



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Ítalo Guilherme Lima Melo

**O lugar da EJA nos currículos de Pedagogia de Instituições Privadas do  
Distrito Federal**

Brasília-DF

2024



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Ítalo Guilherme Lima Melo

**O lugar da EJA nos currículos de Pedagogia de Instituições Privadas do  
Distrito Federal.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Thiago Silva.

Brasília-DF

2024

Ficha Catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo autor

L1            Lima Melo, Ítalo Guilherme.  
              O lugar da EJAI nos currículos de Pedagogia de  
              Instituições Privadas do Distrito Federal / Ítalo Guilherme  
              Lima Melo; orientador Francisco Thago Silva. -- Brasília,  
              2024.  
              68 p.

              Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de  
              Brasília, 2024.

              1. EJAI. 2. Currículo. 3. Formação de Professores. 4.  
              Distrito Federal. I. Silva, Francisco Thago, orient. II.  
              Título.

Fonte: Software da Biblioteca Central - BCE (Universidade de Brasília - UnB).

Ítalo Guilherme Lima Melo

**O lugar da EJAI nos currículos de Pedagogia de Instituições Privadas do  
Distrito Federal.**

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva  
MTC | FE | UnB

---

**Orientador**

Prof. Dr. Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira  
MTC | FE | UnB

---

**Examinador Interno**

Prof. Dr. Klever Corrente Silva  
UnDF

---

**Examinador Externo**

Profa. Dra. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira.  
PGE| FE | UnB

---

**Suplente**

*Dedico este trabalho às orações da minha mãe, aos calos nas mãos e pés do meu pai e a todos os trabalhadores desse país.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por tudo o que sou e tudo o que tenho. Nada disso seria possível sem a força e sem a capacidade que me foram concedidas por Ele. Que com sua benção, o presente trabalho seja o início de uma caminhada destinada a grandes feitos.

Agradeço aos meus pais, Francisco Batista de Melo e Leci Francisca Lima por todo o sacrifício, por toda a Educação e por todos os ensinamentos que me formaram como homem. Nada disso seria possível sem seu amor, sem seu cuidado e sem seu incentivo.

Agradeço às minhas irmãs Eliane Lima dos Santos, Rosana Lima dos Santos, Diane Lima dos Santos e Cleidiane Lima Franco por todas as lições de vida, pelos valores compartilhados, pelo amor fraternal, pela cumplicidade, pela resiliência e por me ensinar a cuidar do próximo.

Agradeço aos meus sobrinhos Gustavo<sup>1</sup>, Giovanna, Pedro Henrique, Arthur Miguel, Kaio, Rafael Marcos, Ana Beatriz, Maria Luiza, Tiago Emanuel, Luke Bernardo e Ravi Johann. Com eles eu me divirto, neles eu sinto o amor das minhas irmãs e com eles eu aprendo diariamente a ser tio, a ser amigo e a ser exemplo.

Agradeço a minha namorada e companheira de vida Joyce Ferreira Juliane por todo o amor, por toda a paciência e por todo o suporte. Sem seu amor, sem seu carinho e sem sua motivação nada disso seria possível.

Agradeço a Universidade de Brasília que, por meio de seus docentes comprometidos e seus múltiplos espaços de promoção do aprendizado, propiciaram meu crescimento pessoal e acadêmico.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Francisco Thiago Silva pela trajetória de vida e pelos seus anos dedicados à Educação, pelos momentos de troca, pelo incentivo e por nunca ter desistido de mim.

Agradeço às canções de Alexandre Magno Abrão, Jack Hody Johnson, entre outros grandes músicos que compuseram a trilha sonora da minha vida.

Por fim, agradeço todos os meus amigos e colegas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

---

<sup>1</sup> Nascido em Agosto de 2000, meu sobrinho mais velho, filho da minha segunda irmã Rosana, que por complicações no parto viveu pouco mais de 1 ano. Nosso anjo da guarda que olha por nós do céu.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo central identificar o espaço ocupado pela EJAI nos currículos dos cursos de Pedagogia das Instituições Privadas do Distrito Federal e apontar melhorias e necessidades na formação de pedagogos para esta modalidade. De abordagem mista com ênfase qualitativa, utilizou revisão de literatura e análise documental, especificamente os PPCs dos cursos de Pedagogia das instituições Estácio de Santo André, Universidade Católica de Brasília e UDF - Centro Universitário. Com a busca por apurar como estas instituições tratam da EJAI, elucidamos pressupostos históricos e teóricos acerca da formação de professores, dados numéricos do cenário da EJAI no DF e de como as instituições analisadas manifestam tais construtos em seus respectivos PPCs. Com a contundência dos conceitos abordados e dos dados quantitativos levantados, a investigação demonstrou a importância e a necessidade de ampliarmos o preparo das instituições formadoras de pedagogos no Distrito Federal para o público da EJAI em sua especificidade de teorias, metodologias e necessidades formativas. À luz dos conceitos de currículo propostos por Sacristán (2013) e Silva (2010), observamos que as instituições analisadas abordam a Educação de Jovens e Adultos (EJAI) de maneira limitada, com pouca ênfase na preparação específica para essa modalidade. Há lacunas significativas nos currículos quanto à formação metodológica e teórica para a EJAI, o que compromete a atuação dos futuros pedagogos. Além disso, os dados quantitativos e qualitativos evidenciam a relevância da EJAI no DF, destacando a necessidade de um maior foco institucional nessa área.

**Palavras-chave:** EJAI. Currículo. Formação de Professores. Distrito Federal.

## ABSTRACT

The aim of this research was to identify the space occupied by EJAII in the curricula of the Pedagogy courses at private institutions in the Federal District, and to point out improvements and needs in the training of pedagogues for this modality. This is a mixed-method approach with a qualitative emphasis, using a literature review and document analysis, specifically the PPCs of the Pedagogy courses at the Estácio de Santo André, Universidade Católica de Brasília and UDF - Centro Universitário institutions. In order to find out how these institutions deal with the EJAII, we elucidated historical and theoretical assumptions about teacher training, numerical data on the EJAII scenario in the DF and how the institutions analyzed manifest these constructs in their respective PPCs. With the forcefulness of the concepts addressed and the quantitative data collected, the investigation demonstrated the importance and need to expand the preparation of teacher training institutions in the Federal District for the EJAII public in its specific theories, methodologies and training needs. In light of the concepts of curriculum proposed by Sacristán (2013) and Silva (2010), we observed that the institutions analyzed approach Youth and Adult Education (EJAII) in a limited way, with little emphasis on specific preparation for this modality. There are significant gaps in the curricula in terms of methodological and theoretical training for EJAII, which compromises the work of future educators. In addition, the quantitative and qualitative data show the relevance of the EJAII in the Federal District, highlighting the need for a greater institutional focus on this area.

