos sejam reinterpretados e conectados a novos projetos de vida. Na EJA, essa perspectiva é particularmente fecunda porque muitos estudantes retornam à escola carregando marcas de fracasso, vergonha, exclusão e descontinuidade. A narrativa pode abrir espaço para que esses acontecimentos sejam ressignificados.

Larrosa J (2019) contribui com a noção de experiência como aquilo que nos acontece e nos transforma. Nem tudo que ocorre se converte em experiência. Para que algo se torne experiência, é necessário que toque o sujeito, produza deslocamentos e modifique sua maneira de compreender o mundo. Nas rodas de conversa, as narrativas sobre retorno à escola, aprendizagem, cansaço e prática docente não eram apenas lembranças; eram acontecimentos de linguagem que transformavam a relação dos participantes com aquilo que viveram.

6

Essa dimensão transformadora também se manifesta no pesquisador. A pesquisa qualitativa, quando comprometida com a escuta, não mantém o pesquisador em posição neutra ou distante. As narrativas produzidas no campo deslocam perguntas, ampliam categorias e fazem emergir aspectos que não estavam inteiramente previstos. Nesse sentido, o processo investigativo torna-se também experiência para quem pesquisa, pois a compreensão do objeto se reorganiza diante da palavra dos participantes.

Benjamin W (1994), ao discutir o narrador, lembra que a narrativa guarda uma relação com a experiência compartilhada. Diferente da informação, que tende a ser rápida e fechada, a narrativa conserva abertura para novas interpretações. Ela circula, toca outros sujeitos e permite que quem escuta também produza sentidos. Na roda de conversa, essa característica aparece com força: uma fala não termina em si mesma, pois reverbera no grupo e pode gerar novas lembranças, complementações, concordâncias ou tensionamentos.

Assim, as narrativas produzidas nas rodas não foram utilizadas apenas como ilustrações de categorias. Elas constituíram o próprio material por meio do qual o currículo vivido pôde ser compreendido. A fala de uma estudante sobre o cansaço não é um dado periférico; revela uma

condição de produção da experiência escolar. A fala de uma professora sobre a necessidade de incentivar antes de ensinar não é apenas opinião; explicita uma concepção de docência e de currículo. A narrativa, portanto, opera como lugar de produção de sentidos.

2.3 Rodas de conversa como dispositivo dialógico e epistemológico

A roda de conversa tem sido utilizada em pesquisas qualitativas e práticas educativas por favorecer a circulação da palavra, a escuta e a construção coletiva de interpretações. Entretanto, neste artigo, ela é compreendida para além da condição de técnica. A noção de dispositivo permite enfatizar que a roda não apenas recolhe falas, mas produz condições de encontro, afetações, relações e sentidos. Seu valor metodológico está justamente em possibilitar que o conhecimento seja produzido na interação entre os sujeitos.

Warschauer C (1993) destaca a potência da roda como espaço de partilha, registro e construção coletiva de conhecimento. A circularidade rompe com a lógica hierárquica da fala e cria condições para que os participantes se reconheçam no processo. Ainda que a mediação da pesquisadora seja necessária, a palavra não se concentra nela. O conhecimento passa a ser produzido no movimento entre falar, escutar, retomar, complementar e discordar.

Moura AF e Lima MG (2014) compreendem a roda de conversa como instrumento metodológico possível para pesquisas que buscam produzir dados em contextos de diálogo e participação. Sua contribuição está em reconhecer que a roda permite ao pesquisador acessar sentidos que se constroem na interação, e não apenas respostas individuais. No caso da EJA, essa característica é decisiva, pois os sujeitos frequentemente compartilham experiências semelhantes de exclusão escolar, trabalho, maternidade, cuidado e retorno aos estudos.

