

Programa EJA em Ação: a contribuição do rádio na tessitura de currículos para/com a educação de jovens e adultos

EJA em Ação Program: contribution of the radio to the weaving of curricula for/with youth and adult education

Programa EJA en Acción: la contribución de la radio en el tejido de los currículos para la educación de jóvenes y adultos

Fabíola Maria Dantas^I

Francisco Canindé da Silva^{II}

RESUMO

O fechamento das unidades escolares no período pandêmico (2020–2021) mobilizou práticas docentes e suscitou reinvenções pedagógicas no intuito de continuar garantindo o direito à educação dos estudantes nas diversas etapas e modalidades educacionais. O artigo em pauta objetiva compreender como os currículos foram “pensados/praticados” durante a pandemia na educação de jovens e adultos (EJA), com base na experiência radiofônica do programa EJA em Ação, criado pela 10ª Diretoria Regional de Educação e Cultura no município de Caicó/RN. Com a abordagem teórico-metodológica dos estudos “nos/dos/com” os cotidianos, a pesquisa usou a conversa como metodologia de trabalho, possibilitando o reconhecimento de currículos criativos, subversivos à lógica hegemônica de construção de conhecimento e potencializadores de múltiplos saberes cotidianos de professores e estudantes.

Palavras-chave: Currículos Pensados e Praticados. EJA. Programa EJA em Ação. Pandemia.

ABSTRACT

The closure of schools during the pandemic period (2020–2021) mobilized teaching practices and gave rise to pedagogical reinventions in order to continue guaranteeing students' right to education in various stages and modalities of education. This article aims to understand how curricula were conceived and practiced during the pandemic in youth and adult education (EJA in Portuguese), based on the radio experience of the EJA em Ação program, created by the 10th Regional Board of Education and Culture in the municipality of Caicó/RN, Brazil. Using the theoretical-methodological approach of studies in daily life, the research used conversation as a working methodology, allowing for the recognition of creative curricula, subversive to the hegemonic logic of knowledge construction and potentializing multiple daily forms of knowledge of teachers and students.

Keywords: Conceived and Practiced Curricula. EJA. EJA em Ação Program. Pandemic.

^IPrefeitura Municipal de Caicó, Caicó, RN, Brasil. E-mail: fabiolamariadantas@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-1285-3751>

^{II}Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil. E-mail: caninprof@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-5089-284X>

RESUMEN

El cierre de las unidades escolares en el período de la pandemia (2020-2021) movilizó las prácticas docentes y suscitó reinvenções pedagógicas para seguir garantizando el derecho a la educación de los estudiantes en las diversas etapas y modalidades educacionales. El artículo en cuestión objetiva comprender como los planes de estudio han sido pensados y practicados durante la pandemia en la educación de jóvenes y adultos, a partir de la experiencia con la radiofonía del programa “EJA em ação”, creado por la 10ª junta regional de educación y cultura en el municipio de Caicó/RN. Con el abordaje teórico-metodológico de los estudios nosdosc com todos los días, la investigación ha usado el diálogo como metodología de trabajo, posibilitando el reconocimiento de currículos creativos, subversivos la lógica hegemónica de construcción de conocimiento y potenciadores de múltiples saberes cotidianos de docentes y estudiantes.

Palabras clave: Planes de Estudio Pensados y Practicados. EJA. Programa “EJA em Ação”. Pandemia.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há quase dois anos, na travessia da pandemia do COVID-19,¹ as escolas buscavam a reinvenção de seus *saberesfazer*s² na tentativa de continuar garantindo o direito à educação de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Com o fechamento das instituições escolares no ano de 2020 e a impossibilidade das aulas presenciais, foi necessário pensar alternativas educacionais com o auxílio das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no uso de aplicativos como Facebook, Instagram e outros, necessários às aulas remotas.

O momento enfatizou crises e alargou desigualdades, pois ao mesmo tempo que poucos tinham acesso às mídias digitais e familiaridade com elas, grande parte dos estudantes não dispunha dos equipamentos, nem de um sinal de internet com qualidade que, minimamente, comportasse os aplicativos e plataformas que viabilizaram o ensino remoto.

Diante dessa situação desoladora e emergencial, em que se agravaram o desemprego e a fome e emergiu a desesperança, estimava-se maior índice de abandono na educação de jovens e adultos (EJA), comparando-se a anos anteriores.

Conhecendo o perfil cultural e socioeconômico dos estudantes da EJA da 10ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (10ª Direc),³ os interditos e violações no que concerne ao desconhecimento e falta de acesso ao direito de vida digna e a tradição do rádio na microrregião do Seridó ocidental potiguar,⁴ o programa de rádio *EJA em Ação* surgiu como um “*inédito viável*” (Freire, 2019) diante da situação que se desenhava, pautada no medo e desesperança provocados pela COVID-19 e semeando outras possibilidades curriculares, já que nada havia de prescrito para o enfrentamento desse cenário. Tecido a muitas mãos — professores, professoras, estudantes, equipe da 10ª Direc etc. — e inspirado nas experiências das escolas radiofônicas de Natal/RN, no Movimento de Educação de Base e no pensamento freireano, o programa *EJA em Ação* tornou-se uma ferramenta pedagógica de longo alcance, subsidiando a continuidade da formação dos estudantes da EJA dos 11 municípios de abrangência da 10ª Direc.

1 Em 2019, proliferou-se pelo mundo o vírus SARS-CoV-2, causador da COVID-19, doença respiratória que causou o fechamento das escolas por sua alta transmissibilidade e possível letalidade.

2 Assumimos com Oliveira (2008) a junção de termos em uma única palavra, como maneira de marcar nossas opções epistemológicas e políticas, superando dicotomias, indissociando-as.

3 Órgão regional de representação da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Lazer e do Esporte, responsável por gerir um grupo de municípios; no caso da 10ª Direc, são 11 cidades. Ao todo são 16 Direc no estado do Rio Grande do Norte.

4 O município de Caicó, pertencente ao Rio Grande do Norte, está localizado na região central do estado e distante 282 quilômetros da capital Natal.

Neste artigo, buscamos evidenciar as práticas pedagógicas experienciadas em tempos pandêmicos que subvertem a lógica hegemônica do currículo oficial, destacando alternativas criativas e possíveis para a construção de uma educação mais inclusiva, solidária, democrática e equitativa.

PESQUISAS *NODOSCOM* OS COTIDIANOS: MOVIMENTOS NECESSÁRIOS E A CONVERSA COMO MÉTODO DE TRABALHO

O campo educacional tem sido por décadas, em todo o mundo, uma área profícua de pesquisas, dada sua natureza complexa. Por um bom tempo se acreditou que a eficácia ou ineficácia do sistema educacional estava centrada no sujeito aprendente, no *consumo* (Certeau, 2014) dos conteúdos escolares e na eficiência ou debilidade do sujeito em aprender.