**Keywords:** EJAII. Curriculum. Teacher Training. Federal District.

## LISTA DE SIGLAS

ANTT - Agência Nacional de Transportes Terrestres  
CA - Centro Acadêmico  
CEDEP - Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá  
CEPACS - Centro de Educação, Pesquisa, Alfabetização e Cultura de Sobradinho  
CEPAFRE - Centro de Educação Paulo Freire  
CESAS - Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul  
CIEE - Centro de Integração Empresa Escola  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CPEC - Centro Popular de Educação e Cultura do Gama  
DF - Distrito Federal  
EaD - Ensino à Distância  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EJAI - Educação de Jovens, Adultos e Idosos  
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  
FE - Faculdade de Educação  
HUB - Hospital Universitário de Brasília  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
PAS - Programa de Avaliação Seriada  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPC - Projeto Pedagógico de Curso  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
RA - Região Administrativa  
RU - Restaurante Universitário  
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso  
UnB - Universidade de Brasília

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 01 - Marcos sobre a criação do curso de Pedagogia no Brasil	25
Quadro 02 - Aplicações da EJAI no DF	31
Quadro 03 - Dados numéricos sobre oferta e alunos matriculados na EJAI do DF em 2023	35
Quadro 04 - Gráfico de alunos matriculados na EJAI DF	37
Quadro 05 - Cursos pesquisados	40

## MEMORIAL

Nascido no HUB (Hospital Universitário de Brasília), criado no Paranoá e atual residente do Itapuã, posso afirmar que eu só existo graças a UnB (Universidade de Brasília) e a EJAI (Educação de Jovens, Adultos e Idosos).

Meus pais, naturais do Piauí, que vieram para o DF (Distrito Federal) em busca de melhores oportunidades de emprego e moradia, se conheceram em uma turma de Educação de Jovens, Adultos e Idosos em uma escola do Paranoá. Minha mãe com 40 e meu pai com 28 anos de idade, após um breve período de relacionamento, foram morar juntos e no ano de 2000 eu nasci.

Minha mãe já tinha 4 filhas, frutos de outros relacionamentos, e quem mora nas regiões periféricas, não só no DF, mas em todo o Brasil, sabe como é difícil criar seus filhos superando as barreiras da pobreza, da violência e da falta de acesso à Educação. Mesmo sem uma instrução avançada, minha mãe, com muito suor de seu trabalho, sempre nos incentivou a estudar, nunca deixou nenhum de nós desassistidos de ensino e o que contribuiu para isso, foi o fato da minha casa na infância ficar na frente da Escola Classe 04 do Paranoá, onde minhas irmãs estudaram e pavimentaram o caminho que me levaram a valorizar a educação.

Ao longo da minha vida escolar, sempre me considerei um bom aluno, mas nunca me destaquei por tirar as maiores notas da turma. Sempre me destaquei por dançar e puxar as quadrilhas de festa junina na escolinha em que eu estudava na rua da minha casa. Depois, na Escola Classe 204 Sul, me destaquei por cantar nas apresentações da escola. Na última escola em que estudei, onde tinha uma bolsa integral no extinto Colégio Notre Dame Brasília, frequentei as turmas de 6º até o 3º ano do Ensino Médio e lá eu percebi minhas valências, já desde muito novo, na comunicação e na criatividade.

Apesar dessas valências, nas minhas vivências escolares a partir do 6º ano, sempre tive muitos problemas para me concentrar na hora dos estudos (deveres de casa, preparação para provas...), grande parte disso deve-se ao fato de não ter ajuda para fazer as atividades, meus pais trabalhavam o dia inteiro e as minhas irmãs, todas mais velhas do que eu e já casadas, não moravam mais comigo.

Mesmo com tantos percalços, tanto na escola em meio aos preconceitos<sup>2</sup>, reprovações e oscilações de notas; quanto em casa, com os problemas de saúde do meu pai, consegui passar, através do PAS (Programa de Avaliação Seriada), para o curso de Pedagogia Noturno na Universidade de Brasília.

As vivências na UnB são transformadoras, é consensual entre os colegas com quem convivi, quando afirmamos que “se você se forma na UnB com a mesma cabeça e mesma visão de quando entrou, você se formou errado”. A diversidade de pessoas, conteúdos, processos e metodologias de ensino na UnB promovem o desenvolvimento acadêmico, mas ao mesmo tempo, o desenvolvimento humano. A UnB pratica a autonomia, acolhe as diferenças e proporciona possibilidades aos seus discentes, possibilidades essas, que são muito difíceis de encontrar nas escolas de ensino regular e nas outras instituições de Ensino Superior do DF.

Em meio a tantas possibilidades proporcionadas pela FE/UnB, eu tive muita dificuldade para desenvolver meu ritmo de aprendizado. Na escola me acostumei a praticar a repetição, a copiar conteúdo de quadro e a fazer uma prova de 120 questões a cada 3 três meses. Nunca fui incentivado a desenvolver minha própria construção de aprendizado, embora fosse muito bom em Língua Portuguesa, História e Geografia, sempre me achei incapaz de ter um rendimento considerável em Física e Matemática, por exemplo.

Em meio a tais particularidades e necessidades específicas, quase que por coincidência, desde o início de minha graduação na FE/UnB, percorri pelas escolas e turmas de EJAII em disciplinas e estágios obrigatórios. Como precisei trabalhar desde muito cedo, com 15 anos já era estagiário do CIEE (Centro de Integração Empresa Escola) na ANTT (Agência Nacional de Transportes Terrestres), precisava conciliar o trabalho com a escola e, posteriormente, o trabalho com a graduação, então quase que em sua totalidade, minha trajetória na UnB *in loco* ocorreu nas turmas noturnas de EJAII de instituições com o CESAS, o CEDEP e o Centro de Ensino Fundamental 01 do Varjão.

Além da disponibilidade de horário para viver a prática pedagógica, a EJAII sempre foi algo diferente na minha vida por conta dos meus pais. Mesmo após integrarem uma turma de EJAII na região onde morávamos, infelizmente, por motivos

---

<sup>2</sup> Afinal, eu era um menino do Itapuã, filho de pai carpinteiro e mãe copeira, ambos oriundos do Piauí, que estudava em uma escola na Asa Sul, região nobre de Brasília. Mas nunca deixei isso me abalar, ainda assim, fiz bons amigos nas escolas por onde passei.

de trabalho e oferta de turmas, não foi possível que eles concluíssem seus estudos, interrompendo sua formação em meados da antiga 4ª série (o que hoje corresponderia ao 5º ano no Ensino Fundamental I). Por conta de acontecimentos como esses, desde muito jovem, precisei ajudar meus pais a lerem um texto mais complexo, a enxergar o preço de uma conta de luz ou algum item na prateleira do mercado. Percebi ali que o meu propósito na Educação é voltado para ajudar aqueles que precisam, respeitar as diferentes necessidades dos indivíduos e possibilitar para que as pessoas, assim como eu, apesar de todas as dificuldades, consigam se desenvolver e viver de forma autônoma e com oportunidades de escolha.