A contribuição de Freire P (1987) aprofunda essa compreensão. O diálogo, em Freire, não é apenas um procedimento comunicativo; é uma exigência ética e epistemológica. Ninguém conhece sozinho, isolado do mundo e dos outros. Conhecer implica pronunciar o mundo em comunhão, problematizar a realidade e reconhecer o outro como sujeito de saber. Desse modo, uma roda de conversa em pesquisa não pode ser reduzida a uma entrevista em grupo. Ela precisa criar condições para que os participantes se reconheçam como produtores de conhecimento.

Passos E, Kastrup V e Escóssia L (2009), ao discutirem o método da cartografia, afirmam que pesquisar envolve acompanhar processos e não apenas representar objetos prontos. Ainda que a pesquisa aqui analisada não tenha adotado a cartografia como método, essa compreensão ajuda a interpretar o que ocorreu nas rodas: os dados não estavam simplesmente prontos,

aguardando a coleta. Eles foram produzidos no processo, nas relações, nos deslocamentos e nas narrativas que emergiram durante o encontro.

Barbier R (2007) também contribui com a noção de escuta sensível, compreendida como postura aberta à complexidade dos sujeitos e dos contextos. Escutar sensivelmente não é apenas ouvir o que foi dito, mas acolher o sentido humano, social e subjetivo da fala. Em pesquisas com a EJA, essa escuta torna-se condição ética, pois os participantes carregam histórias de silenciamento, desvalorização e exclusão. A roda, quando mediada por essa postura, pode transformar-se em espaço de reconhecimento.

A distinção entre técnica e dispositivo é fundamental para a perspectiva assumida neste artigo. Enquanto técnica, a roda poderia ser compreendida como um meio previamente organizado para obter respostas acerca do objeto investigado. Como dispositivo, contudo, ela participa da própria produção do campo: coloca narrativas em circulação, mobiliza memórias, produz relações e possibilita a emergência de sentidos não previstos no roteiro inicial. Não se pretende negar sua dimensão técnica, mas reconhecer que seus efeitos ultrapassam a função instrumental de produção de dados.

Portanto, a roda de conversa, neste artigo, é entendida como dispositivo narrativo, formativo e epistemológico. Narrativo porque as experiências são produzidas e reorganizadas pela palavra; formativo porque os sujeitos refletem sobre si e sobre suas práticas ao narrar; epistemológico porque o conhecimento emerge no próprio encontro, e não apenas na análise posterior realizada pela pesquisadora. Essa é a contribuição central deste recorte: mostrar que o currículo ganha voz quando os sujeitos que o vivem encontram condições para narrá-lo.

3 MÉTODO

O artigo constitui um recorte de uma pesquisa qualitativa realizada em uma escola pública municipal localizada em Riacho de Santana, Bahia. A investigação original analisou as percepções de professores e estudantes sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos, articulando estudo documental, aplicação de questionários e rodas de conversa.

A escolha da abordagem qualitativa fundamentou-se na necessidade de compreender experiências, percepções e sentidos produzidos pelos sujeitos no contexto em que o currículo se materializava. Conforme Lüdke M e André MEDA (1986), os fenômenos educacionais estão inseridos em realidades complexas, atravessadas por dimensões históricas, culturais e subjetivas que não podem ser reduzidas à mensuração de variáveis isoladas.

Participaram da pesquisa 15 estudantes da EJA, sendo oito mulheres e sete homens. O grupo reunia diferentes faixas etárias: quatro participantes possuíam entre 18 e 25 anos; quatro, entre 26 e 35 anos; quatro, entre 36 e 50 anos; e três tinham mais de 50 anos. A diversidade geracional possibilitou compreender diferentes sentidos atribuídos ao tempo, à escolarização, à aprendizagem e ao retorno à escola. Dez estudantes se autodeclararam pretos ou pardos, evidenciando a presença significativa de sujeitos pertencentes a grupos historicamente afetados pelas desigualdades educacionais.

Participaram também 12 professores que atuavam na modalidade, representando diferentes áreas do conhecimento. O grupo era composto por dez mulheres e dois homens, todos servidores efetivos da rede municipal e com formação em nível de pós-graduação lato sensu. Os tempos de atuação na EJA variavam entre um ano e mais de cinco anos, possibilitando reunir perspectivas produzidas em diferentes percursos profissionais.

