



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

FABÍOLA MARIA DANTAS

**PROGRAMA EJA EM AÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DO RÁDIO NA TESSITURA DE
CURRÍCULOS PARA /COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

MOSSORÓ

2022

FABÍOLA MARIA DANTAS

**PROGRAMA EJA EM AÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DO RÁDIO NA TESSITURA DE
CURRÍCULOS PARA /COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva.

MOSSORÓ

2022

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

D192p Dantas, Fabíola Maria
Programa EJA em Ação: a contribuição do rádio na
tessitura de currículos para-com a educação de jovens e
adultos. / Fabíola Maria Dantas. - Mossoró, 2022.
108p.

Orientador(a): Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Currículos pensadospraticados. 2. EJA. 3. Programa
EJA em Ação. 4. Pandemia. I. Silva, Francisco Canindé
da. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III.
Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

FABÍOLA MARIA DANTAS

**PROGRAMA EJA EM AÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DO RÁDIO NA TESSITURA DE
CURRÍCULOS PARA /COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva
Orientador – UERN/FE/POSEDUC

Prof. Dr. Alessandro Augusto de Azevedo
Examinador Externo – UFRN/CE/PPGED

Profª. Dra. Sara Raphaela Machado de Amorim
Examinadora Interna - UERN/FE/POSEDUC

Suplente 1. Dr. Emerson Augusto de Medeiros
Examinador Externo – POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN

Suplente 2. Profª. Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira
Examinadora Interna – UERN/FE/POSEDUC

À memória de Moacir Maurício Dantas e
Lucinete Costa, com saudade e afeto, e a todas,
todes e todos *pensantespraticantes* do
programa *EJA em Ação*.

TESSITURAS QUE TRAMAM GRATIDÃO...

Ao Deus supremo, criador do Universo, que planeja e guia meus passos com zelo de Pai.

A Nossa Senhora em quem confio e me entrego cotidianamente, agradeço o acalento amoroso com que me embala nos momentos mais difíceis da vida.

Ao meu orientador Francisco Canindé da Silva, por me ensinar, entre tantas coisas importantes, os sentidos da autonomia e autoconfiança, refletindo sobre as perversidades neoliberais. Você despertou em mim a esperança de outro mundo, na tessitura de “suis”, construídos, também com os fios de nossos posicionamentos político-epistemológicos, atravessados pela alteridade e solidariedade. Gratidão!

Aos que fazem a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), especialmente o Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), professores, professoras, estudantes e funcionários, pela acolhida, sensibilidade e seriedade com que tratam dos assuntos educacionais e pela presteza e atenção às nossas dificuldades.

Aos *pensantespraticantes* da pesquisa, professores, professoras, estudantes e outros atores das escolas, com quem construí sonhos e afetos, estreitei laços e me fizeram crer que são possíveis os *inéditos viáveis*. Em especial, aos professores e professora *conversantes* dessa pesquisa.

Aos estudantes da EJA, meu apreço, admiração e luta por justiça social e dignidade de vida.

Aos colegas-amigos (as) do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA/UERN) pela construção das redes de conhecimento, solidariedade e apoio nessa caminhada acadêmica.

Aos colegas/amigos da turma do Mestrado: Cleide Cavalcante e Carla Saraiva pelas alegrias e dificuldades compartilhadas nesses dois anos de experiência acadêmica, em especial ao amigo Kássio Wagner, sempre disposto à escuta atenta e ajuda imediata, sem dia ou hora marcada.

À Serjane Queiroz, pela amizade fraterna construída desde o jardim de infância e hoje fortalecida no Mestrado, em que nos tonamos parceiras, confidentes e comadres. Agradecimento extensivo ao seu esposo, Moacir Dantas, pela amizade e revisão desse trabalho.

Ao prof. Alessandro Augusto de Azevedo, presente desde minha primeira graduação, querido amigo, a quem agradeço não apenas pelas contribuições valiosas proferidas a esse trabalho, mas pelas oportunidades diversas proporcionadas nos últimos anos.

À profa. Sara Raphaela Machado de Amorim pelo zelo e leitura criteriosa do texto, contribuindo com minhas reflexões e análises de maneira sensível e afetiva.

Aos professores Emerson Augusto de Medeiros e Meyre-Ester Barbosa de Oliveira, por aceitarem participar desta banca.

À profa. Divoene Pereira da Cruz, querida Divó, agradeço por ter entrado em minha vida de maneira única e acolhedora, própria de quem vive os preceitos freireanos e por me enxarcar de esperança na leitura amorosa desse texto.

Aos amigos Maria José e Gisonaldo Arcanjo pelas conversas animadas e revisão desse trabalho.

Às companheiras e companheiros directianos, nas pessoas de Suenyra Nóbrega e Veracilda Vale, que apostaram e abraçaram a proposta ousada da educação radiofônica em tempos de crise e incentivaram essa pesquisa.

À profa. Márcia Gurgel, secretária adjunta, em nome da Secretaria Estadual de Educação, Esportes e Cultura (SEEC/RN) pelo crédito e apoio proferidos à nossa iniciativa, além das inúmeras e valiosas participações no programa, realizando pontes e tecendo tramas com seus e nossos saberes.

À profa. Liz Araújo, subcoordenadora de Educação de Jovens e Adultos do estado do Rio Grande do Norte (SUEJA/RN), pela parceria, conversas e confidências freireanas, pela experiência radiofônica e de educação popular compartilhadas.

À Fundação Educacional Santana, nas pessoas do Bispo Diocesano Dom Antônio Carlos Cruz Santos, Joelma de Souza e Marcos Dantas, pelo crédito, acolhimento e viabilidade do programa *EJA em Ação*, lembrando as valiosas contribuições dos controlistas de mesa João Gomes. Romário e Joan.

Ao Instituto Paulo Freire (IPF), ao prof. Paulo Roberto Padilha, pelo crédito e amizade dispensados ao programa e a seus *praticantes*. Para mim, é como se tivesse a oportunidade de agradecer ao próprio mestre Paulo Freire, pela parceria e amorosidade com a qual a participação do IPF consolidou nossos propósitos de educação popular e emancipatória.

Aos profissionais de diversas áreas e dos Institutos de Ensino Superior (IES), pela contribuição e alegria em estar conosco nesse empreendimento radiofônico.

À minha família e amigos... com carinho especial:

À minha mãe, Helena Azevedo, por me ensinar a ser forte diante das adversidades e o amor à educação.

Ao meu pai, Moacir Maurício Dantas, exemplo de honradez e lealdade à família, amigos e à Rádio de Educação Rural de Caicó/RN, na qual dedicou toda sua vida profissional por mais

de quarenta anos; aquele que se orgulhava em ter filha professora. Minhas saudades, reconhecimento e gratidão.

Aos meus irmãos, em que destaco Graça Dantas e Fabiano Dantas, pela parceria de vida para além da irmandade. Graça, minha inspiração de educadora popular e mulher emancipada, desde a mais tenra idade.

A Renato, meu cunhado, por tudo e, principalmente, por fazer minha irmã feliz.

Às minhas Marias: Clara, Eduarda e Júlia, por serem “força propulsora” de lutas cotidianas por um mundo mais justo e digno... por suportarem minhas crises e maus dias. Amo cada uma, em particular, com toda minha energia.

Ao meu esposo Jazon Vieira, pelo companheirismo sem medida nesses quase trinta anos de convivência e troca afetiva. Muito do que me tornei, devo aos sonhos que sonhamos juntos e ao olhar no horizonte na mesma direção, compartilhando os mesmos ideais de vida e sociedade. A você, querido, minha gratidão por sempre acreditar quando eu mesma desacreditava. Amo você.

Às minhas tias, tios, primas e primos, e meus avós aos quais nutro as melhores e ternas lembranças, com muita saudade.

Às Amigas Karina Ramos e Fabiana Medeiros, pela amizade que incentiva, vibra e emana as melhores energias, mesmo distantes, mas sempre próximas.

A Valentim Santos, amigo de todas as horas e responsável direto pela minha reaproximação da escrita/pesquisa acadêmica. Gratidão pelas contribuições em minhas reflexões com comentários, sugestões e apoio.

À nossa eterna “fofinha”, Lucinete Costa, que partiu, mas deixou o legado de amor ao próximo e à educação, exemplo de humildade, fé e de educadora no sentido mais amplo da palavra. Saudades, saudades, saudades...

RESUMO

Com esta pesquisa, investigamos currículos *pensadospraticados* pelos professores e estudantes produzidos nos cotidianos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da 10ª DIREC/Caicó/RN, a partir do programa radiofônico *EJA em Ação*, idealizado e realizado em tempos de fechamento dos espaços físicos escolares, causado pela proliferação da COVID-19 nos anos de 2020 e 2021. Buscamos, com esse objeto de estudo, compreender como o programa contribui na criação/construção curricular em tempos pandêmicos, implicando-se nos posicionamentos político-epistemológicos dos professores e suas vivências pessoais e profissionais com a EJA, reconhecendo rastros emancipatórios, colaborativos e dialógicos em suas práticas. Implicados afetiva e profissionalmente com o objeto em estudo, optamos pelas *conversas* (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018) enquanto procedimento metodológico emergente dos estudos *nosdoscom* os cotidianos, apostando na potência horizontal que este proceder inspira, apoiados na perspectiva teórica democratizante assumida ao longo da pesquisa. Da história das escolas radiofônicas de Natal/RN (CARVALHO; PEIXOTO; PAIVA; AMMANN; CORRÊA, 2009) ao programa *EJA em Ação*, mergulhamos com todos os sentidos nessas experiências educativas, rememorando e capturando delas, práticas curriculares possíveis de reflexões. Reconhecemos que os currículos *pensadospraticados* no e a partir do rádio têm potência para subverter a lógica hegemônica de como os currículos na EJA são oficialmente postos, podendo contribuir com a problematização e na tessitura de práticas curriculares cada vez mais democráticas na modalidade EJA.

Palavras-chave: Currículos *pensadospraticados*. EJA. Programa *EJA em Ação*. Pandemia.

ABSTRACT

In this research, we investigated curricula thought-practiced by teachers and students, produced in the daily lives of the Young and Adult Education (EJA) of the 10th DIREC/Caicó/RN from the radio program EJA in Action, idealized and realized during the period of school closing caused by the proliferation of COVID-19 in the years 2020 and 2021. From this object of study we seek to understand how the program contributed on the curricula creation/construction in pandemic times, involving the political-epistemological positions of teachers and their personal and professional experiences with EJA, recognizing emancipatory, collaborative and dialogic traces in their practices. Affectively and professionally involved with the subject matter, we opted for conversations (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018 as a methodological procedure emerging from everyday life studies, betting on the horizontal power that this procedure inspires, supported by the democratizing theoretical perspective assumed throughout the research. From the history of radio schools in Natal/RN (CARVALHO; PEIXOTO; PAIVA; AMNANN; CORRÊA, 2009) to the EJA in Action program, we immersed ourselves with all our senses in this aforementioned educational experiences, remembering and capturing from them, curricular palpractices that enable reflection. We recognize that the curricula thought-practiced on and from the radio have the power to subvert the hegemonic logic of how curricula in EJA are officially put and can contribute to the problematization and the fabric of increasingly democratic curricular practices in EJA modality

Keywords: Thought-practiced curricula. EJA. EJA in Action Program. Pandemic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Logomarca do programa EJA em Ação.....	60
Figura 2 - Modelo de script do programa EJA em Ação.....	65
Figura 3 - Modelo de instrumento avaliativo do programa EJA em Ação.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CASE	Centro de Atendimento Socioeducativo
CASEP	Centro de Atendimento Socioeducativo Provisório
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	<i>Corona Virus Disease</i> (Doença por coronavírus)
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPI	Equipamento de Proteção Individual
IES	Instituição de Ensino Superior
IPF	Instituto Paulo Freire
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexual
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
RN	Rio Grande do Norte
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PB	Paraíba
PES	Presídio Estadual do Seridó
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAR	Serviço de Assistência Rural
SEEC	Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Lazer e do Esporte
SIRENA	Sistema de Radiodifusão Educativa Nacional
SUEJA	Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS: SINTONIZANDO O RÁDIO, COMEÇANDO A PESQUISA	14
2	CAPÍTULO I – PROCESSOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: SENTIDOS DE UMA PESQUISA COM/NA PRÁTICA COTIDIANA DA EJA	19
2.1	Tessituras cotidianas da educadora de EJA: implicações afetivas e profissionais com o rádio e a emergência do objeto de estudo	20
2.2	Pesquisas <i>nodocom</i> os cotidianos: a conversa como método de trabalho.....	23
2.3	Identidades e implicações dos <i>pensantespraticantes</i> da/na pesquisa com a EJA.....	31
2.3.1	Profa. Fátima Regis: uma professora que exercita a educação como ato político	33
2.3.2	Prof. Chagas Ramalho: constituindo-se professor em meio à crise.....	34
2.3.3	Prof. Antônio Francisco: A docência conjugada à amorosidade, raiva justa e luta por justiça social.....	34
2.3.4	Prof. Severino Ferreira: Um ex-estudante que se fez professor na/da EJA	35
2.4	Disparadores de compreensão teórico-prática do corpus da pesquisa.....	36
2.4.1	Os sentidos de extensão e comunicação: domesticação ou diálogo?	37
2.4.2	Os sentidos da emancipação: movimento da educação libertadora, para inconformismo e identidade	38
2.4.3	Os sentidos da colaboração: movimento de ser e estar com e na coletividade.....	42
3	CAPÍTULO II – A CONSTRUÇÃO COTIDIANA DE CURRÍCULOS NA EJA: DAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO POPULAR E RADIOFÔNICA ÀS PRÁTICAS EMERGENTES.....	44
3.1	O que vem emergindo como currículos emancipatórios e colaborativos no contexto da EJA	45
3.2	O rádio como tessitura curricular na EJA: experiências e latências	49
3.2.1	A experiência do MEB no Seridó potiguar.....	55
3.3	Programa EJA em Ação: os currículos pensadospraticados que se espriam nas ondas do rádio	58
4	CAPÍTULO III – DE CONVERSA EM CONVERSA SE DILATA A COMPREENSÃO DOS CURRÍCULOS NA EJA	77
4.1	Os educadores e educadora como conversantes curriculares: saberes em evidência ...	77

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESLIGANDO O RÁDIO TEMPORARIAMENTE	
	98	
	REFERÊNCIAS	102

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: SINTONIZANDO O RÁDIO, COMEÇANDO A PESQUISA

“O recado é: leveza!
 Nada de agressão ao próprio ritmo e limite!
 Leveza
 Simplicidade na essência, sem pesos.
 Nada vai acabar
 Tudo continua, sempre.
 Concentração. Foco. Determinação.
 Devagar, no próprio ritmo,
 mas mantendo a constância
 sem desfocar,
 sem desconcentrar e
 tudo na leveza”.
 (FREIRE, 2008)

Há quase dois anos na travessia da pandemia do COVID-19¹, as escolas buscavam a reinvenção de seus *saberesfazeres*² na tentativa de continuar garantindo o direito à educação de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Com o fechamento das instituições escolares em 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 transmissões dos programas. Nesse estudo, o sentido da tecnologia se pauta nas invenções digitais que viabilizaram o ensino remoto³ em tempos de distanciamento físico.

O momento enfatizou crises e alargou desigualdades, pois ao mesmo tempo em que poucos tinham acesso e familiaridade com as mídias digitais, grande parte dos estudantes não dispunha dos equipamentos, nem do 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 agravou o desemprego, a fome e emergiu a desesperança, estimava-se um maior índice de abandono na Educação de Jovens e Adultos (EJA), comparando-se a anos anteriores.

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 Adotado nas redes educacionais em todo o país em tempos de pandemia, segundo Charckuk (2020, p. 4-5), o ensino remoto [...] é uma ação pedagógica na qual se processa certa transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais, predominantemente, ou pela proposição de apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos”. O ensino remoto está previsto na Portaria-SEI nº 184, de 04 de maio de 2020, com orientações complementadas pela Portaria-SEI nº 368 de 22/07/2020, promulgada pelo Governo do Estado do RN.

Conhecendo o perfil cultural e socioeconômico dos estudantes da EJA da 10ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (10ª DIREC)⁴, de interditos e violações no que concerne o desconhecimento e falta de acesso ao direito de vida digna, e a tradição do rádio na microrregião do Seridó ocidental potiguar⁵, 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 provocada pela COVID-19, semeando outras possibilidades curriculares, já que nada havia de prescrito para o enfrentamento desse cenário. Idealizado por essa pesquisadora, tecido a muitas mãos: professores, professoras, estudantes, equipe da 10ª DIREC, etc. e inspirado em outras experiências radiofônicas 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.

Os currículos *pensadospraticados* nesse programa de rádio se constituem como objeto de estudo deste trabalho de pesquisa, construídos em campo de disputa, tensões e em meio ao cenário pandêmico desolador em nosso país, por professores, professoras, estudantes ejeanos e outros sujeitos que contribuíram diariamente para sua realização. A curiosidade epistemológica enredada nesse trabalho incita a necessidade de: (i) compreender potencialidades educativas curriculares criadas no programa radiofônico para/com a EJA; (ii) entender como os *pensantespraticantes* cotidianos se implicam com a modalidade e ressignificam suas atividades educativas no contexto curricular do programa *EJA em Ação*; (iii) produzir, no âmbito político-epistemológico do campo curricular na EJA, reflexões que contribuam com sua dilatação e fortalecimento.

Nesse contexto, no primeiro capítulo intitulado de *Processos teóricos-metodológicos da pesquisa: sentidos de uma pesquisa com/na prática cotidiana da EJA*, apresentamos nossa aproximação e implicação ao objeto de estudo, assumindo a escolha pela abordagem teórico-metodológica dos estudos *nosdoscom* os cotidianos. Os cotidianos, compreendidos como um todo complexo e irrepetível, são concebidos como *espaçostempos* plurais, que não se aprisionam nem se controlam, que pulsam a vida em sua essência, tecendo redes de conhecimentos e subjetividades por artesãos comuns, homens e mulheres que vivem, experenciam, constroem e praticam diversas ações pedagógicas nos contextos radiofônico e escolar.

⁴ 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.

⁵ O município de Caicó, pertencente ao Rio Grande do Norte, está localizado na região central do estado e distante 282 quilômetros da capital Natal.

As discussões, nesse capítulo inicial, fomentam a necessidade de se investigar o objeto de estudo refletindo-o a partir das premissas modernas que concebe o conhecimento de maneira monocultural, cria convergências para um centro disparador de saberes e expulsa para margem saberes não autorizados pela racionalidade científica técnica. Esse modelo, questionado por Santos (2011), se estrutura em dois pilares: o do conhecimento-regulação e do conhecimento-emancipação.

No pilar da regulação, segundo o referido autor, estão os princípios de Estado, de mercado e de comunidade, para os quais existe o pilar da emancipação, composto também de três racionalidades, a saber: para o princípio de Estado, fora criada uma racionalidade moral-prática; para o princípio de mercado, a racionalidade cognitivo-instrumental; e para o princípio da comunidade, a racionalidade estético-expressiva.

O desenvolvimento do projeto de modernidade tornou o princípio de Estado e principalmente de mercado e suas respectivas racionalidades, definindo sob sua reflexão, que o sujeito emancipado é aquele capaz de dominar a racionalidade cognitivo-instrumental servindo eficazmente ao princípio de mercado. Essa racionalidade se baseia nas ideias de individualidade e concorrência, próprias para o desenvolvimento das técnicas, força necessária para atender às demandas produtivas do mercado de trabalho. O que for criado, produzido fora dessas esferas será considerado inferior, marginalizado e sem valor de circulação.

A escola e seus currículos têm se fundamentado, principalmente, nesse modelo de racionalidade cognitivo-instrumental, cuja finalidade é controlar os sujeitos por meio de um conhecimento regulação, embora seja possível reconhecer que as fissuras contidas, nesse modelo, oportunizam criações, subversões, resistências e diferentes manifestações curriculares.

Pensar o programa radiofônico como proposição curricular à EJA, no contexto de pandemia da COVID-19 a partir das reflexões suscitadas nessa pesquisa, é percebê-lo como um desses movimentos de subversão curricular e de resistências docentes e discentes desta modalidade de ensino, por isso mesmo, passível de investigação, de problematização e de construção de diálogos no campo da EJA e no do currículo.

Ancorados nas reflexões de cotidianistas como Alves (2008), Oliveira (2005, 2008, 2016), Andrade, Caldas e Alves (2019), Ferraço, Piontkovsky, Gomes e Gomes (2019) e outros que discutem, com base no pensamento de Certeau (2014), *mil maneiras de fazer, táticas e caças não autorizadas*, mergulhamos nos cotidianos escolares e do programa de rádio *EJA em Ação*, a fim de problematizar e compreender tessituras curriculares reais e possíveis (SANTOS, 2011).

Os movimentos da pesquisa *nosdoscom* os cotidianos, aprendidos com Alves (2008) e revisados por Andrade, Caldas e Alves (2019), nos subsidiaram à captura da complexidade existente nos cotidianos do programa *EJA em Ação* na relação com professores e professoras desta modalidade de ensino, aproximando-nos ao objeto de estudo, com os sentidos aguçados para identificar *situações-limites* e *inéditos-viáveis* (FREIRE, 2019) curriculares.

Ouvir sensivelmente os sujeitos, ler seus olhares, emocionar-se com suas histórias, identificar-se com sua raiva política, resistir com sua resistência e sentir com todo o corpo físico e com o espírito passou a ser nossa ação metodológica com os envolvidos na e com a pesquisa *nosdoscom* os cotidianos.

Na compreensão dos currículos *pensadospraticados* enredados no contexto da pesquisa, procuramos, pautados em Freire (2019, 2020a), Santos (1996, 2011) e Oliveira (2005, 2008, 2016) rastros de práticas emancipatórias, colaborativas e dialógicas que provocaram nossa compreensão de currículo na EJA, visto que esses disparadores nos subsidiaram reconhecer e articular outros indícios possíveis de reflexão.

Assumimos com Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) as conversas enquanto procedimento metodológico nessa investigação, considerando as múltiplas possibilidades e caminhos que esta suscita, para melhor ouvirmos o que os professores e a professora nos contaram, imersos em suas emoções e atividades docentes. Fugindo da previsibilidade de questionários pré-construídos e lançando-nos ao desconhecido, apostamos nas conversas enquanto maneira horizontalizada de pesquisar, possibilitando-nos tecer aproximações e compreensões sobre o ocorrido a partir da narrativa dos que compartilharam a mesma experiência, que se implicaram e expuseram suas subjetividades e impressões.

As conversas que constituem o *corpus* desse texto foram gravadas, transcritas e interpretadas em *espaçostempos* distintos, previamente combinados, mas sem objetivos fechados. No entanto, sem roteiro, com liberdade para o surgimento de outras questões e acontecimentos imprevisíveis, como sugere a própria dinâmica dos cotidianos. Nesse sentido, as redes de contato tecidas nos cotidianos escolares e no programa de rádio pelos professores e professora, revelaram a importância das *conversas* no contexto da pesquisa.

O segundo capítulo denominado de *A construção cotidiana de currículos na EJA: experiências e práticas emergentes*, apresenta uma discussão inicial sobre o que vem emergindo nas pesquisas dos currículos *pensadospraticados* na EJA, com características colaborativas e emancipatórias. Essa discussão se fundamenta no Estado da Arte produzido durante a disciplina Pesquisa em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), cujo objetivo foi mapear e conhecer

os percursos, (in)conclusões e inquietações das pesquisas examinadas, com fim de novas abordagens e contribuições a partir das práticas curriculares das escolas e/ou redes de ensino pesquisadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Esse capítulo também rememora a história das escolas radiofônicas de Natal/RN (CARVALHO; PEIXOTO; PAIVA; AMMANN; CORRÊA, 2009) e de Caicó (ARAÚJO, 2013) no estado do Rio Grande do Norte, suas contribuições na educação de pessoas jovens e adultas em meio ao movimento emergente de educação de base e mais adiante, às privações impostas pela ditadura militar. Nesse contexto histórico, é estabelecida uma ponte com o tempo presente, especificamente com o programa *EJA em Ação*, em que se analisam aproximações e distanciamentos de ideias e práticas curriculares.

O terceiro capítulo deste trabalho, apresenta as compreensões dos currículos *pensadospraticados* no programa de rádio a partir das *conversas* em que dialogamos com os *pensantespraticantes*, nossos parceiros, *conversantes*, na busca por capturar suas *artes de fazer* (CERTEAU, 2014), mergulhando no universo curricular do programa radiofônico e das escolas nos tempos de pandemia, fazendo-nos compreender os percursos programados e imprevistos dos currículos criados em tempos de crise, provocada pela COVID-19.

Nas considerações finais, que sugerem o fim da transmissão do programa ao se desligar o rádio, discutimos os aprendizados com a pesquisa aproximando-os aos objetivos propostos, como também refletimos outras possibilidades curriculares visibilizadas pelo trabalho, potencializando e valorizando o que já se tem produzido no programa *EJA em Ação* e nas escolas, para além do currículo prescritivo e regulatório. O termo “temporariamente” grafado nas considerações finais, indica a continuidade da pesquisa na EJA com a proposição teórico-metodológica dos estudos *nosdoscom* os cotidianos, no fomento das redes de saberes, conhecimentos e solidariedades, dentro e fora da escola, com o propósito de dilatar e fortalecer as discussões no campo curricular da modalidade.