Nas práticas *in loco* em escolas, nas aulas, nas oficinas, nos momentos de descontração no CA e até nas idas ao RU, as vivências na UnB me proporcionaram possibilidades e me possibilitaram adquirir conhecimento, a me relacionar com diferentes origens, formações de vida e a melhorar como indivíduo e futuro educador. Os docentes me ajudaram a reforçar para mim mesmo o bom aprendiz e orador que sou, mas reforçaram, ao mesmo tempo, o mal estudador que também sou. Usei de tudo isso para me desenvolver e estruturar minha formação na UnB voltada para a valorização do saber humano, reconhecimento dos diferentes perfis de aprendizagem que vou acolher nos espaços escolares e respeito a todos e todas que veem na educação, como agente de impacto social e ferramenta de transformação da sociedade, a maneira de ter dignidade, explorar seus talentos, identidades, direitos e saber ocupar os espaços que lhes são limitados e/ou negados.

Eu não poderia trazer minha trajetória na FE/UnB sem falar que lá eu conheci o amor. Se estou hoje escrevendo o presente TCC, parte disso devo a minha namorada Joyce, que desde o nosso primeiro semestre, esteve presente nas aulas e, posteriormente, se fez presente em minha vida. Assim como eu, ela começou a trabalhar muito cedo, principalmente em turmas de ensino infantil. Mesmo em meio ao seu sofrimento e persistência com o seu sonho de se tornar professora, ela nunca desistiu, sempre me inspirou a continuar na luta pela minha formação. Minha namorada é e sempre será um exemplo de amor, de comprometimento, de carinho e de inspiração em tudo o que eu for fazer.

Concluo minha graduação em Pedagogia pela UnB, mas essa experiência continuará gerando frutos em minha vida para sempre. Seja na minha vida pessoal,

seja no futuro da Educação, por meio das contribuições que estou ávido por perpetuar em minha atuação nos espaços profissionais que vou ocupar.

Após falar brevemente da minha trajetória de vida, deixo aqui minha contribuição. O presente trabalho é só o começo de uma trajetória dedicada à valorização da Educação, à promoção do desenvolvimento crítico dos educandos do Brasil e do DF e à luta por direitos e condições dignas aos professores e educadores que vivem à Educação todos os dias.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>SEÇÃO I: METODOLOGIA</b>	<b>18</b>
1.1 Ciência e pesquisa	18
1.2 Análise documental como técnica principal	19
1.3 Justificativa da abordagem qualitativa.	20
1.4 Escolha das instituições e a geração de dados via e-MEC.	21
<b>SEÇÃO II: Pedagogia e formação de pedagogos no Brasil e Distrito Federal</b>	<b>23</b>
2.1 Relevância e contexto histórico da formação pedagógica	23
2.2 A formação de pedagogos/as no Brasil	26
<b>SEÇÃO III: EJAI no Brasil</b>	<b>29</b>
3.1 Conceito, Histórico e desenvolvimento da EJAI no país	29
3.2 Dados numéricos sobre matrículas e professores atuantes na EJAI	33
<b>SEÇÃO IV: O lugar da EJAI no currículo dos cursos de Pedagogia</b>	<b>39</b>
4.1 Análise dos PPCs (Projetos Pedagógicos de Curso) e fluxogramas das instituições escolhidas	39
4.1.1. Estácio	41
4.1.2. Universidade Católica de Brasília	42
4.1.3. UDF	44
4.2 Currículo e disciplinas relacionadas à EJAI	44
4.2.1. Estácio	47
4.2.2. Universidade Católica de Brasília	48
4.2.3. UDF	49
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>53</b>
<b>ANEXO A - Matriz Curricular Estácio</b>	<b>59</b>
<b>ANEXO B - Matriz Curricular UCB</b>	<b>62</b>
<b>ANEXO C - Matriz Curricular UDF</b>	<b>65</b>

## INTRODUÇÃO

Uma investigação, como a que analisa o lugar da EJAI nos currículos de Pedagogia de instituições privadas do Distrito Federal, precisa atuar em diferentes frentes trazendo uma diversidade de panoramas para compor a análise de dados, e este foi o nosso desafio. Com o intuito de conferir solidez à sua construção analítica, o desenvolvimento deste TCC se formou em um documento que se divide entre a metodologia de pesquisa com sua abordagem qualitativa e análise documental; levantamentos teóricos sobre a Pedagogia e Formação de Professores; levantamentos teóricos e quantitativos sobre a EJAI no Brasil e no Distrito Federal e por fim, como justificativa do título deste trabalho, todos esses componentes elencados serviram para estruturar as relações que o currículo, a formação de professores e a EJAI estabelecem entre si, utilizando o PPC de instituições privadas do DF como objeto de estudo.

Um contexto fundamental que ajuda a entendermos parte das especificidades que a EJAI possui é o do trabalho desenvolvido por Paulo Freire no ano de 1963 em Angicos no sertão do Rio Grande do Norte quando, em um período de 40 horas distribuídos por 45 dias, utilizou de próprio método para alfabetizar cerca de 300 alunos (SILVA, 2020 *apud* CARVALHO, 2018). No trabalho desenvolvido por Silva (2020, p. 8), a autora resgata a memória do marcante trabalho de Paulo Freire e destaca parte da metodologia abordada na EJAI quando menciona que “[...] As temáticas discutidas partiam da realidade vivenciada pelos aprendentes, objetivando conscientizá-los através da prática cotidiana”.

Considerando que, nas palavras de Germano (1997, p. 392), o público alvo da ação em Angicos era composto majoritariamente por [...] subalternos — domésticas, operários, trabalhadores rurais, pedreiros, serventes, artesãos, lavadeiras, motoristas, carpinteiros etc...”, percebemos que o trabalho da EJAI é voltado para os indivíduos impactados pelas faltas de acesso aos espaços educacionais, mas o que diferenciou o trabalho em Angicos foi o fato de a prática permitir ao seu público a construção crítica do saber e o desenvolvimento de sua autonomia.

Tendo ciência de que, mesmo com as recentes atualizações nos processos de ensino e aprendizagem, o currículo das instituições privadas formadoras de

pedagogos conseguiram a façanha de tornarem-se obsoletos frente à proposta disruptiva materializada por Freire há mais de 60 anos.

O presente trabalho à luz de seus dados tem o objetivo de identificar o espaço ocupado pela EJA nos currículos dos cursos de Pedagogia das Instituições Privadas do Distrito Federal, apontar melhorias e necessidades na formação de pedagogos para esta modalidade. Mapeando como a EJA é abordada nos PPCs das instituições levantadas, analisando teoricamente a formação de professores para a EJA à luz de autores relevantes e avaliando a presença de metodologias e conteúdos específicos para a EJA nos currículos, esperamos identificar e trazer ao debate quais pontos demonstram maior fragilidade de instrução específica, demandam maior atenção voltada à completude de formação e como o cenário da EJA é instituído como oferta, abordagem, metodologia e organização curricular nos cursos de Pedagogia de instituições privadas do Distrito Federal.

