

O ESTÁGIO NA EJA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

*Tiago Morais de Freitas
Luís Carlos Ferreira*

Resumo

O estudo emergiu da inserção no campo de Estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Objetivou-se assim, discutir a EJA como um direito fundamental dos/as sujeitos/as marcados/as pela escolarização regular interrompida, no passo que, apresenta a iniciação à docência numa perspectiva antirracista. Metodologicamente, a pesquisa assumiu abordagem qualitativa, do tipo descritiva-analítica, com suporte em revisão bibliográfica. Para a produção dos dados, além do diário de campo, produziu-se um questionário online que contou com a participação de 23 estudantes de uma turma de Ensino Médio (EJA) da rede pública estadual de ensino do Ceará, período 2023.1. Os dados demonstraram que o perfil da EJA é múltiplo, marcado pela desigualdade de gênero, raça e classe. É um contexto desafiador, cuja retomada a escola se dá mobilizada por sonhos e perspectivas de futuro. Assim, concluiu-se que o direito à EJA é fundamental, bem como educar para as relações étnico-raciais nesse que contexto. Um compromisso de todos/as professores/as, indiscutivelmente.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; EJA; Educação Antirracista; Formação de professores.

THE EJA INTERNSHIP IN THE CONTEXT OF EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS

Abstract

The study emerged from the supervised internship in Youth and Adult Education (EJA). The aim was to discuss the EJA as a fundamental right for subjects marked by interrupted regular schooling, while presenting the initiation to teaching from an anti-racist perspective. Methodologically, the research took a qualitative, descriptive-analytical approach, supported by a literature review. In order to produce the data, in addition to the field diary, an online questionnaire was produced with the participation of 23 students from a high school class (EJA) in the Ceará state public school system, period 2023.1. The data showed that the profile of the EJA is multiple, marked by gender, race and class inequality. It is a challenging context, in which returning to school is mobilized by dreams and prospects for the future. Thus, it was concluded that the right to the EJA is fundamental, as is educating for ethnic-racial relations in this context. This is undoubtedly a commitment of all teachers.

Keywords: Supervised internship; EJA; Anti-racist education; Teacher training.

LAS PRÁCTICAS EJA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES

Resumen

El estudio surgió de las prácticas tuteladas en Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). El objetivo era discutir la EJA como un derecho fundamental para sujetos marcados por la interrupción de la escolaridad regular, al mismo tiempo que se presentaba la iniciación a la enseñanza desde una perspectiva antirracista. Metodológicamente, la investigación adoptó un abordaje cualitativo, descriptivo-analítico, apoyado en una revisión bibliográfica. Para producir los datos, además del diario de campo, se elaboró un cuestionario en línea con la participación de 23 alumnos de una clase de enseñanza media (EJA) del sistema público de enseñanza del estado de Ceará, período 2023.1. Los datos mostraron que el perfil de la EJA es múltiple, marcado por la desigualdad de género, raza y clase. Se trata de un contexto desafiante, en el que el retorno a la escuela es movilizado por sueños y perspectivas de futuro. Así, se concluyó que el derecho a la EJA es fundamental, como lo es educar

para las relaciones étnico-raciales en este contexto. Se trata, sin duda, de un compromiso de todos los profesores.

Palabras clave: Prácticas tuteladas; EJA; Educación antirracista; Formación del profesorado.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado se apresenta como uma ferramenta potencializadora do processo de formação inicial nas licenciaturas. Nessa etapa, temos o primeiro contato com a realidade escolar e com a prática docente. Atua-se em Pedagogia, majoritariamente, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (EF) Anos Iniciais, e já na Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade educacional, o direcionamento preferencialmente é para o Ensino Médio. Porém, pode-se também realizar o estágio no EF Anos Finais.

Especialmente no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), consta em seu currículo afro-referenciado, vários estágios, dentre eles, o Estágio em EJA nos países da integração (UNILAB/PPC/PEDAGOGIA, 2016). Como sabemos, essa formação didática e pedagógica volta-se para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com crianças, jovens e adultos. No entanto, a etapa do Ensino Médio é um campo ainda pouco explorado por pedagogos/as, pelas lacunas na formação inicial na área.

Considera-se também que a carga horária, teórica e prática, é bastante reduzida, uma vez que, atuar na educação de jovens e adultos, entre os que tiveram problemas de variadas naturezas na fase da escolarização regular, exige competências pedagógicas específicas, sobretudo, porque é na EJA que eles/as encontram a possibilidade de concluir a Educação Básica em um período reduzido do tempo escolar, a princípio, com a mesma qualidade do ensino regular, conforme nos mostra a função equalizadora da EJA destacada no Parecer CNE/CEB 11/2000.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Art. 37, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996, seção V). A legislação menciona também que o Poder Público irá viabilizar e estimular o acesso e permanência do trabalhador na escola (BRASIL, 1996, seção V, § 2º). No geral, exerce-se alguma atividade de trabalho no contraturno e, por essa razão, constitui-se por estudantes-trabalhadores.

De tal maneira, a experiência aqui apresentada foi vivenciada a partir do Estágio em EJA do curso de Pedagogia da UNILAB, equivalente a 100h, realizado em uma escola pública estadual, situada na cidade de Redenção, no Ceará. Assim, orientados pelos princípios formativos do curso, cuja base de formação caracteriza-se a partir de um referencial teórico e prático fundamentado na Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), que privilegia no currículo práticas, saberes e conhecimentos afrocentrados (FREITAS; OLIVEIRA, 2020), quer dizer, que buscam valorizar na formação inicial de professores/as, a história e cultura afro-brasileira, africana, indígena e quilombola, na tentativa de “[...] romper com os paradigmas e perspectivas racistas, sexistas e coloniais e na promoção do diálogo intercultural” (UNILAB/PPC/PEDAGOGIA, 2016, p.16), na formação e na atuação profissional.