Na pesquisa original, o estudo documental contemplou documentos nacionais, estaduais, municipais e institucionais relacionados à organização curricular da EJA. Essa etapa possibilitou compreender as concepções presentes nas políticas educacionais e identificar princípios relacionados à valorização das experiências, à contextualização e ao reconhecimento dos saberes dos estudantes.

9

Posteriormente, foi aplicado um questionário aos docentes, composto por questões relativas ao perfil profissional, às concepções de currículo, às práticas pedagógicas e às relações entre as orientações curriculares e o cotidiano escolar. As respostas subsidiaram a elaboração de um roteiro semiestruturado para as rodas de conversa. Entre as questões mobilizadoras estavam: de que maneira os conteúdos dialogam com as experiências dos estudantes? Quais desafios atravessam a implementação do currículo? Quais aprendizagens são consideradas significativas? Que diferenças existem entre as orientações curriculares e as práticas construídas no cotidiano?

As rodas foram realizadas na própria escola, em horários acordados com os participantes. Buscou-se construir um ambiente acolhedor, favorecendo a proximidade, a confiança e a participação. A pesquisadora atuou como mediadora, apresentando as questões iniciais e incentivando a circulação da palavra, sem estabelecer uma sequência rígida de respostas. Durante os encontros, as falas produziram novas perguntas e permitiram que experiências inicialmente não previstas fossem incorporadas ao processo investigativo.

As rodas foram gravadas em áudio, mediante autorização, e posteriormente transcritas integralmente. O material foi submetido à análise temática, iniciada pela leitura flutuante do corpus, seguida da identificação de unidades de sentido, recorrências, aproximações e tensionamentos presentes nas narrativas. Em seguida, essas unidades foram agrupadas em núcleos temáticos e interpretadas em diálogo com os questionários, os documentos curriculares e o referencial teórico.

Para este artigo, realizou-se uma releitura transversal do material, deslocando o foco das categorias curriculares da pesquisa mais ampla para o próprio acontecimento metodológico. Desse processo emergiram cinco movimentos analíticos: a presença da vida nas narrativas sobre o currículo; o retorno à escola como ressignificação da trajetória; a aula conversada como experiência curricular significativa; as tensões entre currículo prescrito e currículo vivido; e a roda como espaço de produção compartilhada de sentidos.

Para assegurar o anonimato, os participantes foram identificados por pseudônimos inspirados em pedras preciosas. A escolha, além de preservar suas identidades, reconheceu simbolicamente a força e a singularidade das trajetórias narradas. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia, mediante Parecer Consubstanciado nº 7.498.657. Todos os participantes receberam informações sobre os objetivos, os procedimentos e as formas de divulgação da pesquisa, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

10

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Antes de falar do currículo, os sujeitos falaram da vida

As rodas de conversa foram organizadas para compreender como estudantes e professores percebiam o currículo da EJA. Entretanto, uma das primeiras evidências produzidas no campo foi que o currículo raramente aparecia, nas narrativas dos estudantes, como uma lista de componentes, conteúdos ou objetivos formais. Ao serem convidados a falar sobre suas experiências escolares, os participantes falavam do trabalho, do cuidado com os filhos, do cansaço, dos períodos em que permaneceram afastados da escola e das razões que os motivaram a retornar.

O currículo aparecia entrelaçado à vida, revelando que sua compreensão não poderia ser dissociada das condições concretas em que os sujeitos estudavam. A narrativa de Rubi expressa esse movimento:

Olha, não é fácil. Eu trabalho o dia todo como diarista, chego em casa ainda tenho filho pra cuidar, casa pra arrumar... Quando chega de noite, o corpo pede cama. Já pensei em desistir várias vezes por causa do cansaço. Mas aí eu lembro do meu sonho de terminar os estudos e dar um futuro melhor pro meu filho. É isso que me segura aqui, sabe? Cada dia é uma vitória pra mim (Estudante Rubi, 2025).