## **SEÇÃO I: METODOLOGIA**

### **1.1 Ciência e pesquisa**

Quando falamos em Educação, precisamos trazer luz à não linearidade e aos aspectos subjetivos de cada indivíduo envolvido nas trocas que ocorrem nos espaços em que a Educação é proposta, vivida e avaliada. Ao desenvolver a ciência e a pesquisa em Educação, um ponto focal que requer cuidado é a forma como desenvolvemos o encaixe entre tais aspectos e trocas, bem como suas variáveis humanas e sociais, em concordância e completude de sentidos com os dados numéricos e quantitativos que nos são apresentados quando desenvolvemos o trabalho de investigação.

De acordo com Minayo (2002), a ciência é “[...] a forma hegemônica de construção da realidade”, que, ao aplicarmos à tal realidade um método de levantamento e análise de dados, cabe ao pesquisador construir o sentido em torno do cenário em que as informações são envolvidas. Retratar uma realidade de forma hegemônica na Educação, sem que haja um compromisso em retratá-la de forma qualitativa dando relevância às variáveis, assumimos o risco de limitá-la, diminuindo sua efetividade na construção de uma análise que tenha a melhoria de indicadores como um objetivo.

Na pesquisa em Educação a abordagem precisa acompanhar a complexidade de cenários. Devemos lidar com a Educação como um organismo vivo, repleto de nuances e construtos que influenciam em como a pesquisa e levantamento de dados devam ser assumidos pelo pesquisador, ou seja, é uma realidade dinâmica, que não deve e nem pode ser mensurada tão somente a partir de dados quantitativos sem a devida qualidade nas análises e abordagens.

Como um conceito transmutável, diverso e polissêmico, a Educação precisa aliar suas multifunções e definições a números e dados estatísticos. Como pesquisadores, conseguimos submeter suas informações a diferentes técnicas e leituras quando focamos em um ou vários pontos da Educação. Com isso, temos acesso a inúmeros dados e registros que nos permitem desenvolver a pesquisa aliada à uma análise completa e contundente, com construção de sentidos, diagnósticos constatáveis e soluções acessíveis àqueles que dão vida à educação,

possibilitando que a Educação construa condições e dê continuidade aos trabalhos desde a prática em sala de aula, até a elaboração de políticas públicas.

## **1.2 Análise documental como técnica principal**

Para Phillips (1974, p. 187), documentos são “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, logo, podemos pensar nas mais variadas formas em que tais fontes de informação são apresentadas nos espaços em que a Educação se faz presente. As apresentações são feitas desde recados na agenda para os tutores dos educandos, até os PPPs e regimentos legais pertinentes ao exercício da Educação como um todo por parte do corpo docente.

Para unir tantas frentes e diversidades de dados que a Educação nos apresenta, precisamos pensar nas diferentes formas em que a informação é registrada e observada na realidade do educador. Conforme a definição de Sá Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), é necessário que tenhamos “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Quando aproximamos a pesquisa dos documentos e de suas várias aplicações, podemos conectá-la aos dados e estruturar as implicações de acordo com sua complexidade. No caso de um documento como um currículo/PPC de uma universidade, uma fonte estável e rica (LINCOLN; GUBA, 1981), com sua imutável contundência na apresentação profunda e detalhada de registros factíveis, a análise documental nos constrói um cenário ideal para avaliarmos um cenário tão multifacetado como é o caso da Educação.

Além do seu caráter muitas vezes jurídico, formal e, em alguns casos, textualmente extenso,

[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE, 1986, p. 38).

Dentre tantas possibilidades de pesquisa que um documento nos proporciona, um fato que requer atenção, principalmente na Educação, é a necessidade de humanizarmos os dados. Limitá-los a somente números, por mais extensos e complexos que sejam, pode enfraquecer a relevância da pesquisa e dos seus planos de ação subsequentes. Por meio da análise documental, podemos melhor avaliá-los qualitativamente, contextualizá-los, idealizar sua materialização e avaliá-los de forma sensível, cada vez mais comprometida em trazer luz às realidades encontradas nas escolas e universidades que compõem o cenário da Educação no Brasil e no DF.

### **1.3 Justificativa da abordagem qualitativa.**

No âmbito da abordagem qualitativa, Tuzzo e Braga (2016) conceituam que,

[...] enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques, sugere que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (p.142).

Quando utilizamos “[...] o vasto campo de possibilidades investigativas (TUZZO; BRAGA, p. 142)” da abordagem qualitativa trazido pelos autores, aliado ao objeto de pesquisa do presente trabalho, a pesquisa e os documentos personificam um caráter mútuo de potencialização de métricas e análises. Ao desenvolvermos uma pesquisa em Educação, a gama de cenários e possibilidades nos oferecem abundantes insumos para enriquecermos a análise de documentos e, por consequência, conferir solidez e completude à análise qualitativa.

Um fator que nos faz valorizar a pesquisa qualitativa na Educação é a possibilidade de trabalharmos com suas aplicabilidades funcionando como uma conexão entre os documentos e o objeto da pesquisa, o que descentraliza a abordagem do resultado numérico avaliativo. Segundo Silva (2015, p. 110),

A pesquisa qualitativa então trabalha com o sentido de inteligência do

pesquisador. Isso porque a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, pois é nessa fase que se constrói as hipóteses que nortearão a própria pesquisa e possibilitarão a formulação descritiva necessária para a construção de um novo conhecimento.

Inteirados sobre alguns dos contextos que envolvem a abordagem qualitativa, estamos aptos para seguirmos com a construção do sentido, com intuito de focar na trajetória e não somente no resultado, analisar fenômenos e ampliar os sentidos que nos permitem diversificar a abordagem, quando necessário, e suas aplicações decorrentes.

Na extensão das aplicabilidades da pesquisa qualitativa na Educação, além da análise documental, precisamos dar relevância ao poder analítico e criativo do pesquisador. De acordo com Silva (2015), o andamento da pesquisa precisa do seu integral envolvimento, dando luz à detecção de padrões, visualização de como o teórico se manifesta no prático e de como ele pode evidenciar os dados de forma comprometida com a realidade dos construtos envolvidos na investigação, incluindo as pessoas, o ambiente e os documentos que lhes dão embasamento.

#### **1.4 Escolha das instituições e a geração de dados via e-MEC.**

A presente pesquisa teve sua força motriz nos dados do ENADE realizado no ano de 2017 apresentados pelo portal e-MEC (BRASIL, 2024). A maneira como são exibidos, nos possibilita aliar a análise documental com a abordagem qualitativa sem abdicar da relevância dos números, desta forma, conseguimos fazer o equilíbrio do teórico com seu caráter imutável junto ao prático com seu caráter polissêmico e muitas vezes subjetivo e flexível, fatores que não podemos desconsiderar em uma pesquisa voltada para a Educação.