Por isso, na abrangência do conjunto de legislações que fundamentam a proposta do referido curso, cabe destacar a LDBEN (BRASIL, 1996), dentre outras, em especial, as Leis Federais nº 10.639/2003, que altera a LDBEN/96, para incluir no currículo oficial da rede de ensino pública e privada, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2003), e nº 11.645/2008, que estabelece também nas diretrizes e bases da educação nacional, a obrigatoriedade da temática de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

O curso privilegia essa proposta político-pedagógica que dá visibilidade a esses conhecimentos historicamente negados. Tem-se notado que dar ênfase aos princípios filosóficos, epistemológicos e culturais das populações negras historicamente marginalizadas, possibilita, em alguma medida, uma ruptura estrutural da lógica predominante branca e eurocêntrica do currículo (FREITAS; OLIVEIRA, 2020). A exemplo, o olhar dos/as estagiários/as quase sempre está direcionado a compreender a complexidade da cultura escolar sob estes aspectos que fundamentam essa formação inicial, no qual considera que é um tema pouco debatido, mesmo após 20 anos da Lei nº 10.639/2003 (2003 - 2023). Ainda que, cotidianamente possamos identificar diferentes práticas racistas, de diferentes graus de violência imbricadas nas práticas sociais contextualizadas.

Ao compreender o campo de estágio e da docência como cenários propícios à pesquisa (LIMA; PIMENTA, 2006), partimos das seguintes questões: Qual o perfil dos estudantes da EJA? Quais os desafios e expectativas vivenciados pelos discentes nesta modalidade de ensino? Qual a percepção dos discentes quanto ao ensino sobre a história e cultura africana e afro-brasileira?

Com base nisso, objetivou-se assim, discutir a EJA como um direito fundamental dos/as sujeitos/as marcados/as pela escolarização regular interrompida, no passo que, apresenta a iniciação à docência numa perspectiva antirracista. Adiantamos que, o estágio da modalidade caracteriza-se pelo perfil dos/as discentes majoritariamente feminino, de trabalhadores/as-estudantes, com perspectivas de melhoria de vida e ingresso na universidade após a conclusão do curso, embora com pouco conhecimento acerca da EJA.

A relevância do estudo consiste na reflexão acerca dos processos de exclusão vivenciados nas experiências e práticas pedagógicas no ensino regular que, não por acaso, recaem naqueles/as que buscam a modalidade de EJA como alternativa à escola da segunda chance, possibilidade de resgate da cidadania e formação profissional. Além do que, contribui para que professores/as formadores/as, profissionais da Educação Básica e estudantes de licenciatura, especialmente, em Pedagogia, possam refletir sobre as implicações de uma perspectiva formativa que valoriza as diferenças étnico-raciais, no passo que demarca as questões de gênero e classe.

Com a finalidade de aprofundarmos tais apontamentos, logo, apresentamos a metodologia. Posteriormente, uma análise da bibliografia. Ao apresentar o perfil da EJA, na realidade situada, discutimos o que caracteriza essa modalidade. Após isso, evidencia-se as aprendizagens profissionais da experiência de estágio. Isto posto, as considerações finais.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho foi realizado a partir da experiência do estágio como gerador da pesquisa qualitativa, do tipo campo, cuja a pesquisa descritiva nos auxiliou na busca de elementos para

reflexão sobre os perfis dos estudantes da EJA e as relações com o ensino sobre as questões étnico-raciais no currículo escolar, como também, os desafios e aprendizagens da docência nesse contexto. Para Lima e Pimenta (2006), o campo de estágio é um espaço propício para a investigação, pois possibilita uma compreensão mais ampla da realidade vivenciada no contexto da cultura escolar.

Com base na concepção metodológica da pesquisa qualitativa (STAKE, 2011), interpretam-se os fenômenos educacionais como processo que ocorre em tempo determinado, cujos sujeitos da pesquisa, contextos e cenários são dinâmicos. No caso em tela, adotam-se múltiplas perspectivas de análise, interpretações e evidências que não se restringem ao número concreto, sobretudo porque, este tipo de estudo permite ao/a pesquisador/a estar intimamente ligado ao objeto investigado.

Diante disso, na etapa de revisão bibliográfica, a partir dos descritores “EJA”, “Estágio supervisionado” e “Educação para as relações étnico-raciais” (ERER), foi realizada uma busca por artigos de periódicos na Plataforma Scielo Brasil. Por meio do uso do operador booleano “and”, realizamos o cruzamento, e mediante a leitura dos títulos e resumos, selecionamos os textos para compor o trabalho. Feito isso, identificamos aspectos relacionados à história da EJA (STRELHOW, 2010), bem como, sobre a formação de professores/as para EJA, organização curricular, pedagógica e política dessa modalidade (VENTURA; CARVALHO, 2013; VENTURA, 2012; ARROYO, 2007), dentre outros debates. Um dado que chama atenção é o fato de termos encontrado apenas um trabalho que articula duas das categorias: EJA e ERER (PASSOS; SANTOS, 2018).

No campo empírico, o estágio supervisionado na EJA, do curso de Pedagogia da UNILAB, no Ceará, foi realizado em uma escola pública estadual de ensino médio, no período de maio a junho de 2023, cuja modalidade educacional é ofertada no horário noturno. A turma era composta por, aproximadamente, 45 estudantes que frequentavam assiduamente no início da inserção na escola. O estágio se deu mediante ações de observação participante, entrevistas individuais, planejamento e regência.

Na produção de dados, utilizou-se do diário de campo e da aplicação de um questionário por meio do Google Forms, com perguntas que objetivaram identificar o perfil pessoal e profissional dos/as discentes da turma do 1º ano do ensino médio da EJA. Destaca-se que a turma registrou 65 matrículas no período 2023.1, no qual em torno de 45 discentes frequentavam assiduamente, e cujo link do questionário foi enviado, contando ao final com 23 respondentes.