Na perspectiva da racionalidade científica moderna, em que o conhecimento é fragmento para que se possa explicar, quantificar, classificar e hierarquizar (Santos, 2011), criou-se o processo de rotulação dos estudantes, pautado na culpabilização desses sujeitos e de suas famílias pelos resultados escolares, minimizando a responsabilidade do estado, em uma visão globalizante de realidade. Os sujeitos, “encaixotados” em categorias e subestimados em suas potencialidades, são julgados pela arrogância do olhar hegemônico que enxerga de cima para baixo, a distância, com julgamentos próprios do modo dominante de ver (Alves, 2008).

Dessa maneira, ao que parece, na escola, os indivíduos são marcados e predestinados ao sucesso ou insucesso escolar, julgados pela “bagagem” social e cultural que carregam. Como seres homogeneizados e medidos pela mesma “régua”, são-lhes negadas suas singularidades, pois os instrumentos utilizados simplificam a realidade e desconsideram os saberes que não cabem nos preceitos cientificistas e apriorísticos, deslegitimando-os. Ao que Carvalho, Silva e Delboni (2019, p. 52) indicam,

[...] as políticas educacionais atuais defendem a ideia de uma centralização e padronização curricular, acompanhada de processos de avaliação estandardizada e de formação de professores numa perspectiva de uma racionalidade técnica, instrumental e conteudista. No entanto, a força e a potência de ação coletiva que se engendra no corpo vibrátil da escola se manifestam em busca da vontade da vida, de desejo coletivo que se intensifica no plano de imanência, produzindo a diferença.

Nesse sentido, a abordagem dos estudos *nosdoscom* os cotidianos se revela enquanto possibilidade potente na compreensão das realidades emergentes, na captura das mil maneiras de ser e fazer dos praticantes ordinários nas criações, táticas e caças não autorizadas (Certeau, 2014), que inventam como maneira de resistir aos que os oprimem e dominam, no todo complexo que se delinea nas subjetividades do que é único e irrepetível.

Compreendido enquanto um todo complexo, criativo e rico, os cotidianos foram reduzidos na lógica racional moderna ao quantificável, ao que podia ser capturado e explicado pela cientificidade dominante, caracterizando-o enquanto repetição e rotina que, com pouca reflexão, foi denominado enquanto espaço de senso comum, como bem definiu Oliveira (2005). Os cotidianos estão repletos de conhecimentos outros, tecidos pelos *praticantes* (Alves, 2008), de onde transbordam currículos *pensadospraticados*, molhados de vida, transcendendo as paredes da escola, enredando-se em tantas outras redes de conhecimentos externas.

As redes, neste contexto de pesquisa, são maneiras de compreender a realidade enlaçando múltiplas práticas e saberes que constituem o sistema educativo, inclusive as práticas e saberes invisibilizados. Na compreensão do que sejam essas redes tecidas nos cotidianos, nos valem de Capra (2006, p. 77-78) para reafirmar que

[...] onde quer que encontremos sistemas vivos — organismos, partes de organismos ou comunidades de organismos — podemos observar que seus componentes estão arranjados à maneira de rede. Sempre que olhamos para a vida, olhamos para redes. [...] A primeira e mais óbvia propriedade de qualquer rede é a sua não linearidade — ela se estende em todas as direções.

Nesse contexto, Oliveira (2016, p. 73-74) faz uma definição de rede enquanto rizoma, opondo-se ao modelo arbóreo de ensino adotado pela escola (sua estrutura temporal, curricular). A referida autora entende que

[...] a noção de tessitura de rede pressupõe, ao contrário [do modelo arbóreo], que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de cada um, ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Os conhecimentos são tecidos pelos sujeitos a cada momento, por meio de processos de criação e transformação permanentes, sendo, portanto, sempre novos, diferentes dos anteriores e, sobretudo, provisórios.

Nas relações de horizontalidade, as redes são tecidas com fios (nós) para os lados e para a frente, com tessituras complexas encharcadas de vida, que pulsam, revigoram, se molham de vitalidade e humanização. Elas se implicam nos sentidos, sensações e sentimentos, formando redes de subjetividades, na formação de identidades (Oliveira, 2016), em contraponto ao cientificismo e tecnicismo com os quais se investe o currículo escolar oficial, observável e matematicamente construído, porém passível de reinvenção na prática cotidiana.

Torna-se necessário, na pesquisa com essa abordagem político-epistemológica, aventurar-se com mergulhos profundos nas realidades cotidianas a fim de “buscar referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e deixando-se tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário” (Alves, 2008, p. 19), indo além do já conhecido. Não nos colocamos em frente de um trabalho fácil, pois a desconstrução do olhar que adquirimos em nossa formação implica questionamentos e sentimento de insegurança que desmobilizam e angustiam, mas que são necessários à assunção de uma nova postura político-epistemológica, de visibilização do que a lógica moderna-ocidental nos ensinou a naturalizar.

Nesses termos, Maffesoli (2010) questiona as normalidades e estranhamentos dos sons que emergem das praças públicas, refletindo as estruturas sociais pautadas na racionalidade ocidental. As estatísticas, os julgamentos e a postura observadora — arrogante — inscritos nos preceitos modernos buscam explicar, analisar, e não compreender, ignorando e insignificando a vida que vibra nos cotidianos, a pluralidade e diversidade costuradas ao tecido social tingido com o tom da complexidade incapaz de fragmentar-se.

Concordando com o referido autor, cremos que os movimentos e processos de captura do vivido nos dão pistas teórico-metodológicas, apesar das incertezas e angústias que esse caminhar traduz. Estas são necessárias à pesquisa *nosdoscom* os cotidianos, com olhar diferente daquele que nos habituamos a ver, na busca incessante de conhecer curiosamente além do já conhecido e desinibilizando saberes outros, deslegitimados, esquecidos e marginalizados. Acerca dessa abordagem política, epistemológica e metodológica, Teixeira, Oliveira e Campos (2011, p. 24) referem

[...] o uso dessa metodologia assume a ruptura com a ideia de que cotidiano e rotina são a mesma coisa e que este seria o *espaçotempo* do senso comum e, portanto, da ausência de reflexão política e epistemológica sobre a realidade, seus condicionantes e processos — bem como as consequências disso sobre a capacidade de ação política e

social dos sujeitos nele imersos, o que exige avançar na compreensão do que é e do que pode representar o cotidiano, enquanto totalidade complexa na qual estão presentes e enredadas as diferentes dimensões da vida social, e os modos como os praticantes da vida cotidiana [...] nela atuam, sempre de modo singular e único, em virtude do próprio dinamismo intrínseco ao viver, que traz mudanças permanentemente às redes de sujeitos, de saberes e valores e, portanto, de práticas sociais.