Com a determinação das abordagens e dos métodos feita anteriormente, a pesquisa foi conduzida resgatando dois pontos duais, mas ao mesmo tempo, conflitantes: EJA e formação de professores. A dualidade se refere à necessidade que um tem do outro na Educação como forma e conteúdo, enquanto o conflito está presente em suas diferentes posições e objetivos, tanto em seu caráter político e social, quanto em seu caráter acadêmico.

No levantamento de dados via e-MEC, ao lidarmos com instituições de

Ensino Superior do Distrito Federal, utilizamos as ferramentas de busca da plataforma para definir os parâmetros a serem analisados na formação de professores. Em seguida, buscamos os insumos necessários para o desenvolvimento da pesquisa. Nessa etapa, cruzamos os dados numéricos fornecidos pela plataforma com informações teóricas, variáveis e epistemológicas dos diferentes cenários que podemos encontrar nos espaços educativos.

Para nos ajudar a entender o que levou as instituições a serem avaliadas de tal forma, o resultado da pesquisa via e-MEC vai ser utilizado como a base quantitativa, enquanto os dados contidos nos PPCs, no que diz respeito à EJAI, irão nos proporcionar as visões e cenários avaliativos pertinentes à abordagem qualitativa. Vamos adotar quase que um caminho inverso, enquanto o produto é frequentemente o resultado final em uma pesquisa, vamos utilizar o produto fornecido pelo portal e-MEC como processo e como um caminho que nos leva à determinação do lugar atribuído à EJAI nos currículos dos cursos de Pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal.

Como forma de ilustrar os cenários avaliativos, um quadro mais à frente (Quadro 04) foi desenvolvido contendo informações pertinentes aos diferentes retratos que as instituições pesquisadas podem incorporar. O quadro apresenta a nota no ENADE e o número de vagas, enquanto as atribuições da EJAI em seus respectivos PPCs e a disponibilidade de informações a respeito de fluxogramas e ofertas de disciplinas são alguns dos exemplos da abordagem qualitativa que utilizamos na pesquisa. A disposição dos dados contidos nele nos possibilita equilibrar a relevância de informações, funcionando como uma ferramenta de integração, mesmo com diferentes abordagens, a pesquisa as confere um valor de mutualidade, tornando a construção de sentidos, métricas e análises interdependentes.

Na próxima seção vamos tratar da Pedagogia e formação de pedagogos em seu histórico e pressupostos teóricos, fazendo com que seja possível analisarmos como seu cenário influencia e é influenciado pela EJAI em sua prática e em seus currículos.

## **SEÇÃO II: Pedagogia e formação de pedagogos no Brasil e Distrito Federal**

### **2.1 Relevância e contexto histórico da formação pedagógica**

Quando analisamos os dados trazidos por instituições de ensino superior por meio de seus PPCs e avaliações evidenciadas pelo portal e-MEC, perpassamos por variáveis inerentes ao papel da presente pesquisa. Uma dessas variáveis, fundamental para traçar a importância do currículo e dos cenários da EJA nos cursos, é o resgate de suas propriedades teóricas e epistemológicas ao longo da história da Educação no Brasil.

Os primeiros registros do que se parecia com o curso de Pedagogia que conhecemos hoje datam do ano de 1835 nas Escolas Normais, de nível médio, onde eram formados majoritariamente professores primários (Santana, 2017).

O curso de Pedagogia em si seria criado somente em 1939, por meio do decreto-lei n. 1.190/39 (Brasil, 1939). A partir desse marco, Cruz (2011) utiliza de outros três marcos legais que foram fundamentais para regulamentar a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, Ferreira (2012) os resume de acordo com os dados trazidos pelo quadro:

Quadro 01 - Marcos sobre a criação do curso de Pedagogia no Brasil

Marco	Ano	Descrição	Fonte
Primeiro	1939	Criação do curso de Pedagogia com o decreto-lei n. 1.190/39, dentro da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi). O objetivo inicial era formar bacharéis em Pedagogia para cargos técnicos em educação. Este marco foi criticado por distorcer a função original da FNFfi, que era formar um núcleo de pesquisas culturais e específicas.	Decreto-lei n. 1.190/39; História da Educação Brasileira (p. 36)
Segundo	1962	Aprovação do parecer CFE 251/62, que estabeleceu um novo currículo mínimo e nova duração para o curso de Pedagogia, mantendo a dualidade entre bacharelado e licenciatura.	Parecer CFE 251/62
Terceiro	1969	Aprovação do parecer CFE 252/69 e resolução CFE n. 2/1969, que introduziram um novo currículo e duração, além de fracionar o curso em habilitações técnicas para áreas como planejamento, supervisão e orientação educacional. A Didática tornou-se disciplina obrigatória. A Reforma Universitária de 1968 levou à mudança da Pedagogia da Faculdade de Filosofia para a Faculdade de Educação.	Parecer CFE 252/69; Resolução CFE n. 2/1969; Lei n. 5.540/68
Quarto	2006	Aprovação da resolução CNE n. 1, que estabeleceu novas diretrizes curriculares, marcando uma nova fase para a formação de profissionais da educação. O pedagogo passou a ser capacitado para atuar na organização e gestão do trabalho pedagógico em diversos contextos educacionais.	Resolução CNE n. 1/2006

Fonte: elaborado a partir de Cruz, 2011.

Particularmente o terceiro marco, trazido pela autora, é determinante para traçarmos o cenário da formação de professores em seu caráter social, político e pedagógico. De acordo com Martins (2009 *apud* FERNANDES, 1975, p. 51-55) ao

mesmo tempo em que a Reforma Universitária de 1968 (BRASIL, 1968) tenha trazido inovações na estrutura e segmentação do curso de Pedagogia nas Universidades do Brasil, atribuindo a ela, pelo menos na teoria, um caráter de maior relevância graças à criação da Faculdade de Educação e os programas de pós-graduação, por outro lado, fortaleceu as condições para a consolidação das instituições privadas que atribuíram à Educação um caráter cada vez mais mercadológico.

Seguindo a corrente política que se instaurou no Brasil a partir de 1964, Martins (2009, *apud* ALTBACH, 2005; MARGINSON, 2007) destaca a lógica de mercado que se utilizou de recursos públicos e se fez cada vez mais presente após a Reforma Universitária, permitindo que a educação assumisse um valor empresarial e profissionalizante, se desconectando dos princípios de ensino e pesquisa, permitindo que a mera transmissão de conhecimento, promoção da educação para mão de obra barata e disseminação do ensino tecnicista (SAVIANI, 1999), fatos muito problemáticos na Educação atual, já fossem sentidos nas Instituições Privadas de Ensino Superior no Brasil desde a metade do século passado.