Adotamos como critérios de inclusão dos/as participantes: estarem regularmente matriculados e se voluntariar ao estudo. Quanto à produção dos dados, se deu mediante concordância eletrônica (opções “sim” ou “não” na primeira parte do questionário), explicitando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com garantia do anonimato dos/as respondentes.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EJA NO CONTEXTO DA ERER

A iniciação à docência, aqui especificamente no contexto da Educação Básica, na modalidade da EJA, é cheia de desafios e aprendizagens que possibilitam uma aproximação da prática docente de forma efetiva na escola. É por meio dessa etapa da formação inicial que os/as estudantes conhecem de perto a realidade escolar, da sala de aula, e sobre as

práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores/as, que podem inspirar ou não, a futura prática docente.

A docência na Educação Básica, assim como em outros níveis de ensino, requer conhecimentos específicos. Sejam eles de natureza teórica, pedagógica, prática ou política, que em conjunto aludem ao que Pimenta (1996) conceitua como os saberes do conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência. Isso induz que os/as licenciandos/as ao chegarem na etapa dos estágios, que em geral acontecem nos últimos dois semestres do curso, estejam munidos dos conhecimentos teóricos, que agora irão se desenovelar pela práxis, na relação teoria e prática, uma vez que, uma não pode ser entendida sem a outra (SILVA; GASPAS, 2018).

Nesse contexto, por mais que o/a estagiário/a não seja um/a professor/a iniciante, visto que ainda não assumiu todas as etapas da prática docente, ele/a está em contato permanente com a aprendizagem da docência. Aprender a ser professor é um processo permanente ao longo da vida (VAILLANT; MARCELO, 2012), no qual nossas experiências anteriores refletem nos processos de formação inicial (nas universidades), na iniciação à docência (inserção na prática docente, em geral caracterizado/a como professor/a iniciante), e por fim, a formação continuada (desenvolvimento profissional permanente) (GARCÍA, 1999).

A EJA, como espaço de atuação mediante o estágio supervisionado e de formação, traz desafios pouco discutidos durante a formação inicial em Pedagogia. Geralmente, forma-se para desenvolver práticas de alfabetização e letramento com crianças pequenas, e pouco com adultos. Conforme alude Strelhow (2010), é por meio da aprendizagem da leitura e da escrita, que muitos jovens e adultos da EJA, que por motivos diversos não puderam cursar a educação regular, passam a se incorporar em outros espaços sociais, antes negados pela exclusão que causa o analfabetismo. Motivos tais que precisamos conhecer para atuar nesta modalidade, uma vez que, é uma educação mediada entre adultos.

Para Ventura e Carvalho (2013), é necessário reconhecer a EJA como um direito à educação daqueles/as que tiveram as condições de permanência negadas na escola, diante das condições de desumanização das populações marginalizadas. Outro problema, reconhecem as autoras (2013), é o fato dessa modalidade não ganhar a devida atenção nas propostas curriculares da formação inicial de professores/as. E acrescentamos que, menos ainda quando se trata do ensino na EJA numa perspectiva comprometida com uma educação antirracista, que valoriza a história e cultura africana e afro-brasileira.

Discutir a questão racial na EJA, que perpassa aspectos da história e da cultura negra, é fundamental para promover processos de reconhecimento identitário. Considerando que os corpos que ocupam essa modalidade são de estudantes baixa-renda e de maioria negros/as. O que revela as desigualdades de oportunidade à escolarização dessas populações (PASSOS; SANTOS, 2018). Assim, iniciar-se na docência com o compromisso de educar para as relações étnico-raciais, perpassa a compreensão de aspectos sobretudo epistemológicos e políticos, tendo em vista que, os conhecimentos curriculares não são eventuais, mas sim, selecionados. O que compete duplo desafio: aprender a ser professor/a e combater o racismo evidente nas práticas escolares e sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

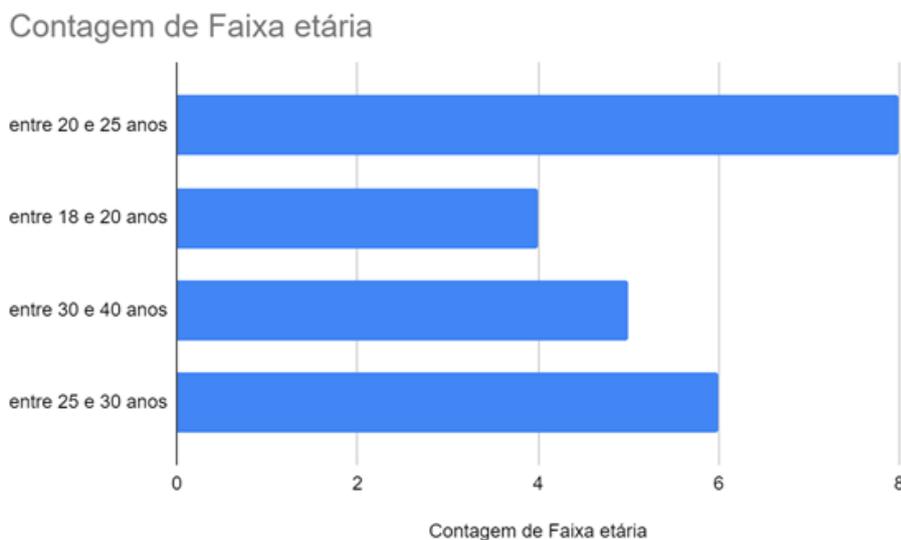
Diferentes sujeitos/as, um problema comum: a escolarização regular interrompida

Os dados produzidos na turma 2023.1, no período de maio a junho, foram distribuídos em categorias de dados, que são: faixa etária, sexo dos/as estudantes, raça/cor, perfil profissional, nível de cansaço, motivos de desistência, e expectativa de futuro. A etapa de interpretação dos dados contou com o arcabouço teórico em referências na temática (CARRANO, 2008; GOMES, 2019; KUENZER, 2005), entre outros, que subsidiaram o entendimento sobre as evidências encontradas.