Alves (2008) nos auxilia nessa tarefa, refletindo sobre a necessidade da entrega, à qual denomina de *sentimento de mundo*, possível por meio do mergulho com todos os sentidos nos cotidianos das escolas, onde lutamos contra nossos preconceitos e ideias construídas, que julgam e apontam erros sem se disporem a aprender com a diversidade de conhecimentos emergentes da complexidade cotidiana. Assim, assumimos o olhar plural na visibilização de outros caminhos educacionais além dos já trilhados, arriscando-nos em meio aos medos e incertezas que o desconhecido nos proporciona, no constante movimento de desinvisibilização de acontecimentos e sentimentos cotidianos imersos na complexidade traduzida na subjetividade e singularidade dos sujeitos e suas histórias que se enredam nos seus *saberes-fazer*s, como Oliveira (2016, p. 57) nos ajuda a compreender.

[...] as pesquisas nos/dos/com os cotidianos permitem desinvisibilizar esses processos cotidianos de criação de conhecimentos e de estabelecimento de relações entre eles e seus produtores. E, ao fazê-lo, contribuem decisivamente para o pensamento e as práticas sociais voltadas para a emancipação social, pois desinvisibilizar esses processos permite questionar a hegemonia da relação hierárquica entre teoria e prática e permite perceber os *praticantes-pensantes* das escolas como produtores de conhecimentos múltiplos e articulados, valorizando modos diferentes de conhecer e estar no mundo e as relações entre eles, bem como sua importância possível para a tessitura de relações solidárias e de reconhecimento mútuo entre conhecimentos e seus produtores.

Para a realização deste trabalho de pesquisa, nos ancoramos em Andrade, Caldas e Alves (2019), na assunção dos movimentos que possibilitam a criação de *redes de conhecimentos* — que ora se tecem, retecem e entretecem — mas que reconhecem a diversidade de saberes e questionam as certezas modernamente construídas. Esses movimentos, que por fluidez aceitam novas reflexões e mudanças, tiveram seus sentidos ampliados e outros movimentos criados.

Nesse sentido, assumimos os movimentos da abordagem teórico-metodológica dos estudos nos/dos/com os cotidianos de sentimento de mundo, ir sempre além do já sabido, criar personagens conceituais, narrar a vida e literaturizar a ciência, o *Ecce Femina*⁵ e a circulação de conhecimentos e significações na pesquisa, utilizando as conversas enquanto dispositivo para essas capturas cotidianas.

O mergulho com todos os sentidos nos cotidianos do programa *EJA em Ação* e nos diversos *espaçostempos* educativos, nas narrativas de seus praticantes e nos artefatos elaborados para viabilizar planejamentos com espaço para improvisos possibilitou-nos compreender a coexistência de muitos currículos além do formal, que são *praticados-criados* e negociados nos cotidianos escolares, porém deslegitimados.

São esses currículos que investigamos, com a complexidade e dinamicidade que lhes são próprias, bem como a possibilidade emancipatória e colaborativa que os constitui no âmbito radiofônico e se espraia nas práticas escolares, transgredindo o imposto e prescrito, rompendo com o paradigma hegemônico.

5 Alves (2008) propõe a denominação deste movimento em referência a Nietzsche e a Foucault, que significa no latim “eis a mulher”, referendando a maioria feminina no exercício do magistério no Brasil.

Inspirando-nos em experiências anteriores de escolas radiofônicas, nas quais as práticas se aproximam e se distanciam do já conhecido, buscamos compreender o que é repetição e o que é criação no que estamos a fazer, dialogando com os *praticantes* e as experiências advindas, por exemplo do Movimento de Educação de Base (MEB) e do que Paulo Freire nos inspira em sua vasta literatura.

Nessa aventura, denominada de pesquisa *nosdoscum* os cotidianos e não *sobre* eles, a *conversa* cotidiana se tornou procedimento potente na captura de pontos que enredam as redes de conhecimentos e subjetividades, traduzindo-se em práticas curriculares criativas dos praticantes nas escolas, para além das repetições e rotinas que acontecem de maneira plural.

As *redes de conversações* se tecem apoiadas nos diálogos realizados em diversos contextos e *espaçostempos*, dentro e fora do âmbito escolar que nos aventuramos a conhecer. As discussões de Ferraço e Alves (2018, p. 52) nos possibilitaram perceber a estratégia de aproximação com o “outro” no estabelecimento de relações horizontais e dialógicas, em que assumimos politicamente a condição de “pensar *com* eles e não *para* ou *sobre* eles”. Os parceiros da pesquisa — professores com quem dividimos angústias e afetos e construímos projetos — tecem múltiplas redes com diferentes fios e perspectivas, na construção do tecido curricular nas escolas.

Nesse sentido, o programa de rádio nos possibilitou aproximações, *saberespoderesfazeres* e desafios assumidos por cada um no enfrentamento das interdições educacionais dos estudantes da EJA e de outros fatores advindos das crises aprofundadas nestes tempos pandêmicos incertos e de ameaça à vida.

Ao mesmo tempo em que *praticamospensamospraticamos* os currículos que enredamos, encharcados na/pela criatividade suscitada por nossos movimentos intelectuais, afetivos, sociais e outros, implicados em nossas experiências vitais, também nos formamos solidariamente, compartilhando, negociando e autorizando-nos a escutar a multiplicidade de vozes existentes nos cotidianos da modalidade EJA.

Conforme ponderam Ferraço, Piontkovsky, Gomes e Gomes (2019, p. 69) acerca de conversas nos cotidianos: “[...] a nosso ver, é nas negociações, nos usos, nas narrativas dos fazeres-saberes dos sujeitos que praticam os cotidianos escolares que os *currículos-formação* vão se enredando e, ao mesmo tempo, produzindo políticas educacionais”.

É nesses encontros com hora marcada ou não, com local previsto ou nos corredores e espaços improváveis que comportam as fugas da vigilância que as conversas acontecem e nos interessam. Nossos posicionamentos políticos e crenças reverberam no constructo das práticas pedagógicas que seguem e ora subvertem a política curricular prescrita e regulada oficialmente.

As narrativas foram capturadas em conversas que aconteceram em momentos e lugares distintos: na escola, na 10ª Direc e em outros lugares planejados e/ou emergentes. Encontros marcados que pretenderam começar com temáticas relacionadas a currículos praticados, mas que enveredaram por outros caminhos, com a imprevisibilidade típica dos cotidianos e sua força incontrolável de fazer-se sempre diferente e sem aprisionamentos. Redes que se encontraram e se constituíram com outros fios, construindo a trama curricular praticada pelos parceiros da pesquisa e estudantes, com a colaboração de outros tecelões que também expressam suas *artes de fazer* (Certeau, 2014) modificando o pré-estruturado, numa constante autoformação.