Em torno dos conceitos trazidos por Cruz (2011), podemos fazer conexões com os conceitos levantados por Saviani (2009) em sua abordagem cronológica. Nesse contexto, ele conceitua sobre o advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores ocorridas de 1996 à 2006, passando da LDB até a instituição dessas novas Escolas como alternativa ao curso de Pedagogia. Se baseando no marco histórico de Cruz (2011) trazendo a Reforma Universitária de 1968 com a nova LDB promulgada em 1996, conseguimos observar um estímulo que se intensificou com o passar dos anos, promovendo a descaracterização do papel do pedagogo e das instituições que os formam, sendo possível observar os inícios do cenário mercadológico (FERNANDES, 1975) que contribuiu para o cenário desigual de prática e currículo que temos desde a educação básica até os cursos superiores.

Conforme os autores anteriormente citados, existe uma discussão histórica sobre as identidades, a função social e o lugar da Pedagogia, dos/as pedagogos/as no cenário da Educação, embora não seja o tema central dessa pesquisa, o próximo item se arriscará em pontuar algumas dessas questões.

## 2.2 A formação de pedagogos/as no Brasil

O papel do pedagogo em seu fundamento e ação desde sua formação, já demanda um perfil versátil e adaptável, ao menos do ponto de vista da gênese da profissão (Cruz, 2011). À luz dos conceitos trazidos por Gatti (2010), na construção da análise documental por meio de currículos de instituições que formam pedagogos, o que reforça essa exigência é a falta de unidade entre as instituições promotoras desse saber, atribuindo à licenciatura em Pedagogia um caráter fragmentado de conhecimentos pedagógicos e socioculturais, já embasando a formação de pedagogos nos conhecimentos teóricos e práticos, mas, ao mesmo tempo, já elucidando os desafios processuais que se colocam à frente.

Na conceituação de licenciatura baseada em Gatti (2010),

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje (p. 1359).

No complemento do trecho trazido pela autora, é possível analisar os múltiplos fatores que questionam e problematizam as realidades encontradas por educadores e educandos nos espaços de formação de pedagogos. A autora é perspicaz quando elenca tais fatores que impactam negativamente os múltiplos processos nas escolas, e pulveriza as responsabilidades, trazendo justiça ao professor, apontando que o problema é estrutural, não sendo justo e comprometido com os fatos quando atribuímos a responsabilidade do desempenho das escolas somente aos professores.

O cenário da formação de professores se solidifica entre a maioria da oferta ocorrendo em instituições privadas e no turno noturno (BRASIL, 2022), o que intensifica a necessidade de uma integração maior entre os conteúdos formativos e a prática. Gatti (2010, p. 1360) destaca a necessidade, enquanto formadores de pedagogos, de atribuímos à Educação sua função social, para superarmos a formação de educadores “meramente técnicos” e “quebra-galhos”.

Utilizando dos percalços e necessidades na formação docente elencados pela autora, faz sentido supor que as escolas refletem parte considerável dos

problemas metodológicos, curriculares e contextuais que ocorrem já na formação dos professores nas instituições Instituições de Ensino Superior que ofertam licenciatura em Pedagogia.. Financiamento da educação básica, naturalização da precariedade do cenário da Educação por parte dos agentes políticos e educacionais, desmobilização da família e formação de gestores ineficiente são apenas alguns dos cenários trazidos pela autora que ajudam a traçarmos os desafios que os pedagogos enfrentarão *in loco* em sua ação (GATTI, 2010).

Na perspectiva dos desafios, quando falamos de formação de pedagogos, é necessário reforçarmos a ideia de unidade entre o conteúdo e a prática, uma formação se limita quando não se preocupa com "... as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos (GATTI, 2010. p. 1359)". Para trazer uma aplicação de real impacto nas ações de formação acadêmica até a prática em sala de aula, Libâneo (2015 *apud* SHULMAN, 2015, p. 11) elucida a importância que o pedagogo precisa ter quando se apropria de sete tipos de conhecimento:

- Conhecimento do conteúdo;
- Conhecimento pedagógico geral;
- Conhecimento do currículo;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo;
- Conhecimento dos alunos e de suas características;
- Conhecimento dos contextos educativos;
- Conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos.

Nos pressupostos analisados magistralmente por Gatti (2010) quando estabelecemos relação com os conhecimentos trazidos por Libâneo (2015), percebemos que o currículo não pode e não deve se limitar a somente uma manifestação de conhecimento, geralmente voltada somente para a docência, mas sim, abarcar em sua estrutura curricular a relevância entre o conhecimento curricular e o conhecimento pedagógico, já que, segundo Libâneo (2015) quando ambos os conhecimentos ocorrem em

[...] paralelo, dissociados, aprofundando a desvinculação entre as metodologias de ensino e os conteúdos, entre métodos de ensino e métodos investigativos da ciência ensinada. Em síntese, a visão segmentada dessa relação leva à formação pouco sólida dos professores na especificidade disciplinar (no caso da licenciatura em pedagogia) e à formação pedagógica insuficiente e separada dos aspectos epistemológicos dos conteúdos (p. 636).

No que se refere à EJA e à análise curricular de instituições que promovem a Licenciatura em Pedagogia, a presente pesquisa vai dar relevância aos conhecimentos dos alunos e suas características aliados ao conhecimento pedagógico do conteúdo e como isso é abarcado em seus PPCs.

## SEÇÃO III: EJAI no Brasil

### 3.1 Conceito, Histórico e desenvolvimento da EJAI no país

Já em sua promulgação, a LDB (BRASIL, 1996) institui na Lei 9394/96 em que traz “[...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola...”. No DF, segundo o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), “[...] em 1990, comandada pela extinta Fundação Educacional, hoje Secretaria de Educação, a Alfabetização de Jovens e Adultos passa a ser assumida pelo Estado (p. 16)”.

A EJAI também tem menção na Lei Orgânica do DF (DISTRITO FEDERAL, 1993) em seu art. 225 quando institui que “O Poder Público deve prover atendimento a jovens e a adultos, principalmente trabalhadores, por meio de programas específicos, de modo a compatibilizar educação e trabalho”.

Segundo Chagas (2021), a LDB “... apesar de não mencionar o idoso, reconhece e garante o acesso desse sujeito aos estudos e sua continuidade durante a Educação obrigatória”. Ainda segundo a autora (CHAGAS *apud* DINIZ; SCOCUGLIA; PRESTES, 2010), “...a própria nomenclatura da EJA, durante muito tempo não demarcou o lugar do estudante idoso” o que reforça a atualidade do termo “EJAI” para nos referirmos à Educação de Jovens Adultos e Idosos, além de salientar a necessidade de combatermos a invisibilização desse grupo.

A criança deve ser educada para que, quando adulta, venha a ser um trabalhador adequado às necessidades do capital. O jovem e o adulto devem ser formados e profissionalizados para assumir uma função específica dentro da esfera produtiva e garantir assim a eficiência do sistema econômico em constante desenvolvimento e mudança. E o velho? Onde entra? A verdade é dura e cruel: não há lugar para o velho na sociedade capitalista, conforme lembram Simone de Beauvoir (1990) e Ecléa Bosi (1994) (PERES, 2005, p. 22).