2 CAPÍTULO I – PROCESSOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: SENTIDOS DE UMA PESQUISA COM/NA PRÁTICA COTIDIANA DA EJA

Ontem um menino que brincava me falou
 que hoje é semente do amanhã...
 Para não ter medo que este tempo vai passar...
 Não se desespere não, nem pare de sonhar
 Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs...
 Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar!
 Fé na vida, fé no homem, fé no que virá!
 Nós podemos tudo,
 Nós podemos mais
 Vamos lá fazer o que será
 (NASCIMENTO JÚNIOR, 1984)

O desafio da escrita se inicia com a autorização e desejo em *mergulhar, com todos os sentidos*, nas memórias que emergem da minha⁶ história de vida, nos acontecimentos cotidianos que se costumam aos tecidos afetivo e cognitivo, que vão me constituindo em quem sou: caminhante inacabada (por reconhecer-me enquanto ser imperfeito, imerso em constantes aprendizagens), inconclusa (em condição evolutiva) e incompleta (pela necessidade de dialogar com o outro (ROMÃO, 2010), na busca incessante por humanidade). São fios que se emaranham a outros, de cores, tempos, espaços e texturas diversificadas que se entrecruzam com outras redes, atam *nós*, que traduzem as “dores e delícias” (VELOSO, 1977) dos caminhos tortuosos e encorajadores de aprendizagens dentro e fora da escola. Histórias que justificam minha implicação pessoal ao objeto de estudo e a escolha pela abordagem da pesquisa *nosdoscom* os cotidianos, nos movimentos que instigam o sentir com todos os sentidos, buscando outras maneiras de ver, estar e fazer no mundo, diferente daquelas que modernamente aprendi, capturando outros saberes e significando a vida, curiosamente conhecendo o que é colocado às margens, encorajando-me à autoria.

⁶ Optei adotar primeira pessoa do singular, nesse ponto da narrativa, por considerar a personalidade que do que é narrado. Mais adiante assumo a terceira pessoa do plural por reconhecer a construção coletiva e colaborativa deste trabalho com os parceiros da pesquisa e o diálogo que se tece com as referências desse trabalho.

2.1 TESSITURAS COTIDIANAS DA EDUCADORA DE EJA: IMPLICAÇÕES AFETIVAS E PROFISSIONAIS COM O RÁDIO E A EMERGÊNCIA DO OBJETO DE ESTUDO

Ao me autorizar na tarefa de investigar os currículos *pensadospraticados* no programa de rádio *EJA em Ação*, criado em tempos de pandemia e como alternativa possível ao atendimento dos estudantes da EJA da jurisdição da 10ª DIREC do estado do Rio Grande do Norte, investi motivações para essa pesquisa, implicando-me às tramas que se tecem o saber-fazer na educação de jovens, adultos e idosos.

Há 23 anos venho me constituindo enquanto educadora, e há 11 anos volto-me às questões da EJA, percebendo implicações com a educação desde a mais tenra idade, sensibilizada pelas histórias dos meus avós, de interditos sociais, pobreza e analfabetismo, mas também de admiração, pois o meu avô (vendedor de bananas) fazia qualquer conta “de cabeça”, saber da experiência cotidiana. No embalo da canção do saudoso Luíz Gonzaga do Nascimento Júnior, Gonzaguinha, que inspira esperança e determinação, exercito a rememoração buscando sentido para as primeiras lembranças que reverberam nas lutas e bandeiras que defendo com e no grupo social, de crenças e sonhos ao qual pertenço.

O amor que sentia pelo meu pai deixava meu coração aos pulos quando, aquele homem de baixa estatura, de feições duras e ternas, escalava a torre da rádio Rural para fazer algum conserto. A admiração pelo que fazia, manipulando tantos fios coloridos nos aparelhos eletrônicos, me seduzia! Quinta filha de sete, e gêmea com um menino, com pai radialista e mãe professora, recordo-me dos tempos de inflação exorbitante no Brasil, na época da ditadura e de seus desdobramentos posteriores, nos anos de 1980 e 1990, em que nossa alimentação e despesas eram regradadas, a consciência de que pertencíamos a uma classe popular começava a se formar.

Reflito como a minha história se assemelha a de tantas outras pessoas, histórias de opressão, apesar de reconhecer privilégios que a minha cor e certo prestígio social que minha família aheria, em semelhança à história de Freire (2013) no que concerne ao piano alemão da Tia Lourdes e a gravata de seu pai, pois, o paletó de maçom⁷, aheria ao meu pai e à nossa família um *status* social não condizente ao econômico, já que a Maçonaria é uma associação em que os

⁷Segundo Ferreira (2001), é a denominação conferida a membro da Loja Maçônica, organização filantrópica secreta que tem por símbolo os instrumentos do pedreiro e do arquiteto.

sócios são homens de prestígio social e econômico na cidade. Freire (2013) relata que, apesar das dificuldades financeiras da família quando se mudaram para Jaboatão dos Guararapes/PE, o piano e a gravata eram símbolos que ajudavam a família a se manter melhor posicionada socialmente.

Estudei como bolsista em uma instituição educacional ligada à uma congregação religiosa, escola da elite local, em que o meu irmão gêmeo se destacava nos estudos, diferente de mim, que não encontrava sentido nos conteúdos escolares. Passei anos e anos com o único objetivo de concluir o ensino básico, com pequenas reflexões pontuais, como no dia em que o professor de Geografia falou sobre a fome: “Dizer que está com fome agora e chegar em casa e comer, não é fome, é necessidade. Fome é quando se sente a necessidade e não há o que comer, nem se sabe quando”. Uma marca que me levou a questionar se aquele era o meu lugar; afinal, tinha que apagar a escrita em livros usados por outras crianças para que eu pudesse usá-los no ano seguinte na escola, já que não era possível comprar novos. Hoje compreendo que existia por parte dos meus pais o desejo que tivéssemos as mesmas oportunidades da elite, acreditando na mobilidade social através da educação.

A primogênita da família trabalhava no Movimento de Educação de Base (MEB) em Caicó, nos anos de 1980 e 1990. Em sua infância, apresentava um programa infantil na Rádio Rural, “Clube do Guri”, sendo admirada na cidade por muitas crianças e motivo de orgulho de seus pais. Ela foi a minha primeira referência de educadora popular e militante, pois vivenciava seus envolvimento nos movimentos sociais que não tinha idade para compreender, só para sentir. Aquele brilho nos olhos que tinha ao falar das desigualdades e da luta pela equidade dos povos, também desejava.

Formei-me pedagoga, aos 25 anos de idade, já imersa nos cotidianos escolares com experiências que se acumulavam advindas de contratos com a rede estadual de ensino e depois trabalhando na rede privada. No entanto, foi na Organização Não Governamental (ONG) Aldeias Infantis SOS Brasil, de crianças e adolescentes acolhidos ou em risco de perda parental, que vivenciei uma das experiências profissionais mais significativas na definição do objeto de estudo deste trabalho. Uma experiência que trazia reflexões diárias sobre a humanidade e a falta dela: como as desigualdades se intensificavam no mesmo território geográfico; como a fome e a desesperança afetavam vidas e histórias. Nesse tempo (2008 a 2013), o pensamento de Paulo Freire se intensificou como reflexão norteadora de práticas pedagógicas que articulavam outros horizontes nas comunidades em que atuávamos, mais democráticos e justos socialmente.

Em 2010, aprovada em concurso para o quadro de professora da rede pública de educação básica do município de Caicó/RN, assumi uma jornada tripla de trabalho. Na escola

de EJA, na periferia da cidade, aprendi com os estudantes a ser professora, e ainda continuo nessa caminhada. Sentia-me muitas vezes como aquelas mulheres com quem dividia as situações de ensino-aprendizagem: cansada e na busca constante por melhorias. Aprendi muito com elas, inclusive a continuar, mesmo frente às dificuldades impostas. A sociedade é injusta com as mulheres, e percebi isso na prática, observando a naturalização dos sofrimentos femininos e a romantização do termo “guerreira”, atribuído a quem mais sofre e mais aguenta: perversidades da sociedade patriarcal, colonial e capitalista (SANTOS, 2018), que nos reserva lugar marginalizado.

Com as histórias de vida dos estudantes, foi possível ver de perto o crime, a droga, a miséria, o desespero, a exclusão e sentir com eles essas dores. Durante o dia, acolhia seus familiares na ONG e, à noite, estava com eles sentindo as frustrações e revoltas pelo rompimento dos vínculos afetivos com filhos, sobrinhos e netos. A pobreza é bem mais complexa que a falta de dinheiro, porque gera outras mazelas que marcam as histórias das pessoas. Diariamente eu passava pela revista policial ao sair do bairro, popularmente conhecida como “baculejo”, e o constrangimento era visível. Como mulher branca e professora daquela comunidade imaginava o medo dos estudantes em transitar à noite naquela localidade.

Em 2017, na função de técnica pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, assumi a coordenação da EJA, o que possibilitou planejar e executar formações com os professores e articular outras ações que impedissem o fechamento de turmas com base na legislação vigente. Esse momento contribuiu amplamente com a tessitura do objeto de estudo desta pesquisa, o contato com os professores, estudantes e equipes das escolas de EJA possibilitaram a construção de problematizações que se materializam como norte desta pesquisa.

Em seguida, assumi a função de assessora pedagógica responsável pela EJA na 10ª DIREC no governo de base progressista da professora Fátima Bezerra, com a possibilidade de trabalhar com o território ampliado, com abrangência de 11 municípios. Na instituição, foi possível pensar na continuidade da formação dos professores em parceria com universidades e outros importantes atores, no sentido de as escolas refletirem suas problemáticas, potencialidades e possibilidades.

Em 2020 a pandemia trouxe medo e desesperança, mas mobilizou professores e professoras criativamente para o emergir de outras maneiras de pensar a educação. No entanto, as alternativas encontradas para o ensino dito regular pouco se aplicavam à EJA devido às peculiaridades do perfil dos estudantes, imersos em situações de interditos culturais, sociais, econômicos que reverberaram no educacional. Naquele momento, no âmbito da 10ª DIREC, as ideias para a continuidade do movimento educacional giravam em torno das opções ofertadas

pela *internet*, como aplicativos de reuniões e outros subsídios que os professores e professoras foram se apropriando. A Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (SUEJA) não dispunha de orientações plausíveis para o momento, fazendo-as posteriormente com formações e uso de material a ser norteador de práticas nesses tempos. Tudo foi sendo construído aos poucos, no entanto o desafio estava posto e era necessário se pensar em outras possibilidades de atendimento que alcançassem os estudantes sem acesso aos aparelhos tecnológicos e à *internet* de qualidade, minimamente adequada de suporte aos aplicativos e outros meios digitais que possibilitassem o ensino remoto. Diante da situação de emergência, recorri à minha história de vida e de afetos para idealizar o programa de rádio *EJA em Ação*, que traz em sua essência as memórias do Movimento de Educação de Base (MEB) e as premissas freireanas.

O tempo investigado se delimita aos anos de 2020 e 2021 correspondendo, desta maneira, à travessia da pandemia à pós pandemia, do ensino remoto ao ensino híbrido e presencial. Nesse contexto, realizei leituras e reflexões acerca dos documentos estaduais que direcionam o currículo na EJA nos tempos pandêmicos e dos documentos criados para o programa de rádio, assim como busquei compreender a linha histórica das escolas radiofônicas do RN e suas contribuições na invenção do programa *EJA em Ação*.

2.2 PESQUISAS *NODOSCOM* OS COTIDIANOS: 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.

[...] se a maioria fracassa na escola, isto não ocorre em outros aspectos de suas vidas, no trabalho, na família, no bairro, na capacidade de ser solidário e de se revelar sensível. Certo discurso sobre o fracasso escolar muitas vezes acaba por fazer tábula rasa desses vários aspectos, tomando o aluno como objeto de classificação entre aqueles que são bem e aqueles que são maldotados (HADDAD, 1986, p. 175).

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, a partir da 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 a partir da 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”, lhes são negadas suas singulares, 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 a tantas outras redes de conhecimentos externas.

As redes, nesse 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 arrançados 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 enxarcadas de vida, que pulsam, revigoram, se molham de vitalidade e humanização. Elas se implicam aos 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, possível de reinvenção na prática cotidiana.

A rede como metáfora, com seus fios, seus nós [grifo nosso] e seus esgarçados, nos permite historicizar a nós mesmos, a nossos pensamentos e a nossos atos, se entendemos que nada surge do nada, que tudo, de alguma forma está ligado a tudo, aí incluídos os imprevistos, os acasos, os lapsos, as fraquezas. [...] Sua riqueza maior, no entanto, está em que permite a possibilidade de trançar um número infinito de fios, como exige a opção teórica pela noção de complexidade. Alguns desses fios, também chamados conhecimentos, são fornecidos pelo viver cotidiano, em seus múltiplos contextos, tanto como outros são permitidos pelos conhecimentos científicos que vamos adquirindo em pesquisas que fazemos (AZEVEDO, 2008, p. 70).

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 frente a um trabalho fácil, pois a desconstrução do olhar que adquirimos em nossa formação, implica em 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, o sociólogo francês 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 – inscritas 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, 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, 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 (CERTEAU, 1994) 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, ao 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 julga

e aponta erros, sem se dispor a aprender com a diversidade de conhecimentos emergentes da complexidade cotidiana. Portanto, 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 aos seus *saberesfazer*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 ente teoria e prática e permite perceber os *praticantespensantes* 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.

Anteriormente Alves (2008) os havia denominado de *sentimento de mundo, virar de ponta cabeça, beber em todas as fontes e narrar a vida e literaturizar a ciência*. Em movimentos contínuos e abertos de reflexão coletiva, os termos foram revisados e ampliados para: *sentimento de mundo, ir sempre além do já sabido, criação dos personagens conceituais, narrar a vida e literaturizar a ciência, Ecce Femina* e circulação de *conhecimentossignificações*. Nesse sentido, assumimos esses movimentos na pesquisa, utilizando *as conversas* enquanto dispositivo para essas capturas cotidianas.

O primeiro movimento, ao qual as estudiosas denominam de *sentimento de mundo*, condiz com a percepção da realidade de maneira sinestésica, questionando caminhos percorridos e capturando cheiros, sabores, texturas e sentimentos diversos emergentes das práticas cotidianas. Portanto, o primeiro movimento nos instiga a sentir o mundo para compor nossas impressões além do “observável”, no movimento constante de implicação, de aproximação e de sensibilidade na apuração dos sentidos, diferente da neutralidade aprendida

no campo da pesquisa, segundo os preceitos modernos. Assumimos esse movimento mergulhando com todos os sentidos nos cotidianos dos *pensantespraticantes* do programa de rádio *EJA em Ação*, nossos *personagens conceituais*, nas suas múltiplas invenções cotidianas.

O segundo movimento assumido pelas autoras acima citadas, é o de reconhecer a necessidade de transcender o já conhecido pela ciência moderna, ou seja, saber que o conhecimento instituído cientificamente é o limite e não a chegada. Os questionamentos, a dúvida, a busca incessante por outras maneiras de compreender e a escolha por outros caminhos para a pesquisa, nos impulsionou a pensar em formas diferentes de fazer daquela modernamente legitimada, superando fragmentações e hierarquizações, buscando a compreensão do cotidiano em sua complexidade, a partir da formação de redes de conhecimentos e significações. A este movimento as pesquisadoras denominam de *ir sempre além do já sabido*. Ir além do conhecido nos convida a pensar possibilidades diversas de conhecer outras teorias sem que nenhuma ocupe o lugar de verdade absoluta, mas que estejam no mérito da dúvida.

Portanto, escolhemos autores e *praticantes* dos cotidianos que dialogaram com a experiência radiofônica reinventada e os currículos emergentes no movimento político, solidário e inacabado, na tessitura das redes de *conhecimentossignificações*, transcendendo o já conhecido em outras e diversas experiências emancipatórias, em *espaçostempos* variados. Nessa perspectiva, também assumimos a necessidade da pesquisa no portal da BDTD, para conhecer o que já se tem produzido no campo dos currículos *pensadospraticados* com potenciais colaborativos e emancipatórios na EJA.

No terceiro movimento, Andrade, Caldas e Alves (2019, p. 29) discorrem sobre a necessidade de criar *personagensconceituais*, intercessores, o “outro” com quem se dialoga para compreender os cotidianos pesquisados

[...] não se trata de “descobrir fontes” já postas à nossa espera, é preciso que percebamos que ao pesquisar nos/dos/com os cotidianos interferíamos, como todos os pesquisadores/pesquisadoras o fazem, nos processos que desenvolvemos, nas escolhas temáticas que fazemos, nos movimentos com que trabalhamos.

Fundamentadas no pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, as autoras designam de *personagens conceituais* as leituras que selecionamos, os praticantes dos cotidianos com os quais conversamos, lugares e artefatos culturais, como filmes, fotografias, cartas, livros, provas, cadernos dos estudantes e outros, com os quais aprendemos e criamos redes educativas, de conhecimentos e significações. Essas redes se tecem nas diversas situações criadas nos cotidianos como produto de suas vivências e maneiras de ser e estar no mundo.

No campo da pesquisa, esse movimento é traduzido nas singularidades de cada programa produzido, nas *artes de fazer* (CERTEAU, 2014) que implicam na diversidade de saberes que solidariamente tecem a trama curricular. São os roteiros produzidos, os *pensantespraticantes* do programa, as atividades elaboradas e outros elementos que irão surgindo e os achados resultantes dos mergulhos que nos auxiliaram nessas compreensões.

O quarto movimento, a quem Andrade, Caldas e Alves (2019) designam de *narrar a vida e literaturizar a ciência*, versa a respeito da necessidade de experimentar uma outra escrita para além daquela aprendida modernamente, pela transmissão de saberes, ao que Freire (2019) teoriza enquanto educação bancária, defendendo a “leitura de mundo”, antecedendo a codificação e decodificação de signos.

[...] para explicitar a relação da teoria com os procedimentos dos quais é feito e com aqueles que aborda, oferece-se uma possibilidade: um discurso em histórias. A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios (CERTEAU, 2014, p. 141).

Refletindo a partir do pensamento certeuniano, as narrativas de histórias cotidianas se traduzem em arte, ou seja, a riqueza de subjetividade dos *praticantes* se expressa na oralidade. Assim, assumimos o desafio de tentar narrar histórias, transcendendo a prática escriturística a qual exercitamos desde as primeiras letras na escola formal, como maneira de capturar os *fazeressaberes* dos praticantes além do que é prescrito e orientado em suas atividades, revendo sentidos e significados.

O quinto movimento, o *Ecce Femina*⁸, traduz os sentimentos e percepções dos parceiros da pesquisa, nossos intercessores/intercessoras, dos *praticantes* que, construindo e compartilhando *saberesfazeres* juntos, tecem redes de subjetividades e conhecimentos que fundamentam as ações e conquistas construídas no programa de rádio de maneira colaborativa, nos cotidianos que aprenderam a costurar na pluralidade, nos desafios que superaram ou estão a vencer. Os praticantes do programa são professores e professoras que atuam na EJA. Uma professora do Centro de Educação de Jovens e Adultos Senador Guerra em Caicó/RN; um professor com atuação na Escola Jesuíno de Azevedo no município de São José do Seridó/RN e 02 professores que estão à frente dos programas, na coordenação de área e mediação radiofônica.

⁸ 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.

Há um sexto movimento, recentemente pensado pelas pesquisadoras cotidianistas, denominado de ‘circulação de *conhecimentossignificações*’. Esse movimento versa sobre a necessidade da divulgação da pesquisa com os cotidianos a partir de conversas com outros pesquisadores, que assumem esta abordagem epistemológica como maneira de conhecer mais seus *usos*, as críticas tecidas e outras experiências que evidenciam a potência da pesquisa.

Dessa maneira, é importante participar de eventos científicos no intuito de propagar a pesquisa como meio de visibilizar conhecimentos produzidos na escola, além do currículo prescrito, pois “essas existências precisam ser [...] reconhecidas como válidas e potencialmente transformadoras” (OLIVEIRA, 2016, p. 37).

O mergulho 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 *praticadoscriados* e negociados nos cotidianos escolares, porém, deslegitimados.

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

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 MEB e do que Paulo Freire nos inspira em sua vasta literatura.

Nessa aventura, denominada de pesquisa *nosdoscom* 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 a partir dos diálogos realizados em diversos contextos e *espaçostempos*, dentro e fora do âmbito escolar em que nos aventuramos 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, 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 nesses 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 pondera Ferrazo, Piontkovsky, Gomes e Gomes (2019, p. 69) acerca de conversas nos cotidianos: “[...] a nosso ver, são 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”.

São 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 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.

2.3 IDENTIDADES E IMPLICAÇÕES DOS *PENSANTESPRATICANTES* DA/NA PESQUISA COM A EJA

O aprendizado com a ciência moderna para se fazer pesquisa tornou necessário o uso de instrumentos rígidos e controláveis para alcançar objetivos previstos. A prática de simplificar a vida, coletando e tratando dados que confirmariam verdades de determinada realidade

previamente, consolidava a maneira hegemônica de fazer ciência. Embora entendamos que esse caminho é possível, optamos por outra via metodológica que revela o potencial criativo e horizontalizado das relações que se estabelecem nos cotidianos entre os *praticantes*. Assim, “assumir a conversa como [procedimento da] metodologia de pesquisa significa, portanto, assumir que a investigação não tem objetivos fechados, mas interesses” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 36).

Compreendendo, a partir dos estudos com os cotidianos, que as conversas são tramas que constituem redes ecologicamente tecidas por entonações, gestos, emoções, tensões e negociações, presentes nas múltiplas interações cotidianas, se entrelaçam de maneira plural, falam sobre nós e se reconhece no outro, na percepção de que não estamos sós no mundo, mas abertos, em constante movimento e passíveis a mudanças.

Nessa tônica, as conversas com quatro praticantes intimamente implicados com o *praticarpensar* do programa *EJA em Ação* nos desafiou a caminhar pelo imprevisível, sentindo as angústias do processo e tropeçando nas pedras que se traduzem em dúvidas e nas nossas próprias fragilidades, no movimento dialógico que se estabelece entre os homens, as mulheres e o mundo, nas tessituras de redes que artesanalmente compomos com esses *pensantespraticantes*, nossos *conversantes*.

Essas narrativas, tão intimamente encharcadas de experiências de vida, contadas com as cores das emoções e silêncios, vão se constituindo enquanto fios condutores da pesquisa, que se tecem fora da linearidade, na complexidade das subjetividades e acontecimentos cotidianos. E, assim, “com esses fios vou tecendo minha pesquisa, meu texto, minha prática”. (SERPA, 2018, p. 97)

Inspirada na escrita sensível e poética de Silva (2016), apresentamos os *praticantespensantes*⁹ da/na pesquisa, autorizando o emergir dos sentimentos e implicações com a EJA desses sujeitos na escrita dessas narrativas, que rememoram suas trajetórias ao mesmo tempo que as refletem.

Nossa primeira conversa foi individual para que pudéssemos falar sobre a pesquisa e a relação de parceria pretendida para este trabalho. Os critérios para seleção desses participantes foram: a experiência docente em turmas da EJA; implicação, compromisso e identificação com a modalidade e o envolvimento direto no planejamento e execução dos programas. Desejamos estar *com* os professores e professora, inseridos no movimento dialógico que também nos

⁹ Compreendemos que os estudantes também são *pensantespraticantes* curriculares e que contribuíram na tessitura dos programas, no entanto decidimos trabalhar apenas com os professores por entender que a pesquisa não daria conta desse universo no tempo que dispomos, pretendendo continuar a pesquisa posteriormente com esse público.

envolve e nos implica, que considera saberes por vezes invisibilizados, como constituintes da experiência vivenciada por todos e todas no programa *EJA em Ação*.

Neste trabalho, escolhemos nomes de cordelistas potiguares em substituição aos nomes de registro dos *pensantespraticantes*, como maneira de manter o anonimato dos envolvidos e homenagear nossos poetas populares, evidenciando a importância da cultura em nossas vidas.

2.3.1 Profa. Fátima Regis: uma professora que exercita a educação como ato político

Fátima Regis é uma jovem professora com 22 anos de experiência docente, sendo 13 anos trabalhando com a EJA. Com formação em História e especialização em “Patrimônio histórico, cultural e turismo” e “Mídias na Educação”, hoje cursa o mestrado profissional em História e tem planos de retomar o curso de Pedagogia, recém suspenso. Atualmente a professora desenvolve suas atividades na rede estadual de ensino, em uma única escola dedicada somente à EJA, na sala de aula e na banca permanente de exames de conclusão de EJA ¹⁰.

Ao rememorar o início da carreira na EJA, Fátima se emociona ao lembrar dos sentimentos de desprestígio e desvalorização que seus pares delegavam à modalidade, questionando-se sobre a invisibilidade do trabalho pedagógico. A busca por sentido da docência na EJA possibilitou a descoberta dos movimentos sociais, das lutas cotidianas que se travam pelo direito de ser e estar no mundo, constituindo a professora enquanto promotora de direitos dos estudantes excluídos e marginalizados socialmente, problematizando realidades e conteúdos programáticos, tecendo redes de solidariedade e conhecimentos.