A fala desloca a análise do currículo para além daquilo que é ensinado. A permanência na escola é constituída pela tensão entre o cansaço produzido pela jornada de trabalho e o projeto de concluir os estudos. Ao narrar essa experiência, Rubi não oferece apenas informações sobre sua rotina; interpreta as razões que sustentam sua presença na EJA.

Arroyo MG (2017) afirma que as trajetórias dos estudantes da EJA são atravessadas pelo trabalho e pelas desigualdades sociais. Essas dimensões não são elementos externos ao processo educativo. Chegam à sala de aula, interferem nos tempos de aprendizagem e produzem relações específicas com a escola e com o conhecimento. A roda possibilitou que tais experiências emergissem não como dados complementares, mas como dimensões constitutivas do currículo.

A narrativa também evidencia que a permanência não depende apenas da decisão individual. Quando o estudante precisa conciliar trabalho, família, deslocamentos e escolarização, o currículo e a organização escolar precisam considerar temporalidades distintas das vivenciadas no ensino regular. A escuta das experiências pode contribuir para construir práticas mais flexíveis e contextualizadas.

Essa percepção foi reforçada pela fala da professora Turmalina, que, ao discutir a permanência, trouxe a perspectiva docente sobre as ausências e desistências:

Muitos alunos somem no meio do caminho. A maioria falta porque está trabalhando ou porque algum problema em casa impede. [...] A gente faz de tudo: liga, manda recado pelos colegas, tenta motivar. Mas não é fácil competir com as necessidades básicas da vida deles. Eu entendo, né? Às vezes dói ver a cadeira vazia, mas eu entendo (Professora Turmalina, 2025).

A narrativa docente amplia o sentido produzido por Rubi. A permanência na EJA aparece como fenômeno social e institucional, e não como responsabilidade isolada do estudante. A cadeira vazia, mencionada pela professora, não significa apenas ausência; revela a presença de uma vida que disputa espaço com o trabalho, a doença, o cuidado e a sobrevivência.

Assim, as rodas permitiram compreender aquilo que documentos e prescrições não revelavam integralmente. O currículo formal descrevia competências, princípios e conhecimentos; a narrativa evidenciava como esses elementos eram vividos por sujeitos concretos, em noites marcadas pelo cansaço, pela expectativa de transformação e pela luta cotidiana para permanecer.

4.2 Quando aprender “de verdade” sustenta a permanência

Outro movimento observado foi a dimensão reflexiva da narrativa. Os participantes não apenas recordavam acontecimentos; interpretavam experiências e reorganizavam suas trajetórias durante a própria fala. Passeggi MC (2021) compreende a reflexividade narrativa como processo por meio do qual os sujeitos atribuem sentidos às experiências e produzem conhecimentos sobre si. Narrar não significa reproduzir o passado de maneira neutra. Ao selecionar acontecimentos, estabelecer relações e atribuir significados, o sujeito constrói compreensões que podem transformar sua relação com a experiência.

Esse movimento esteve presente nas falas relacionadas ao retorno à escola. Os estudantes frequentemente comparavam experiências anteriores de escolarização às vivências construídas na EJA. A narrativa de Safira expressa essa ressignificação:

Eu voltei agora porque sinto que dessa vez estou aprendendo de verdade. Na outra escola que fui anos atrás, eu ia, mas ficava ‘boiando’... Não entendia nada, aí acabei largando. Aqui na EMAC os professores explicam direitinho, têm paciência. Eu tô até lendo livro já, coisa que achei que nunca ia conseguir. Agora eu quero continuar até terminar (Estudante Safira, 2025).

A expressão “aprendendo de verdade” revela uma mudança na relação da estudante com a escola e consigo mesma. Safira não descreve apenas um avanço cognitivo; ela reconstrói sua identidade como sujeito capaz de aprender. Aquilo que antes aparecia como incapacidade individual passa a ser reinterpretado como resultado de uma experiência escolar pouco significativa. Ao afirmar que está lendo livros, ela torna visível uma conquista que ultrapassa o domínio técnico da leitura: trata-se de recuperar confiança, autoestima e pertencimento.