Quando falamos da realidade encontrada por jovens, adultos e idosos nos moldes da sociedade que nos encontramos hoje, é fundamental darmos relevância à sua relação com o trabalho. Espera-se que o jovem aprenda (a trabalhar), espera-se que o adulto trabalhe e espera-se que o idoso viva dos frutos do seu trabalho desempenhado em suas anteriores etapas da vida. O próprio Currículo em

Movimento da EJA no DF (2014) admite as demandas específicas que seu público alvo exige quando institui que a EJA é “[...] direito assegurado à classe trabalhadora que durante o dia confia seus filhos e ou familiares à escola pública e à noite busca esta mesma escola para exercer seu direito à educação (p. 9)”.

Com o intuito de lidar com tais demandas, o Currículo em Movimento institui diferentes aplicações da EJA nos espaços educativos no DF, com o reconhecimento da diversidade dos sujeitos que a modalidade possui. Essa divisão tem o objetivo de diversificar a abordagem e garantir que o direito constitucional à educação, garantido pelo Estado, seja garantido a todos sem distinção (BRASIL, 1988).

Quadro 02 - Aplicações da EJAI no DF

<b>Tema</b>	<b>Descrição</b>
<b>Educação Especial</b>	Enfatiza a necessidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no mesmo turno para evitar sobrecarga e garantir a inserção social e profissional do estudante jovem e adulto.
<b>EJAI nas Prisões</b>	Visa oferecer não apenas escolarização, mas também promover a autonomia e o pensamento crítico dos detentos, respeitando sua diversidade e proporcionando um espaço de construção coletiva e participação social.
<b>EJAI na Educação do Campo</b>	Destina-se a atender os estudantes do campo, valorizando o conhecimento cultural local e integrando o currículo com temas de agricultura familiar, economia solidária, cooperativismo e sustentabilidade.
<b>EJAI e Diversidade</b>	A EJAI lida com a diversidade ao relacionar o currículo com questões de gênero, etnia, orientação sexual, etc., promovendo uma educação cidadã que respeite e reconheça as diferenças e direitos dos estudantes.
<b>Educação a Distância</b>	É destinada ao Segundo e Terceiro Segmentos, usando tecnologias de informação e comunicação (TIC) para mediação didático-pedagógica e podendo envolver ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e materiais impressos.
<b>Educação Profissional na EJAI</b>	Integra a educação profissional com a básica através do PROEJA, visando oferecer cursos de qualificação e técnicos para melhorar as condições de vida e trabalho dos estudantes da EJAI.

Fonte: Currículo em Movimento do Distrito Federal, 2014.

A história da EJAI está diretamente ligada à história do Brasil, de seu povo, sociedade e estrutura. Chagas (2020) conceitua que, embora seja difícil estabelecer uma única linha para traçar os marcos que detalham a trajetória da EJAI no país, podemos deduzir que ao longo da história do nosso país, a Educação de Adultos assumiu diferentes papéis em diferentes níveis de abordagem e complexidade, com os objetivos sendo quase sempre os mesmos: controle e dominação.

Enquanto os moldes práticos, estruturais e políticos da Educação de Jovens e Adultos na atualidade atribuem ao controle e dominação um caráter de ação e manifestação velada nos espaços educativos, quando analisamos a história da modalidade, ela se assemelha ao histórico de dominação que permeia o Brasil desde sua colonização. Outrora feito por meio da fé através da educação jesuítica, passando pela violência e exclusão sofrida pelos povos escravizados que eram moldados violentamente às exigências dos dominadores, até chegar aos tempos atuais, em que a subserviência dos indivíduos marginalizados se dá pela falta de oportunidades e negação de direitos já estabelecidos por lei, que evidenciam na sociedade as lacunas sociais gritantes em que conseguimos perceber na EJA a falta de práticas e ações políticas com a intenção de reverter tal cenário (Chagas, 2020).

A história da educação na EJA do DF tem sua raiz na construção de Brasília. O Currículo em Movimento da EJA no DF (2014) traz em sua forma a consonância entre a necessidade da educação por meio das especificidades da EJA junto à realidade dos milhares de trabalhadores que migraram de várias partes do país que, em sua imensa maioria, eram trabalhadores não alfabetizados, economicamente vulneráveis e politicamente desassistidos.

Um ponto interessante trazido pelo Currículo em Movimento é a ligação que a EJA no DF possui com os movimentos populares. Com o advento da construção de Brasília e a necessidade de acolher seus trabalhadores e suas famílias oriundas de outros estados, os trabalhadores que precisaram adaptar sua vida à realidade da nova capital do país se organizaram e foram fundamentais no desenvolvimento da EJA no DF desde os primórdios da construção de Brasília. O documento reconhece o trabalho de unidades populares e importantes para a comunidade do DF como: o Centro de Educação, Pesquisa, Alfabetização e Cultura de Sobradinho (CEPACS), Centro Popular de Educação e Cultura do Gama (CPEC), Centro de Educação Paulo Freire (CEPAFRE) e o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP. Não tem como falar de EJA no DF sem ao menos mencionar a força que a mobilização e a organização das comunidades exerceram em sua construção cultural e de identidade coletiva, acontecimentos que só foram possíveis graças a indignação e o levante dos injustiçados frente às suas necessidades e direitos negados (FREIRE, 2000).

Para entender melhor o cenário, vamos adentrar em alguns dados numéricos a respeito da EJAI no DF.

### **3.2 Dados numéricos sobre matrículas e professores atuantes na EJAI**

Para compreender o cenário em que os futuros professores atuantes na EJAI enfrentarão é importante analisarmos alguns números e dados quantitativos encontrados nas instituições do DF. O levantamento foi feito por meio da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2024) no portal CENSO DF que exibe gráficos e documentos pertinentes às informações como dados das escolas, turmas e alunos.

O Distrito Federal é dividido em 14 CREs e cada uma delas é responsável por divulgar sua oferta, o acesso se dá por variados canais: os interessados podem acionar o *site* da SEEDF, ligar na central 156<sup>3</sup> ou até mesmo comparecer presencialmente nas unidades de ensino que ofertam a EJAI<sup>4</sup>.

De acordo com informações da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2023) não há problemas no quantitativo de vagas, no entanto, o cenário apontado pela mídia é outro, quando observamos por exemplo, inúmeras escolas e turmas que ofertam a modalidade sendo fechadas<sup>5</sup>, mesmo quando observamos no CENSO DF uma notável queda no número de matrículas da EJAI no período que compreende os anos letivos de 2019 até 2023 (Quadro 03). Também não é possível traçar parâmetros sobre a realidade dos professores, já que o CENSO não especifica a quantidade de professores disponíveis para a EJAI. A publicação em questão ainda traz a informação de que os servidores das coordenações e das unidades de ensino se encarregam de fazer a busca direta de público por meio de ações como entrega de panfletos e divulgações em redes sociais.