Nesse sentido, constatou-se que o perfil dos/as estudantes é múltiplo, porém, alguns atravessamentos são comuns entre eles, uma vez que, foram fatores que os/as impossibilitaram de prosseguir os estudos na escolarização regular.

Isto posto, a partir do questionário, por faixa etária, conforme o gráfico 1, o número é maior de discentes entre 20 e 25 anos, correspondendo a 34,8%. Os demais grupos representam 26,1% (entre 25 e 30 anos); 21,7% (entre 30 e 40 anos); e representam o menor número, o público mais jovem (entre 18 e 20 anos), sendo 17,4%.

Gráfico 1: Quantitativo de discentes da EJA por faixa etária.



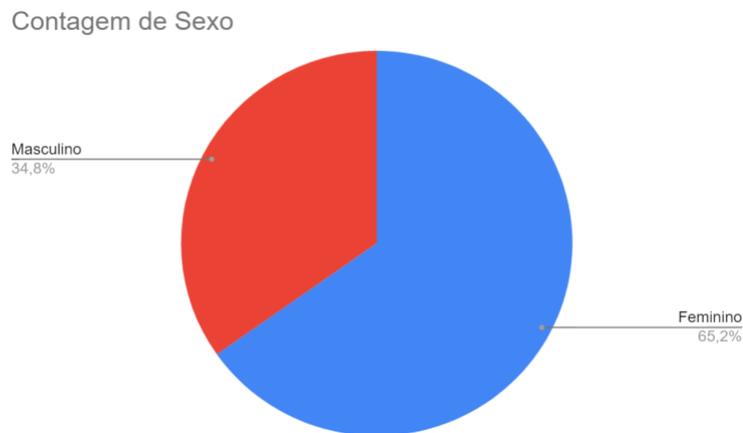
Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Estes dados demonstraram que o perfil, em geral, é de pessoas jovens (20-25 anos). Mesmo que atualmente, em função da melhoria gradativa da oferta educacional e que os jovens de menos idade tenham conseguido se manter na escola e concluir o ensino médio no tempo regular, alguns ainda não têm a mesma oportunidade. Entende-se por escolarização obrigatória, aquela de 4 a 17 anos (Emenda Constitucional nº 59).

Outros dois dados de tamanha relevância para conhecimento do perfil dos/as respondentes, dizem respeito ao sexo (masculino e feminino) e raça/cor que, conforme o

Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é classificada em cinco (preto, pardo, branco, amarelo e indígena).

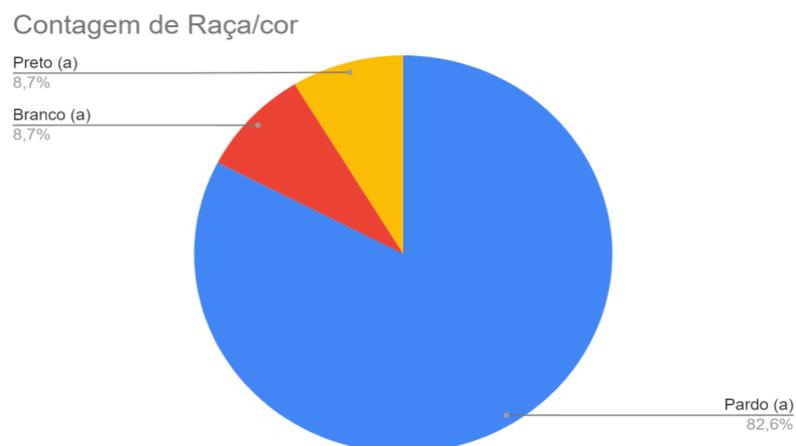
Gráfico 2: Quantitativo de discentes da EJA por sexo.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Em relação à autodeclaração do sexo, o perfil dos respondentes corresponde a 65,2% (feminino) e 34,8% (masculino). Chama atenção o fato do percentual maior ser de mulheres, uma vez que, a maioria delas tiveram que abandonar os estudos em função de gravidez ou trabalho, como foi mencionado. E já no caso dos homens, os motivos das desistências estão mais relacionados ao trabalho. Em alguns casos, em função da paternidade que também os levaram a abandonar os estudos para trabalhar. Em relação à autodeclaração racial, expressa-se:

Gráfico 3: Quantitativo de discentes da EJA por raça/cor.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

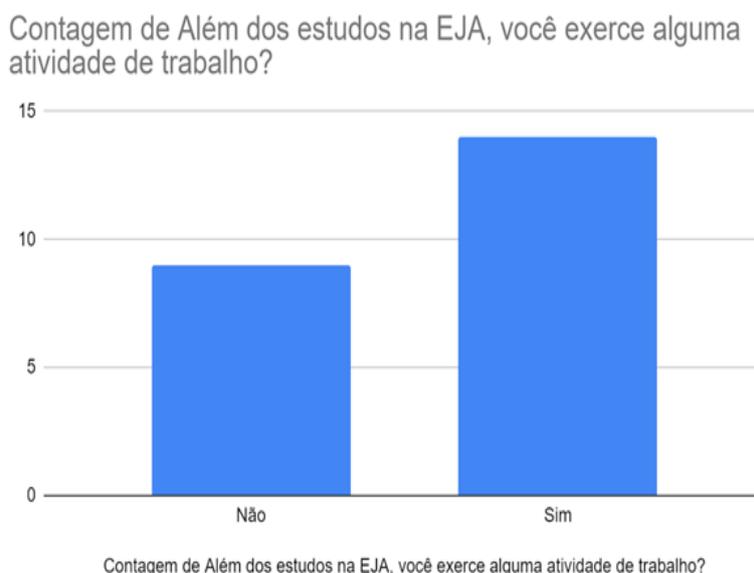
Com base na categorização racial instituída pelo IBGE, notou-se que a maioria dos/as discentes, sem distinção de sexo, são de negros (pretos e pardos), que somados,

representam 91,3% do total. Sendo que apenas duas, das 23 respostas, se autodeclararam brancos.