O trabalho que a professora desenvolve na escola se destaca pelo teor político-social com o qual é urdido, despertando o sentimento de acolhimento nos estudantes e fortalecendo os laços entre estes e a professora, valorizando experiências e vivências. Nos tempos de distanciamento social, causado pela pandemia, Fátima se engajou no projeto do programa radiofônico, implicando-se nos estudos, formações e produções das pautas, constituindo-se como uma das profissionais de referência do empreendimento. A escolha pela referida professora, neste trabalho, fez-se por seus posicionamentos políticos-epistemológicos que revelam o comprometimento com a transformação social e a seriedade com que conduz seu trabalho diário na EJA, o que incita, também, amorosidade.

¹⁰ A Lei 9394/96 assegura a reclassificação de estudantes mediante exames aplicados pela banca examinadora especial. O serviço mencionado é ofertado pelos Centros de Educação de Jovens e Adultos no RN.

2.3.2 Prof. Chagas Ramalho: constituindo-se professor em meio à crise

Chagas foi convocado pelo Estado do Rio Grande do Norte em 2020 em meio à crise instalada com a proliferação da COVID-19. Sem experiência docente e com o frescor da juventude, lançou-se ao desafio de participar do programa *EJA em Ação* desde o início. Licenciado em Educação Física, atualmente encontra-se lotado em uma escola que oferta apenas a modalidade EJA e na assessoria da 10ª DIREC, transitando e exercitando a interdisciplinaridade no rádio, participando de vários programas e áreas programáticas, praticando currículos criados a partir do programa de rádio, em sala de aula.

Sua implicação com a modalidade vem se constituindo por retalhos de sua história que se costura a dos estudantes, consciente de seu inacabamento e da necessidade da formação continuada, com o desejo de aprender cada vez mais, compartilhando experiências e aprendizagens. O professor vivenciou muitas situações que o sensibilizaram e despertaram o desejo de contribuir com a transformação de vidas, fazendo do ensino da Educação Física instrumento para qualidade de vida a partir de vivências cotidianas.

2.3.3 Prof. Antônio Francisco: A docência conjugada à amorosidade, raiva justa e luta por justiça social

A história de vida do professor Antônio Francisco, repleta de interditos e exclusões, revela suas aproximações com a EJA. Oriundo do interior do RN, de família pobre, muito cedo descobriu o sentido da palavra necessidade, obrigando-o ao trabalho precoce e experienciando sucessivas reprovações escolares.

Com o sonho de “vencer na vida”, aventurou-se pelo Sul e Sudeste brasileiro em andarilhagens que lhe renderam a compreensão de suas dificuldades de aprendizagem, a conclusão dos estudos básicos e a licenciatura em Artes. Há 5 anos como professor efetivo da rede estadual do Rio Grande do Norte, com o mesmo tempo de docência na EJA, é recém convocado na rede estadual da Paraíba. Mestre em Artes e autor de duas obras literárias, também é vencedor do maior prêmio de arte-educação no país, na modalidade EJA, no ano de 2019. Hoje desenvolve suas atividades laborais na 10ª DIREC e em uma escola em Santa Luzia/PB.

Conhecido pelas práticas além dos muros escolares e de transgressão ao currículo prescritivo, o professor Antônio assumiu a mediação do programa *EJA em Ação*, da área de

linguagens, oxigenando-o com a inserção da arte e da cultura popular. Além de problematizar os conteúdos programáticos com seus companheiros de área, o professor alçou outros voos na busca por pessoas que pudessem contribuir com a formação dos professores da rede através das ondas do rádio, visibilizando os sujeitos da EJA em suas peculiaridades.

As lutas que assume se inserem no âmbito da inclusão, solidariedade e justiça social e, como ex-estudante da EJA, trabalha no sentido de desenvolver o protagonismo dos estudantes, valorizando potencialidades, problematizando realidades e políticas educacionais, contribuindo na construção de outras políticas. A militância que assume o destaca no ambiente de trabalho, a *raiva justa* (FREIRE, 1996) e a amorosidade estão presentes em suas reflexões e narrativas cotidianas, na defesa dos ideais que congrega.

Sua implicação com o programa de rádio vai além do compromisso com a modalidade, já que concluiu a educação básica por meio de curso por correspondência, do Instituto Universal Brasileiro, atestando a importância dessa iniciativa a partir de sua própria vivência.

2.3.4 Prof. Severino Ferreira: Um ex-estudante que se fez professor na/da EJA

Severino Ferreira tem formação em Física e mestrado na mesma área. Ex-estudante da EJA, conhece de perto as dificuldades e preconceitos que atravessam a vida desses estudantes, exigindo de si constantes reflexões e compromisso com a docência nessa modalidade de ensino. Por acreditar na transformação social através da educação, citando sua própria experiência de vida, o referido conversante rememora os tempos de escola em que o acolhimento de um professor o incentivou a continuar estudando, superando suas dificuldades, na EJA.

Com uma história semelhante a muitos estudantes da modalidade, Severino chegou a conciliar os estudos e o trabalho informal, vencendo o cansaço diário na esperança de avançar nos estudos e conseguir um emprego estável. O ex-estudante, agora professor, desenvolve seu trabalho com compromisso social e muita sensibilidade, como assessor pedagógico da 10ª DIREC e na modalidade EJA, no vínculo estatutário no magistério paraibano. A experiência do rádio dilatou a prática do professor em muitos aspectos, relevando ainda mais sua implicação com a modalidade. Preocupado em desenvolver um trabalho coletivo com seus pares, Severino articulou professores no desenvolvimento de histórias que serviram de plano de fundo para explicar situações cotidianas da Física, Química e Matemática, ainda dialogando com as outras áreas do conhecimento, exemplificando, na prática, como os acontecimentos cotidianos se articulam com as vivências.

2.4 DISPARADORES DE COMPREENSÃO TEÓRICO-PRÁTICA DO CORPUS DA PESQUISA

Movidos pelo desejo expedicionário que emerge da aventura de conhecer, andar por caminhos incertos, revirando e questionando conhecimentos pré-dados na realidade, em busca de outros conhecimentos, muitas vezes invisibilizados pela poeira produzida pelo ideário moderno, assumimos o desafio de pensar os movimentos de criações curriculares próprios do projeto radiofônico estudado, assim como investigar a concretização nos cotidianos experienciados e vivenciados. Nessa tarefa complexa, sobre a qual nos debruçamos em permanente reflexão, dialogamos com os pensamentos de Freire (2019, 2020a) Santos (1996, 2011) e Oliveira (2005, 2008, 2016) estabelecendo “*nós*” nas *redes de significações* necessárias às compreensões presentes, pretéritas e que poderão projetar outros enredamentos, no futuro.

Nesse percurso investigativo, tornou-se necessário o estabelecimento de disparadores de compreensão teórico-práticos que subsidiaram o alcance dos objetivos propostos inicialmente. Nesse contexto, pensar o rádio apenas como um instrumento de comunicação de massa, minimiza o potencial transformador que possa vir a ter enquanto currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2016). Portanto, problematizar a função do rádio no contexto educacional e cultural, em que se desenvolve este estudo, é de extrema importância para a contextualização das compreensões que serão tecidas posteriormente.

Os disparadores de compreensão emergem nesse cenário no sentido de interpretar situações, práticas e acontecimentos a partir das *conversas* com os *pensantespraticantes* do programa, nos mergulhos com todos os sentidos (ALVES, 2008) nas práticas educativas cotidianas, onde os programas se desdobram em conteúdos, devidamente problematizados. Sob essa perspectiva nos propomos, de maneira inicial, a usar quatro disparadores de compreensão que nos auxiliarão nas análises e compreensões do *corpus* da pesquisa: os sentidos da comunicação, da extensão, da emancipação e da colaboração nos currículos *pensadospraticados* no e pelo programa *EJA em Ação*.

2.4.1 Os sentidos de extensão e comunicação: domesticação ou diálogo?

O primeiro disparador analítico do *corpus* da pesquisa acontece no sentido de saber *como e se* acontece a situação gnosiológica¹¹ (FREIRE, 2020a) entre educador e educando por meio do programa de rádio. Essa questão considera pensar o rádio enquanto instrumento de comunicação histórico e culturalmente construído em nosso cotidiano no Seridó, como será abordado no capítulo II desse trabalho. Portanto, conduz à reflexão do sentido dado à comunicação como mera transmissão de informação, de extensão, ou, paradoxalmente, como sinônimo de diálogo.

Freire (2020a) nos ajuda a compreender os sentidos de extensão e comunicação, ampliando nosso campo semântico e incitando a busca, a partir dos mergulhos nos cotidianos do programa *EJA em Ação*. Para o mestre pernambucano, o sentido da *extensão* se relaciona ao pensamento colonizador, à prática da “educação bancária”, o que traduz a invasão cultural.

Assim como uma propaganda de rádio, não intencionáramos nós, educadores, persuadir os estudantes a aceitar aqueles conhecimentos? Vender o que estávamos a ofertar, transformando os educandos em receptáculos objetificados a receberem o que ouviam de maneira paciente e antidialógica? A participação dos estudantes, nos *círculos de cultura* (FREIRE, 2019) no rádio e nas escolas, traduz-se em manipulação ou protagonismo? Essas indagações nos são caras porque suscitam a reflexão de que a mera transmissão de conhecimentos se traduz em “domesticação” e distancia-se da educação como prática da liberdade, já que, segundo Freire (2020a, p. 25), “educar é educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’ até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com esse saber, os que habitam nesta”.

Comunicar, para o referido educador, é um ato dialógico permeado pela problematização da realidade, pela potencialidade cognoscível, que resulta na conscientização dos sujeitos na relação destes *com* o mundo e entre si, que é permanente e transformadora. Dessa forma, “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 2020a, p. 51).

Dito isso, o intelectual nos convida a pensar a horizontalidade das relações educador-educando, educando-educador necessárias à presença do diálogo, contrárias à rigidez da

¹¹ Na relação gnosiológica, segundo Freire (2020a, p. 104), não há lugar para a manipulação. Essa relação “é aquela que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica entre outros sujeitos, igualmente cognoscentes”.

verticalidade que revela o poder de quem oprime e a passividade do oprimido, impossibilitando qualquer relação de participação e escuta, gerando o espaço para a obediência e alienação.

Em relação ao programa, as questões que emergem se relacionarão, novamente, ao conceito de transmissibilidade de conhecimentos ou na apreensão desses conhecimentos, ou seja, os mergulhos buscarão compreender em que momentos houve a mera transmissão de conteúdos e em quais outros houve a construção dialógica de conhecimento, convergindo para o processo de emancipação dos sujeitos.

Freire (2020a, p. 67) assevera que “o diálogo problematizador não depende do conteúdo que vai ser problematizado. Tudo pode ser problematizado”, imersos no pensamento freiriano surge a questão: qual o papel do educador frente ao desafio da problematização dos conteúdos dos programas pelo meio remoto, de atividades escritas e apostiladas a serem resgatadas pelos educandos ou ainda pelo intermédio da *internet*?

Nessa perspectiva, torna-se interessante investigar em que momentos os educadores, subsidiados pelo programa, praticaram os currículos como informação, como movimento de invasão cultural e “domesticação”, ou se estabeleceram o diálogo problematizador, questionando e suscitando a fala dos educandos em uma permanente relação cognoscente, na busca incessante do *ser mais*.

2.4.2 Os sentidos da emancipação: movimento da educação libertadora, para inconformismo e identidade

O segundo disparador analítico compreende os sentidos do potencial emancipatório dos currículos *pensados/praticados* no e pelo programa *EJA em Ação* e exige em sua compreensão uma amplitude de sentidos que subsidiam reflexões necessárias nesta investigação. É nessa esteira que consideramos importante iniciar essa tarefa com base nas críticas de Santos (2011) ao modelo epistemológico criado e reproduzido pelo paradigma moderno ocidental, o qual tem propagado a visão simplificadora da realidade, além de hierarquizações, invisibilizações e aprisionamentos.

Para Santos (2011), o paradigma dominante – pautado no modelo cientificista cartesiano, positivista, linear e de aplicação técnica da ciência – rejeitou qualquer conhecimento não quantificável, tornando-o irrelevante. Assim, deslegitimando/invisibilizando outros conhecimentos, por não caberem nesse cerne, designou um lugar subalternizado para estes,

como disposto no modelo hierarquizante das disciplinas do currículo escolar oficial, por exemplo, herdados e validados até hoje.

O referido autor assevera que o projeto moderno é limitado e incapaz de responder às diversas necessidades e experiências sociais suscitadas nas diferentes realidades cotidianas. Os pilares que sustentam esse paradigma se assentam em duas maneiras principais do conhecimento: o da regulação e o da emancipação. O primeiro pilar sugere a aplicação técnica da ciência, que no caso desta pesquisa, refere-se à monocultura escolar hegemônica e hierarquizante, que tem expulsado muitos estudantes por não se adequarem a esse modelo de construção de conhecimento, pois seus saberes e culturas são desprezados ou inferiorizados.

O segundo pilar defende a aplicação edificante da ciência, a interculturalidade, que no contexto desta pesquisa incita a reflexão de um jeito de *pensar/praticar* escola de maneira democratizante e contra-hegemônica, ou seja, uma escola para todos, que acolhe e valoriza os conhecimentos culturais dos estudantes, promovendo o diálogo e a argumentação.

Na compreensão de Oliveira (2008), o conflito existente entre a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência se configura enquanto um dos temas principais do projeto emancipatório de educação e, baseando-se em Santos (1996), destaca que não é possível dissociar as dimensões epistemológica e política da reflexão crítica na perspectiva de emancipação social (OLIVEIRA, 2008).

A racionalidade moderna ao converter problemas sociais e políticos em problemas técnicos, buscou solucioná-los com a neutralidade científica exigida nessa tarefa, sem êxito. Mesmo desacreditada, a racionalidade moderna permaneceu vigente nos sistemas escolares e na sociedade de maneira hegemônica, gerando fracasso escolar e outras consequências decorrentes dos problemas sociais e políticos criados por ela e não resolvidos.

Na contramão, o modelo edificante da ciência pressupõe a argumentação e o diálogo como mecanismos para a geração de pessoas competentes, a partir da problematização local e da luta em favor da justiça social. Nesse conflito, entre as duas aplicações da ciência, a segunda (edificante) é embrionária, enquanto a primeira (técnica) vem gestando o sistema educacional, pelo menos do ponto de vista da regulação.

Trata-se de um projeto orientado para combater a trivialização do sofrimento, por via da produção de imagens desestabilizadoras a partir do passado concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana. Um passado indesculpável precisamente por ter sido produto de iniciativa humana que, tendo opções, podia ter evitado o sofrimento causado a grupos sociais e à própria natureza. Desse modo, o objetivo principal do projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a

capacidade do espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes (SANTOS, 1996, p. 17).

Portanto, para Santos (1996), educar para emancipação é educar para o inconformismo, para a rebeldia, para a indignação, para a multiculturalidade, para um projeto do conhecimento prudente para uma vida decente. Por meio do conflito entre conhecimentos, que colocaria em xeque o modelo educacional hegemônico, questionando-o, problematizando-o e refletindo sobre os conteúdos escolares, é possível traçar novas perspectivas a partir da rememoração do passado por meio de imagens degradantes da humanidade gerada pela ação humana e suas más escolhas, o que suscitaria a indignação e sentimento de revolta entre professores e estudantes, criando tessituras educacionais voltadas à solidariedade e à justiça cognitiva, na aplicação edificante da ciência.

Sob esta dimensão da justiça social, evidenciamos em Freire (2019) a ideia de um projeto emancipatório a partir da perspectiva política, cultural, social e humana conscientizadora, advinda da problematização e reflexão crítica da realidade, em que mulheres e homens se libertam da situação de opressão em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Nessa tônica, a denúncia social transversaliza o pensamento freiriano no movimento permanente de indignar-se diante da relação dual de opressão dos que a exercem e dos que a sofrem, no jogo de poder que escraviza os mais vulneráveis aos mandos do mercado, objetificando os sujeitos e aprisionando-os, produzindo misérias e interditando-os do direito à vida digna.

A vocação ontológica do homem em *ser mais* o convoca à liberdade. A radicalidade, necessária à emancipação, preconiza a negação de qualquer forma de preconceito, sectarismo e colonialismo, desse modo, é contrária aos princípios domesticadores.

A ação política junto aos oprimidos tem que ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que se gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da ação e da reflexão, transformá-la em independência (FREIRE, 2019, p. 73-74).

Oliveira (2005) coaduna com Freire e Santos (1996) quanto aos sentidos dos processos emancipatórios, conferindo ênfase na construção da democracia e de identidades culturais, no que concerne à participação efetiva de todos nos processos cotidianos decisórios e na inclusão

social. A autora reflete as formas de discriminação e hierarquização entre as culturas, em que os valores da cultura hegemônica ocidental sobressaem sobre as outras, num movimento de “invasão cultural” (FREIRE, 2020a), produzindo preconceitos, negando humanidades.

As reflexões suscitadas por Oliveira (2005, p. 46) nos fazem compreender que para o movimento de emancipação social democratizante ganhar força é necessária a retomada da consciência dos processos de dominação, travando lutas para essa superação, “não só dos preconceitos e ideias que realimentam a dominação, a discriminação e a exclusão, mas também da legitimidade dos discursos que a fundamentam”.

A autora nos dá pistas de que essas lutas emancipatórias já acontecem nos cotidianos escolares, percebidas no respeito à pluralidade e à diversidade, no direito à participação de espaços dentro e fora da escola; nas lutas contra hegemônicas que se expressam nas ações pedagógicas de professores. Essas ações subverteram os currículos prescritos, na prática curricular criada a partir das redes de subjetividades de estudantes e professores mediadas pela realidade cotidiana que experenciam e vivenciam, possíveis de serem visibilizadas pela sociologia das ausências¹², proposta por Santos (2018), que promove o movimento de justiça cognitiva e justiça social.

Para Oliveira (2008, p. 101), “pensar o fazer pedagógico emancipatório é pensar na possibilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo educativo. É, portanto, pensar em processos de formação identitária”.

Imersos nessas reflexões, outros questionamentos emergiram nos colocando o desafio de pensar acerca das práticas educativas e curriculares do programa *EJA em Ação*. Nesta iniciativa, de que maneira os currículos têm se apresentado, pensados/praticados? Quais práticas se inserem no contexto emancipatório? A pluralidade se opõe à monocultura escolar, considerando as diversas maneiras de ser e estar no mundo dos envolvidos com e na pesquisa? Os conhecimentos construídos socialmente são valorizados nesse contexto escolar, ou descreditados e invisibilizados? O movimento de autoria curricular por parte dos professores e estudantes é oportunizado nesses/por essa iniciativa?

¹² Santos (2018, p. 59) assim denomina o método sociológico pelo qual se visibiliza o que a racionalidade moderna hegemônica invisibilizou, ou seja, o que não cabia nos preceitos cientificistas eurocêtricos foi negligenciado e desconsiderado, tornando-se experiências sociais desperdiçadas. Dessa forma, a sociologia das ausências visa “transformar ausências em presenças”.

2.4.3 Os sentidos da colaboração: movimento de ser e estar com e na coletividade

O terceiro disparador analítico que inicialmente nos dispusemos a fazer nesse estudo, convergiu para o sentido de compreender em que momentos o sentimento de colaboração entre os parceiros da pesquisa esteve presente na tessitura curricular do programa. Partindo da proposta de planejamento por área do conhecimento, negando a compartimentalização disciplinar (herança moderno-ocidental), os professores se dispuseram a compartilhar saberes, deslocando-se de suas “caixas formativas”, do saber especializado, na aventura de participarem ecologicamente de uma experiência dialógica e desafiadora.

A priori, torna-se necessário esclarecer o que difere os termos cooperação e colaboração no campo semântico, para melhor compreendermos o sentido mais apropriado nessa investigação. Segundo Costa (2005, *apud* DAMIANI, 2008, p. 214), apesar dos termos compartilharem do mesmo prefixo /co/ que indica companhia, estar conjuntamente em uma ação, o sentido de cooperar é similar ao da ajuda mútua para a realização de uma tarefa. Já o termo colaborar, pode ser compreendido como apoio e trabalho conjunto, “visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução de ações”.

Apostando no sentido aferido à colaboração, trazemos, mesmo que introdutoriamente, algumas reflexões com base no pensamento de Reis e Oliveira (2018) e Freire (2019) que contribuíram para esse mergulho, na captura de indícios das práticas colaborativas no programa radiofônico investigado. Apesar de, por vezes, identificarmos na literatura estudada os termos colaboração e cooperação como sinônimos, optamos por enfatizar o sentido conferido por Costa (2005, *apud* Damiani, 2008) acima discorrido, sugerindo que a noção vai além do “fazer junto”, pois se implica, compromete-se com o fazer coletivo, o que podemos, também, ainda compreender com Reis e Oliveira (2018) como tessitura de redes solidárias no exercício da partilha de experiências.

Freire (2019, p. 227) reconhece que para existir uma relação dialógica é necessária a colaboração entre homens e mulheres, na práxis, para “[...] pronúncia do mundo, para a sua transformação”. Avessa à invasão cultural, o que podemos compreender como ação colonizadora, a colaboração evidencia a importância do diálogo como uma premissa essencial no processo de libertação, em que “[...] os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia” (FREIRE, 2019, p. 229). Portanto, para o

mestre pernambucano, a colaboração é uma característica essencial à teoria da ação dialógica que conduzirá, homens e mulheres, à libertação e transformação social.

Imersos nessas reflexões, é possível pensar nas relações que se estabeleceram entre os professores no programa de rádio investigado. O movimento de planejamento coletivo propiciou a solidariedade e colaboração entre os professores? Os temas trabalhados incitaram a partilha de saberes e a aprendizagem mútua? Esse movimento estimulou e fortaleceu vínculos de parceria?

Os disparadores analíticos, aqui apresentados, visam contribuir com as compreensões dos achados da pesquisa, possibilitando entender como o projeto radiofônico atingiu o objetivo de promover uma educação emancipatória, colaborativa e dialógica, ampliando as possibilidades de produção curricular no contexto da Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia da COVID-19.

3 CAPÍTULO II – A CONSTRUÇÃO COTIDIANA DE CURRÍCULOS NA EJA: DAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO POPULAR E RADIOFÔNICA ÀS PRÁTICAS EMERGENTES

Ainda assim acredito
Ser possível reunir-mos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo, tempo, tempo, tempo
(VELOSO, 1979)

As tessituras feitas no tempo especulam promessas para o futuro, em que linhas se enlaçam, costuram, rompem e ressignificam o fazer de outras histórias. São urdiduras traduzidas em experiências, que se reinventam como se retomadas, ou ainda, que nos servem como inspiração para a criação, nos movimentos de aproximação e distanciamento de práticas e interpretações. “Tempo, tempo, tempo, tempo” que vai trançando linhas multicoloridas no bailar das primaveras, de texturas diversas, que costuram os sentimentos aos fatos, ora de saudade, ora de resignação, ora de impulsionamento de lutas, porque elas também bordam, artesanalmente, a vida.

A escola é a própria vida, como nos inspira Paulo Freire, que pulsa nas relações que se tecem com sorrisos, cheiros, negociações, conflitos, disputas, amizades... no pátio, nas salas, nos diversos espaços, mas que, por não possuir raízes e interesses na educação do povo, vem negando esse direito historicamente aos filhos e filhas das classes populares. O acesso e permanência dos mais pobres à educação escolar ainda se configura enquanto desafio, pois as taxas de abandono, evasão/expulsão e fracasso delineiam cenários que põem em xeque a hipotética democratização escolar, que mais exclui que promove. No entanto, há movimentos que inspiram, no campo curricular da EJA, a tessitura de outros currículos com rastros emancipatórios e colaborativos: pesquisas que, como fagulhas de esperança, capturam os pequenos acontecimentos cotidianos traduzidos em forças contra hegemônicas que, aos poucos, proliferam-se e fomentam transformações em meio a tensões e disputas de poder, próprias do campo curricular.

A discussão que trazemos nesse capítulo anuncia a potência da educação popular, o movimento vital que subverte a lógica hegemônica com preceitos democratizantes de educação para/com o povo. A tecnologia radiofônica, que emerge no contexto da pesquisa enquanto proposta de atendimento educacional de longo alcance em tempos de pandemia, tornou-se terreno fértil propício às criações curriculares na/com a EJA. Mesmo submetido a modificações, próprias das exigências de cada tempo, dilatando-se em tecnologia digital a serviço da educação

de homens e mulheres, jovens, adultos e idosos, o rádio também funcionou como ferramenta educacional oportunizando o ensino remoto.

3.1 O QUE VEM EMERGINDO COMO CURRÍCULOS EMANCIPATÓRIOS E COLABORATIVOS NO CONTEXTO DA EJA

O trabalho de pesquisa acadêmica exige disciplina, rigorosidade e consciência de seu inacabamento. É necessário reconhecer que alguns caminhos já foram percorridos ao que se pretende pesquisar e, ao se galgar essas trajetórias, é possível traçar um novo ponto de partida. O movimento necessário à pesquisa com os cotidianos, “*ir além do já sabido*”, ensina-nos isso.