Larrosa J (2019) compreende a experiência como aquilo que acontece ao sujeito e o transforma. A fala de Safira evidencia esse caráter transformador. A escola deixa de ser o lugar onde ela “boiava” e se torna espaço de possibilidade. A narrativa, ao ser compartilhada na roda, produz ainda um efeito coletivo, pois outros estudantes podem reconhecer em sua fala experiências semelhantes de abandono, retorno e reconstrução da confiança.

A permanência, nesse caso, não é explicada apenas pela oferta da matrícula, mas pelo sentido produzido na experiência de aprender. Quando a estudante percebe que a escola dialoga com seu tempo, sua linguagem e suas dificuldades, o currículo deixa de ser imposição e passa a ser possibilidade de reorganização de trajetórias.

4.3 Quando a aula é conversada: currículo significativo e participação

As rodas também tornaram visível que, para os estudantes da EJA, a metodologia é inseparável do sentido atribuído ao currículo. As falas indicaram que práticas centradas exclusivamente na exposição do conteúdo, na cópia e na linguagem distante produzem desengajamento. Em contrapartida, quando o professor estabelece relações com o cotidiano, abre espaço para a fala dos estudantes e constrói aulas dialogadas, o interesse e a participação aumentam.

O estudante Topázio sintetizou essa percepção:

A gente que é adulto já vem cansado, né? Se o professor só fica ali no quadro, falando difícil, a cabeça da gente vai longe... Eu, pelo menos, depois de um dia de serviço pesado, não consigo aprender nada só copiando matéria. Agora, quando a aula é conversada, quando puxa assunto do cotidiano, aí muda. A gente presta atenção, entende melhor e até dá opinião” (Estudante Topázio, 2025).

A fala de Topázio é decisiva para a tese deste artigo porque evidencia que a roda de conversa não apenas produziu dados sobre a prática pedagógica; ela revelou uma concepção de currículo. O estudante distingue duas formas de escolarização: uma centrada na transmissão, que o afasta da aprendizagem, e outra pautada no diálogo, que o convoca a participar. A expressão “aula conversada” aproxima a prática pedagógica da própria metodologia da pesquisa, indicando que a conversa constitui um modo de aprender e de produzir sentidos.

13

Freire P (1996) defende que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e reconhecimento da realidade em que vivem. A fala de Topázio confirma que o estudante adulto não rejeita o conhecimento escolar; rejeita formas de ensino que desconsideram sua condição de trabalhador, sua linguagem e seu repertório. Quando o conteúdo se vincula ao cotidiano, o currículo ganha inteligibilidade e a participação torna-se possível.

Nessa direção, as rodas de conversa evidenciaram que a aprendizagem significativa na EJA não pode ser reduzida à aplicação de técnicas motivacionais. Trata-se de uma postura ética e política, na qual a escola reconhece o estudante adulto como sujeito de saberes e compreende que o currículo precisa dialogar com suas experiências para produzir novos sentidos.

4.4 O currículo lindo no papel: tensões entre prescrito e vivido

A análise documental da pesquisa indicou que o currículo da EJA em Riacho de Santana apresenta inspirações progressistas, valorizando saberes, experiências, contextualização e diálogo. Entretanto, as rodas de conversa com docentes revelaram que a efetivação desses princípios encontra limites no cotidiano escolar. A professora Ametista explicitou essa tensão:

Nós temos um currículo lindo no papel, que fala em valorizar a vivência do aluno, em projetos, em temas da realidade... Mas, no dia a dia, nem sempre dá para seguir isso. A gente tenta, mas esbarra em muita coisa: falta material, o tempo do semestre é curto, os alunos têm base muito diferente. No fim, acabamos dando a matéria do jeito tradicional mesmo, pra conseguir concluir os conteúdos mínimos (Professora Ametista, 2025).