DE CONVERSA EM CONVERSA SE DILATA A COMPREENSÃO DOS CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS EDUCADORES E EDUCADORA COMO CONVERSANTES CURRICULARES

A conversa nos atravessa e expõe quem somos porque exterioriza o que, como e sobre o que pensamos. Conversar é entrar em conexão com o outro no movimento de escuta e fala, interação, reconhecendo nossas diferenças ou em sintonia de opiniões, maneiras de ser e estar no mundo que

convivem, coexistem e que se constroem de maneira livre, desprendida, podendo até mesmo ser repletas de discordâncias e alteridades, mas sempre respeitadas. A imprevisibilidade dos caminhos que foram vivenciados, experienciados e compartilhados nos cotidianos do programa *EJA em Ação* revela a riqueza do que foi tecido: currículos, amizades, afetos e proposições futuras, impressas nas subjetividades que acabaram sendo tramadas nas *redes discursivas* (Ribeiro, Souza e Sampaio, 2018).

Os diálogos com os professores e professora aconteceram no mês de setembro de 2021 e entre os meses de abril, maio e julho de 2022, em rodas de conversa gravadas e transcritas conforme a disponibilidade dos *conversantes*, em *espaçostempos* diversos, imprimindo suas opiniões e percepções nos assuntos sugeridos ou imprevisivelmente discutidos. Rodas atravessadas por coleguismo, sentimento de colaboração e comprometimento político-pedagógico com a EJA, os quais resultaram na escuta atenta do que se tinha a dizer sobre os sentimentos que afetaram cada participante, o que se produziu e o que se aprendeu-ensinou com a experiência.

Nesse movimento, os professores A, B e C se encontraram conosco em rodas de conversa na 10ª Direc, e a professora D optou, segundo sua disponibilidade e interesse, por conversar conosco na escola em que atua, em dias combinados e previamente agendados.

As temáticas das rodas de conversa foram pensadas em quatro momentos: (i) histórias de vida dos *conversantes*; (ii) sentimentos emergentes da pandemia; (iii) programa *EJA em Ação* no ano de 2020; e (iv) programa *EJA em Ação* no ano de 2021, retratando momentos diversos segundo as perspectivas dos participantes, que se costuram e produzem a pesquisa *nosdoscum* os cotidianos do programa radiofônico no qual nos arriscamos a mergulhar. As rodas virtuais para planejamento, formação e avaliação, os encontros no estúdio da Rádio Rural ou na Rádio Educacional Lucinete Costa (na 10ª Direc), as conversas nos bastidores do programa e no aplicativo WhatsApp se transformaram em lugares férteis de rememoração, propícios ao cultivo de sentimentos, expressos nas conversas.

O sentimento de medo esteve presente nos relatos ao serem rememoradas as incertezas representadas pela pandemia, não apenas com relação às mortes ou ausências, mas ao medo da mudança, do abandono do lugar antes seguro, da reinvenção de práticas e do encontro com essas memórias... medos que emergem das relações de poder que produzem submissos, silenciados, mas também transgressores. Como condição ontológica, Freire e Shor (2021) nos lembram da condição humana, da normalidade de sentir medo ao sonhar com a transformação social, porém esse sentimento deve ser controlado, ter limites claros, para que seja possível nos lançarmos em novas experiências sem que isso nos cause imobilidade, mas criação.

Para mim foi angustiante, desesperador em todos os sentidos, não apenas como profissional, mas como mãe, como cidadã brasileira. [...] como professora de História que sou, eu me vi num contexto que eu conheço pelos livros que é o de 1918, com a epidemia da gripe espanhola, e assim tentei me resguardar o máximo possível. Foi algo tão angustiante que logo comecei a sofrer com muitas crises de ansiedade. (Conversa com a professora D em 19/04/2022)

Pensar [...] o programa inicialmente vem nesse contexto de muita insegurança, de muito medo. O fato de [existir] um desejo inicial muito grande dos professores de fazer alguma coisa, muito medo de encarar o microfone, porque também fica registrado. Você não está só no rádio, está nas redes sociais: é o Facebook, é o Instagram [...] é o YouTube e isso fica registrado. (Conversa com o professor B em 20/04/2022)

Ao mergulhar nos trechos das conversas, percebemos que o programa *EJA em Ação* convocou ao trabalho colaborativo, correndo riscos no espaço radiofônico, diminuindo o medo por não se estar sozinho (Freire e Shor, 2021). Apesar da gravidade epidemiológica mundial, das angústias

e imprevisibilidade do que poderia acontecer, foram mobilizadas criativamente a produção de alternativas para/com os estudantes da EJA, viabilizando a continuidade de seus estudos, considerando a situação socioeconômica e cultural precária e de inserção no mundo digital, indispensáveis à participação na educação remota.

Os primeiros movimentos foram realizados no sentido de agregar pessoas e experiências, no ato dialógico e colaborativo de pensar-fazer junto, conforme as palavras de Freire (2020a):

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (Freire, 2020a, p. 118-119)

A educação que o grupo de professores almejava experienciar teve a oportunidade de ser posta em prática e, apesar da pouca ou nenhuma experiência radiofônica, eles lançaram-se na aventura de *pensarpraticar* currículos, como confidencia o professor B.

Eu nunca tinha entrado em um estúdio de rádio. [...] Eu acho que quando a gente pensa no programa e pensa em Freire, pensa na contribuição dele. Ele dizia: “Você pode até improvisar um dia, mas depois você tem a obrigação de refletir sobre aquilo”. E eu fazia isso [...], mas a gente sabe fazer educação, nós fizemos muita coisa bonita. [...] Pensar pela perspectiva estética, pela perspectiva da arte, a partir da ideia de Freire que ele entende, ele considera muito essa dimensão do sensível na educação, e isso é uma coisa bonita. O que você leva para um programa? Quando você chega [para fazer] um programa, leva toda a bagagem, todas essas leituras, todas essas experiências, esse olhar sensível que você tem para o outro, essas possibilidades. (Conversa com o professor B em 20/04/2022)

Conforme percebemos, a coragem e ousadia pedagógica expressas na fala do professor B nos dá pistas de práticas curriculares emancipatórias baseadas em seus *saberesfazeres* (Oliveira, 2016). O professor inaugurou a prática de convidar artistas (cordelistas, brincantes, poetas, músicos e outros) para participarem do programa como maneira de incentivar e expandir o movimento cultural, criando espaços para a visibilização/apreciação da cultura popular, própria do movimento de educação popular. As práticas foram se reinventando sem prescrições, já que nada havia sido orientado até então, a não ser o papel que cada um poderia desempenhar no projeto radiofônico — o que também foi, segundo as vivências e experiências, definindo-se sem engessamentos. Nessa mobilização, o sentimento de colaboração surgiu enquanto força motriz, provocando a transdisciplinaridade.

Quando veio essa ideia [do programa de rádio] a gente sentou para trabalhar e ver quais seriam as possibilidades que se tinha de adentrar sem conhecimento algum acerca de rádio, de comunicação, nesse sentido. Mas aí foi um desafio que a gente aceitou, eu inclusive fui coordenador de área. Nesse movimento eu encontrei o meu amigo aqui [apontando para o professor A, conosco na conversa]. A gente se conheceu através da EJA, e a partir daí trocamos experiências, e foi isso! Começou mesmo com sentimento de que um dia a gente estava perdido, mas eu acho que é muito assim na educação em todos os sentidos... (Conversa com o professor C em 11/04/2022).