Com base no gráfico acima, identificou-se que o perfil do público da EJA, historicamente, tem sido ocupado por pessoas desprestigiadas socialmente, dentre os quais, sobretudo, é colocada a população negra em função da exclusão social e da desigualdade de oportunidades. Direitos essenciais como a educação foram conquistados há pouco tempo pela população negra, principalmente em função da luta dos movimentos sociais e das reivindicações do Movimento Negro brasileiro organizado (GOMES, 2019).

Constatou-se também que, assim como assinalado por (BRENNER; CARRANO, 2023), majoritariamente, quem estuda no período da noite na EJA exerce alguma atividade laboral no contraturno. Ou seja, a jornada é dupla: trabalhar e estudar. A partir da questão “Além dos estudos na EJA, você exerce alguma atividade de trabalho?”, obtivemos os indicadores abaixo:

Gráfico 4: Relação entre o perfil de estudante e estudante/trabalhador (a) da EJA

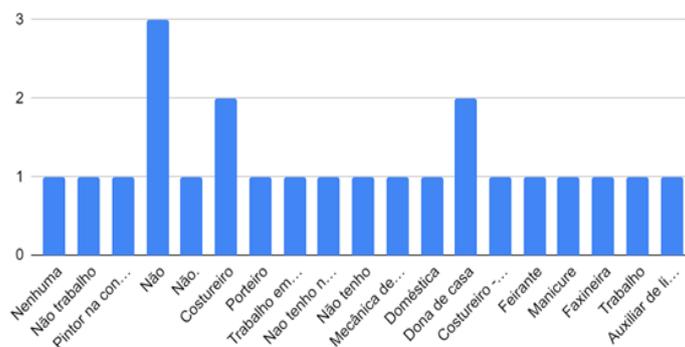


Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Dos 23 participantes, 14 destes exercem dupla função. São trabalhadores/as durante o dia e à noite se dedicam ao curso da EJA. As profissões identificadas são aquelas que não exigem Ensino Superior ou escolaridade de nível médio. Do mesmo modo, algumas delas requerem baixo prestígio e bastante esforço físico, como por exemplo, a profissão de pintor na construção civil, auxiliar de limpeza, faxineira, mecânica de motocicleta, etc. O que demonstra-se também no nível de cansaço dos/as estudantes, numa escala de zero a dez, no período que precisam se concentrar nos estudos em sala de aula.

Gráfico 5: Profissões exercidas pelos discentes da EJA

Contagem de Caso a resposta anterior tenha sido SIM, especifique sua ocupação profissional:



Contagem de Caso a resposta anterior tenha sido SIM, especifique sua ocupação profissional:

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Destes, 9 respondentes indicaram não exercer nenhuma atividade trabalhista além do estudo na EJA. Fato que nos leva a crer, que dispunham de mais tempo para se dedicar aos estudos. É bastante desafiador conseguir conciliar trabalho e estudo e obter êxito nas duas atividades. Em geral, a tendência é uma dedicação maior às atividades profissionais e menos aos estudos, pois o retorno financeiro, quase sempre, leva mais tempo para se alcançar.

Não é à toa que, muitos/as dos/as estudantes/trabalhadores/as interromperam os estudos no ensino médio regular pela primeira vez, em função do trabalho. No caso das mulheres/estudantes/trabalhadoras/mães, a realidade é ainda mais complexa, considerando que em função das desigualdades de gênero, o trabalho doméstico e de cuidado com os filhos ficam sob sua responsabilidade. As mulheres/estudantes/mães que disseram “não trabalhar”, quase sempre, são beneficiárias do programa Bolsa Família, retomado como política de inclusão social no atual Governo do Presidente Lula (2023 - 2026), legitimamente eleito.

Não por acaso, a questão da educação e trabalho na modalidade revela a necessidade dos currículos educacionais resignificarem suas estruturas administrativas e pedagógicas que favoreçam à inclusão (por inteiro) do/a estudante-trabalhador/a que, por diversas razões, retorna aos bancos escolares no intuito de mobilidade social, transformação pessoal e formação humana (ARROYO, 2007).

Por sua vez, tem sido recorrente a mudança de cenário na modalidade com a constatação de um processo de juvenilização da EJA (CARRANO, 2008), cuja demanda por empregabilidade, sobretudo, em função da certificação escolar, tem sido ampliada entre os jovens de baixa renda, em condições de vulnerabilidade e em busca de sobrevivência. Nesse sentido, a qualidade das práticas de ensino e as estratégias de garantia da aprendizagem devem superar o processo de aligeiramento na formação que não se caracteriza pela certificação vazia (KUENZER, 2005), tampouco pela reprodução dos processos de exclusão.

Com base no perfil da turma de maioria constituída por trabalhadores/as, ao serem questionados/as sobre o nível de cansaço ao frequentar a escola, os dados alertam para a necessidade de maior atenção com o processo de humanização nas relações educacionais

com o público atendido pela EJA. Isso porque a escola pode ser também um espaço de negação das subjetividades e de constituição de traumas. Assim, é importante que o aspecto do cansaço seja considerado, sobretudo, pelos professores no exercício da docência em reunir práticas metodológicas que favoreçam a permanência dos/as estudantes, com sucesso, razão do exercício de sua função social de promover o acesso à educação e a escolarização dos/as sujeitos/as para a vida em sociedade. É alarmante identificar que a maioria dos discentes respondeu entre 5 e 10.