A fala evidencia que o currículo não se realiza por simples transposição dos documentos para a sala de aula. Entre o prescrito e o vivido existem condições institucionais, decisões pedagógicas, limites materiais e processos de negociação. Sacristán JG (2000) ajuda a compreender essa distância ao afirmar que o currículo é interpretado, moldado e praticado em contextos concretos. Assim, a existência de um documento avançado não garante, por si só, práticas emancipatórias.

A roda de conversa foi importante porque permitiu que essas tensões fossem enunciadas de maneira coletiva. Ao dizer que “a gente tenta”, a professora evidencia esforço e compromisso; ao afirmar que “esbarra em muita coisa”, revela limites estruturais. A narrativa impede interpretações simplistas que culpabilizam individualmente o professor ou o estudante. O currículo vivido aparece como produção situada, marcada por condições de trabalho, tempo, formação, recursos e heterogeneidade das turmas.

Essa tensão não elimina a potência da prática docente. Ao contrário, revela a inventividade exigida dos professores da EJA. A professora Ágata, por exemplo, descreveu uma estratégia de contextualização do ensino de porcentagem:

Procuro planejar as aulas pensando: como isso aqui pode ter a ver com a vida deles? Por exemplo, quando fui ensinar porcentagem, em vez de só mostrar fórmula, levei encarte de mercado e simulamos compras, descontos. Eles participaram, contaram casos de quando foram no mercado... foi muito mais proveitoso do que só quadro e livro (Professora Ágata, 2025).

A fala de Ágata desloca a ideia de contextualização de um princípio abstrato para uma prática concreta. Ao utilizar encartes de mercado e simular compras, a professora aproxima o conhecimento matemático de situações reais vividas pelos estudantes. A estratégia confirma que o currículo da EJA ganha força quando o conteúdo escolar encontra mediações capazes de dialogar com a vida cotidiana.

As rodas permitiram, portanto, compreender tanto os limites quanto as possibilidades do currículo vivido. Mostraram que a escola opera em tensão constante entre prescrições, condições institucionais e práticas criativas. Ao narrar essas tensões, os professores produziram conhecimentos sobre sua própria prática e sobre as condições necessárias para que o currículo da EJA se torne efetivamente significativo.

4.5 Docência, escuta e valorização das histórias de vida

As narrativas docentes revelaram que atuar na EJA envolve dimensões que ultrapassam a transmissão de conteúdos. A professora Diamante, que atua há mais de uma década na modalidade, expressou essa compreensão ao afirmar:

Na EJA, a gente não é só transmissor de conteúdo. Somos meio professores, meio psicólogos, meio assistentes sociais... Muitos alunos chegam precisando desabafar, ou vêm desmotivados, achando que não são capazes. Então meu primeiro papel é incentivar, elevar a autoestima deles. Mostrar que eles conseguem, que nunca é tarde. Dou aula, sim, mas antes de ensinar Matemática ou Português, eu tento ensinar que eles têm valor, que a história de vida deles importa (Professora Diamante, 2025).

A fala de Diamante evidencia uma concepção de docência fundada na escuta e no reconhecimento. A professora não nega o conteúdo, mas afirma que, antes dele, há sujeitos que precisam reconstruir a confiança em sua capacidade de aprender. Na EJA, a relação pedagógica é atravessada por experiências de vergonha, fracasso, silenciamento e baixa autoestima. Por isso, o currículo vivido envolve também processos de valorização subjetiva.

Essa compreensão dialoga com Freire P (1987), para quem a educação problematizadora reconhece os sujeitos como produtores de saberes e como capazes de transformar a realidade. Quando a professora afirma que “a história de vida deles importa”, ela rompe com a lógica de um currículo que ignora as experiências e reafirma que o conhecimento escolar precisa estabelecer relação com a existência concreta dos estudantes.