Cheguei como todo bom novato: “com a faca na boca”, doido para trabalhar. [...] Você chega num dia, na semana se apresenta na escola, e na outra começa a pandemia... fiquei perdido. Que eu faço? [...] Fechou tudo! Medo, obviamente, também [tive] porque tenho comorbidade. Mas sempre fui de fazer a minha parte [...] E aí, como o meu colega C falou nessa história, começou o *EJA [em Ação]* e eu falei: vamos nessa, quero trabalhar. Comecei, e por incrível [que pareça] por ser da área de educação física, da área de linguagem, era para ter sido inserido no grupo deles que até fui colocado, mas acabei sendo abraçado pelo pessoal da área de exatas e lá a gente criou a historinha da família Seridó. Graças a Deus, trabalhamos superbem nesse primeiro momento quando, no auge da pandemia, [a invenção do programa] foi um facilitador muito grande para as escolas porque [estas] também estavam perdidas, não sabiam como lidar [com a situação] e a gente tinha um suporte maior. (Conversa com o professor A em 11/04/2022)

Os excertos capturados da roda de conversa com os professores desvelam o sentimento de colaboração, de solidariedade, de estar com o outro e não sozinho, na medida em que se demonstrava disponibilidade, entrega, acolhimento, abertura para a tessitura de conhecimentos conjuntos e não só apenas ajudando seus pares, como indica o termo cooperar.

O professor A, recém-chegado à rede estadual de ensino, propõe-se a transitar em vários grupos e não somente naquele referente à sua área de linguagens, externando o acolhimento do grupo de ciências naturais e exatas no qual decide atuar com maior presença. A “historinha” da família do Seridó, citada pelo professor, refere-se à metodologia criada pelo grupo de ciências naturais e exatas. Nela eram suscitadas situações problema vivenciadas por uma família tipicamente seridoense, que eram resolvidas utilizando-se dos conhecimentos científicos, na tentativa de aproximar esses saberes à realidade dos estudantes da EJA, de suas vivências cotidianas, como meio de promover o diálogo/comunicação (Freire, 2020b), a troca de aprendizagens e o reconhecimento de múltiplos saberes.

A ideia da historinha foi do professor A. Quando a gente começou as nossas reuniões nos preocupamos em como iríamos falar para esse público, para que chegasse de uma forma diferente do que a gente trabalha hoje. [...] Eu tinha essa preocupação de que o conteúdo fosse abordado [...] a partir de situações que envolvessem o dia a dia do aluno, como o uso da panela de barro para explicar fenômenos na física, por exemplo. E como a gente vai fazer isso? Vamos fazer uma historinha de uma família do nosso Seridó. Então a gente vai criar a família Seridó! Vamos criar personagens com nomes característicos da nossa região que passavam por situações corriqueiras que a gente passa e que as famílias dessa região passam. (Professor C em 27/04/2022)

Nesse momento, o professor B toma a palavra, refletindo a ação:

Você falando e eu viajando aqui nesse diálogo, na maneira como o grupo realizava o trabalho. Pensando novamente em Freire eu pergunto se preciso ler e conhecer tudo sobre Freire pra fazer esse programa? Precisa mesmo ter essa leitura tão aprofundada da obra dele pra fazer educação popular? Falo isso porque o que a gente mais vê são pessoas que dominam a teoria, mas que não têm essa prática. E essas coisas têm que andar juntas. Nesse exemplo de “C”, a gente viu o popular misturado com o científico, foi isso que ele fez. O que é que existe de mais comum do que uma panela de barro? Tem outros saberes ali na panela que às vezes eu não me dou conta e ele resgatou esse saber, ele acessou esse saber, mobilizou esse saber de uma maneira muito simples, e aí a gente chega no final da conversa, quer dizer, o popular se aproxima do científico, do saber sistematizado, a gente caminha pra o que a gente quer, que é a emancipação do sujeito. (Professor B em 27/04/2022)

É possível inferir, da narrativa do professor C, que essas práticas pedagógicas desenvolvidas no programa *EJA em Ação* se traduzem em *currículos pensados/praticados* (Oliveira, 2016), que superam a ideia de currículo colonialista, prescritivo e disciplinarista em direção à solidariedade e à emancipação. Compreendendo com Oliveira (2007a, p. 10) que o colonialismo cria objetificações, ou seja, “[...] o não reconhecimento do outro como sujeito”, o diálogo estabelecido entre os diversos saberes põe em xeque essas convicções curriculares hegemônicas, ligando múltiplos conhecimentos e culturas, em *espaçostempos* plurais, na tessitura de redes horizontalmente tecidas.

As reflexões suscitadas pelo professor B fortalecem essa perspectiva. Ao evocar o pensamento freireano para a compreensão do feito, ele dá pistas da consciência emancipatória impregnada na prática, em que a criação se contrapõe à prescrição, subvertendo a mera extensão de conhecimentos, num constructo teoria-prática cotidiana.

Conversando sobre o início das atividades radiofônicas, a docente D rememora como trabalhava nos *círculos de cultura* virtuais, no programa da área de humanas. A professora enfatizou a preocupação em contextualizar e problematizar os acontecimentos atuais entre os históricos, externando o direito do estudante da EJA em formar suas próprias opiniões com base nesse diálogo e nas reflexões tecidas coletivamente.

Eu aprendi muito tanto estando nos bastidores na construção do *script* [do programa] como enquanto professora que estava no *círculo de cultura* no rádio, porque [...] quando eu participava da construção do *script*, eu sempre dizia: vamos tentar sair do que o livro didático nos traz, essa visão conteudista, porque eu posso, por exemplo, estar trabalhando o contexto de Guerra Fria [...] no contexto da pandemia. [Como?] Nós tínhamos aqueles que eram a favor da vacina, os que colocavam a ciência como prioridade e os que eram contra a vacina, os negacionistas. Então, nós tínhamos um mundo bipolar naquele momento, a bipolaridade ideológica, e essa questão eu podia trazer para a sala de aula, a partir do momento que eu tiro aquele cansaço de estudar: ah, a Guerra Fria! Mas eu não estou mais nesse contexto. O que é que tem a ver a história? A gente sempre está no contexto, porque eu tenho como relacionar um conceito. Então eu procurei o tempo todo fazer essas conexões. [...] Pensando nessa situação, eu passei a produzir meus textos da área de história quebrando totalmente esse paradigma do livro didático, e sim, não é que eu aboli o livro didático, eu fiz do livro um apêndice apenas e não o elemento essencial, e não fundamental. Ele era apenas algo que ia complementar [minha prática], jamais o essencial. (Conversa com a professora D em 03/05/2022)

A maneira de pensar os *scripts* nos dá indícios das tessituras curriculares praticadas nos programas da área de humanas, organizadas com base na realidade vivenciada e experienciada no mundo e localmente, relacionando-a com os conteúdos programáticos do livro didático, o que parece ter facilitado os processos pedagógicos. Oliveira (2007b) contribui para nossas reflexões suscitando a necessidade de potencializar as aprendizagens dos estudantes, articulando os saberes escolares enredados aos significados sociais. Isto nos leva a acreditar na possibilidade de organizações curriculares alternativas ao modelo curricular proposto pelo Estado, pois os conhecimentos produzidos em diversos contextos socioculturais dialogam com os conteúdos formais, atribuindo-lhes sentido à medida que são problematizados.