A pesquisa denominada “Estado da Arte” ou “Estado de Conhecimento” possui a característica de ser bibliográfica e objetiva mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares. Nessa perspectiva, os pesquisadores selecionam e exploram catálogos em busca de teses, dissertações, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários, como sugere Ferreira (2002).

Nesse contexto, essa discussão foi produzida a partir da disciplina “Pesquisa em Educação”, cursada no POSEDUC/UERN, cujo objetivo intentou investigar o que se tem produzido academicamente a respeito dos currículos emancipatórios e colaborativos na Educação de Jovens e Adultos em território brasileiro, no recorte temporal entre 2010 e 2020.

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino, constituiu-se a partir de lutas e tensões pelo direito à educação para todos, partindo das premissas da Educação Popular, dilatando-se dos programas e campanhas de alfabetização. Com a conquista de reconhecimento pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o que preconiza o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, em relação a sua função equalizadora, qualificadora e reparadora, a EJA representou a reinserção dos sujeitos nos processos escolares, em qualquer tempo, ao longo da vida.

Diante dessa problemática e apesar de se constituir enquanto direito público subjetivo, a modalidade está posta ante desafios históricos como o abandono e a evasão escolar, sinalizando a necessidade de políticas públicas que garantam a permanência e o sucesso dos estudantes que ingressam na EJA, assim como a constante reflexão/ação de seus processos e currículos.

Assumindo essa postura, é necessário que se amplie a discussão e que se contextualize as desigualdades sociais e educacionais no país. Decorrente disso, é possível fomentar, coletivamente, a consciência de que a escola também reproduz os *status* de classes porque, por vezes, mesmo quando se denomina “neutra”, mostra-se meritocrática, com práticas tecnicistas e descompromissadas com as classes populares, como reflete Costa (2018). A referida pesquisadora ainda destaca que a modalidade tem sido utilizada como recurso de aceleração de escolaridade dos adolescentes que não se “encaixam” no sistema regular, sendo encaminhados à EJA como alternativa de conclusão e certificação de estudos. Portanto, em alguns casos a EJA pode ser confundida com curso de “aceleração” ou “correção de fluxo”, encaminhando-se estudantes com esse propósito.

Consoante a essa realidade, surge o fenômeno da juvenilização e, apesar de se configurar como outro objeto de estudo, é de nosso interesse os currículos debatidos. Zanardo (2017) nos dá pistas dos desafios da educação intergeracional, discutindo possibilidades curriculares apoiadas no pensamento freireano que podem contribuir para a superação de dificuldades. A problematização explicitada nesse trabalho, sinaliza o currículo crítico-libertador como propulsor de um outro fazer pedagógico fundamentado na solidariedade, no respeito e no diálogo como maneira de superar as diferenças de idade/interesses, corroborando com a leitura de outras realidades. Essa abordagem se torna interessante na medida em que preconiza a educação humanizadora como foco, relativizando e valorizando os diferentes saberes, encontrando na diversidade a potência para uma educação emancipatória.

Como podemos observar, o conceito do que seja a modalidade se imbrica intimamente às noções dos currículos praticados nas escolas, segundo o que é prescrito e/ou criado. Os trabalhos investigados refletem várias interfaces dos currículos na EJA, revelando as concepções das escolas e/ou das secretarias de educação pesquisadas, que tratam a temática à luz dos pensamentos de autores comuns, como Paulo Freire. Nesse aspecto, os caminhos progressistas se tornam indispensáveis ao debate e tessitura de currículos emancipatórios e colaborativos, destacando o diálogo enquanto principal viés, além das noções de problematização, criticidade e transformação.

Nessa perspectiva, ao se pensar o sentido de currículo, é importante que se atente ao perfil do estudante da EJA, seus interesses, necessidades e objetivos, a fim de que a escola represente um lugar acolhedor/amoroso e que signifique a continuidade dos sonhos e perspectivas de uma vida melhor, com mais oportunidades. A esse respeito Queiroz (2018) assevera que é essencial considerar os conhecimentos prévios dos sujeitos, independente da

escolarização, pois essas experiências de vida superam o currículo como conteúdo escolar e se tornam potentes no fomento de conhecimento crítico.

Nessa tônica, torna-se essencial a reflexão pedagógica da/na escola, deslocando estruturas engessadas para que se visibilize, legitime e identifique quais forças preponderam nesse fazer cotidiano e que corroboram com os casos de insucesso escolar na modalidade. Esse exercício pode ser uma das formas possíveis de estancar os casos de exclusão/expulsão escolar, pois provavelmente resultará em outras maneiras de pensar e agir.

Silva (2011) e Vale (2012) realizaram pesquisas mergulhados nos cotidianos das escolas e ambos os trabalhos suscitaram perspectivas de análise da prática de currículos *prescritivos regulados* e *pensados praticados* que visibilizam os fazeres docentes, capturando iniciativas e miudezas (SILVA, 2011) cotidianas.

Silva (2016) compreende o cotidiano escolar como terreno fértil para pesquisa, repleto de situações e conflitos, de “acontecências” que se traduzem em discursos, práticas pedagógicas e organizações curriculares a partir do exercício real da docência. Essas práticas cotidianas, segundo o autor, não são legitimadas pelo pensamento hegemônico, logo, são invisibilizadas. Já na compreensão de Vale (2012), a emancipação social é entendida “como processo inventivo que pode ser gestado em meio às contradições, nos múltiplos lugares e nas mais variadas dimensões da vida social por diferentes sujeitos em dinâmicas contextualmente circunscritas” (VALE, 2012, p. 173), tornando-se possível a captura de práticas emancipatórias em contextos regulatórios. Ainda que se configure essa percepção enquanto desafio, pela invisibilização e silenciamento dessas práticas, o mergulho nos cotidianos possibilitou esse movimento.

As reflexões tecidas por Leitão (2015, p. 13) tecem a compreensão de currículos definidos, *a priori*, enquanto projeto de formação para o mercado de trabalho. A partir de sua própria *práxis*, a autora passou a questionar a seleção de conteúdos e metodologias que corroboravam com o projeto hegemônico de educação cientificista, formalista, tecnicista, disciplinarista e excludente. A autora assevera que o treinamento da mão de obra para o mercado se investe de “novas competências” e nos princípios capitalistas como *iniciativa*, *proatividade* e *articulação das capacidades cognitivas*, desconsiderando-se as peculiaridades dos estudantes e suas compreensões, sem fomento à criticidade, centrando-se o ensino em apostilas e no saber do especialista/professor. Essas reflexões aproximaram a pesquisadora de seu objeto de estudo, na busca por respostas que tecessem uma escola humanizadora, amorosa, dialógica e emancipatória, socialmente comprometida.

Corroborando com Leitão (2015), Zanardo (2017, p. 110) complementa que

O currículo deve ser pensado a partir desses sujeitos, e não para eles. Nos currículos existentes, na Educação como um todo, mas também na EJA, os conteúdos foram selecionados a partir de uma visão excludente de sociedade e que visa a manutenção da organização social de classes na atualidade.

Nessa perspectiva, entendemos que o currículo deve ser tecido *com* os estudantes da EJA, e não somente *a partir* deles, já que a nossa proposição se pauta no currículo colaborativo e emancipatório. Pensar a proposta curricular sem a participação efetiva dos estudantes pode nos colocar em uma falsa posição democrática, forjando a participação não consolidada a partir da escuta atenta dos estudantes, mas em uma pretensão do que “pode ou deve ser”.

Na análise da proposta curricular para a EJA da rede pública do município de Fortaleza-CE, a pesquisadora Costa (2018) discorre sobre um currículo contrário à educação bancária, segundo o conceito criado por Paulo Freire. Desse modo, as orientações curriculares assumem os preceitos da educação popular, no propósito do desenvolvimento de um *ensinoaprendizagem* voltado ao diálogo e à problematização da realidade, propondo colaborar com o desenvolvimento crítico e criativo, preparando o estudante para “aprender a resolver os problemas individuais e coletivos de uma dada sociedade” (COSTA, 2018, p.11). No entanto, nas conclusões do trabalho, é revelada que a concepção do currículo praticado nas escolas da rede municipal de Fortaleza/CE, ainda se encontra distante do que se compreende enquanto educação problematizadora e crítica, portanto, libertadora, tornando-se evidente a diferença entre currículo prescrito e o currículo praticado nos cotidianos escolares.

O que se relata no contexto cearense e se explicita no diálogo com os textos é a necessidade da formação continuada e específica dos professores da modalidade, visto que a relação currículo *versus* formação é estreita, merecendo atenção simultânea. Concordamos com Silva (2016) ao afirmar que a formação continuada é um desafio a ser enfrentado, no que concerne ao aprofundamento de questões conceituais do currículo, à compreensão e à visibilidade de vários saberes que se interrelacionam, emergem do cotidiano e que são dotados de legitimidade e importância.

Nessa perspectiva, a concepção de currículo emancipatório expresso nos trabalhos analisados supera a visão conteudista e prescritiva, tendendo a ações políticas e engajadas na busca incessante pela cidadania, o que se compreende enquanto participação plena dos professores e estudantes, nos processos educacionais envolvidos na vida social. Entre as noções dos currículos prescritos e praticados, a formação docente se configura enquanto elemento importante no cotidiano escolar, sinalizando a necessidade de aprofundamento de conceitos e a

consciência do que preconizam os documentos oficiais governamentais e os da escola, assim como seus desdobramentos nas práticas docentes.

Ao analisar os trabalhos acima mencionados nos é possível esperar, mesmo diante do cenário desafiador das forças hegemônicas e da lógica capitalista que incitam o pensamento acrítico, sem possibilidades de transformações no âmbito educacional. É nesse sentido que renasce a vontade de outras tessituras, em que o tecido educativo se esgarça e é cingido a partir de fios que se entrelaçam nos currículos que ensejam democracia, justiça social, inclusão e emancipação dos sujeitos da EJA na urdidura da cidadania.

3.2 O RÁDIO COMO TESSITURA CURRICULAR NA EJA: EXPERIÊNCIAS E LATÊNCIAS

Ao mergulharmos na História da Educação Brasileira, encontramos o início das atividades de radioeducação confundido ao da radiodifusão. Apesar de Horta (1972, p. 74) destacar que “o termo radiodifusão abrange a radiodifusão sonora e televisão”, nessa pesquisa, assumimos o termo radiodifusão apenas tocante ao uso do rádio, ampliando-se com uso da imagem via redes sociais com aplicativos de videoconferência utilizadas no programa *EJA em Ação*, compreendendo que

a rádio, como nunca antes, é muito mais que somente rádio. Muito mais que apenas um canal e uma linguagem sonoros, muito mais que unicamente uma dimensão auditiva para a transmissão de sons e informações. É também um estímulo múltiplo que, embora se inicie com a escuta, deve mudar para outras dimensões sensoriais em que intervenham mais sentidos (GÓMEZ, 2010, p. 10-11).

Em um movimento inicial, nos deparamos com a figura robusta de Edgar Roquette-Pinto (1884-1954), “[...] antropólogo, etnólogo, médico, poeta e compositor, [...] essencialmente educador” (TAVARES, 1997, p. 01), precursor da radiofusão educativa no Brasil. Misturando sonho, paixão e desejo em construir um país menos desigual, Roquette-Pinto foi um defensor da igualdade racial e desbravador dos sertões do oeste brasileiro, em companhia de Marechal Rondon (MARTINS, 2010), e idealizou a educação em massa do povo brasileiro através do rádio: tecnologia que não exigia grandes investimentos financeiros e possibilitaria a educação de milhares.

Em 1923, Roquette-Pinto fundou, com outros colaboradores, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro com fins educacionais, tornando-se um marco importante na história da educação

brasileira. Com sede na Escola Politécnica, suas expectativas intentavam transmitir programas radiofônicos que educassem o povo, ou seja, que contribuíssem com a alfabetização. Para alcançar esse propósito, idealizou o projeto de rádio escolas nos Estados brasileiros, e em alguns municípios limítrofes, no intuito de propagar os ideais de educar o povo a baixo custo. Para isso, bastaria mobilizar a sociedade em prol da educação para o povo – cada um partilhando o que sabia –, localmente, considerando as especificidades regionais e a doação de um rádio pelo governo a cada brasileiro para acompanhamento da programação (HORTA, 1972).

Esses planos emergiram em meio aos movimentos culturais, intelectuais e políticos daquela época, inclusive as reformas educacionais que se proliferavam em todo o país que, com o avanço da industrialização, exigia mão de obra minimamente qualificada, portanto, alfabetizada. Segundo Mendonça (2007, p. 29), a radiodifusão educativa surge “[...] com características da educação popular alternativas à escola, considerando, especialmente, o desdobramento dos significados de conceito, forjado na própria prática desta forma de educação”. Nesse sentido, compreendemos que a educação popular era entendida como a educação destinada ao povo, concretizada no enfrentamento ao analfabetismo.

A maneira de se fazer rádio educação, no início, não se pautava nos interesses do povo, como enfatiza Andrelo (2012, p. 141). A linguagem utilizada nas aulas e os conteúdos transmitidos pertenciam à cultura erudita e não havia interação popular, portanto, o autor continua: “a emissora tinha um caráter elitista não só pelo conteúdo que veiculava, como palestras com temática científica e músicas clássicas, mas também pelo fato de poucas pessoas terem um aparelho de rádio”.

Podemos compreender, à luz de Silva (2019), que o currículo expresso nessa prática se alinha aos propósitos do modelo clássico, humanista. Essa maneira de pensar a educação se pautava na introdução das grandes obras literárias e das artes clássicas advindas da Grécia e do Latim que, supostamente, contribuiriam para a elevação espiritual do homem; compreendendo que “o conhecimento dessas obras não estava separado do objetivo de formar o homem (sim, o macho da espécie) que encarnasse essas ideias” (SILVA, 2019, p. 26).

Anos mais tarde, com a introdução da comercialização no rádio, Roquette-Pinto doou a Rádio Sociedade ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), no intuito de evitar a interferência do mercado e da política na programação da rádio, o que inevitavelmente acontece. A Rádio MEC, como passou a ser chamada, sofreu intervenções governamentais no período do Estado Novo (1937-1945) e, assim como a educação brasileira, assumiu características duais na educação, distinguindo programas para a educação do povo daqueles destinados à elite (ANDRELO, 2012). Em 1936, segundo Mendonça (2007), Roquette-Pinto

formulou uma proposta de educação popular via rádio, que alcançasse verdadeiramente o povo e que transformasse, em aproximadamente meia década, a condição cultural desse público-alvo.

A História registra inúmeras iniciativas de radiodifusão educativa derivadas do sonho de Roquette-Pinto, por todo o país, em que se inspiraram e originaram escolas radiofônicas e a própria educação a distância. Diante dos altos índices de analfabetismo e da eminente necessidade de escolarização do povo, as escolas radiofônicas se expandiram como possibilidade de alcançar os mais longínquos lugares, com organizações diversas de programas, materiais e avaliações. Nesse contexto, o rádio se solidificou como uma tecnologia a serviço da educação, usado como instrumento em diversas campanhas educacionais no século passado, conservando potencialidades na contemporaneidade.

Interessa-nos destacar nesse trabalho, as experiências das escolas radiofônicas de Natal/RN (1958) e o trabalho desenvolvido pelo MEB que surgiu na década de 1960, através de contrato entre o MEC e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (MARTINS, 2010). Além de ter servido de inspiração ao programa radiofônico cujos currículos *pensadospraticados* são objeto do nosso estudo, essa última experiência parece ser a de maior duração no contexto brasileiro, ainda em atividade há cerca de 60 anos, apesar dos movimentos progressivos de retração ao longo das décadas e do redirecionamento de sua atuação.

No final dos anos 1950 aos primeiros anos da década de 1960, o cenário mundial foi marcado pelos meandros da Guerra Fria, pelos conflitos derivados da descolonização e pelos movimentos por libertação nacional, o que inspirou a esperança de desenvolvimento econômico e humano dos países então denominados de “terceiro mundo” (GERMANO; PAIVA, 2005). Em algumas regiões, como no Nordeste brasileiro, o povo camponês amargava péssimas condições de vida que se agravava com as estiagens e a desesperança, negando-lhe a possibilidade de vida digna e em comunidade. Nesta conjunção, a Igreja Católica passou a tecer projetos e iniciativas sociais nas regiões mais vulneráveis social e economicamente, buscando no âmbito educacional maneiras de conscientizar o povo de seus direitos e, conseqüentemente, transformar a situação de miserabilidade e exclusão social.

No Brasil, com o fim da Era Vargas (1930-1945) e em pleno processo de industrialização, urbanização e democratização, o país contava com altos índices de analfabetismo de sua população, com destaque ao povo camponês. Naquele tempo, emergiram diversas experiências educacionais no campo popular e a preocupação com a massa adulta analfabeta se intensificava. O Nordeste brasileiro, região historicamente castigada pela seca e explorada pelos grandes latifundiários, que detinham os meios de produção, o poder político e produziam exclusões, foi celeiro de movimentos populares que emergiam no Brasil.

O movimento da “Liga Camponesa”, originado em Pernambuco, as criações de sindicatos rurais e as articulações estudantis, dentre outros, foram impulsionadas pelas “reformas de base” (GERMANO; PAIVA, 2005) no governo do então presidente João Goulart (1961-1964) e produziram diversas experiências no campo educacional e cultural, preocupadas legitimamente com a formação e libertação do povo.

Nesse sentido, o rádio foi um aliado à proliferação da educação de massa. Algumas experiências radiofônicas proporcionadas pelo Serviço de Assistência Rural (SAR), órgão criado pela Igreja Católica com a colaboração de leigos da Ação Católica (GERMANO; PAIVA, 2005), desbravaram os caminhos para alfabetização de adultos nas escolas radiofônicas de Natal/RN que, posteriormente, fundiu-se ao MEB.

A história vivenciada no Estado do Rio Grande do Norte se tece nas experiências de educação popular das décadas de 1950 e 1960 do século passado. Diferente do resto do país, em que as escolas radiofônicas eram orientadas pelo SIRENA (Sistema de Radiodifusão Educativa Nacional), a experiência de Natal adveio do modelo de base paroquial colombiana, em 1958, trazida para o Brasil através de D. Eugênio Sales, “[...] então administrador apostólico da Diocese de Natal” (CARVALHO; PEIXOTO; PAIVA; AMMANN; CORRÊA, 2009, p. 12).

Em 1958, segundo o que nos contam Carvalho, Peixoto, Paiva, Ammann e Corrêa (2009), as escolas radiofônicas desenvolviam suas atividades por meio da Emissora de Educação Rural na abrangência da Arquidiocese de Natal. Em 1963, as aulas transcendiam esse espaço geográfico chegando às Dioceses de Mossoró e Caicó. O diferencial das escolas radiofônicas de Natal/RN se balizava no rádio, nas aulas da professora-locutora e na ação de acompanhamento do monitor. Este último, comumente alguém com pouca escolaridade e escolhido na própria comunidade, utilizava um rádio doado pela Igreja holandesa via SAR e orientava seus alunos nas salas de aulas improvisadas, à luz de lamparina, pois a energia elétrica ainda não era uma realidade no meio rural. A professora-locutora planejava as aulas com temas referentes ao campo, como meio de problematizar a realidade vivenciada e a comunicação entre os alfabetizando, monitores e a professora se dava através de cartas. Esses escritos subsidiavam reflexões importantes para o aperfeiçoamento da prática docente no rádio, pois através deles, os monitores informavam as dificuldades de seus alunos e sugeriam pontos para melhoria do trabalho, como maneira de avaliar e replanejar (CARVALHO; PEIXOTO; PAIVA; AMMANN; CORRÊA, 2009).

A experiência das escolas radiofônicas de Natal/RN se expandiu chegando a Aracaju/SE e essas escolas, que antes só alfabetizavam, passaram também a oferecer continuidade de estudos por meio do “método global”, atendendo aos apelos dos próprios alunos de se

alfabetizarem e alcançar maior escolaridade. Carvalho, Peixoto, Paiva, Ammann e Corrêa (2009) relatam que as aulas de alfabetização se davam por meio do método de “*palavração*” em que as palavras eram decompostas em sons e sílabas. Já o “método global”, propagado no Brasil pelo movimento da Escola Nova e utilizado nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte na época, consistia na concepção analítica da aprendizagem *do todo para as partes*. A partir dessa concepção, as aulas eram planejadas com base em um tema a ser trabalhado por um mês, em que os conteúdos programáticos da Matemática, Língua Portuguesa e História, por exemplo, eram desenvolvidos. Esse tema se relacionava com a vida cotidiana dos alunos-ouvintes e possibilitava a problematização da realidade, proporcionando o crescimento individual e coletivo.

Da experiência exitosa das escolas radiofônicas de Natal surgiu a proposta de educação de base pelo rádio: o MEB. Com o convênio firmado entre a CNBB e o governo federal do recém-eleito Jânio Quadros, o MEB tomou amplitude nacional (CARVALHO; PEIXOTO; PAIVA; AMMANN; CORRÊA, 2009). Nesse contexto, as escolas radiofônicas de Natal se integraram ao Movimento, no entanto

é importante ressaltar que o MEB não anulou o que vinha sendo feito e tampouco trouxe algo pronto para ser implantado. Partindo de sua finalidade do que já existia nas escolas radiofônicas em Natal (RN) e Aracajú (SE), o MEB foi sendo construído num caminhar coletivo. (CARVALHO; PEIXOTO; PAIVA; AMMANN; CORRÊA, 2009, p. 64)

Fundamentado nos ideais de Roquette-Pinto e na metodologia problematizadora de Paulo Freire (CONSANI, 2019), o MEB foi idealizado com o propósito de alfabetizar e fomentar a consciência da população rural de modo que

[...] levasse a camponês uma concepção de vida, tornando-o consciente de seus valores físicos, espirituais, morais e cívicos; um estilo de vida que guiasse seu comportamento nas esferas pessoal, familiar e social; e uma mística de vida que atuasse como uma força interior que assegurasse dinamismo e entusiasmo no cumprimento dos seus deveres e no exercício de seus direitos (PAIVA, 2015, p. 268-269).

Essa experiência de educação popular consistia em metodologias pedagógicas criativas para se comunicar com o povo através do rádio, instrumento presente na maior parte dos lares brasileiros, em especial na zona rural. Esses recursos se pautavam em temáticas de interesse comum, como o trabalho, por exemplo, envolvendo histórias da vida cotidiana e “nos recursos

da tradição oral, baseados nas relações afetivas e interpessoais que as próprias comunidades criavam como formas de sobrevivência” (PEIXOTO FILHO, 2010, p. 23).

Desse modo, qualquer espaço comunitário poderia se transformar em sala de aula, como sedes de conselhos, salões de igrejas, clube de mães ou de jovens, sindicatos ou cooperativas, em que as aulas radiofônicas eram ouvidas e problematizadas, sugerindo a formação política e educacional do povo.

Acreditando que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 19), o trabalho desenvolvido pelo MEB concebia o processo de alfabetização não restrito ao sistema de codificação e decodificação da língua, mas ampliava a compreensão de alfabetização ao pensamento crítico-reflexivo das relações que os homens estabeleciam com os problemas do mundo e com seus pares.

O posicionamento político-pedagógico expresso pelo MEB ameaçava os interesses da elite da época, inclusive a manutenção dos “currais eleitorais”, sendo considerado “perigoso”. Com o golpe militar de 1968, o movimento de educação popular no país foi sufocado, seus principais líderes presos, mortos ou exilados e as atividades radiofônicas ideologicamente reorientadas. O serviço prestado pelo MEB foi minimizado e estancado, sendo substituído pelo Projeto Minerva, programa radiofônico educacional com perfil tecnicista e acrítico, regulado pelo Regime. Como consequência houve o rompimento da parceria entre o Governo Federal e a Igreja Católica e a consequente contenção das atividades do MEB, o redirecionamento de suas atividades e de seu campo de atuação.

O MEB foi perdendo as características adquiridas no período de 1962/1964, passando por um período intermediário de modificações na sua orientação (1964/1966), até poder voltar a receber apoio oficial e integrar-se posteriormente no programa nacional lançado pelo governo em 1970 (PAIVA, 2015, p. 310).

Com o reordenamento, as atividades assumiram caráter evangelizador antes rejeitado, segundo Paiva (2015), por alguns membros fundadores do movimento. A partir de então o MEB passou a educar e evangelizar pelas ondas do rádio, adotando metodologias e conteúdos centrados no cristianismo, o que gerou o sentimento de resistência por parte dos leigos do movimento, que rejeitavam abandonar o teor político e conscientizador do projeto inicial.

Diante das tensões advindas do momento político e das novas orientações dadas ao movimento, a progressiva retração do MEB foi inevitável. Isso reverberou no fechamento de unidades mais antigas, como as de alguns estados da região Nordeste e a expansão em estados

do Norte brasileiro, já que não tinham experienciado o movimento antes e aceitariam com mais fluidez o redirecionamento das atividades nesse outro contexto (PAIVA, 2015).