A narrativa de Ônix permite compreender o impacto desse reconhecimento na trajetória dos estudantes:

Para mim, voltar à escola é recuperar uma parte de mim que ficou perdida lá atrás. Eu parei de estudar com 13 anos, porque tive que trabalhar na roça. [...] Agora, cada vez que entro em sala de aula, sinto um orgulho, sabe? Orgulho de mim mesma, de estar conseguindo. [...] Voltar a estudar tá me devolvendo a autoestima (Estudante Ônix, 2025).

Ônix atribui ao retorno à escola um sentido identitário. A escolarização interrompida aparece como parte perdida de si; a permanência atual aparece como reconstrução de orgulho e autoestima. Nesse caso, o currículo vivido não se restringe à aprendizagem de conteúdos, mas participa da recomposição da relação do sujeito consigo mesmo.

A fala de Ônix permite afirmar que as rodas de conversa também produziram conhecimento sobre os efeitos subjetivos do currículo. Ao narrar sua experiência diante do grupo, a estudante não apenas descreveu o retorno à escola; deu forma a uma interpretação sobre sua trajetória. A roda se tornou espaço de reconhecimento público de uma história antes marcada por vergonha e interrupção.

Também para os professores, ouvir as transformações dos estudantes produziu sentidos para o trabalho docente. A professora Ametista declarou:

Cada vez que um aluno me diz que conseguiu algo graças à escola, mesmo que seja ler uma placa sem ajuda, eu vejo sentido no meu trabalho. Não é fácil ser professora na EJA, mas essas conquistas dos alunos são as minhas também (Professora Ametista, 2025).

Essa fala revela que as conquistas dos estudantes também ressignificam o trabalho docente, evidenciando um processo de formação mútua. Na EJA, ensinar e aprender constituem experiências que atravessam e transformam tanto educandos quanto educadores.

4.6 A roda como acontecimento de pesquisa

A partir das narrativas analisadas, é possível afirmar que as rodas de conversa constituíram um acontecimento de pesquisa. Isso significa que elas não foram apenas momentos de aplicação de um procedimento planejado, mas espaços em que o próprio objeto foi sendo ampliado e ressignificado. A pesquisa buscava compreender percepções sobre o currículo; as rodas revelaram que essas percepções estavam inseparavelmente ligadas às narrativas de vida, às experiências de exclusão, aos sentidos do retorno e às práticas docentes.

A roda produziu uma dinâmica distinta daquela observada em instrumentos estruturados. Os participantes escutavam uns aos outros, retomavam falas anteriores, reconheciam experiências semelhantes e ampliavam as questões apresentadas pela pesquisadora. O sentido era produzido na circulação da palavra. Essa dimensão relacional tornou-se perceptível quando determinadas narrativas mobilizavam novas interpretações no grupo. A fala de Rubi sobre o cansaço decorrente das múltiplas jornadas deslocou a discussão do currículo para as condições concretas de permanência. Essa experiência encontrou ressonância na narrativa de Turmalina, que interpretou as ausências não como desinteresse, mas como expressão das demandas do trabalho, do cuidado e da sobrevivência. Nesse movimento, o sentido não foi produzido por uma fala isolada, mas pela relação construída entre diferentes perspectivas durante a própria roda.

De modo semelhante, a fala de Safira sobre aprender “de verdade” dialogou com as narrativas sobre práticas pedagógicas significativas, enquanto as falas de Ametista e Diamante evidenciaram as tensões e os compromissos que atravessam a docência na modalidade. Assim, as rodas não apenas reuniram depoimentos individuais, mas favoreceram a construção coletiva de interpretações sobre o currículo vivido.

Com base em Passos E, Kastrup V e Escóssia L (2009), pode-se compreender que a roda funcionou como dispositivo porque acompanhou processos em curso e participou da produção de sentidos. Os dados não foram retirados de uma realidade fixa. Foram produzidos no encontro entre sujeitos que narravam, ouviam e reinterpretavam experiências. A pesquisadora, nesse movimento, também foi deslocada: não apenas conduziu perguntas, mas acompanhou o modo como o campo reorganizava a compreensão do currículo.