Concordando com Santos (1996), acreditamos que para enveredarmos por caminhos emancipatórios seja necessário rememorar o passado, (re)construindo um percurso histórico protagonizado pela humanidade, produtora de mazelas sociais, de sofrimento humano e da destruição de ecossistemas para, por meio dessas *imagens desestabilizadoras*, ser possível “[...] recuperar a nossa capacidade de espanto e de indignação e de, através dela, recuperar o nosso inconformismo e rebeldia” (Santos, 1996, p. 17).

O projeto emancipatório ao qual se refere Santos (1996) recupera em nós a capacidade de inconformismo perante situações de opressão, degradação humana e da natureza, despertando o

sentimento ético, de comprometimento social e de escolha para não se repetir o presente no futuro, como o passado que se replica no presente.

Nesse contexto, sentimos o comprometimento dos professores não apenas com as propostas curriculares que estavam solidariamente sendo construídas, mas principalmente com os estudantes da EJA, na preocupação de como atingi-los sem conquistá-los, o que seria uma prática domesticadora (Freire, 2020a) pelo simples convencimento, desprovido de reflexão. A situação que se desdobrava com a prolongação da conjuntura epidemiológica, que impedia a volta das aulas presenciais, também se refletia na sobrecarga na vida dos estudantes da EJA, com filhos em casa, sem a alimentação oferecida pela escola, na busca pela sobrevivência e na impossibilidade de acompanhar as ações escolares, tendo o rádio como uma alternativa praticável.

Em meio a esse universo de preocupações e ao contexto dialógico-reflexivo em que o programa era tecido, percebia-se o clima colaborativo que se formava entre professores, estudantes e demais atores cotidianos, propício às criações curriculares coletivas, pensares diversos, emergentes de práticas que se reinventavam.

As conversas foram tecendo diversas conexões, com fios afetivos, experiências de vida e profissionais, deixando-se tingir com as cores que cada cotidiano inspirava, às vezes misturando-se em concordâncias, outras vezes sendo necessário negociar sem que precisamente isso representasse consensos. As concepções curriculares emergiram nas conversas, em que os professores e professora expuseram seus sentimentos e compreensões sobre aquilo que produziram durante o programa e o que se constrói pedagogicamente hoje, no contexto pós-pandêmico.

Eu tive uma preocupação grande com o currículo, porque eu o compreendo como esse lugar de disputa, de construção de narrativa, como um espaço que é político, que tem relação direta com escolha, com autonomia. [...] Teve um período que eu fiquei muito ligado a essas questões no meu campo, como é que eu crio, como eu construo o currículo de arte? O que é importante? E aí eu penso que a comunidade é fundamental! Eu penso que nós temos tudo na comunidade. Por isso que eu tinha uma preocupação muito grande, por exemplo, de convidar os bonequeiros e os números culturais que, para mim, eram muito especiais, porque eles trazem outros saberes tão importantes quanto os saberes científicos. Eu não vejo um saber sobre o outro, eu vejo saberes que têm que dialogar. E quando a gente pensa que o projeto todo foi fundamentado nas bases freireanas, eu penso que a gente fez, de fato, os *círculos de cultura*. Claro que não era presencial, era de um jeito muito atípico, mas era o que acontecia. Na bancada, tinha ali os mediadores que previamente já tinha conversado com outros professores e que estava dialogando com convidados dentro de uma perspectiva horizontalizada: não existia um saber maior e um saber menor. (Professor B em 27/04/2022)

Convém destacarmos que o planejamento do programa partia do *tema gerador* escolhido pelos estudantes e professores por meio de formulário do *Google forms*, na busca incessante por movimentos democratizantes. Com isso, o diálogo entre os professores, alguns estudantes que se dispuseram a entrar nos grupos e outros profissionais produzia o *script* desdobrando o tema, segundo a área de conhecimento trabalhada. Os acontecimentos cotidianos desafiavam os *pensantespraticantes* curriculares à criação, segundo suas escolhas político-epistemológicas. Nota-se que as rodas de conversa presentes nos programas, e como metodologia da pesquisa, propiciaram negociações, o compartilhamento de saberes e novas tessituras em que práticas foram socializadas e outros saberes enredados.

Toda vez que eu venho para uma roda de conversa, eu aprendo bastante. [...] Também acho muito importante, e eu me desprendi de um certo tempo pra cá desse currículo engessado, principalmente quando eu trabalho com EJA, eu me preocupo com o que

vai ser significativo para aquele aluno, dentro daquele mundo do conhecimento que eu tenho da minha área de formação. Penso no que eu posso contribuir para que melhore a vida cotidiana do aluno, então o meu currículo é esse, principalmente pra EJA. Quando a gente começou no programa em 2020, foi tudo muito conturbado, porque a gente tinha pouco tempo para planejar, tínhamos que dar uma resposta. Uma coisa interessantíssima que eu achei no programa foi essa multidisciplinaridade que no programa das exatas a gente trabalhava com o pessoal da cultura, com o pessoal da educação física e de outras áreas. Veio a sacada da historinha porque era uma coisa bastante relevante principalmente para o pessoal da EJA, o pessoal que está mais na zona rural, entendeu? (Professor C, roda de conversa na 10ª Direc, 27/04/2022)

Ao narrar sua percepção sobre o currículo, o professor C fala sobre as aprendizagens emergentes desses momentos de partilha de experiências, fazendo jus ao que Reis e Oliveira (2018, p. 67) asseveram: “Entendemos que essas narrativas e as conversas que delas emergem promovem, simultaneamente, a formação contínua das professoras e um maior diálogo entre os diferentes conhecimentos em interlocução”. Desse modo, as *conversas* proporcionam reflexões de práticas e concepções diversas, produzindo relações mais ecológicas e a legitimação do conhecimento do “outro” igualmente importante, tecidas na horizontalidade, colaborativamente.

Nesse sentido, o programa *EJA em Ação* se desenvolveu em 2020, construindo currículos sem importantes intervenções de controle por parte da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC) que modificassem o que estava sendo trilhado, apesar das primeiras portarias e outras normativas publicadas. O programa foi acompanhado de perto pela equipe da SEEC, com participações frequentes de secretários e subsecretários — e eventualmente da governadora Fátima Bezerra —, na bancada da Rádio de Educação Rural e nos *chats* das redes sociais.