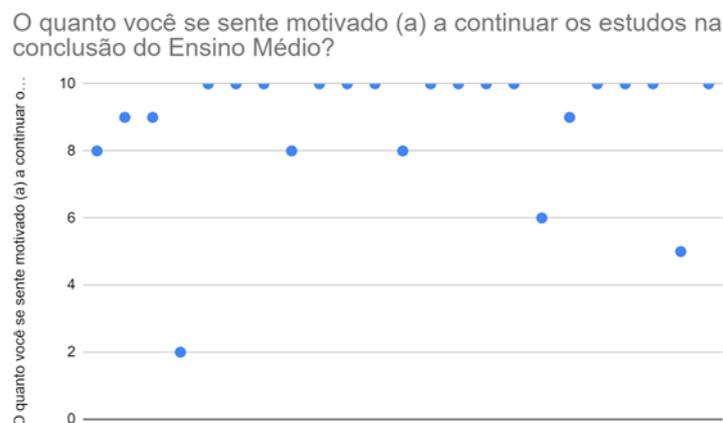
Gráfico 6: Nível de cansaço dos discentes da EJA no período noturno numa escala de 0 a 10



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Em virtude dos fatos, mesmo com todos os desafios mencionados até aqui, chama atenção o fato da maioria dos/as discentes se sentirem motivados/as a concretizar a etapa de escolarização do ensino médio. A partir da seguinte questão “O quanto você se sente motivado(a) a continuar os estudos na conclusão do Ensino Médio?”, obteve-se o seguinte resultado:

Gráfico 7: Nível de motivação dos discentes para a conclusão da EJA.



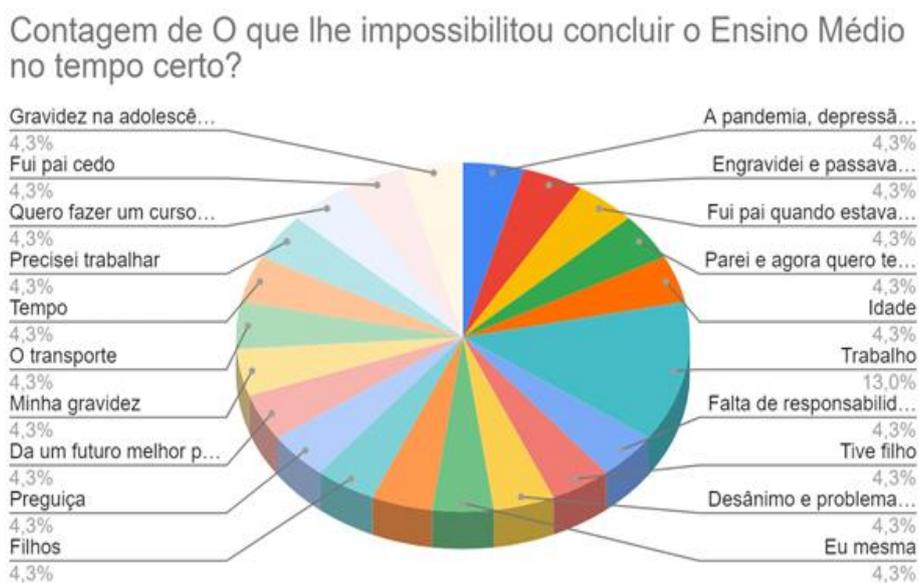
Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Observa-se que o maior quantitativo se mantém muito motivado (10) e motivado (entre 8 e 9), o que nos leva acreditar que em virtude da atual demanda de oferta de empregabilidade nos relatos registrados no diário de campo, os/as discentes buscam melhores condições de emprego e de vida. Por sua vez, nota-se que o requisito básico para a inserção no mercado de trabalho seja o ensino médio completo, como requisito escolar.

Além disso, muitos/as deles/as se sentem bastante motivados/as em ingressar na universidade, mesmo que alguns ainda não saibam exatamente o que querem cursar. Em relação aos professores, foi observado com bastante apreço o quanto motivam os/as estudantes a ingressarem na universidade.

Optou-se primeiro por apresentar o nível de motivação para, então, demonstrar as razões pelas quais os/as discentes desistiram do ensino médio regular. Os motivos são inúmeros. Em relação aos homens, foram motivados principalmente pela necessidade do trabalho. E quando foram pais, o trabalho mais uma vez aparece como a alternativa para contribuir com a criação do bebê que irá nascer, mesmo que não assuma o cuidado. E em relação às mulheres, se destacou a gravidez, no qual requer maior dedicação, pressuposto ligado ao tempo de gestação e ainda aos cuidados, quando o pai se ausenta da criação, demarcando também um problema de divisão social de gênero.

Gráfico 8: Motivos que levaram os atuais discentes da EJA desistirem na fase do ensino médio regular



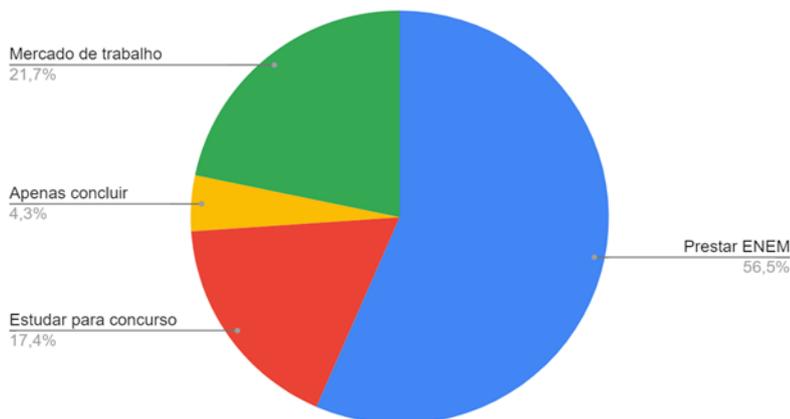
Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Além dos motivos que mais se destacam nas respostas, há outros de igual preocupação que precisam ser considerados no processo de reelaboração das políticas educacionais que atendem o público da EJA. Sobretudo, quanto aos traumas e agravos de

problemas de saúde mental, em decorrência da Pandemia de Covid-19. Por outro lado, as perspectivas de futuro são variadas:

Gráfico 9: Expectativa dos discentes da EJA após a conclusão do curso.