3.2.1 A experiência do MEB no Seridó potiguar

O MEB deixou seu legado no interior brasileiro, como no município de Caicó/RN. A inauguração da Rádio de Educação Rural de Caicó, em 1º de maio de 1963, foi um grande acontecimento, proporcionando desenvolvimento e informação a toda região do Seridó. Com o desejo de proporcionar educação e evangelização ao homem do campo¹³, povo sem oportunidades educacionais e sem perspectivas de participação política e cidadã na sociedade, a Rádio Rural de Caicó fez parte do projeto de expansão das Rádios Rurais no Estado, idealizado e financiado pela CNBB, que expandia esse projeto pelas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste brasileiras (ARAÚJO, 2013).

A história da Rádio de Educação Rural de Caicó se confunde com a do MEB no município, já que a rádio foi criada com o objetivo primordial de transmitir as aulas ao povo seridoense, em especial, do campo, como o próprio nome sugere. Nas palavras do Bispo Diocesano, na ocasião da primeira transmissão do programa *EJA em Ação*, ratificamos essa ideia.

[...] A Rádio Rural tem esse nome justamente porque quando ela surgiu na década de 60, em 63, teve como objetivo o de ser uma Rádio Educadora para atingir o homem e a mulher do campo através de programas radiofônicos. Imagine quanto tempo depois nós estamos agora, por outro contexto, fazendo programas radiofônicos, claro com outras tecnologias, mas eu acho que isso é importante. É a Rural voltando à sua função primeira. Não é à toa que a mantenedora da Rádio Rural é a Fundação Educacional Santana, porque esse foi o espírito da fundação da Rádio: que trabalhasse a educação e a espiritualidade. (D. Antônio Carlos, Bispo Diocesano, programa *EJA em Ação*, 15 de abril de 2020) [Arquivo pessoal da pesquisadora]

Os trechos dos discursos proferidos na ocasião da inauguração da rádio, rememorados na obra comemorativa dos 50 anos da Rádio Rural de Caicó, organizada por Araújo (2013), expressam o desejo de “liberdade, de politização e de civilidade do homem do campo através da alfabetização”, sobretudo que fosse desperta a consciência de que seus descendentes, já

¹³ No texto, optamos por registrar “homem do campo” referindo-se aos homens e mulheres residentes na zona rural.

inseridos na labuta do campo desde cedo, tinham direito à educação escolar primária, escassa naquela época.

[...] Doravante, a exemplo dos cidadãos, aquele teria contato com novos conhecimentos, ficaria informado sobre seus direitos de agricultor e de cidadão brasileiro. Poderia alfabetizar-se, adquirir habilidades da leitura e da escrita, explicitar as operações básicas da matemática, então intuitivamente manejadas, conhecer novas técnicas de plantio e de cultivo, enfim, melhor compreender a realidade das relações sociais sem necessidade de abandonar seu rincão (MEDEIROS, 2013, p. 32).

Apesar da rádio ter sido inaugurada em maio, as aulas radiofônicas só se iniciaram em outubro devido à necessária formação da equipe local do MEB (composta por jovens engajados nas atividades da Igreja Católica) realizada pela Equipe Nacional e para o planejamento das aulas era necessário o conhecimento da realidade local, e isso demandava tempo. Nesses quatro meses que separam a inauguração da rádio e o início da transmissão das aulas do MEB, o povo foi sendo preparado para a recepção das aulas por meio da própria programação.

A orientação do MEB indicava que a instalação de cada Escola Radiofônica fosse precedida de um estudo prévio da área, identificando problemas humanos e existenciais das comunidades, incluído o credo religioso, os serviços ali disponíveis e as carências presentes (MEDEIROS, 2013, p. 44).

Segundo Medeiros (2013, p. 47), a abrangência do MEB no Seridó somava no ano de sua inauguração “[...] 50 escolas radiofônicas nos quatro municípios selecionados (Jardim de Piranhas, São Fernando, São João do Sabugi e Caicó), matriculando 973 alunos [...]”. No ano seguinte, a expansão seguia com a inserção dos municípios de Cruzeta, Jucurutu e Serra Negra do Norte. O trabalho do MEB, assim como nas escolas radiofônicas de Natal/RN, era pautado no “Sistema Radioeducativo”, composto pela transmissão de aulas pelo rádio e no trabalho incansável dos professores-locutores e dos monitores. Havia o importante apoio do material didático produzido pelo próprio MEB em escala nacional, que preconizava a educação de base com formação cristã e humana e que deveria ser adaptado a cada realidade.

O conteúdo das aulas e dos materiais eram extraídos dos cotidianos vivenciados pelos alunos-ouvintes que evidenciavam as “problemáticas do porte da higiene, da habitação, da vida familiar e comunitária, do associativismo, de eleições, do treinamento profissional e do crescimento espiritual, dentre outros” (MEDEIROS, 2013, p. 37).

Com base na metodologia freireana, eram escolhidas palavras e temas geradores significativos e afetivos naquela localidade, que serviriam como elementos didáticos articuladores no processo de alfabetização. Nesse cenário, podemos compreender que o currículo construído pela ação do MEB tinha preocupação com a emancipação e libertação do povo sertanejo, em especial, campesino – parcela da população explorada, em situação de negação de direitos. Desse modo, o fomento ao pensamento crítico se traduziria nas possibilidades de vida digna para aquelas pessoas, possibilitando o exercício cidadão e participação social.

Os movimentos curriculares do MEB incitam reflexões sobre os currículos que permeiam os cotidianos dos sujeitos escolares na contemporaneidade. Oliveira (2019) nos subsidia esse exercício reflexivo, considerando os currículos enquanto criações cotidianas, em que o fazer escolar se desdobra em lutas pela inserção, visibilização e legitimidade dos saberes populares.

Os currículos que promovem a emancipação, como postulado por Paulo Freire, parte da ideia de que não há saber maior ou melhor que outro, mas saberes diferentes que se constituem com e na diversidade epistemológica, permeados pela dialogicidade entre eles. No entanto, segundo a lógica hegemônica, esses saberes se hierarquizam, menorizando os que emergem do povo.

Os grupos de alunos eram formados nas comunidades que recebiam, inicialmente, o material necessário ao funcionamento da rádio escola, como o rádio e o lampião a gás, por exemplo. No entanto, a própria comunidade deveria encontrar meios de manter a continuidade das atividades das escolas radiofônicas promovendo eventos para angariar recursos, tornando-se minimamente autossustentáveis, ou seja, mantinham a reposição dos insumos para a viabilização das aulas.

A Equipe do MEB Caicó realizava visitas às comunidades para acompanhar o trabalho desenvolvido pelos monitores - entusiastas não remunerados -, no intuito de compreender as dificuldades encontradas pelos alunos que, também, eram relatadas em cartas. Esse meio de comunicação escrito era usado pelos recém-alfabetizados e servia de termômetro para a equipe avaliar o progresso dos alunos quanto à escrita e variedade vocabular.

À medida que o trabalho fluía, surgiam novas demandas a serem pensadas e atendidas, de modo que os programas radiofônicos foram criados com o objetivo de minimizar as “lacunas educacionais” e manter um canal de diálogo mais estreito com monitores e alunos-ouvintes. Dessa maneira, “[...] constituía-se um fórum vivo de diálogo entre a rádio, a equipe local do

MEB, monitores e alunos” (MEDEIROS, 2013, p. 55), num movimento dialógico e de construção colaborativa.

As atividades eram permeadas pela produção artística de canções, poesias e outras preciosidades da cultura popular em que os alunos-ouvintes protagonizavam e ensaiavam suas primeiras escritas. Alguns deles participavam dos programas de rádio, cantando e tocando, assumindo lugar de destaque na programação do sábado (MEDEIROS, 2013).

O trabalho do MEB, recém iniciado no Seridó, sofreu alterações devido ao início do Regime Militar em 1964, a exemplo de todo o país. Em 1966, mediante o cerceio dos recursos oriundos do MEC e o controle da censura, a ação do movimento precisou se readaptar para continuar atuando na região. Sentindo a retração da rádio escola e a perda de alcance das ações educativas, o MEB continuou desenvolvendo seu trabalho sem abandonar o formato questionador, criando maneiras de subverter a vigilância do Regime Militar, como na criação do trabalho comunitário e no fomento da criação de grupos juvenis e sindicatos rurais. “[...] Na segunda fase do MEB, já na década de 70, se abandonam as escolas radiofônicas e assumem os cursos radiofônicos – novo módulo programático da Emissora de Educação Rural” (MEDEIROS, 2013, p. 63).

Como percebemos, mergulhando nos escritos históricos, a atuação do Movimento de Educação de Base foi se modificando no intuito de permanecer ativo diante do cenário político instalado no Brasil. Ao longo das décadas, o MEB foi perdendo suas forças e ao mesmo tempo resistindo e insistindo na Educação de Jovens e Adultos, ancorada nas premissas da educação popular e no ideal de liberdade e conscientização do povo menos favorecido. Apesar de já não atuar mais em solo seridoense nos dias atuais¹⁴, o MEB plantou sementes que germinaram a coragem e vontade de transformação social que perdura por gerações. Desse sentimento, nasce o programa *EJA em Ação*, com toda potencialidade e engajamento herdados daquele tempo, com o apoio da mesma rádio que assistiu ao alvorecer educacional e crítico-político do povo sertanejo.

3.3 PROGRAMA EJA EM AÇÃO: OS CURRÍCULOS PENSADOS PRATICADOS QUE SE ESPRAIAM NAS ONDAS DO RÁDIO

Chegamos à história de um passado recente em que o rádio, artefato tradicional nos lares seridoenses e potiguares, retoma seu protagonismo se tornando o meio mais viável de educação

¹⁴ O Movimento de Educação de Base, em Caicó/RN, encerrou suas atividades na década de 1980.

aos menos favorecidos, inclusive, aos estudantes camponeses. Como se voltando às origens, ao sentimento de luta costurado por ideais de politização e consciência do povo através da educação, o programa *EJA em Ação* foi idealizado com propósitos humanitários e concretizado a partir do trabalho colaborativo entre professores e outros profissionais da educação que juntos aos estudantes, construíram alternativas educacionais possíveis em tempos incertos.

Na tentativa de narrar essa história a partir dos sentimentos e percepções de quem nela mergulhou profundamente nos documentos e legislações produzidos naquele tempo, além do que ficou registrado nas redes sociais e que ainda é possível ser resgatado, tecemos redes de compreensões e iniciamos a escrita dessa experiência enxarcada de emoções, (re)sentindo os medos, angústias e tensões próprias da fragilidade humana, no intuito de aproximar o presente ao passado no qual rememoramos, aprendemos e reinventamos.

No último dia do ano de 2019, na China, foi registrado o primeiro caso no mundo de uma nova síndrome respiratória viral aguda. A partir desse anúncio, instantaneamente, iniciou-se a proliferação da doença em escala planetária e o rastro catastrófico de mortes e casos graves, principalmente em idosos e pessoas com comorbidades, multiplicavam-se. Pouco se sabia a respeito do novo coronavírus, denominado de Sars-CoV-2, apenas os efeitos devastadores que eventualmente provocava, mobilizando o mundo em busca de respostas, medicamentos e vacinas para conter a doença que foi denominada de COVID-19.

Devido à rapidez da transmissibilidade, a Organização Mundial de Saúde (OMS) reconheceu em março de 2020 o estado de pandemia e, decorrente disso, foram decretadas medidas para conter a transmissibilidade do vírus, como o regime de quarentena e uso de equipamentos de proteção individual (EPI), *pari passu* ao trabalho incansável de cientistas e outros profissionais de saúde. Enquanto a ciência não encontrava a fórmula da vacina e dos medicamentos que amenizassem a crise, naquele momento, o sentimento de solidariedade foi aflorado nos seres humanos para nossa própria proteção e, estranhamente, “[...] a melhor maneira de sermos solidários é nos isolarmos uns dos outros e, mais ainda, não nos tocarmos” (SANTOS, 2021, p. 26).

Os danos causados pela pandemia eram similares à sua abrangência: o impacto negativo na economia, colapso no sistema de saúde, aumento das desigualdades sociais e educacionais, intensificação de doenças de trato mental etc., foram alguns dos efeitos devastadores da COVID-19 no mundo, em que se viu agravar a fome e a desesperança.

Em fevereiro daquele mesmo ano, o Brasil constatava o primeiro caso da doença e em 12 de março era divulgado o primeiro caso no Estado do Rio Grande do Norte. A partir daquele momento o Governo do RN, com base nos estudos do comitê científico formado para

gerenciamento e análise do cenário pandêmico, passou a decretar medidas no intuito de minimizar a crise como explícito no Decreto nº 29.524, o primeiro a dispor sobre o isolamento social e fechamento das unidades escolares, sucedido por outros decretos e portarias publicadas durante todo aquele ano.

Nesse sentido, os profissionais da educação iniciaram as articulações com os estudantes e suas famílias para que os processos escolares não estancassem, buscando alternativas nos aplicativos que funcionavam com o uso da *internet*. Foi um tempo propício para aprendizagens de todos, de muito trabalho, descobertas e exaustão, pois a atividade remota pressupunha a transposição “da escola para casa”, com horários laborais extrapolados e a inevitável invasão de privacidade, pois o celular antes usado para entretenimento, agora, representava instrumento essencial de trabalho.

O cenário que se desenhava no mundo colocava em xeque a continuidade do trabalho com os estudantes sem acesso às tecnologias digitais, pois era difícil imaginar quais possibilidades seriam viáveis e possíveis diante a situação caótica enfrentada pelos estudantes trabalhadores que, em situação de subemprego e imersos na informalidade, lutavam pelas suas sobrevivências e de suas famílias.

A preocupação com os estudantes da EJA emergia do conhecimento de suas possibilidades sociais e econômicas, quase sempre ocupando às margens, excluídos historicamente das oportunidades educacionais. Nessa conjuntura, a ideia das aulas radiofônicas emergiu em um movimento inspirado nas lembranças afetivas e vontade política-pedagógica, em que os trabalhos desenvolvidos pelo MEB e pelo professor Paulo Freire em Angicos, aspiravam novas proposições e reinvenções.

Como um *inédito-viável* (FREIRE, 2019), o programa *EJA em Ação* nasce como um raio de esperança no amanhecer seridoense, como projeto coletivo humanitário, repleto de expectativas e solidariedade. O nome a ser escolhido para o programa deveria suscitar movimento e coragem para enfrentar as adversidades impostas pela pandemia, representando a força da educação popular da qual emerge a EJA. Devidamente batizado, foi encomendada a logomarca que o representasse, sobretudo, na inspiração e na dialogicidade ao se perceber duas silhuetas humanas em frente ao microfone.

Figura 1 - Logomarca do programa EJA em Ação



Fonte: Criada por Isadora Caroline Santos da Costa (Design).

Desde o início, todo o trabalho foi pensado de maneira colaborativa e, consoante a esse processo, foi necessário reunir os professores virtualmente para sensibilizar a participarem dos encontros. O que foi planejado inicialmente, dava-se pelo intermédio dos *círculos de cultura* (virtuais!) a serem desenvolvidos em diversos momentos no projeto: no planejamento, na prática radiofônica, nas escolas, fosse por meio dos aplicativos com uso da *internet*, por cartas ou pelo material impresso e também na avaliação.

Pautados na compreensão de que os *círculos de cultura*, enquanto dinâmica de grupo comum nos movimentos de cultura popular, “[...] guardam em comum um desejo de dissolução dos modelos hierarquizados antecedentes e de democratização da palavra, da ação e da gestão coletivizada e consensual do poder” (BRANDÃO, 2010, p. 69), desejava-se instaurar esse movimento nas relações que se constituíam no projeto. Compreendemos com a abordagem freireana, que a horizontalidade estabelecida em um círculo pressupõe o diálogo, a legitimação de saberes diversos e a visibilização dos sujeitos em movimento. Esses *círculos* também transcendiam o trabalho de escolarização, servindo de dinâmica nas formações de professores e nas conversas estabelecidas com os profissionais de diversas áreas que se juntavam ao grupo de professores radiofônicos, em alguns momentos.

No contexto de medo e incerteza causados pela COVID-19, observou-se um movimento de mobilização dos professores para que enfrentassem o desafio das transmissões radiofônicas, já que não possuíam a devida formação nem familiaridade para uso dessa tecnologia como instrumento de trabalho pedagógico.

Nesse aspecto, a exemplo das escolas radiofônicas de Natal/RN, “[...] a própria equipe responsável profissionalizou-se nas técnicas radiofônicas na prática, aprendeu fazendo” (CARVALHO; PEIXOTO; PAIVA; AMMANN; CORRÊA, 2009, p. 12). A equipe pioneira

desta experiência adquiriu literatura específica no assunto, realizou pesquisas e uniu experiências pedagógicas aos afetos e desejos potencializados pela coletividade.

Nesse movimento, destacam-se o apoio e a articulação da direção e equipe da 10ª DIREC, do Governo do Estado e da Emissora de Educação Rural de Caicó que apostaram no potencial do projeto e viabilizaram seu desenvolvimento e transmissão. Outro fator importante a ser destacado foi a participação ativa da coordenação do Centro de Educação de Jovens e Adultos “Senador Guerra”, na figura da coordenadora pedagógica, com experiência radiofônica adquirida no MEB e ativista pela EJA. Infelizmente, em meio à pandemia, ela veio a falecer naquele mesmo ano, causando uma grande lacuna.

Compreendendo que na EJA o fator tempo é primordial, pois historicamente são percebidos altos índices de abandono e evasão/expulsão escolar, o que poderia ser intensificado em tempos pandêmicos, foi necessário estruturar minimamente o programa para iniciar as transmissões. Em cerca de quinze dias de trabalho intenso, o programa foi ao ar com uma proposição inacabada, intencionando ir se construindo metodologicamente pelo trajeto, percorrendo caminhos a partir de decisões coletivas e experimentando maneiras diversas de condução. A ideia fundante estava na base e nos princípios da educação popular, da politização e emancipação dos sujeitos, como expresso nas primeiras orientações:

Nos é caro frisar que nossas ações se balizam nos preceitos da educação progressista e popular, não caracterizando-se como aulas EaD, pois não dispomos de estrutura e proposta para isso, e que objetiva o alcance dos estudantes da EJA da zona urbana, zona rural, privados de liberdade e todos aqueles e aquelas que desejem participar e interagir (Manual do programa *EJA em Ação*, 2020). [Arquivo pessoal da pesquisadora]

No contexto aludido houve deflagração de greve pela categoria, que exigia o pagamento imediato do reajuste de 12,84%, referente ao piso salarial no início de março de 2020. Esse foi um elemento dificultador da adesão dos profissionais ao empreendimento radiofônico. No entanto, algumas reuniões foram realizadas com os professores que se disponibilizaram a participar; e foi formado um grupo com cerca de sessenta profissionais, dentre eles, professores da rede municipal de Caicó/RN e outros sujeitos inseridos nas escolas. Desse contingente, as pessoas migraram para grupos específicos formados segundo as áreas do conhecimento em que atuavam. Cada grupo se responsabilizava pela elaboração e execução de um dia de programa semanal. Por exemplo: o “grupo de Exatas, Ciências e suas tecnologias” era composto por professores de Matemática, Física, Química, Biologia e áreas afins, além de outras pessoas que

se identificavam com essas áreas, sendo da responsabilidade desse grupo o programa da quarta-feira. É importante observar que a composição dos grupos não se restringia a profissionais específicos, sendo aberto a outros professores de áreas distintas e a pessoas interessadas.

A organização do programa se dava por meio de grupos no aplicativo *WhatsApp* e por reuniões via *google meet*, de operacionalização recém aprendida. Criou-se o grupo da coordenação geral, dos coordenadores de área e dos professores por área do conhecimento. O primeiro era formado pela direção da 10ª DIREC, a coordenação pedagógica, assessoria da EJA, coordenação de Educação Especial e pela equipe de comunicação, o qual tinha a incumbência de articular os demais grupos, pensar nos processos formativos e realizar as pesquisas e levantamento dos temas geradores, além de firmar parcerias externas com universidades e outros atores sociais. No segundo grupo estavam os assessores pedagógicos da 10ª DIREC, distribuídos conforme suas áreas de formação, o qual deveria orientar os grupos de professores no planejamento do programa, debater assuntos e produzir, coletivamente, o *script* e o preenchimento do instrumento de avaliação. De acordo com o manual do programa,

O grupo de trabalho composto pela coordenação geral, coordenadores de área, professores, coordenadores pedagógicos, apoios pedagógicos e demais profissionais das escolas e profissionais convidados, que se dispuserem a participar, deverão se reunir, periodicamente e virtualmente, para planejar os programas diários, realizando os registros nos instrumentos próprios, inclusive contabilizando a carga horária de trabalho e planejamento (Manual do programa *EJA em Ação*, 2020). [Arquivo pessoal da pesquisadora]

A divisão dos grupos se dava por afinidade e formação/atuação dos professores. Estavam divididos por programas nas áreas de: Temas Sociais; Humanas; Exatas, Ciências e suas tecnologias e Linguagens. Distribuídos nos dias da semana, de segunda a sexta-feira, o primeiro tinha a incumbência de sensibilizar os estudantes a partir do *tema gerador* (FREIRE, 2019) escolhido para os outros dias de programação, sempre abordando criticamente e problematizando a temática escolhida. Nos outros dias, os grupos planejavam suas áreas com base no *tema gerador*, abordando os conteúdos formais, dialogando com os saberes populares, reservando a sexta-feira para gincana de revisão e, posteriormente, para formação de professores. Nessa diversidade de saberes, o cotidiano era problematizado e os conhecimentos do povo eram valorizados e legitimados.

Os grupos planejavam em torno de um *tema gerador*, trabalhado até sua suposta exaustão, sem tempo definido e em diálogo permanente com os grupos sobre a necessidade de nova temática. Esses temas eram escolhidos democraticamente através de pesquisa via

formulário *google forms* por estudantes, professores e demais envolvidos nos enlaces curriculares do programa, “emprenhando-se” de realidade e cultura local emergentes da própria vivência dos *ejeanos*, da situação existencial e política que experienciavam; assim, escolhidos com a participação dos estudantes, poderiam produzir aprendizagens socialmente significativas.

Nesse aspecto, o programa se aproxima de como trabalhavam as turmas de pós-alfabetização das antigas escolas radiofônicas de Natal/RN que pautavam

[...] o planejamento das aulas a partir de uma unidade temática mensal, relacionada com a vida do meio rural, motivando monitores e alunos a debaterem questões sobre situações concretas por eles vivenciadas (CARVALHO; PEIXOTO; PAIVA; AMMANN; CORRÊA, 2009, p. 57).

Apesar do programa *EJA em Ação* ter surgido em outro contexto e com objetivos diferentes daqueles tempos, compreendemos as semelhanças curriculares que brotam, nos casos citados, das raízes da educação e cultura populares. Curiosamente, esse empreendimento parecia não ter a intenção de alfabetizar o povo, já que não havia possibilidade de acompanhamento presencial dessas turmas e nem as famílias, quando existentes, dispunham-se a realizar a monitoria.

Os caminhos curriculares do programa partiam de seus próprios *pensantespraticantes*, apesar de reconhecer a limitação de participação dos estudantes que não tinham acesso ao formulário do *google forms* e, portanto, não opinavam.

Os grupos planejavam suas atividades radiofônicas de modo a aproximarem os conteúdos programáticos dos cotidianos dos estudantes, abordando assuntos atuais como o da própria situação sanitária causada pelo estado pandêmico, por exemplo. A atuação pedagógica se assemelhava ao do MEB ao reconhecer que

[...] era uma educação popular entendida como um processo criador, no qual os envolvidos estariam conscientes da importância de estar juntos, lutando pela superação das diferentes formas de dominação e opressão” (CARVALHO; PEIXOTO; PAIVA; AMMANN; CORRÊA, 2009, p. 68).

A seleção do conteúdo programático era feita conforme o tema do programa, consoante a ideia da importância da participação de todos, conforme assevera Freire (2019, p. 121).

[...] O conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas deles e do povo. É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento desse buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade.

A dinâmica do programa era atravessada por diversos *círculos de cultura*, desde o planejamento até a avaliação, em que os envolvidos no programa do dia se ocupavam em preencher o *script*, de acompanhá-lo e, pós-programa, avaliá-lo. Durante o programa, esse roteiro servia como um suporte de condução, não necessariamente a ser seguido à risca. Havia liberdade para criação, conversas que tomavam rumos imprevistos, inclusive, devido à falta de experiência com o ambiente radiofônico, às vezes, extrapolava-se o horário cedido¹⁵ pela Rádio Rural: 50 minutos diários.

Comumente, no grupo de Temas Sociais, estavam presentes assistentes sociais, psicólogos, militantes de movimentos sociais, representantes da comunidade LGBTQIA+, estudantes, professores e outros atores sociais. Nesses círculos, percebia-se a presença da cultura e da arte: o cordel, a poesia, a música, representadas, comumente, pelos artistas locais.

Figura 2 - Modelo de *script* do programa *EJA em Ação*

¹⁵ Nos primeiros movimentos de planejamento do programa *EJA em Ação*, a direção da 10ª DIREC esteve dialogando com o presidente da Fundação Educacional Sant'Ana que, a tomar conhecimento dos objetivos do empreendimento, cedeu o horário diário da programação da Rádio Rural sem nenhum ônus para a 10ª DIREC.

orientação, no entanto, não criaram essa cultura talvez pela própria dinâmica frenética em que os programas aconteciam.