Esse deslocamento é central para a pesquisa qualitativa em educação. O rigor metodológico não exige neutralizar a experiência, mas construir condições para que ela seja interpretada de modo ético, crítico e situado. A gravação, a transcrição, a triangulação e a análise temática asseguraram sistematicidade ao processo; a roda, por sua vez, assegurou abertura à complexidade da experiência humana.

A roda também evidenciou que a escuta não é um gesto passivo. Escutar implica reconhecer a legitimidade da palavra do outro e permitir que ela produza efeitos na análise. Na EJA, essa postura é politicamente relevante, pois os sujeitos da modalidade foram historicamente silenciados nas políticas, nos currículos e nas práticas escolares. Ao tomar suas narrativas como conhecimento, a pesquisa contribui para deslocar esses sujeitos do lugar de destinatários das políticas para o lugar de intérpretes do currículo que vivem.

17

Assim, o currículo ganha voz não porque o documento curricular passa a falar, mas porque estudantes e professores produzem sentidos sobre ele. A voz do currículo é, neste artigo, a voz dos sujeitos que o atravessam, o tensionam e o reinventam no cotidiano escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou as rodas de conversa como dispositivo narrativo, formativo e epistemológico de produção de sentidos sobre o currículo da EJA. Os resultados evidenciaram que o currículo vivido é indissociável das condições concretas de existência, das trajetórias escolares, das relações pedagógicas e dos projetos de futuro dos sujeitos.

As rodas não apenas possibilitaram acessar percepções previamente constituídas. Durante o encontro, estudantes e professores reinterpretaram experiências e produziram novas compreensões sobre a escola, a aprendizagem e o currículo. Assim, parte do conhecimento foi construída no próprio acontecimento investigativo, quando narrativas individuais encontraram ressonância coletiva.

Conclui-se que pesquisar com a EJA exige reconhecer seus sujeitos como produtores de conhecimentos e não somente como fontes de informação. A principal contribuição deste estudo consiste em evidenciar que a roda, quando sustentada pelo diálogo, pela escuta sensível e pelo rigor metodológico, torna visíveis dimensões do currículo que documentos e instrumentos estruturados dificilmente alcançariam.

Como limite, destaca-se que a investigação foi realizada em uma única instituição e em um contexto municipal específico, não sendo possível generalizar seus resultados. Além disso, a dinâmica coletiva das rodas pode favorecer determinadas vozes e produzir silenciamentos de outras, aspecto que exige mediação cuidadosa. Pesquisas futuras poderão investigar o uso desse dispositivo em diferentes territórios, etapas e modalidades educacionais.

Mais do que dar voz ao currículo, as rodas possibilitaram que os sujeitos que o vivem ocupassem a centralidade de sua interpretação, de sua ressignificação e de sua reconstrução cotidiana.

REFERÊNCIAS

1. ARROYO MG. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes; 2017.
2. BARBIER R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro; 2007.
3. BENJAMIN W. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: BENJAMIN W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense; 1994. p. 197-221.
4. BOGDAN RC, BIKLEN SK. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora; 2003.
5. FREIRE P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.
6. FREIRE P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra; 1996.
7. GOODSON IF. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora; 2001.
8. LARROSA J. **Tremores: escritos sobre experiência**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2019.
9. LÜDKE M, ANDRÉ MEDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU; 1986.
10. MOURA AF, LIMA MG. **A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível**. *Revista Temas em Educação*. 2014; 23(1): 98-106.

11. PASSEGGI MC. **Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador**. Práxis Educacional. 2021; 17(46): 93-113.
12. PASSOS E, KASTRUP V, ESCÓSSIA L, organizadores. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina; 2009.
13. PEREIRA ZA. **O currículo na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública no município de Riacho de Santana, Bahia: percepções de professores e estudantes**. Dissertação (Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade). Universidade do Estado da Bahia, Caetité; 2026.
14. SACRISTÁN JG. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2000.
15. SILVA TT. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
16. WARSCHAUER C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1993.