Contagem de O que você pretende fazer após finalizar a EJA?



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Fato é que, conforme demonstrado, as expectativas de futuro são maiores quanto a prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O interesse pelo mercado de trabalho se destaca em segundo plano, visto que 21,7% dos respondentes disseram almejar trabalhar. Mas há um detalhe: muitas já trabalham, sendo a maioria de empregos informais cuja evidência é a precarização das relações de trabalho exercida pelo trabalho subalternizado, pouco valorizado e super explorado (ANTUNES; BRAGA, 2009). O que mais motiva a conclusão da EJA, é a tentativa de conseguir melhores condições de empregabilidade, pois como já foi sinalizado, atualmente, muitos empregos formais, mesmo aquelas que só pagam um salário mínimo, exigem escolaridade de nível médio. Estudar para concurso vem em terceiro lugar, com 17,4%. E o restante, se interessa em concluir e seguir a vida.

De certo, sujeitos/as múltiplos/as, marcados/as pela escolarização regular interrompida. Isto posto, nos ocupamos agora de apresentar as percepções da experiência do estágio em si, tendo em vista a prática docente movida pela questão étnico-racial.

Aprendizagens decorrentes da inserção na EJA

À medida que a inserção foi acontecendo, na carga horária de estágio, dispomos de tempo para estudo teórico e atividades de caráter imersivas no contexto da escola. Nesse caso, a unidade teoria e prática revela a relação que os estágios exercem integrados às componentes curriculares em seus fundamentos. Longe de qualquer distanciamento, a prática pedagógica experienciada no campo de estágio ocorre na/pela relação das teorias, conceitos e definições com o movimento dialético de reflexão-ação-reflexão.

Nesse processo de iniciar-se na docência, a partir do diário de campo como instrumento de pesquisa e produção de dados, os registros foram sendo sistematizados. Nesse sentido, a chegada no contexto escolar é sempre um misto de sensações. A mais comum delas é o medo de errar. O semblante muda, o corpo fica rígido. Não sabemos como vamos ser recebidos pelos/as estudantes e professores/as. Para muitos/as, é a primeira

experiência com o ensino médio. A escola já habituada a receber estagiários, nota-se pouco entusiasmo por parte da gestão escolar. Consideramos que neste momento, os/as discentes estagiários precisam de acolhimento, orientação e apoio, por quem já vivencia a cultura escolar.

Uma primeira prática desenvolvida é a observação de campo, que constitui a maior parte da carga horária dedicada. O diário de campo durante todo o processo é um aliado indispensável. Assim, o principal objetivo das observações é, sobretudo, registrar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos diferentes profissionais do ensino, na interação professor - aluno, visualizando como isto condiz com os conhecimentos teóricos aprendidos na formação na universidade. Considera-se, pois, que, a tarefa principal de observar, não é com um olhar passivo e não direcionado, mas com intencionalidade. Que busca perceber como se organiza a dinâmica da sala de aula mediante a prática específica de cada professor/a. Na experiência situada, identificou-se: diferentes professores, desenvolvem diferentes práticas pedagógicas; diferentes formações iniciais ou continuadas, diferentes aportes ideológicos e teóricos são expressos através dos conteúdos de ensino; que os/as estudantes se comportam de maneiras diferentes na aula do professor A ou B; que a sala de aula não é estática, mais que está sempre em metamorfose.

Nos primeiros dias, a interação com a turma é mínima. Os estudantes da EJA veem os estudantes da universidade como mais experientes, e isso gera um certo desconforto, visto que acarreta num distanciamento. É um corpo “estranho”. Algo que dificulta uma interação mais efetiva, uma vez que, essas trocas são fundamentais para conhecer “os perfis” dos/as estudantes, que conforme apresentamos, são diversificados. Ao contrário, chama atenção o fato de, mesmo na condição de estagiários/as, na medida em que foram se criando redes de conversas, principalmente no momento dos intervalos, o tratamento dado como “professor” surgiu - “Ei professor”, “Boa noite, professor”, “Vai merendar não professor?”-, e isso reverbera no identificar-se como docente.

Na etapa do planejamento, este deve ser feito com a supervisão do/a professor/a preceptor do estagiário/a, com auxílio do/a professor/a supervisor/a. É um momento de escolhas, pois é neste momento que iremos selecionar o conteúdo de ensino, fazer a elaboração do plano de aula, pensar na prática didática e metodológica aplicada. O desenvolvimento da regência, que é o momento da prática docente realizada pelo/a estagiário/a, é a última etapa deste longo processo. A qualidade da experiência depende de inúmeros fatores, dentre os quais podemos destacar: o nível de envolvimento do/a estagiário/a com a turma e o professor regente de sala; com os recursos disponíveis; e os saberes do conhecimento e didáticos pedagógicos adquiridos no decorrer da formação inicial.

A propósito, com o conteúdo de ensino em mãos, a escolha do referencial teórico e didático-metodológico cabe ao estagiário/a. Nesse sentido, movido pelos fundamentos do curso de Pedagogia da UNILAB, abordou-se o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e africana, mediante o ensino sobre as civilizações africanas.

Desde a promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003, muito tem se discutido sobre a EREER. No entanto, o que temos observado, sobretudo nos últimos anos com o avanço do conservadorismo reacionário da direita brasileira, é a tentativa de invisibilizar cada vez mais a questão racial na educação e na sociedade como um todo.

No contexto escolar e nas práticas de ensino, são poucos os/as professores/as que levam para a sala de aula temáticas com conteúdos de ensino que perpassam a problematização das questões étnico-raciais, que merecem atenção tanto quanto as questões de classe, gênero, dentre outros. Podemos assim destacar alguns motivos que levam a isso: a precarização da temática étnico-racial e da cultura africana e afro-brasileira nos cursos de formação inicial de professores, em especial, no campo da Pedagogia; os materiais didáticos e paradidáticos escolares que não contemplam de forma transversalizada as diferentes culturas nas práticas pedagógicas que são instituídas aos professores e devem ser desenvolvidas, uma vez que, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) padroniza os livros adquiridos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), e que fazem pouca referência a tais questões; e não menos importante, pela falta de compromisso político e social de combate ao racismo, que deve começar pela reformulação dos Projetos Pedagógicos (PP) das escolas, nos diferentes níveis e modalidades.