Figura 3 - Modelo de instrumento avaliativo do programa *EJA em Ação*

 <p style="text-align: center;">GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE SECRETARIA DE ESTADO, DA CULTURA, DO ESPORTE E DO LAZER (SEECIRN) SUBCOORDENADORIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (SUEJA) ASSESSORIA PEDAGÓGICA / EJA MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA EJA EM AÇÃO</p>	
Para o preenchimento deste instrumento, é essencial a formação de uma roda de conversa com todos os atores envolvidos no processo.	
1. O programa foi desenvolvido como planejado?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Parcialmente
2. As Expectativas de Aprendizagem foram atendidas? Justifique.	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Parcialmente
3. O tempo planejado foi suficiente para a realização do Programa? Caso negativo, justifique e sugere:	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
4. A metodologia foi adequada? Houve modificações na execução?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
5. Como ocorreram a aplicação dos encaminhamentos para aprofundamento do tema e/ou atividades?	
6. Como o grupo avalia a experiência?	
Caicó(RN), ___ / ___ /2020.	
_____ Responsável pelo Registro	

Fonte: Arquivo pessoal da autora. Elaborado pela autora

A primeira transmissão do programa aconteceu no dia 15 de abril de 2020, às 19h, diretamente dos estúdios da Rádio de Educação Rural de Caicó. A equipe exalava apreensão e alegria diante do desafio posto, afinal, apesar da consciência de que não se produzia nenhuma novidade, havia a consciência da reinvenção e que com essa iniciativa era possível oportunizar a continuidade dos estudos dos mais vulneráveis.

Os quatro primeiros programas transmitidos tiveram o objetivo de preparar os estudantes-ouvintes e professores para o espírito do projeto, já que as duas formações anteriores aconteceram com o programa em pleno funcionamento.

O primeiro teve o objetivo de rememorar a importância do rádio para a educação seridoense com a participação do secretário de educação do Estado do RN, o bispo diocesano e o representante da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/RN) com a equipe da coordenação do projeto.

O segundo programa rememorava a presença da escola radiofônica no Seridó, com a participação da subcoordenadora da SUEJA/RN e a coordenadora do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) “Senador Guerra”, ambas ex-integrantes do MEB Caicó.

O terceiro programa versava sobre a experiência da rádio escola em escolas seridoenses com dois professores da rede estadual e, por fim, o quarto, trazia a proposta do projeto do programa *EJA em Ação*, a ser desenvolvido na coletividade por meio dos *círculos de cultura* virtuais.

No dia 21 de abril de 2020, o programa *EJA em Ação* iniciava sua programação com o grupo de Humanas, problematizando a pandemia no aspecto histórico, sendo a pandemia o primeiro *tema gerador*.

Os programas, em 2020, foram transmitidos diretamente dos estúdios da Rádio de Educação Rural FM na frequência 102.7 e, com o avanço do vírus, parte da equipe e convidados ficavam no estúdio e a outra participava via plataforma *zoom*, aplicativo de videoconferência. Essa tecnologia possibilitava a participação de pessoas de qualquer lugar do mundo, desde que conectada pela rede da *internet* e oportunizava assistir ao programa com imagem, desde que acompanhado pelo *Facebook* ou *Instagram* da 10ª DIREC. Também havia os números de *WhatsApp* da própria emissora e da 10ª DIREC disponibilizados para interação com os estudantes, professores e demais ouvintes.

A proposição do programa seguia as orientações da SEEC de ensino remoto emergencial, diferindo da Educação a Distância (EaD), que exige aparatos tecnológicos acessíveis a todos que garantam minimamente as condições necessárias para a aprendizagem, conforme explicita a Portaria-SEI nº 184.

O ensino remoto emergencial foi autorizado em caráter temporário pelo MEC para cumprir o cronograma presencial com as aulas *online*. Já a EaD é um modelo realizado de forma planejada com parte ou totalidade do curso ministrado a distância, com apoio de tutores, recursos audiovisuais e tecnologias.

No entanto, caso a escola não apresentasse condições em aderir ao ensino remoto, a referida portaria orientava aguardar o planejamento de um novo calendário letivo, com reposição de carga horária, como explicitado a seguir:

[...] na impossibilidade de acompanhar os estudantes nesse período de suspensão de aulas presenciais, com atividades não presenciais, as Unidades Escolares devem aguardar as orientações para reposição dos dias letivos, após o período de isolamento social e de negociações sobre o novo Calendário Escolar na Rede Estadual. No processo de reorganização do novo calendário, é possível a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais (RIO GRANDE DO NORTE, 2020).

Essa medida foi recebida com aparente preocupação nas escolas da EJA, já que o perigo iminente de evasão/expulsão escolar estava anunciado. A distância entre a escola e o estudante, não apenas física, mas pedagógica, poderia representar altos índices de abandono sem perspectiva de recuperação na volta das aulas presenciais, caso alguma escola não aderisse ao ensino remoto. Esse fator pode ser elencado como dificultador da ação radiofônica, ao se considerar essa não-obrigatoriedade da ação pedagógica, sendo necessárias reuniões de sensibilização para novas adesões do professorado ao projeto. Mesmo assim, com esses desafios, os grupos se mantiveram empolgados e desenvolvendo as atividades com aqueles e aquelas que se identificavam legitimamente com a modalidade. Algumas escolas não acataram essa proposta, o que foi respeitado e sugerido que pensassem em outras maneiras de continuidade dos estudos desse público. Já outras participaram ativamente das atividades radiofônicas.

Pouco tempo em que o programa estava no ar, a equipe passou a receber devolutivas de pessoas que não estavam matriculadas no ensino formal, mas que ouviam o programa. A abrangência do sinal da Rádio de Educação Rural de Caicó compreende toda a região do Seridó e parte do sertão paraibano e, pelo sistema de rádios digitais, seu alcance é inimaginável. No entanto, a preocupação era chegar aos estudantes e, para isso, aproveitava-se o envio dos *kits* alimentação¹⁶ que a escola distribuía para envio de uma carta, convidando a participarem da iniciativa. Reproduzimos, a seguir, o teor da Carta.

¹⁶ Durante o período pandêmico, os recursos da merenda escolar foram revertidos na compra de itens alimentícios que compuseram os *kits*. Todos os estudantes matriculados tiveram direito e os retiravam nas escolas, com datas e horários agendados, conforme os protocolos sanitários.

Olá, como você está?

Sabemos que não está sendo fácil esse momento que estamos vivendo de isolamento social, causado pelo novo Coronavírus, o que inclui o medo, a ansiedade e o sentimento de solidão.

Também é sabido que, para enfrentarmos esses sentimentos, é muito importante a gente pensar positivo e ocupar a mente com coisas boas e que nos são prazerosas... pode ser uma música, um poema, uma prece, um livro ou ainda, retomar os nossos estudos.

Pensando nisso, e numa oportunidade de estarmos juntos, foi idealizado o Programa *EJA EM AÇÃO*.

Todos os dias, de segunda a sexta, das 18h50 às 19h40, ele é exibido pela Rádio Rural de Caicó, na frequência 102,7 FM. Você também pode acompanhá-lo pela página do Facebook da 10ª DIREC, inclusive participando com seus comentários!

Se você não tem rádio, nem um sinal de internet disponível, você pode sintonizar a Rural em seu celular... não é difícil! Anote os pontos mais importantes de cada programa, com data e tema para, na primeira oportunidade, na volta às aulas presenciais, tudo isso ser retomado em sala de aula.

Algumas orientações também serão repassadas no programa... aos que tem a possibilidade da *internet*, os grupos – aos quais denominamos *Círculos de Cultura Virtuais* – continuarão por escola. Entre em contato com um professor, diretor ou coordenador pedagógico de sua escola para saber mais sobre isso.

Esperamos a sua participação para que o nosso trabalho seja cada vez melhor.

Um forte abraço! Nos veremos em breve!!

Equipe do programa EJA EM AÇÃO (Carta enviada aos estudantes. 28 de abril de 2020). [Arquivo pessoal da pesquisadora]

Além dessa estratégia, as escolas buscaram fazer contato telefônico ou ainda mandaram recados por vizinhos ou familiares para os estudantes, conseguindo lograr êxito em algumas localidades. Com o trabalho do programa avançando, recebiam-se convites para entrevistas na mídia escrita e falada sobre a experiência que reavivava os princípios do MEB e da educação radiofônica no Seridó. Outros municípios e estados passaram a desenvolver iniciativas

semelhantes, com públicos diferenciados, mas com o objetivo de alcance dos excluídos do mundo digital para continuidade dos estudos. Os estudantes começaram a participar dos *círculos de cultura* virtuais das áreas de conhecimento como convidados e, aos poucos, alguns aceitaram, com empolgação e curiosidade, a mediação do programa.

O referido projeto também foi interesse das IES, tendo recebidos convites para socializar a experiência em curso, ainda pautada na utopia e no sonho da educação libertadora. Além dos programas em que os currículos *pensadospraticados* se concretizavam, havia uma programação específica para formar os professores, com a participação de estudiosos e educadores renomados, como o professor do Instituto Paulo Freire, Paulo Roberto Padilha (programa do dia 08 de julho de 2020) e Miguel Arroyo (programa do dia 14 de junho de 2021).

Na perspectiva da inclusão, havia a preocupação com os estudantes com deficiência e os privados de liberdade. Apesar de inúmeras tentativas, não foi possível sensibilizar nenhum tradutor de Libras da 10ª DIREC que desenvolvesse esse trabalho, tornando-o inacessível aos estudantes surdos, considerando que naquele momento, o trabalho era facultativo. No entanto, com a orientação da coordenação de Educação Especial, passou-se a realizar a áudio descrição do ambiente para os estudantes cegos, atendendo, parcialmente, às necessidades especiais dos estudantes/ouvintes do programa.

Na educação prisional logrou êxito através da ação denominada “Cartas Fonadas”. De iniciativa da coordenação do CEJA “Senador Guerra”, os professores gravavam vídeos, em formato de cartas e enviavam aos estudantes privados de liberdade, orientando-os a assistirem os programas gravados e a realizarem as atividades relacionadas. Em contrapartida, os estudantes escreviam cartas com suas percepções e realizavam os exercícios para posterior avaliação. Assim, o direito à educação foi garantido no interior do presídio e do sistema socioeducativo. Nas palavras da coordenadora do CEJA:

[...]Enquanto estamos podendo nos comunicar, o nosso estudante do espaço não escolar não tem permissão. Mas, a linda carta da SUEJA aos estudantes tem sido nossa bússola para adaptar tudo aqui e reinventar nossos jeitos pedagógicos. Socializei [no programa de rádio] como fizemos para alcançar 100% dos nossos alunos do CEJA Senador Guerra, através das cartas pedagógicas dos nossos professores do PES, CASE e CASEP. São duas semanas deste exercício, cujo professor da turma tem sido o nosso interlocutor para socializar os programas já apresentados e relacionados aos eixos temáticos orientados por nossa subcoordenadoria e coordenação do *EJA EM AÇÃO*. Vale salientar que os professores disponibilizam a carta em áudio, a carta escrita, oferece uma dedicatória musical e indicam o programa a ser ouvido pelos internos privados de liberdade. Todo este acervo encontra-se organizado em nosso portfólio pedagógico do *círculo de cultura* virtual do CEJA Senador Guerra. Não posso publicar o que recebi das instituições mencionadas, dado [sic] as regras internas que proíbe veicularmos imagens e/ou áudios dos educandos, mas posso dizer que tudo foi recebido com muito apreço, muita emoção e lágrimas. Meus companheiros, oremos

uns pelos outros, sobretudo pelos que passam por mais dificuldades neste tempo. Toda minha gratidão pelo trabalho colaborativo e em rede para cumprir as recomendações do nosso Governo do RN, se cuide e ajude a cuidar da vida do seu próximo. Um beijo no coração de todos (Mensagem capturada do grupo de *WhatsApp* da Coordenação Geral do programa *EJA em Ação* pela coordenadora do CEJA Senador Guerra – 26 de junho de 2020). [Arquivo pessoal da pesquisadora]

Além das orientações recebidas através de reuniões, as ações da SUEJA também incluíram, ainda em maio, o envio de carta aos estudantes de todo o Estado como medida de manter vínculo com a rede, incentivando a participação das aulas remotas, como mencionado no trecho destacado. A carta impelia os estudantes a continuarem os estudos, com perseverança e determinação, mesmo com o distanciamento físico, na tentativa de evitar o abandono escolar.

O momento exige paciência e perseverança, para não tomarmos decisões precipitadas. Muitas vezes, não ir à escola para encontrar com os colegas ou os professores se torna um pouco desestimulante, mas o vírus não pode ser mais forte do que o seu DESEJO DE ESTUDAR. Sabemos como os estudos fazem parte dos seus sonhos, em busca de uma qualidade de vida melhor, para si e seus familiares. Por isso, queremos fazer um pacto com você: nunca desistir e continuar como ESTUDANTE, na certeza de que tudo vai passar e de que voltaremos a nos encontrar na sala de aula da EJA. Nos próximos meses, quando conseguirmos vencer o vírus, através das descobertas científicas, os estudos continuarão na sala de aula. Até lá, os professores vão orientar como você pode fazer para continuar em comunicação com a EJA, mesmo a distância, através do celular, da internet, ou até mesmo através de programas de rádio, como já está acontecendo em Caicó (Trecho da carta enviada aos estudantes. SUEJA, 14 de maio de 2020). [Arquivo pessoal da pesquisadora]

Nesse contexto, a Subcoordenadoria também enviou carta aos professores, em junho daquele ano, motivando-os na continuidade do trabalho e sugerindo eixos temáticos: O planeta; as desigualdades sociais e cuidar da vida de si e do outro, temáticas a serem trabalhadas naqueles tempos de distanciamento físico.

Sabemos que, muitas vezes, a situação de incertezas pode nos trazer angústia e desânimo. No entanto, quando paramos para pensar no que a EJA significa na vida dos nossos estudantes, agigantamo-nos com uma força que nem sabíamos que tínhamos, procurando as melhores alternativas, através de planos e projetos capazes de motivá-los a não desistirem, através das mais diferentes estratégias de comunicação e diálogo. Já não está mais em jogo o conteúdo, a frequência, a avaliação, a nota; está em jogo A VIDA. Este é o conteúdo primeiro que devemos trabalhar junto aos nossos estudantes, reinventando-nos como educadores, na certeza de que estamos fazendo uma travessia. [...] É momento de nos esperançarmos, tecendo amor, na boniteza das nossas práticas educativas, como diria o nosso Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, não como meros repassadores de conteúdos, mas como aprendizes dos saberes que pulsam nos corações e nas mentes dos nossos educandos/educadores, na diversidade de seus mundos, dos seus modos de ser e de viver. Antes de ensinar, é preciso um tempo para reaprendermos, nesses tempos difíceis que nos ensinam e nos ajudam a ressignificar nossas práticas. Reinventemos nossos planos, repensemo-nos,

recriemo-nos, desconstruamos velhos arquétipos de educador; reconstruamo-nos na história, no chão das nossas vivências. Nosso foco, nesse momento, é chegarmos aos nossos alunos da EJA, através das vias de comunicação mais adequadas a cada uma e a cada um, para saber como estão, o que estão fazendo e sentindo. **Sem elas/eles, de quem seremos educadores?** (Trecho da carta aos educadores. SUEJA, 02 de junho de 2020). [Arquivo pessoal da pesquisadora]

Nesse trecho é perceptível a preocupação da Subcoordenadoria com a adesão dos educadores ao ensino remoto, prevendo as possíveis estatísticas de abandono escolar; a indagação no final do parágrafo sugere essa reflexão. Nesse sentido, a equipe da SUEJA proporcionou uma semana de atividades formativas aos professores em agosto de 2020, na perspectiva de dialogar sobre os eixos temáticos sugeridos com a produção de um manual, inclusive com sugestões de atividades práticas a serem desenvolvidas ou reinventadas pelos professores.

O último programa *EJA em Ação* de 2020 foi transmitido no dia 5 de dezembro daquele ano, encerrando-se o ano civil com a produção de 125 programas, devido à proliferação do novo Coronavírus nos estúdios da Rádio de Educação Rural de Caicó. Essa situação motivou a diretoria da 10ª DIREC a construir o projeto do estúdio de rádio na própria sede, sendo inaugurado pela governadora do Estado do RN Fátima Bezerra, em 5 de agosto de 2021. Assim, o programa passou a ser realizado no interior da própria 10ª DIREC, na Rádio Educacional Lucinete Costa, criada com a finalidade de preservar a vida de professores, estudantes e demais colaboradores que protagonizavam o programa, em cadeia com a Rádio de Educação Rural. É importante destacar que houve um recesso em julho para a transmissão da festa da padroeira do município e que, no retorno das atividades radiofônicas, o programa passou a ser realizado em três dias por semana, atendendo às demandas dos professores que estavam conciliando as atividades radiofônicas e outras, exigidas pelo trabalho remoto. A realização dos programas também se condicionava à programação da rádio, sendo suspenso em dias de transmissão de missas e/ou eventos católicos.

Nesse percurso, algumas tensões coexistiram produzindo abandonos da ferramenta radiofônica, como professores que se desentenderam nas escolhas dos assuntos a serem abordados; a contabilização da carga horária não computada como esperada, desmotivando os professores a continuarem no projeto já que, em 2021, o calendário letivo se prolongou para atingir o estipulado pela Lei. O discurso de que apenas algumas escolas tinham acesso à produção dos programas em detrimento de outras, apesar de estarem todas inseridas nos grupos e convidadas à participação, também inviabilizou o fortalecimento da proposta.

Diante dessa avaliação, a 10ª DIREC decidiu redirecionar o formato do programa em 2021 no intuito de motivar a participação de todas as escolas que ofertavam a EJA em sua circunscrição. A ideia foi visitar cada escola, apresentar o projeto do programa e organizar um cronograma com todas elas, em que os professores se responsabilizariam pela elaboração e desenvolvimento das atividades radiofônicas, articulando seus próprios estudantes para isso. Nessa nova perspectiva, os grupos de *WhatsApp* foram dissolvidos ou inativados, e os planejamentos ficaram limitados aos professores de cada escola. Também foi estratégico tentar firmar, mais uma vez, parcerias com os municípios em que a Secretaria de Educação e Cultura de Caicó tentou se engajar, não logrando êxito a longo prazo.

Os primeiros programas foram mediados pelos próprios professores que conseguiram manter a proposta do *círculo de cultura*, apesar de já demonstrar indícios de direcionamento de conteúdos programáticos advindos do livro didático. O movimento antes vivenciado de consulta dos *temas geradores*, foi interrompido como vinha sendo feito, e as escolas passaram a eleger o mais adequado para sua realidade localmente. Com o tempo, o programa foi se limitando a informar as atividades que as escolas estavam desenvolvendo e os *círculos de cultura* enfraqueceram, distanciando-se de seus objetivos primeiros.

Outro problema visível foi a constante desistência das escolas, fragilizando o calendário previamente definido, demonstrando instabilidade na programação. Como passaram a desenvolver atividades do *ensino híbrido*, com múltiplas exigências e atividades outras, as escolas não priorizavam o planejamento e desenvolvimento do programa, deixando sua execução praticamente no improviso.

Vale ressaltar que no ano de 2021 foram exibidos 55 programas e, a partir do dia 17 de maio de 2021, também havia a transmissão pelo canal do *YouTube* da 10ª DIREC, no intuito de maior alcance e visibilidade do programa a pessoas que não tinham a 10ª DIREC em suas redes sociais.

É válido destacar também que o programa *EJA em Ação* gozou do reconhecimento do Governo do Estado do Rio Grande do Norte na pessoa da governadora Fátima Bezerra, que externou planos em torná-lo uma política pública de atendimento aos estudantes da EJA pós-pandemia em um dos programas em que participou. Outras Regionais, como a da cidade de Assú/RN, desenvolveram atividades radiofônicas concebendo o (programa) *EJA em Ação* como referência, as quais foram ofertados suportes iniciais quando solicitado.

O planejamento desenvolvido para a continuidade do programa no período de aulas híbridas se assemelhava às atividades do MEB, em que os professores trabalhavam os círculos de cultura radiofônicos e os *temas geradores* nas escolas, problematizando os conteúdos e

acompanhando os estudantes mais de perto. Outra possibilidade foi a de tornar o programa de iniciativa da banca permanente de exames do CEJA Senador Guerra, possibilitando aos inscritos no certame algum tipo de acompanhamento para as provas. Portanto, os professores da banca seriam os mesmos a produzirem e desenvolverem os programas na rádio, possibilitando essa atividade. No entanto, essas perspectivas não se efetivaram nos meses que se seguiram e o programa caminhou para finalização de suas atividades.

4 CAPÍTULO III – DE CONVERSA EM CONVERSA SE DILATA A COMPREENSÃO DOS CURRÍCULOS NA EJA

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
(NASCIMENTO JÚNIOR, 1982)

As palavras poetizam, anunciam a vida de quem as diz e se tecem em tramas-conversas: feiturares alegres, indignadas, sérias e implicadas, por vezes, cor de esperança. Fios azuis de uns, vermelhos de outros que misturados produzem o violeta de histórias compartilhadas nos tons e intensidade tingidos conforme as emoções dos momentos em que os *conversantes* rememoram ou prenunciam histórias e fatos, segundo o movimento que os fundem. Ora discordam, ora concordam, negociam, enredam, entrelaçam e nos contam acontecidos, falam de sonhos: dos deles e dos nossos, ratificando a certeza de que nunca se esteve sozinho, porque a autoria do projeto radiofônico é coletiva.

Desse modo, esse capítulo pretende compreender os movimentos curriculares empreendidos no programa *EJA em Ação* a partir das *personagens conceituais*, nossos *conversantes*, *mergulhando com todos os sentidos* nas *conversas*, rememorando trajetórias que foram desbravados, capturando miudezas que, por vezes, nos escapam à memória.

4.1 OS EDUCADORES E EDUCADORA COMO CONVERSANTES CURRICULARES: SABERES EM EVIDÊNCIA

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, inclusive, ser repleta de discordâncias e alteridades, mas sempre respeitosa. A imprevisibilidade dos caminhos que foram vivenciados, experienciados e compartilhados nos cotidianos do programa *EJA em Ação*, revela a riqueza do que fora tecido: currículos, amizades, afetos e proposições futuras, impressas nas subjetividades em que acabaram sendo tramadas nas *redes discursivas* (RIBEIRO; SOUZA; 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 as disponibilidades dos *conversantes*, em *espaçostempos* diversos, imprimindo suas opiniões e percepções nos assuntos sugeridos ou imprevisivelmente discutidos. Rodas implicadas atravessadas por coleguismo, sentimento de colaboração e comprometimento político-pedagógico com a Educação de Jovens e Adultos, 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 Chagas Ramalho, Antônio Francisco e Severino Ferreira se encontraram conosco em rodas de conversa na 10ª DIREC, e a professora Fátima Régis optou, segundo sua disponibilidade e interesse, por conversar conosco na escola em que atua, em dias combinados, 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 *nosdoscom* 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 de *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 rememorar as incertezas representadas pela pandemia, não apenas em 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 lembra 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 Fátima Régis, CEJA, 19/04/2022).

[...] Não sei se a palavra correta seria medo, mas aquele frio na barriga do novo. A gente tem sempre aquela ansiedade quando as coisas saem da normalidade, ou seja, você já está bem acomodado naquilo que você realiza diariamente, e do dia pra noite as coisas mudam (Professor Severino Ferreira, roda de conversa na 10ª DIREC, 11/04/2022).

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 Antônio Francisco, minha residência, 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; 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 (2020b):

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 predispusesse 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, 2020b, 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, lançaram-se na aventura de *pensarpraticar* currículos, como confidencia o professor Antônio Francisco.

Eu tenho muita “cara de pau” [porque] eu não sabia absolutamente nada, nunca tinha entrado em um estúdio de rádio, [...] e de repente você vai saber o que ia fazer. Mas você faz e você erra muito... porque faz muito. [...]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, você não chega de mãos abanando, você leva [...] toda essa bagagem, todas essas leituras, todas essas experiências, [...] esse olhar sensível que você tem para o outro, essas possibilidades. (Conversa com o professor Antônio Francisco, minha residência, 20/04/2022).

Conforme percebemos, a coragem e ousadia pedagógica expressas na fala do professor Antônio Francisco nos dá pistas de práticas curriculares emancipatórias a partir de 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, próprio 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 a gente 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 Chagas Ramalho, 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... Na educação sempre as coisas vêm assim de “supetão” e pega a gente de surpresa, mas nós já estamos calejados, tem alguns anos trabalhando nisso e aí começamos a moldar aquele momento e eu acredito que além de todas as outras possibilidades, o [programa] EJA foi uma ferramenta a mais que tivemos (Professor Severino Ferreira, roda de conversa na 10ª DIREC, 11/04/2022).