O trabalho que estava sendo desenvolvido concordava com o manual publicado em agosto de 2020 pela Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (Sueja), com orientações pedagógicas no contexto pandêmico. Serviu de inspiração para outras diretorias regionais, que também criaram iniciativas radiofônicas para atendimento dos estudantes da EJA, segundo suas experiências, expectativas e objetivos.

Consciente do que se experienciava diante da crise sanitária e da impossibilidade do retorno imediato às aulas presenciais, a SEEC passou a orientar a organização dos trabalhos pedagógicos a fim de garantir a carga horária mínima a ser cumprida pelas escolas com flexibilização de dias letivos, em conformidade ao parecer CNE/CP 05/2020 (Brasil, 2020).⁶ Fundamentada nessa orientação, a SEEC publicou a portaria 184, que externava preocupação com o calendário escolar e orientava a elaboração de “planos de atividades não presenciais” enquanto perdurasse as restrições sanitárias. Em decorrência disso, outras portarias e decretos foram publicados naquele ano buscando atender às prerrogativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN [Brasil, 1996]), prevendo o calendário escolar de 2021, já que o de 2020 entraria, impreterivelmente, no ano seguinte.

As escolas passaram, portanto, a cobrar dos professores a elaboração dos “planos de atividades não presenciais” a fim de computarem a carga horária e acompanharem as possíveis aprendizagens, mas nem sempre as atividades do programa se evidenciavam, pois a adesão era feita de maneira voluntária e apenas as atividades realizadas diretamente com os estudantes eram consideradas válidas nessa contagem. As escolas produziram outras práticas e alternativas de atendimento aos estudantes, que, simultaneamente a esse movimento, também deveriam se debruçar na construção dos “planos de retomada das aulas presenciais”, conforme as orientações de segurança sanitária proferidas pelo comitê científico do governo. Quanto a essa questão, os *conversantes* refletiram sobre o ocorrido, tecendo revelações importantes durante a roda de conversa no dia 27 de abril de 2022:

6 Este parecer versa sobre reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19.

Professor A: Com o tempo o programa foi perdendo uma certa força, mas até mesmo porque as escolas se estruturaram ali já para o meio, para o final de 2020, as escolas começaram a se estruturar em termos da sua própria prática e aí, infelizmente, aquela proposta que a gente queria que os professores [...] de EJA estivessem dentro da rádio para abraçar, muitos não abraçaram.

Professor B: A gente precisa considerar que muitos professores estão na EJA, isso eu estou falando porque acontece com o campo de arte, eles estão lá para completar carga horária, mas não criam vínculos e não têm compromisso com a modalidade.

As reflexões da professora D dialogam com os relatos acima, quando ela assegura que:

A EJA voltou para o lugar da marginalidade. Ela teve centralidade porque as demais instituições escolares, da rede municipal e estadual, não estavam sabendo trabalhar durante a pandemia e uma modalidade tão excluída, tão silenciada, se reinventou e a sua reinvenção forçou os demais a também se reinventarem e, quando os demais se reinventaram, que ocuparam seus postos, vamos colocar a EJA onde ela sempre deve estar, no seu cantinho apenas. Apenas é para complementar a carga horária dos professores. Eu sinto em te dizer isso, porque eu sei da sua preocupação com a EJA, eu sei o carinho que você tem com a EJA, mas eu estou no chão da escola e é isso que eu sinto, infelizmente. (Conversa com a professora D em 03/05/2022)

As questões levantadas pelos professores expressam antigos problemas, já conhecidos nos mergulhos que realizamos na modalidade: professores sem identificação com a EJA, interessados apenas completar a carga horária e o sentimento de controle, em que o jogo de poder hierarquiza e a submissão imobiliza. Afinal, era necessário clareza de quais atividades pedagógicas seriam consideradas válidas para o cômputo de carga horária, segundo as orientações da 10ª Direc, advindas da própria Secretaria. Isso poderia, em parte, explicar a adesão inicial dos professores ao programa, uma vez que pareciam inexistir outras possibilidades de atendimento, como também é possível compreender o motivo pelo qual uma parte permaneceu nas atividades radiofônicas, aqueles que se implicavam genuinamente em questões da modalidade e de seus sujeitos.

Consoante aos fundamentos democráticos na educação, compreendemos com base em Oliveira *et al.* (2009) que é necessária a superação de hierarquias, a participação de todos nos processos decisórios e o estabelecimento de relações equânimes, transformando as relações de poder. Assim, com o passar do tempo e a apropriação de outros instrumentos surgidos durante a pandemia, algumas escolas optaram por seguir seus próprios caminhos. Com a volta das aulas presenciais, a normalidade foi se instaurando e, indubitavelmente, as práticas pedagógicas empreendidas na pandemia se transformaram segundo as necessidades que o momento exigiu, tornando o programa de rádio uma prática em desuso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESLIGANDO O RÁDIO TEMPORARIAMENTE

A pandemia, vivenciada de maneira mais intensa nos anos de 2020 e 2021, representou a travessia de nós mesmos de um lugar confortável e conhecido para outro, repleto de desafios e incertezas e que carecia de reinvenções para que sobrevivêssemos, até mesmo, aos nossos próprios medos. A história, os afetos, as amizades e a solidariedade aflorada nesses tempos fez-nos sonhar de olhos abertos com a viabilidade de educações possíveis, utopias alcançáveis e legitimamente comprometidas com a transformação social, com a democratização da educação e com a construção de um mundo melhor, diverso, plural.

As sementes da educação popular no solo árido e ao mesmo tempo fértil do Seridó, semeadas pelas escolas radiofônicas de Natal/RN e pelo Movimento de Educação de Base, germinaram e floresceram em tempos de crise, potencializando politicamente a EJA na feitura de currículos

protagonizados por seus próprios *pensantespraticantes*. Ao mergulharmos no programa *EJA em Ação*, nos discursos dos *conversantes* que se emaranham, engendram-se e enredam-se entre si e com suas/nossas histórias de vida, percebemos os caminhos tortuosos pelos quais esses conversantes transitaram nesses dois anos (2020–2021), em que, enquanto sentiram autonomia para criar, transformaram-se em protagonistas de uma educação com rastros democráticos e emancipatórios, passível de ser transposta para as salas de aula, nas comunidades em que trabalham e compartilham *espaçostempos*, afetos e aprendizagens. A regulação do estado, personificada em burocracia e prescrições do que se deveria fazer, impôs obstáculos intransponíveis que, entre outros fatores, enfraqueceu o movimento que parecia forte, empurrando a EJA para a margem, lugar historicamente ocupado, segundo os posicionamentos da professora D (2021), com quem concordamos.