Assim, tendo em vista o objetivo formativo do curso mencionado, a prática docente esteve orientada para educar as relações étnico-raciais. No decorrer da exposição dialogada do conteúdo, o uso de imagens que visavam descortinar o que é racismo, foi importante aliado. Além disso, discutiu-se, mediante plano de aula, a importância da valorização da cultura negra, em especial, sobre o que herdamos do Continente Africano em manifestações culturais presentes no cotidiano da sociedade brasileira, que no entanto, sofrem inúmeras tentativas de apagamento cultural por influências da cultura europeia ainda hegemônica, cujo padrão é a branquitude.

Educar para relações étnico-raciais demanda um trabalho a longo prazo. Uma aula apenas não foi suficiente, mas serviu para possibilitar reflexões em torno dos conceitos de cultura, sociedade, racismo, preconceito, humanização, etc. Ainda temos muito por fazer para promover uma educação antirracista, e sem dúvidas, o curso de Pedagogia da UNILAB tem importantes contribuições no que compete a formar profissionais do ensino engajados/as com a luta pela equidade racial, apesar dos inúmeros desafios expressos tanto no currículo da formação inicial quanto na cultura escolar da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em última análise, podemos identificar que os perfis dos/as sujeitos/as atendidos pela EJA são múltiplos, notadamente marcados pelas desigualdades de raça, gênero e classe, tendo como ponto em comum: o direito à escolarização regular interrompida. A inserção nesse contexto, orientada por uma perspectiva formativa afro-referenciada, tem possibilitado aos estagiários/as uma percepção ampliada da cultura escolar, visto que, além dos conteúdos de ensino básicos, estes estão atentos/as quanto a necessidade do ensino em perspectiva antirracista.

O estágio entendido como pesquisa (LIMA; PIMENTA, 2006), possibilitou a entrada no campo com um olhar direcionado, com intencionalidade. Verificou-se, nesse sentido, que a EJA é uma modalidade cuja atuação do/a pedagogo/ ainda é bastante escassa. Os cursos de Pedagogia precisam discutir mais esta questão. Assim, a atuação neste espaço também se configura como um compromisso pedagógico, político e social de melhoria e de oportunidades para com os/as discentes, seja do EF anos finais, ou no caso em tela, do ensino médio. Ao considerarmos também que, educar para as relações étnico-raciais é um compromisso de todos/as professores/as, indiscutivelmente.

Recentemente, a Lei Federal nº 10.639/2003 completou 20 anos, e o que temos discutido sobre essa legislação na EJA? Como podemos promover uma formação de jovens e adultos, no ensino médio, comprometida com o combate ao racismo? Qual o papel das universidades e das escolas na reformulação de políticas curriculares que contemplem a diversidade cultural e étnico-racial? São questões que permanecem para os próximos escritos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. *REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-108, 2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf Acesso em: 25. Jul. 2023.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. *Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. *Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008*. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 5. jun. 2023.

BRASIL. *Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 5. jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 5. jun. 2023.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Entre o Trabalho e a Escola: cursos de vida para jovens pobres. *Educação & Realidade*, v. 48, p. e120417, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/wrjyvyBmV7zsWtmLgDrz8SN/> Acesso em: 25. agos. 2023.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da. In: Maria Margarida Machado. (Org.). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos (II Seminário Nacional)*. 1ª ed. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008, v. 1, p. 103-118.

FREITAS, Tiago Morais de. OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro de. Formação afrocentrada e descolonização curricular da educação básica: experiências pedagógicas. *Revista África e Africanidades*, Ano XIII – n. 36, nov. 2020. Disponível em: <https://africaeafricanidades.com.br/documentos/Dossie%20Tematico%20-%20Educacao%20para%20as%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf#page=143>. Acesso em: 15 mai. 2023.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poiesis pedagógica*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542> Acesso em: 28 mai. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a04.pdf> Acesso em: 05. Agos. 2023.

PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Carina Santiago dos. A educação das relações étnico-raciais na EJA: Entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. *Educação em Revista*, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/dsQgRT7Lzd7zM84DtrgB6jv/?lang=pt> Acesso em: 25. Jul. 2023.

STAKE, Robert. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* / Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v99n251/2176-6681-rbep-99-251-205.pdf> Acesso em: 15. agos. 2023.

UNILAB. *Projeto Pedagógico Curricular de Licenciatura em Pedagogia - Ceará*. Acarape (CE), julho de 2016. Disponível em: https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf?_ga=2.126000973.1515249235.1657652372-806150075.1654625849 Acesso em: 17. jun. 2023.

VAILLANT, Denise; GARCÍA, Carlos Marcelo. *Ensinando a ensinar*: as quatro etapas de uma aprendizagem. UTFPR, 2012.

VENTURA, Jaqueline; CARVALHO, Rosa Malena. Formação inicial de professores para a EJA. *Revista Lugares de Educação*, v. 3, n. 5, p. 22-36, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/16161> Acesso em: 25. Jul. 2023.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, v. 21, n. 37, p. 71-82, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432012000100007&script=sci_abstract Acesso em: 25. Jul. 2023.

Informações do(a)s autor(a)(es)

Nome do autor: Tiago Morais de Freitas
Afiliação institucional: Universidade Estadual do Ceará
E-mail: morais.freitas@aluno.uece.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9950-7167>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6636643883889846>

Nome segundo autor: Luís Carlos Ferreira
Afiliação institucional: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
E-mail: luisferreira@unilab.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2695-6206>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4442920811345896>