Se ele fala “perdido” eu estava total, porque tem essa questão de eu ser “de fora”, estar chegando numa cidade e tudo mais [...] 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] dessa questão [da pandemia] que, querendo ou não, eu tenho comorbidade. Mas sempre fui de fazer a minha parte, não dá pra ir até onde depende dos outros, porque quando vem a questão da coletividade infelizmente tem que ser um pensamento unido, e nem todo mundo tem. E aí, como o Severino falou nessa história, começou o *EJA [em Ação]* e eu falei: vou entrar, 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 super bem 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 querendo ou não, eles que ainda iriam chegar, a gente conseguiu junto com essa questão do rádio dar o norte. Teve boa aceitação, tanto da questão da direção quanto a questão dos alunos (Professor Chagas Ramalho, roda de conversa na 10ª DIREC, 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 incita o termo cooperar.

O professor Chagas Ramalho, 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, em que suscitavam situações problemas 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, 2020a), a troca de aprendizagens e o reconhecimento de múltiplos saberes.

A ideia da historinha foi de Chagas. 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 de maneira linear e natural e também com situações que envolvessem o dia a dia do aluno, tipo: não vou chegar aqui e dizer que lá na Europa tem um acelerador de partículas porque o aluno vai ficar totalmente alheio àquele negócio. Vou falar de quê? Vou falar da panela de barro, o que tem de Física, o que tem de exatas ali dentro. Eu vou falar do aquecimento de uma água, da temperatura do rio... E aí, como a gente vai fazer isso para trabalhar? Vamos fazer uma historinha. Historinha de quê? Ah, de uma família do nosso Seridó. Então a gente vai criar a família Seridó! Aí ficou aquele negócio: eu conheço uma família que tem um filho com o nome bem esquisito, vamos criar personagens com nomes característicos da nossa região. Mas para trazer um tom de humor, a gente criou *Jonescleyson*, e criamos dona *Estragilda*, personagens diferentes, mas que eram residentes no nosso Seridó, que passavam por situações corriqueiras que a gente passa e que as famílias dessa região passam (Professor Severino Ferreira, roda de conversa na 10ª DIREC, 27/04/2022).

Nesse momento, o professor Antônio Francisco toma a palavra, refletindo a ação:

Você falando e eu viajando aqui nesse diálogo, na maneira como o grupo realizava o trabalho. Aí, 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 tem essa prática. E essas coisas têm que andar juntas. Nesse exemplo de Severino, 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 Antônio Francisco, roda de conversa na 10ª DIREC, 27/04/2022).

É possível inferir, a partir da narrativa do professor Severino, que essas práticas pedagógicas desenvolvidas no programa *EJA em Ação* se traduzem em *currículos pensadospraticados* (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 Antônio Francisco fortalecem essa perspectiva. Ao evocar o pensamento freireano para 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, Fátima Régis 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 aos históricos, externando o direito do estudante da EJA em formar suas próprias opiniões a partir desse diálogo e das reflexões tecidas coletivamente.

Eu aprendi muito, e não quero nem hierarquizar, porque tanto eu aprendi 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 [...] quando eu pensava essas atividades, a primeira coisa que eu fazia era olhar o livro, prestava bem atenção ao programa que era trabalhado [...] e a noção de tempo e espaço, porque a História se constrói por meio do tempo e do espaço, porque a gente sempre contextualiza

algun determinado lugar em um determinado tempo. Então, o que é que eu faço? Eu crio esses *links*, o tempo presente da história do hoje, o que está acontecendo no meu país, no meu estado, que é nesse contexto de globalização que a gente se encontra, se conecta com o que vem de países que dominam a economia mundial, com o que está lá atrás, porque a História ela não é algo isolado. O que nós temos hoje é resultado de uma construção coletiva, de uma construção de poder, [...] de quem é excluído e de quem se mantém na zona de privilégio. 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 Fátima Regis, CEJA, 03/05/2022).

A maneira de pensar os *scripts* nos dá indícios das tessituras curriculares praticadas nos programas da área de humanas, organizadas a partir da 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 com nossas reflexões, suscitando a necessidade de se 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 em que são problematizados. No adiantar da conversa, a professora revelou que a metodologia criada no programa foi incorporada à sua prática pedagógica no retorno às aulas presenciais:

Isso é uma estratégia que passei a utilizar ainda mais, principalmente depois dos círculos de cultura do programa *EJA em Ação*, porque percebi que por meio daquele programa, ouvindo outros colegas, participando inclusive com você de algumas constituições de *script* e nos programas dos Temas Sociais, eu percebi que ali é o caminho, de fato, a se seguir. Porque quando eu sigo por esse caminho, atraio a curiosidade desse aluno da EJA e acima de tudo a participação, porque por incrível que pareça, todas as atividades que nós recebíamos no que diz respeito à disciplina de História, a que eu tinha um maior *feedback*, era desses [programas] em que eu criava essa conexão, que fazia com que o aluno se sentisse protagonista da história, porque ele está vivendo, está sofrendo na pele. [Ele] está indo ao supermercado e vendo os preços inflacionarem, porque o poder de compra do salário mínimo está menor. [...] Então todas essas discussões ocorreram, e tive o *EJA em Ação* como o fio da meada, com a metodologia que eu recorria ao passado (Conversa com a professora Fátima Regis, CEJA, 03/05/2022).

Ancorados no relato da professora Fátima e 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, através 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 frente a 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. Assim, com capacidade crítica e avaliativa aguçada, perceberemos as consequências históricas da ação humana e será viável imaginar um outro mundo possível, caso essas atitudes não tivessem sido tomadas, ao que o autor denomina de “passado indesculpável” porque existiam outras opções que evitariam esses sofrimentos.

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 proferida pela escola, na busca pela sobrevivência e na impossibilidade de acompanhar as ações escolares, tendo o rádio como uma alternativa praticável, como expresso pelo professor Severino:

O *EJA [em Ação]* foi uma ferramenta a mais que tivemos dentro das [nossas] possibilidades e que a gente adentrou de cabeça, até porque tem esse sentimento de pertencimento à questão da EJA. [Na modalidade] há alunos de uma realidade um tanto quanto diferente e a gente precisava dar atenção a esses alunos. Então estudamos, pesquisamos, conversamos, fizemos formações acerca dessa novidade que foi o programa, e acredito que dentro do que foi proposto, dentro das nossas possibilidades, o programa foi bastante aceito pela sociedade, inclusive por aqueles alunos que participaram ativamente. A gente cumpriu, dentro do esperado, o nosso propósito inicial que era atingir os alunos, aqueles que não tinham acesso [a *internet*]. Aqueles alunos que estavam nas regiões mais remotas e que o sinal que chegaria até lá seria o sinal do rádio. A partir de um desafio, a gente conseguiu [...] trazer mais uma ferramenta, que na minha opinião foi uma ferramenta bastante válida, [...] hoje visualizando mais para trás esse período de pandemia (Professor Severino Ferreira, roda de conversa na 10ª DIREC, 11/04/2022).

Imersos nesse universo de preocupações e mergulhados no contexto dialógico-reflexivo em que o programa era tecido, percebia-se o clima colaborativo que se formava entre professores, estudantes e demais atores cotidianos, sendo propício às criações curriculares

coletivas, pensares diversos, emergentes de práticas que se reinventavam. Apesar da potência desse movimento, foi difícil subverter a força do conhecimento científico (SANTOS, 2011) que hegemonicamente disputava espaço e se sobressaía em alguns momentos, como os capturados nas conversas com o professor Severino:

Quando eu convidava alguém, sempre falava: olhe, lembre-se que o nosso objetivo principal é falar para o público diferenciado da EJA, então a linguagem utilizada na rádio tem que ser direcionada para esse público, e a gente sempre tentou fazer dessa forma. Acontece que em certos momentos, [...] você traz uma pessoa que tem uma linguagem mais rebuscada, mais técnica, até por falta de experiência de trabalhar [com esse público]. Aí aconteceu, eu me lembro, de um convidado - se eu não me engano foi um amigo meu da área de Física, apesar de tudo, mas ele é um cara altamente capacitado, trabalha em universidade e tudo mais - ele sentia a dificuldade de compartilhar aquele conhecimento que ele tem com outras pessoas, numa linguagem mais fácil, mais acessível. [...] O que eu percebia, em certos momentos, era uma certa resistência em fazer de uma forma que saísse de sua área de conforto. Tipo: Ó gente, você tem um conhecimento muito técnico, apurado, *pra* essas situações, principalmente quando vinha outras pessoas, mas a gente estava em uma situação diferente, mas como é que eu vou fazer isso?

Uma coisa que me chamou atenção, em um desses momentos de resistência, foi que um professor chegou lá uma vez com uma proposta de... [pausa] porque sabia que era transmitido pelo *Facebook*, *YouTube* e tal, uma proposta de levar um quadro para fazer uma demonstração do que ele queria falar. Olhe, gente, por mais que tenha transmissão pelo *Facebook*, mas a intenção do programa é o rádio, e principalmente [atingir] aquelas pessoas que justamente não têm acesso à *internet*. Se ela não tem acesso à *internet*, ela não vai acessar pelo *Facebook*, então ela não vai visualizar, ela só vai estar escutando, então a gente tem que encontrar uma forma de que essa sua demonstração seja verbalizada. Beleza! Eu assisti ao programa nesse dia, pois não fui o mediador, e o cara leva o quadro, vai fazer lá o negócio [demonstração]. Então [...] a gente teve uma certa resistência em alguns casos que chamaram bastante atenção no nosso grupo. [...] Teve essa dificuldade inicial, de planejamento, mas aquelas pessoas que ficaram no grupo, ficaram porque acreditavam. Não eram tantas pessoas, mas todos contribuíam, participavam da sua forma, eles se mobilizaram para fazer acontecer e quem foi saindo no caminho não tinha esse mesmo sentimento, mas o grupo que ficou formado estava bem coeso e a gente ainda tem contato com todo mundo (Professor Severino Ferreira, roda de conversa na 10ª DIREC, 27/04/2022).

Compreendemos a partir de Santos (2011) que o conhecimento científico ocidental positivista ainda é aquele que ocupa lugar hegemônico nos currículos escolares enquanto conhecimento válido. A necessidade de demonstração nas ciências exatas decorre da lógica linear, em que o conhecimento deve ser tecido a partir do conceito mais simples ao mais complexo com base na técnica da suposta aprendizagem pela observação, conforme a lógica cartesiana.

Sem intenção de crítica à postura docente, pois reconhece-se a vontade legítima em colaborar com o projeto radiofônico, é perceptível a dificuldade em se refletir sobre o currículo

colonial, extensionista e construir um pensamento-prática que produzam a educação libertadora na direção do conhecimento-emancipação. A implicação com a EJA dos professores radiofônicos que permaneceram no grupo é explícita, demonstrado no sentimento de “coesão” expresso pelo professor Severino. A conversa evoluiu trazendo outros questionamentos sobre a problemática.

[...] uma outra questão que a gente também discutia [...] eu não ficava muito preocupado quando acontecia esse nível muito alto, tanto é que a gente chamou o Miguel Arroyo. Porque também existia uma preocupação nossa de formação com os professores. A gente precisava ouvir também esses especialistas, esses acadêmicos, para compreender como era que esses outros espaços do saber, da construção do saber, estavam pensando a pandemia porque era uma angústia muito grande da gente aqui na ponta (Professor Antônio Francisco, roda de conversa na 10ª DIREC, 27/04/2022).

O viés suscitado pelo professor Antônio Francisco se refere aos convites feitos a estudiosos e pesquisadores em EJA que participaram do programa. Nesses momentos, ao que ele compreende serem mais direcionados aos professores e demais profissionais que estavam juntos nessa aventura pedagógica, tinha-se como objetivo refletir sobre assuntos não apenas restritos ao trabalho educacional, mas também sobre a vida. Em nossas reflexões, passado o momento, compreendemos que essas conversas eram de interesse coletivo, inclusive de pessoas que ouviam os programas sem necessariamente serem estudantes ou pertencentes ao grupo de professores, em que se fomentavam os sentimentos de solidariedade e empatia, também através de *denúncias* e *anúncios* (FREIRE, 2019).

Outra perspectiva foi levantada pelo professor Chagas Ramalho, ao afirmar que era necessário despertar o desejo do estudante pelo conhecimento, no uso de palavras que supostamente não faziam parte do seu vocabulário cotidiano. Podemos ler nos seus próprios termos:

A coordenadora dizia que a gente precisava falar palavras rebuscadas para que o nosso aluno se desafiasse a entender aquilo que ele precisava. [...] Eu ficava muito na apreensão, mas ela dizia pra gente falar a palavra rebuscada. A gente tem que incentivar o nosso aluno a correr mais atrás [para ampliar repertório] (Professor Chagas Ramalho, roda de conversa na 10ª DIREC, 27/04/2022).

Nesse contexto, aprendemos com Freire (2020a) que é necessário fomentar o desejo no estudante de conhecer o mundo, despertar a curiosidade que inquieta e incita a busca constante, enredando-se à invenção e reinvenção, ou seja, ao conceber o estudante como ser ativo,

cognoscível, recusando-nos à mera transmissão, à extensão de conhecimentos a serem recebidos “docilmente”. Assim, esse uso da linguagem proposto pela coordenadora ao orientar como poderia ser a comunicação mais adequada, não recai no conceito de “extensão” criticado por Freire (2020a), pois não se assemelha a educação bancária, em que o estudante é mero receptáculo do conhecimento pré-existente. É importante destacar que o uso dessas palavras rebuscadas, segundo a orientação da coordenadora, não comprometia a comunicação, a compreensão do que estava sendo dito; caso contrário, poderia ser entendido como mera transmissão.

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, 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. Também acho que a palavra que eu mais gosto hoje, mais do que nunca, é a palavra transgressão. Tem um livro de Fernando Hernández que eu gosto demais que fala de transgressão, e com o que é que a gente transgride? A gente transgride com o currículo colonialista, com um currículo que vem de cima pra baixo. A gente transgride com as amarras da escola, com os muros simbólicos e os muros físicos também. Eu pensei muito nisso e também pensei em Bell Hooks. Eu tenho o último livro dela “Ensinando a transgredir” na educação. É lindo! 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. E um outro movimento que eu tentei construir e que a gente não teve tempo hábil, por “n” motivos - que a gente não sabia fazer programa, acho que nenhum de nós aqui, né Chagas? [risos] – [...] foi trazer os sujeitos que é o nosso objeto de trabalho, os alunos da EJA, para a mediação. Acho que isso foi um ganho também. Eu me orgulho muito disso que aconteceu em várias ocasiões, eu acho que isso é dialogar diretamente com o sujeito do processo. Então eu acho que, nesse sentido, houve um ganho gigante e fiquei o tempo inteiro pensando também [...] no patrimônio cultural. Teve um programa que aconteceu dias depois da demolição daquela casa histórica, que foi com um professor da escola X. Aquele programa foi muito interessante porque eu levantei o debate. Eu também provocava essas situações,

essas discussões, que são discussões que interessam muito ao campo da arte, então eu fiquei o tempo inteiro “puxando a brasa para o meu assado”. E... está até hoje lá o espaço, porque demolir o patrimônio parece que é um projeto [a casa foi demolida e nada foi construído]. Os caras não precisam de moradia, não precisam de dinheiro, então destroem o patrimônio mesmo, e pior, ninguém fala nada. Quem fala somos nós aqui embaixo, que estamos num andar “bem inferior”, que não afeta, não chega. E aí a gente tinha naquele momento o rádio para denunciar e alertar os nossos estudantes para a importância do patrimônio local (Professor Antônio Francisco, roda de conversa na 10ª DIREC, 27/04/2022).

Ampliando a discussão sobre currículo moderno ocidental, que ainda perdura de maneira dominante nas escolas, o professor Antônio Francisco compreende que é necessária a prática pedagógica que transgride, liberta de amarras e limites impostos pela regulação do sistema. O trabalho proposto se enreda à complexidade dos cotidianos em que os saberes “marginais” se relacionam com os científicos sem verticalizações, mas em diálogo, respeitando as *redes de subjetividades individuais e coletivas* (OLIVEIRA, 2005).

Fundamentando suas convicções no pensamento freireano, o *conversante* compreende que o *espaçotempo* do programa foi propício à essas práticas transgressoras, incluindo a ação protagonista dos estudantes em alguns momentos, não quanto o desejado, tornando-os mediadores dos programas, sujeitos de suas próprias aprendizagens. Concordamos com o *conversante* quando afirma que o campo curricular é permeado por tensões e disputas e que o ato educativo é, por si, ato político, como nos ensina Freire (2011). Nessa linha de raciocínio, conscientizar é politizar, porque a neutralidade educativa inexistente; portanto, denunciar as perversidades humanas revela a criticidade e politicidade impregnadas na prática rádio educativa.

A necessidade de planejamento para transformação da prática educativa era imanente. Os professores radiofônicos se mostravam flexíveis e abertos às possibilidades, conforme capturado no relato do professor Chagas Ramalho:

A questão da rádio foi interessante por isso também. A gente pegava, sentava e planejava, mas também vinha o assunto do dia, porque muitas vezes a gente estava ali planejando e acontecia alguma coisa. Teve a questão da casa, teve aquela questão dos alunos que morreram em setembro, que é o período de grande suicídio aqui na região, então isso também demandava muito, porque as vezes a gente já estava com tudo pronto, mas não, a gente [resolvia] falar sobre suicídio mesmo. Vamos ver como a gente faz, afinal, estamos todos dentro de casa mesmo, todo mundo vendo as mesmas pessoas, crescendo os casos de violência doméstica, crescendo essa questão do suicídio e demoliram uma casa de valor histórico, e a questão cultural é um nicho, são conteúdos que chegam pra fomentar e melhorar a rádio, mas como é que a gente faz isso se a gente só tem 40 minutos, gente? (Professor Chagas Ramalho, roda de conversa na 10ª DIREC, 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*, como já evidenciado no capítulo II deste trabalho. Com isso, o diálogo entre os professores, alguns estudantes que se dispuseram a entrar nos grupos e outros profissionais, produziam o *script* desdobrando o tema, segundo a área de conhecimento trabalhada. O excerto capturado da fala do professor Chagas Ramalho revela o desprendimento das prescrições na avaliação do que seria mais importante abordar, naquele momento, no programa. Os acontecimentos cotidianos desafiavam os *pensantespraticantes* curriculares à criação, segundo suas escolhas político-epistemológicas, em que se percebia preocupações sociais e de denúncia, corroborando com a postura expressa pelo professor Antônio Francisco. Nota-se que as rodas de conversa presentes nos programas, e como metodologia da pesquisa, propiciaram negociações, 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, quando eu converso com vocês assim, de forma geral, eu aprendo bastante e quando eu vejo Antônio falando de currículo então... Eu sei que eu trabalho bastante o currículo dentro dessa perspectiva, mas não tenho teoria suficiente pra explicar da forma que ele explicou aqui, *né?* 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 daquele aluno, o que ele pode ter de conhecimento que vá de alguma forma contribuir para a sua vida, 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, como tudo na educação é assim: olhe, tem que começar! E aí a gente se desdobra, começa e a gente vence no final. Porque quando a gente trabalha com vontade, a gente vence. Tinha outro companheiro comigo na coordenação, mas como ele estava no processo de finalização do mestrado então eu assumi meio que essa parte da coordenação no início, de cara, mas quando o meu amigo Chagas chegou me ajudou bastante. 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, dessas áreas, entendeu? E o que é que a gente pensava? Vamos garantir que dentro desse tema a gente traga alguma coisa de exatas e contribua com as outras áreas também, porque é bastante importante. 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 Severino Ferreira, roda de conversa na 10ª DIREC, 27/04/2022).

Ao narrar sua percepção sobre o currículo, o professor Severino 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”. Portanto, 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.

A ideia apresentada por Severino de que não se tem “teoria suficiente para explicar” e “eu sei que trabalho nessa perspectiva” reforça a invenção moderna de separação da prática e teoria, em que a complexidade dos cotidianos é simplificada para que seja explicada e na qual aprendemos a acreditar, hierarquizando e alimentando essa dicotomia. No entanto, ao revelar desprendimento das “práticas engessadas”, o professor se disponibiliza a transitar por caminhos incertos, na aventura da multidisciplinaridade em que busca encontrar meios para produzir conhecimentos que façam sentido para o estudante da EJA. O debate que se instaurou sobre as compreensões curriculares, de opinião comum quanto às aprendizagens emergentes das rodas de conversa, despertou na professora Fátima Régis o reconhecimento da potência das práticas radiofônicas:

Eu não consigo mais me ver como docente da EJA sem a importância daquele programa, porque era um programa que não era imposto, era um programa construído no coletivo. As vozes, ali ecoavam várias vozes, inclusive, eram vozes que muitas vezes se posicionavam contrárias umas às outras, mas que, como professores que somos, a gente ia articulando aquela proposta de maneira que chegasse a um consenso, não consenso de deixar de fora a sua opinião, que era diferente da minha, mas um consenso que era construído com a diversidade. Para mim, o ano de 2020 foi o ano onde, de fato, pela primeira vez Caicó e o Seridó, pôde pensar um currículo real para EJA, um currículo que contemplasse os verdadeiros objetivos que esse estudante da EJA busca na escola, busca em nossas salas de aula. [Então] o programa da EJA foi importantíssimo, acima de tudo, para o professor se encontrar, para o professor da EJA se reconstruir, pensar de fato o que é um currículo. Não um currículo inovador, mas o currículo que corresponda à modalidade de jovens e adultos porque, por meio daquele programa, por meio dos círculos de conversa [cultura], das construções dos escritos, a gente conversava sobre as nossas realidades de EJA, a gente levava para aqueles encontros virtuais as lacunas, as dificuldades, o que a gente sentia a gente pedia socorro uns aos outros, mas isso acabou. [...]Ele era para estar ainda em atividade, mas ele infelizmente parou, e a leitura que eu faço é a seguinte: com toda a importância que o cronograma teve, com toda essa relevância, com toda essa repaginada que ele deu a nossa prática docente da nossa maneira de pensar um currículo, é como se ele tivesse, não por todos os envolvidos, mas por alguns que tinham poder de mantê-lo no ar ou não, é como se ele apenas tivesse sido pensado como uma válvula de escape para ocupar o tempo do professor durante o período de pandemia. Infelizmente, essa é a concepção que eu tenho. Porque se ele tivesse, por todos os envolvidos, sido pensado enquanto uma política pública para a EJA [ela bate na mesa, em tom enfático] no nosso Seridó, ele teria diminuído o seu número [...]de edições, mas ele não teria desaparecido. E hoje eu sinto que ele desapareceu, inclusive eu lamento muito. Conversando com os meus pares, eu não escuto ninguém mais falar no programa *EJA em Ação*, e quando eu vejo esse silêncio, eu percebo que é porque ele foi um incômodo, porque ele nos tirou da nossa zona de conforto, ele nos provocou, ele nos forçou a pensar: Porque eu estou na EJA? O que eu preciso fazer pela EJA, para que o aluno que está na EJA, de fato, saia realizado, para que o aluno que está na EJA se encontre enquanto cidadão, enquanto sujeito que é tão renegado? [Eles] são tão excluídos pela sociedade que costumam dizer que se entrarem numa

loja com a camiseta da EJA, eles não são bem recebidos, porque é como se estivessem drogados, [como se fossem] criminosos, os ditos “sem CPF”, como eles costumam me dizer. [...] Lamentavelmente sinto por esse apagão, sinto por essa falta de discussão entre nós enquanto docentes e sinto ainda mais pela EJA (programa) não ter se tornado uma política (Conversa com a professora Fátima Régis, CEJA, 03/05/2022).

A narrativa da professora se enreda a fios de reconhecimento e de indignação, a qual compreendemos com Freire (1996) sua legitimidade em sentir a *raiva justa*, que impulsiona a intervenção ética no mundo e protesta contra injustiças. Ao rememorar as contribuições do programa *EJA em Ação* e no que ele poderia ter se tornado, uma política de ampliação no atendimento à EJA como expresso pela própria governadora, a *conversante* externou sua preocupação com a formação do professor da EJA, destacando o potencial formativo do programa e do que isso representa para qualidade da educação ofertada na escola. A preocupação com a formação dos estudantes da modalidade está estreitamente implicada com o sentimento de justiça social e cidadania, em que o sujeito “sem CPF” precisa participar plenamente do processo de democratização, rompendo com o estigma de marginalidade.

Nesse sentido, o programa *EJA em Ação* se desenvolveu em 2020 construindo currículos sem importantes intervenções de controle por parte da SEEC que modificasse 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/2020 pela SUEJA com orientações pedagógicas no contexto pandêmico. Serviu de inspiração para outras Regionais, que também criaram iniciativas radiofônicas para atendimento dos estudantes da EJA, segundo suas experiências, expectativas e objetivos. Nisso, a orientação repassada aos professores e coordenadores de área foi que registrassem os nomes dos envolvidos e o tempo empreendido para a produção e execução dos programas, ficando o professor com a incumbência individual de registrar, também, as atividades específicas planejadas para suas turmas, decorrentes dos programas, bem como a devida carga horária para que, em momento posterior, esse trabalho pudesse ser computado. Vale ressaltar que, diferente das escolas radiofônicas de Natal/RN (1958-1966) e do MEB em Caicó/RN (1963 – 1967), não havia a produção prévia de material didático a ser trabalhado com os estudantes. Durante o programa eram realizados encaminhamentos: sugestões de atividades e discussões que poderiam subsidiar a elaboração de atividades com os estudantes.