As *conversas* possibilitaram mergulhos nos cotidianos do programa e de seus *praticantes*, revelando sentimentos e percepções que fizeram dessa experiência única e irrepetível, em que esse aparato teórico-metodológico nos subsidiou para compreender as miudezas cotidianas encontradas nas margens, o que poderia ter passado despercebido por um olhar desatento ou descuidado. A curiosidade epistemológica que moveu a pesquisa debruçou-se em compreender como o programa *EJA em Ação* contribuiu para o *pensarpraticar* outros currículos na/da modalidade em tempos de pandemia, pergunta que respondemos no percurso da pesquisa, nas criações e reinvenções docentes que testemunhamos acontecer.

Essa experiência, a nosso ver, visibiliza o que é gestado nos cotidianos escolares diariamente, em que professores e estudantes debatem e estabelecem conexões de assuntos e conteúdos, do popular ao científico, às realidades vivenciadas, tecendo *redes de conhecimentos e subjetividades*. O sentimento de colaboração produziu o desejo de integralidade, em que foi possível refletir sobre as compartimentalizações e a possibilidade do trabalho pedagógico interdisciplinar.

O desafio de visibilizar os discursos dos *conversantes* como vozes que ecoam nos cotidianos, aceito nesta pesquisa, trouxe à tona tessituras de práticas curriculares singulares, que transgridem o prescrito, reinventam criativamente a escola na tentativa de abrirem-se à pluralidade, tradicionalmente negada e marginalizada pelos preceitos modernos. Encontramos rastros de práticas emancipatórias no contexto do programa radiofônico *EJA em Ação*. Assim, percebemos a potência que a coletividade e a colaboração possuem na tessitura de práticas culturais possíveis e dialógicas, de cultivo no campo escolar, superando as compartimentalizações dos saberes, as avaliações punitivas e as exclusões do “diferente” ou “fora do padrão” que a monocultura escolar impõe.

Os *círculos de cultura* formados em diversas ocasiões expiravam horizontalidade, inclusão e respeito aos múltiplos saberes, num movimento contra-hegemônico na tessitura de redes curriculares dinâmicas. Contudo, foram necessárias mudanças na dinâmica do programa que, como em todo organismo vivo, se flexibiliza, atenta às demandas cotidianas e objetivos que se transformam na caminhada, num permanente movimento de *reflexão sobre a ação* (Freire, 2019).

Os caminhos foram sendo trilhados conforme a pesquisa avançava, mesmo com passos inseguros, muitas vezes perdidos, mas regados a aprendizagens e emoções, encharcando-se de solidariedade e esperança. De maneira imprevisível, deparamo-nos com o sentimento de medo que nos atravessou e produziu diversas compreensões: medo que mobiliza coletivamente (na feitura do programa); medo do novo (estávamos imersos no mundo da tecnologia digital e precisávamos aprender rapidamente com ele); medo que introverte (no contato com o microfone, na exposição do que não se sabia, mas aprendeu-se a fazer: comunicação); e medo que subordina (que afasta do sonho ou convida à transgressão).

Desliga-se o rádio agora para religá-lo brevemente, na continuidade da pesquisa, pois há pistas do que ainda deve e pode ser revelado, interpretado, rastros da educação com que não apenas sonhamos, mas que já praticamos em pequenas ações cotidianas, por vezes despercebidas por sua clandestinidade em meio às práticas institucionalizadas e instituintes.

O programa *EJA em Ação* também foi protagonizado por estudantes e por muita gente que, de modo solidário e colaborativo, uniu-se a esse movimento de educação popular que resistiu e insistiu em acontecer em tempos de crise e de suspensão na vida, mas propício à criação de sonhos, utopias possíveis que, como nos ensina Paulo Freire, são viáveis e potentes.

É possível trabalhar na perspectiva transdisciplinar, multicultural, como destacado pela professora D (2022). A prática cotidiana construída, nos grupos das áreas do programa, proporcionou a percepção de que se deve transitar por todos os caminhos e não apenas por aquele modernamente conhecido, como se fosse o único existente ou certo no imaginário docente, pois existem estradas ainda não desbravadas. Transitar “fora da caixa” foi um dos ensinamentos que o professor A (2022) nos proporcionou, na coragem e ousadia pedagógica que se aventura por terreno desconhecido e profícuo.

Existem múltiplos saberes advindos de muitos lugares e culturas que, como canções, invadem-nos, bailam com nossas emoções e desejos de emancipação e justiça social, habitam nas pessoas comuns, *ordinárias* (Certeau, 2014), porque os reconhecemos também, enquanto produtores de conhecimentos baseados em experiências sociais, individuais e coletivas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 15-38.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (org.) **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-45.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html. Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020 de 28 de abril de 2020. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de abr. de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 26 jun. 2022.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução: Newton R. Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Redes de conversações na pesquisa com o cotidiano como modo de expansão do coletivo escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.) **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019. p. 47-63.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução: Ephraim F. Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas nos cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.) **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 41-64.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PIONTKOVSKY, Danielle; GOMES, Marco Antonio Oliva; GOMES, Maria Regina Lopes. Pesquisas com os cotidianos das escolas: ou sobre a potência dos currículos-formação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (Orgs.) **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019. p. 65-82.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosiska D. de Oliveira. 22. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 14. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva**. Tradução: Aluizio R. Trinta. Porto Alegre: Sulina, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. 2. ed. v. 4. São Paulo: Cortez, 2007a. (Série Cultura, Memória e Currículo).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, v. 23, n. 29, p. 83-100, ago. 2007b. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8668>. Acesso em: 22 jun. 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Pensadores & Educação; v. 8).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GONDRA, José Gonçalves; HOUSSAYE, Jean; SGARBI, Paulo Sérgio. **Democracia no cotidiano da escola**. Petrópolis: DP&A; Brasília: CNPq, 2009. (Coleção Pedagogia em Ação).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP&A, 2016.

REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendizagens coletivas e ecologia de saberes: as rodas de conversa como auto-formação contínua. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 65-91.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.) **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 163-180.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos dos (orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TEIXEIRA, Beatriz; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; CAMPOS, Marina Santos Nunes de. Narrativas como prática emancipatória: pesquisando e repensando os currículos praticados na EJA. In: PAIVA, Jane; PINHEIRO, Rosa Aparecida (orgs.). **Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA: ações plurais, sentidos singulares**. Natal: EDUFRN, 2011. p. 17-37.

Como citar este artigo: DANTAS, Fabíola Maria; SILVA, Francisco Canindé da. Programa EJA em Ação: a contribuição do rádio na tessitura de currículos para /com a educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300021, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300021>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Metodologia, Análise Formal, Curadoria de Dados, Conceituação, Investigação: Dantas, F.M.; Silva, F.C.

SOBRE OS AUTORES

FABÍOLA MARIA DANTAS é mestra em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

FRANCISCO CANINDÉ DA SILVA é doutor em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ). Professor adjunto IV do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC - Mestrado em Educação), Campus Central; no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e no Curso de Pedagogia - Campus Avançado de Assú/RN da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Recebido em 9 de maio de 2023

Revisado em 18 de dezembro de 2023

Aprovado em 20 de fevereiro de 2024