Consciente do que se experienciava frente à 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 05/2020¹⁷. 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 perdurassem as restrições sanitárias. Decorrente disso, outras portarias e decretos foram publicados naquele ano buscando atender às prerrogativas da LDBEN, prevendo o calendário escolar de 2021, já que o de 2020 entraria, impreterivelmente, no ano seguinte.

Portanto, as escolas passaram a cobrar dos professores a elaboração dos “planos de atividades não presenciais” a fim de cômputo de carga horária e acompanhamento das possíveis aprendizagens, em que 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 e, simultâneo 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 27/04/2022:

Chagas: Com o tempo ele [o programa] foi perdendo uma certa força, mas até mesmo porque as escolas se estruturaram ali, se a gente for perceber 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 estivesse dentro da rádio para abraçar, muitos não abraçaram.

Severino: Eu tenho uma visão um pouco diferente nesse sentido, assim, eu concordo com a questão da estrutura que foi aos poucos, cada vez mais a gente foi se adaptando. Mas percebi uma certa negação de uma parte, [...] justamente dos professores não acreditarem no projeto, acharem que era muito difícil. [...] São vários fatores que influenciaram, mas esse meu sentimento ainda não consegui deixar de lado. Nós tivemos também em 2020 várias formações *online* [...] e a participação [dos professores da EJA] foi ampla. Eu não notava essa participação [desses professores nos grupos], eu chegava e via [refletia] num universo de quantos professores que nós temos.

¹⁷ Este Parecer versa sobre 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.

Chagas: “Ampla” que ele fala, era sabendo que a diretora da 10ª DIREC estaria presente.

Antônio Francisco: 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 Fátima 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 Fátima Régis, CEJA, 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, interessando apenas completar a carga horária e o sentimento de controle, em que o jogo de poder hierarquizou 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 parecia inexistir outras possibilidades de atendimento, que foram sendo criadas quando “a gente foi cada vez mais nos adaptando”; 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.

Nessa conjuntura, é necessário que se considere o excesso de atividades e controle administrativo que se implicam ao trabalho docente, raramente havendo a opção de atuação exclusiva em uma etapa ou modalidade de ensino, quiçá, em uma única escola. O que presenciamos são profissionais se desdobrando em turmas e escolas com cumprimento de carga horária fatigante, o que parece ser ainda mais perverso com as professoras, destacando as crueldades do machismo estrutural, que explora a mulher ao delegar diversas funções sociais

de responsabilidade direta com a família e afazeres domésticos, que se somam ao trabalho profissional.

O momento de computar a carga horária dos professores radiofônicos em suas respectivas escolas, o tempo dispensado ao trabalho com/nos *círculos de cultura* no programa pouco foi considerado, tornando-se também um fator de enfraquecimento do movimento. Nesse contexto, foi legitimada apenas a carga horária produzida nos *círculos de cultura* que os professores realizavam diretamente com os estudantes, nas salas de aula virtuais e/ou através das atividades direcionadas, causando desânimo nos professores, já que era necessário planejar, discutir os assuntos/temas e elaborar os *scripts*, demandando tempo também para mobilização de saberes e pessoas, além da disponibilidade necessária ao deslocamento até a Rádio de Educação Rural, em alguns casos.

Quando a gente começou no rádio foram passadas diversas informações, principalmente para os próprios professores e não foram cumpridas, por exemplo, a carga horária. [...] A gente estava como os “testas de ferro” [por serem coordenadores de área]. A gente sofreu muita pressão lá, [...] e eles reclamavam com toda razão, com justiça (Professor Severino Ferreira, roda de conversa na 10ª DIREC, 27/04/2022).

Enquanto não havia controle do Estado, [...] a gente conseguiu fazer do jeito que a gente pensou, de uma forma que estava caminhando e como nenhuma escola teve nada [não tinha ideia do que fazer], aí eles abraçaram [o programa]. A partir do momento que o Estado entrou, as escolas começaram a voltar, aí o programa [enfraqueceu]... então o projeto de uma DIREC que estava caminhando bem, podia ser institucionalizado na DIREC, mas não se institucionalizou, ficou sendo só um tapa buraco. E aí você tem professores que tem que completar a carga horária, professores que vão ter alunos de EJA, alunos sem ser de EJA para completar a carga horária (Professor Chagas Ramalho, roda de conversa na 10ª DIREC, 25/05/2022).

[Eles] não foram beneficiados com aquilo, entendeu? De uma certa forma, porque a gente sabia que uma hora ou outra eles teriam que comprovar essa carga horária de trabalho. Foi uma reviravolta, muitas pessoas desistiram, ficaram desestimuladas e saíram. Então eu acredito e concordo em número, gênero e grau que, quando o Estado entrou, desandou muita coisa (Professor Severino Ferreira, roda de conversa na 10ª DIREC, 25/05/2022).

Ao mergulharmos nesses trechos dos diálogos, sentimos um misto de tensão e cautela por parte dos professores Chagas e Severino, indignados pela compreensão excludente do estado ao designar o que consideraria como carga horária “válida”. Sem receio, o professor Antônio Francisco expõe sua opinião:

E aí tem uma última questão dentro disso, ainda que é o meu lado transgressor que fala, que é a nossa submissão. Nós não temos o peito de encarar o estado, porque nós não nos sentimos parte do estado. Nós nos sentimos sempre submissos a ele, porque se a gente encara essa DIREC, [batendo na mesa] você tem que dizer: é assim porque foi acordado, assim, o estado é secundário. E a gente precisa desse pulso. Se a gente não tiver esse pulso, a gente vai ser sempre capacho. E nós não podemos nos esquecer, somos professores! A caneta e o papel quem detém somos nós, [mas] nós não escrevemos, nós não denunciemos, nós não... nós enquanto classe, não é? No geral, não fazemos isso. Não achamos tempo para isso e temos que ter esse tempo dentro das nossas atividades, porque se não, a gente vai ser cada vez mais [submisso]. Agora está aí o *Home School*. Não foi aprovado essa semana, mas é um projeto que sempre vem à tona das mensalidades da universidade e a gente tem culpa nisso, porque a gente ainda aceita que o estado venha dar pitaco onde o estado nem sempre tem competência de fazer isso (Professor Antônio Francisco, roda de conversa na 10ª DIREC, 25/05/2022).

O discurso crítico do professor Antônio Francisco nos convoca a refletir a educação libertadora defendida por Freire (2020a). A transgressão, presente nos diversos posicionamentos de Antônio, sugere a luta permanente por emancipação em que, segundo Freire (2020a, p. 100), a educação acontece no diálogo constante com a realidade no processo de libertação do homem. “Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência –, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo”. Esse discurso nos diz que, com consciência crítica e de maneira coletiva, é possível escapar das relações de controle extremo, subvertendo prescrições e criando novas possibilidades de ação pedagógica.

Apesar das tentativas de diálogo e de negociação, a regulação se expressava por meio das portarias, decretos e pareceres, produzindo abandonos à iniciativa radiofônica por parte da maioria dos professores que atuaram em 2020. Compreendemos que, a essa altura, o trabalho radiofônico passou a ser concebido pelos professores como acúmulo de trabalho que poderia ser evitado, já que as escolas sugeriam atividades com carga horária “válida”. Além disso, a categoria estava sendo acusada por uma parcela da sociedade, motivada pelo pensamento da ultradireita, de que os professores “estavam em casa”, como sinônimo de ócio, de “ganhar sem trabalhar”. Nessa situação, parecia que o movimento vigoroso de outrora se dissolvia como a ilusão vivida pela personagem 35, do conto Primeiro de maio¹⁸ de Mário de Andrade, em que

¹⁸ De narrativa curta e simples, no contexto histórico do Estado Novo, o conto se passa em meio às comemorações do dia do trabalho em que a personagem 35 trabalha como carregador de malas na Estação da Luz/SP. O jovem 35 se veste com trajes de passeio e se dispõe a participar das comemorações alusivas ao feriado, muito divulgada pela mídia, sendo alvo de deboche por parte de seus colegas que optaram em trabalhar mesmo no feriado. No entanto, ao chegar no local da suposta celebração, a personagem se depara com a situação opressora e vigilante da polícia, inibindo seu desejo de comemorar a data com outros trabalhadores. O desfecho da narrativa se dá com a decisão de 35 em trabalhar em pleno feriado, a exemplo de seus colegas, deixando-nos a mensagem de submissão ao estado e a manipulação que a mídia provoca (ANDRADE, 1996).

os professores voltaram a “carregar malas”. O enfraquecimento do programa seguia seu curso, e na avaliação do professor Severino isso também era mérito das escolas:

Eu não vejo uma falha do programa, na minha humilde opinião, eu vejo uma falha das pessoas, das instituições que não abraçaram a causa. O programa foi aberto a todo mundo, ele foi democrático, todas as escolas foram convidadas, todas as escolas foram inseridas nos grupos, foram convidadas a participar dos planejamentos, das formações, quem não participou infelizmente foi porque não quis (Professor Severino Ferreira, roda de conversa na 10ª DIREC, 25/05/2022).

Apesar das proposições elencadas pelo professor Severino, é importante destacar que existiram outros aspectos influenciadores do enfraquecimento do programa, como também fragilidades que necessitam de destaque. Desde o início, em 2020, a ideia era que a iniciativa radiofônica funcionasse como mais uma ferramenta de atendimento aos estudantes sem acesso aos meios de comunicação digitais e não como a única alternativa viável e possível, portanto, de adesão espontânea. Assim, as escolas se sentiram livres para criação de suas próprias propostas educativas e vislumbraram maneiras de manter os vínculos com os estudantes, conforme as características e subjetividades de suas turmas.

Consoante aos fundamentos democráticos na educação, compreendemos a partir de Oliveira (2009) que é necessária a superação de hierarquias, participação de todos nos processos decisórios e estabelecimento de relações equânimes, transformando as relações de poder. Assim, com o passar do tempo e 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.

A participação dos estudantes na produção e execução dos programas parece ter sido menor que o esperado. Supostamente, a falta de acesso às mídias digitais impossibilitou essa participação de modo que os *círculos de cultura* não se efetivaram com a participação de todos os atores, inclusive nas salas de aula virtuais. Dito de outra maneira, a participação dos estudantes poderia ter sido mais incisiva caso um maior número de pessoas tivesse acesso às ferramentas tecnológicas e à *internet* para participação dos círculos de cultura, haja vista que os círculos nas escolas funcionavam por meio dos grupos de *WhatsApp*, assim como as interações ao vivo, no programa, eram por meio dos *chats* do *Facebook*, *Instagram*, *YouTube* e do *WhatsApp* da Rádio Rural de da DIREC.

Mesmo diante da tentativa de reestruturar o programa por parte da DIREC, ouvindo as escolas e propondo cronograma, as dificuldades de participação e agenda das escolas que priorizavam outras ações pedagógicas, impossibilitaram a continuidade das atividades radiofônicas, ainda existindo algumas transmissões pontuais para divulgação de eventos e iniciativas da própria DIREC.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESLIGANDO O RÁDIO TEMPORARIAMENTE

Amanhã, está toda a esperança
 Por menor que pareça, existe e é pra vicejar
 Amanhã, apesar de hoje
 Será a estrada que surge, pra se trilhar
 (ARANTES, 1977)

Para o povo sertanejo, de mãos e vidas calejadas, desligar o rádio se traduz em encerrar o dia para gestar um novo alvorecer, tecido com fios de fé, força e coragem para enfrentar os desafios cotidianos. A pesquisa, ainda inicial e que por hora se remata, revela a esperança que emerge da existência de tantos outros caminhos que construímos a muitas mãos, no compartilhamento de conhecimentos e tessituras, nas práticas desobedientes, transgressoras e emancipatórias que aprendemos a reconhecer em nossos fazeres e que, conscientemente, assumimos nesse mundo pós-pandêmico.

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 um outro, repleto de desafios e incertezas que carecia de reinvenções para que sobrevivêssemos, inclusive, 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 na 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 Educação de Jovens e Adultos 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 transitaram nesses dois anos (2020-2021) que, enquanto sentiram autonomia para criar, transformaram-se em protagonistas de uma educação com rastros democráticos e emancipatórios, possível 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, dentre outros fatores, enfraqueceu o movimento que parecia forte, empurrando a EJA para margem, lugar historicamente ocupado, segundo os posicionamentos da professora Fátima Régis (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 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 no *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.

Os currículos *pensadospraticados* observados e sentidos na pesquisa dão conta de um universo de interesses e problematizações que transcendem os currículos prescritos, e se implicam aos sentimentos e desejos de professores e estudantes. Nesse sentido, a autoria desses currículos se expressa na criatividade e originalidade que os compõe, implicados politicamente com a transformação social e comprometidos com a educação libertadora, que enseja participação no sentido amplo de democracia.

Essa experiência, ao 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 nessa pesquisa, trouxe à tona tessituras de práticas curriculares singulares, que transgridem o prescrito, reinventam criativamente a escola na tentativa de abrir-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 colaboração possui 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.

As conversas com os professores e professora, colaboradores da pesquisa, revelaram a potência da prática pedagógica tecida nos cotidianos, em que vislumbramos espantos, momentos de *raiva justa*, colaboração e implicação de suas histórias de vida com a modalidade, nos caminhos trilhados sem bússola ou mapa, guiados pelo conjunto de experiências, subjetividades e luta política em comum, na busca pela democratização e emancipação de

sujeitos e processos. A dialogicidade/comunicação foi percebida em vários momentos, quando a escuta e a alteridade se fizeram presentes desde a elaboração do projeto inicial até os encaminhamentos pensados e sugeridos nos programas, como nas participações tímidas dos estudantes na bancada da Rádio de Educação Rural e/ou Rádio Educacional Lucinete Costa.

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, atento às demandas cotidianas e objetivos que se transformam na caminhada, num permanente movimento de *reflexão sobre a ação* (FREIRE, 2019).

De acordo com o professor Severino Ferreira (2022), talvez tenhamos nos desviado do caminho, mas se aventurar por outra trilha também é desejar chegar com êxito a algum lugar. “Perdemos a mão”, como expresso pelo professor Antônio Francisco (2022), porque a força do conhecimento hegemônico disputou espaço, causou tensões e se manteve presente com maior destaque no movimento de 2021, em que o currículo prescritivo orientou o que deveria ser trabalhado com os estudantes, o que compreendemos enquanto ações de extensão (FREIRE, 2020a). Sem muita problematização, os programas passaram mais a informar que suscitar reflexões críticas, tornando sem sentido um programa radiofônico de abrangência regional destinado apenas aos estudantes de uma única escola, a que estava responsável pela transmissão.

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 que não apenas sonhamos, mas que já praticamos em pequenas ações cotidianas, por vezes, despercebidas por sua clandestinidade em meio às práticas institucionalizadas e institucionalizantes.

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 Fátima Régis (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 Chagas Ramalho (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 reconhecemos, também, enquanto produtores de conhecimentos a partir de experiências sociais, individuais e coletivas.

Amanhã será um novo dia, como anuncia o poeta Guilherme Arantes, na canção da qual deriva a epígrafe desse capítulo. Esperançamos que exista lugar para a reinvenção de iniciativas de educação popular, concretizando promessas políticas que dilatam a modalidade, tornando a EJA lugar de sonho e experiências por uma educação mais justa, fraterna, diversa e democrática. Sigamos juntos, deixando-nos levar por essa esperança, como poetizou o professor radiofônico José Lucena de Medeiros na composição amorosa para o programa em 2020:

Eu vou levar você
Pra curtir essa onda
Na 102.7
Se liga, moleque
EJA no rádio é bacana
Vem que eu vou com você
Pra surfar essa onda
Se liga, moleca
É coisa da DIREC
Pra EJA é bacana.
Eu vou levar você!!!

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.) Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et al, 2008.*
- ANDRADE, M. Primeiro de maio. *In: ANDRADE, Mário. Contos Novos. 16. ed. Belo Horizonte: Vila Rica Editoras Reunidas, 1996.*
- ANDRADE, N.; CALDAS, A. N.; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. *In: OLIVEIRA, I. B.; PEIXOTO, L. F.; SÜSSEKIND, M. L. (Org.) Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.*
- ANDRELO, R. O rádio a serviço da educação brasileira: uma história de nove décadas. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 139–153, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i47.8640044. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640044>. Acesso em: 1 mai. 2022.
- ARANTES, G. Amanhã. *In: ARANTES, G. Ronda Noturna. Brasil: Som Livre, 1977.*
- ARAÚJO, A. T. (Org.) **Rural de Caicó, 50 anos**. Recife: Oito de Março, 2013.
- AZEVEDO, J. G. A tessitura do conhecimento em redes. *In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.) Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et al, 2008.*
- BRANDÃO, C. R. Círculo de Cultura. *In: STRECK, Danilo R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.) Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.*
- 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.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CB nº 11/2000** de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. MEC, Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf Acesso em: 03 set. 2022.
- 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/19394.html. Acesso em: 04 set. 2022.
- CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução: Newton R. Eicheberg. 1ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. Redes de conversações na pesquisa com o cotidiano como modo de expansão do coletivo escolar. *In*: OLIVEIRA, I. B.; PEIXOTO, L. F.; SÜSSEKIND, M. L. (Orgs.) **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019.

CARVALHO, M. A. D.; PEIXOTO, M. J. T.; PAIVA, M. M.; AMMANN, S. B.; CORRÊA, Z. F. (Org.) **Escolas radiofônicas de Natal: uma história construída por muitos (1958-1966)**. Brasília: Liber Livro, 2009.

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

CHARCZUK, S. B. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020. DOI: 10.1590/2175-6236109145. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt#>. Acesso em: 4 ago. 2022.

CONSANI, M. **Como usar o rádio na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

COSTA, C. G. **Diretrizes curriculares do município de Fortaleza e os desafios de tecer coletivamente uma prática freireana na educação de jovens e adultos**. 2018. 126 p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_f46554df00b878985db702980b2861c8. Acesso em: 02 mai. 2021.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 31, p. 213-230, 2008. DOI: 10.1590/S0104-40602008000100013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 17 jun. 2022.

FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. Conversas em redes e pesquisas nos cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.) **Conversa como metodologia de pesquisa por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

FERRAÇO, C. E.; PIONTKOVSKY, D.; GOMES, M. A. O.; GOMES, M. R. L. Pesquisas com os cotidianos das escolas: ou sobre a potência dos currículos-formação. *In*: OLIVEIRA, I. B.; PEIXOTO, L. F.; SÜSSEKIND, M. L. (Orgs.) **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio século XXI escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, ago. 2002. DOI: 10.1590/S0101-73302002000300013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 5 mai. 2022.

FREIRE, M. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

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

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

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

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

GERMANO, W.; PAIVA, M. M. **Educação popular no Rio Grande do Norte: 1958-1964**. Natal: Governo de Todos: trabalhando pra valer, 2005.

GÓMEZ, G. O. De “ouvintes” a “falantes” da rádio, o desafio educativo com os novos “radiouvintes” (prefácio). In: PRETTO, N. L.; TOSTA, S. P. (Orgs.). **Do MEB à WEB: o rádio na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HADDAD, S. Escola para o trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores). In: ARROYO, M. G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986.

HORTA, J. S. B. **Histórico do rádio educativo no Brasil (1922-1970)**. Extraído do Cadernos da PUC n. 10. Rio de Janeiro: PUC, 1972. 73-123 p.

LEITÃO, E. S. S. A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire na EJA de Olinda. 2015. 141 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_ac43eb704e858d86a22fbdd5334cc4df. Acesso em: 02 mai. 2021.

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

- MARTINS, F. O rádio dos meninos. *In*: PRETTO, N. L.; TOSTA, S. P. (Orgs.). **Do MEB à WEB: o rádio na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MEDEIROS, M. L. Esteio educativo nos sertões do Seridó. *In*: ARAÚJO, Ausônio Tércio de (org.). **Rural de Caicó, 50 anos**. Recife: 08 de Março, 2013.
- MENDONÇA, V. M. Educação Popular: Experiências de Rádio-Educação no Brasil, de 1922 a 1960. **Boletim Técnico Do Senac**, v. 33 n. 1, p. 28-41, 2007. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/304>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- NASCIMENTO JÚNIOR, L. G. Caminhos do coração (Pessoa = Pessoas). *In*: NASCIMENTO JÚNIOR, L. G. **Caminhos do coração**. Brasil: EMI, 1982. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CaNMouX_QKg. Acesso em: 04 set. 2022.
- NASCIMENTO JÚNIOR, L. G. Nunca pare de sonhar (Semente do amanhã). *In*: NASCIMENTO JÚNIOR, Luiz Gonzaga. **Grávido**. Brasil: EMI, 1984. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zohh7omUHOQ>. Acesso em: 04 set. 2022.
- OLIVEIRA, I. B. **Boaventura & Educação**. (Pensadores & educação; v. 8). 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- OLIVEIRA, I. B. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP *et alii*, 2016.
- OLIVEIRA, I. B. (Org). **Alternativas emancipatórias em currículo**. (Série cultura, memória e currículo, v. 4). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007a.
- OLIVEIRA, I. B. (Org.) **Democracia no cotidiano da escola**. (Coleção Pedagogia em Ação). Petrópolis: DP *et alii*, 2009.
- OLIVEIRA, I. B. Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: sobre democracia, educação e emancipação social. *In*: OLIVEIRA, I. B.; PEIXOTO, L. F.; SÜSSEKIND, M. L. (Orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019.
- OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 23, n. 29, p. 83-100, ago. 2007b. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8668>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- PAIVA, V. **História da educação popular no brasil: educação popular e educação de adultos**. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2015.
- PEIXOTO FILHO, J. O rádio e a educação: a experiência do MEB e as contribuições para a educação popular. *In*: PRETTO, N. L.; TOSTA, S. P. (Orgs.) **Do MEB à WEB: o rádio na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- QUEIROZ, F. M. S. Práticas pedagógicas colaborativas: uma experiência de círculos de cultura entre a coordenação e professores da EJA. 2018. 90p. **Dissertação** (Mestrado em

Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1911>. Acesso em: 02 mai. 2021.

REIS, G.; OLIVEIRA, I. B. Aprendizagens coletivas e ecologia de saberes: as rodas de conversa como auto-formação contínua. *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.) **Conversa como metodologia de pesquisa por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.) **Conversa como metodologia de pesquisa por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto 29.524, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência em Saúde Pública provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19). Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200318&id_doc=677489. Acesso em: 17 mai. 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. Portaria-SEI nº 184, de 04 de maio de 2020. Dispõe sobre as Normas para reorganização do planejamento curricular do ano de 2020, com a finalidade de orientar os Planos de Atividades e a inclusão de atividades não presenciais na Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Norte, em regime excepcional e transitório, durante o período de isolamento social motivado pela pandemia da COVID-19. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200505&id_doc=681841. Acesso em: 17 mai. 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. Portaria-SEI nº 368, de 22 de julho de 2020. Consolida as Normas para Reorganização do Planejamento Curricular do ano de 2020, com a finalidade de orientar os Planos de Atividades e a Inclusão de Atividades não presenciais na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte, em regime excepcional e transitório, durante o período de isolamento social motivado pela pandemia da COVID-19. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200725&id_doc=690884. Acesso em: 17 mai. 2022.

ROMÃO, J. E. Ontologia (Freiriana). *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. **Na oficina do sociólogo artesão**: aulas 2011- 2016. Seleção, revisão e edição Maria Paula Meneses, Carolina Peixoto. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, B. S. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

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

SERPA, A. Conversas: possibilidades de pesquisa com os cotidianos. *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.) **Conversa como metodologia de pesquisa por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SILVA, F. C. **O currículo praticado no cotidiano da EJA: regulações e emancipações na escola Centro Educacional Dr. Pedro Amorim**. 2011. 110p. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_934b6715be769ebdb5bab9aa857357d1. Acesso em: 02 mai. 2021.

SILVA, F. C. **Práticas pedagógicas cotidianas na EJA: memórias, sentidos e traduções formativas**. 2016. 208 p. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:

<https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10412>. Acesso em: 03 mai. 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2019.

TAVARES, R. C. **Histórias que o rádio não contou: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo**. São Paulo: Negócio Editora, 1997.

TEIXEIRA, B.; OLIVEIRA, I. B.; CAMPOS, M. S. N. 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.

VALE, E. C. **A educação de jovens e adultos no contexto de escolarização e as possibilidades de práticas educativas emancipatórias**. 2012. 195p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10339>. Acesso em: 02 mai. 2021.

VELOSO, C. Dom de iludir. *In*: **LP Meia Noite**. Brasil: RCA Victor, 1977. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N5wYtVJoP30>. Acesso em: 04 set. 2022.

VELOSO, C. Oração ao tempo. *In*: **Cinema Transcendental**. Brasil: Philips Records, 1979. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HQap2igIhxA>. Acesso em: 04 set. 2022.

ZANARDO, N. D. R. **O currículo crítico-libertador respondendo aos desafios do contexto intergeracional nas salas de EJA**. 2017. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_2811c3e9a642f5882f9740ba9f414c76. Acesso em: 02 mai. 2021.