A busca direta de público não é um problema em si, na verdade é uma forma de acolhimento e aproximação das unidades escolares junto à comunidade, mas é um fator que pode limitar o alcance da divulgação da oferta da EJAI por depender quase que unicamente da abordagem individual dos servidores e unidades

---

<sup>3</sup> Canal de atendimento ao cidadão do Distrito Federal

<sup>4</sup> A Secretaria de Educação do Distrito Federal disponibiliza a lista de escolas que ofertam a EJAI em seu *site*.

<sup>5</sup> “Governo Ibaneis-Celina não faz chamada pública e categoria denuncia desmonte da EJA”. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/ejait12/> Acesso em: 10/09/2024.

escolares, enquanto os canais de comunicação e matrícula não são massivamente divulgados.

Além dessa busca direta, que demanda bastante esforço e tempo por parte do corpo docente, em seu trabalho, Porcaro (2012) elenca uma série de desafios que o professor da EJA enfrenta diariamente quando dá luz a fatores como “[...] a heterogeneidade, a evasão, a juvenilização das turmas, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos, a rigidez institucional (p. 41)”.

Os quadros a seguir nos auxiliam na constatação de alguns dos motivos que levaram à queda no número de matrículas na EJA do DF. Junto aos comparativos, vamos traçar alguns cenários problemáticos que envolvem as instituições, os alunos e os contextos que contribuem para os dados trazidos nos resultados das pesquisas realizadas através do CENSO DF.

Os dados do CENSO são disponibilizados em forma de gráficos e possuem motores de busca que possibilitam a separação pelas RAs do DF, foi possível levantar os dados quantitativos relacionados às escolas, turmas, matrículas e média de alunos.

Quadro 03 - Dados numéricos sobre oferta e alunos matriculados na EJA I do DF em 2023

CRE	Número de Escolas	Turmas EJA I Total (Presenciais 1º / 2º / 3º segmentos)	Matrículas EJA I Total (Presenciais 1º / 2º / 3º segmentos)	Média de alunos por turma
Brazlândia	4	31 (6 / 12 / 13)	781 (94 / 271 / 416)	25,19
Ceilândia	<b>15<sup>6</sup></b>	150 (24 / <b>58</b> / <b>68</b> )	4628 (470 / <b>1925</b> / <b>2233</b> )	30,85
Gama	9	73 (21 / 24 / 28)	1325 (205 / 449 / 671)	<b>18,15</b>
Guará	3	30 (10 / 9 / 10)	846 (111 / 359 / 376)	28,20
Núcleo Bandeirante	5	39 (7 / 11 / 21)	1011 (117 / 344 / 550)	25,92
Paranoá	5	53 (6 / 24 / 23)	1750 (169 / 758 / 823)	33,01
Planaltina	12	73 (15 / 31 / 27)	2300 (267 / 992 / 1041)	31,50
Plano Piloto	7	<b>217 (62 / 51 / 34)</b>	<b>4664 (552 / 729 / 692)</b>	21,49
Recanto das Emas	7	61 (16 / 23 / 22)	1626 (201 / 703 / 722)	26,65
Samambaia	9	60 (11 / 25 / 24)	1893 (282 / 802 / 809)	31,55
Santa Maria	5	36 (8 / 16 / 12)	1223 (154 / 503 / 566)	<b>33,97</b>
São Sebastião	3	27 (4 / 11 / 12)	960 (123 / 413 / 424)	35,55
Sobradinho	8	59 (14 / 21 / 24)	1748 (138 / 533 / 1077)	29,62
Taguatinga	3	73 (10 / 29 / 34)	1744 (134 / 778 / 832)	23,89
<b>Total</b>	95	982 (214/ 345/ 352)	26499 (3017 / 9559/ 11232)	26,98

Fonte: SEEDF / Censo DF

Segundo os dados do CENSO DF de 2023, os 26.499 estudantes da EJA I correspondem a 5,71% do total de 464.979 estudantes no Distrito Federal, e sua oferta de 95 escolas corresponde a aproximadamente 11,53% do total de 824 escolas no Distrito Federal.

<sup>6</sup> Os números em negrito no corpo do quadro diferenciam os resultados maiores e menores.

O quadro nos fornece insumos interessantes para enriquecermos a nossa análise já que, segundo o IBGE (2023), a região da Ceilândia é a mais populosa do DF e possui a maior quantidade de escolas, mas a maior quantidade de turmas se concentra na região do Plano Piloto, área mais rica do DF, sendo a terceira em população da unidade. O que evidencia um desequilíbrio e reforça a problemática do cenário da EJA é a média de alunos por turma, já que Ceilândia possui média de 30,85 alunos por turma, enquanto a média do Ensino Fundamental no DF (segmento com maior quantitativo de alunos na educação básica) é de aproximadamente 23,6 alunos, média até maior do que a da EJA no Plano Piloto com seus 21,49 alunos por turma.

Segundo os dados do IBGE (2023), a taxa de analfabetismo no Brasil entre habitantes com 15 anos ou mais é de 5,7%, enquanto o índice do Distrito Federal é de 1,7%, é a menor taxa de analfabetismo considerando todas as Unidades Federativas do país. Alguns dos fatores que contribuem para esse quadro é a própria distribuição geográfica da região já que, considerando outros estados, as Cidades Satélites<sup>7</sup> do Distrito Federal encontram-se mais próximas dos espaços com maior oferta, o que possibilita que um maior número de estudantes consiga frequentar escolas fora das RAs onde eles residem. Mas o que ajuda a intensificar o diagnóstico desse quadro é o índice socioeconômico do DF, já que, segundo o IBGE (2023), foi a Unidade Federativa com a maior renda per capita do país, sendo R\$ 3.357 por habitante, enquanto a média nacional foi de R\$ 1.893, índices que ajudam a evidenciar a influência que a condição financeira exerce na vida das pessoas. Oliveira (2009) detalha esse fenômeno como “A Transformação da Educação em Mercadoria no Brasil”, onde a condição socioeconômica do indivíduo determina se ele terá, ou não, acesso às melhores escolas, aos melhores materiais e às melhores condições de desenvolvimento sociais, culturais e acadêmicos.

Alinhando esse caráter de mercantilização (Freitas, 2012) que a Educação brasileira vem assumindo nos últimos anos com o perfil do público que frequenta as turmas de EJA no DF, o quadro a seguir ajuda a ilustrar que a condição financeira do aluno está diretamente ligada à sua garantia de direitos e, quando se trata da educação, essa garantia é bem mais delicada, pois, mesmo se tratando da Unidade Federativa com o maior rendimento per capita do Brasil, o recorte da população que recorre à EJA, segundo o Currículo em Movimento do Distrito Federal, abrange a

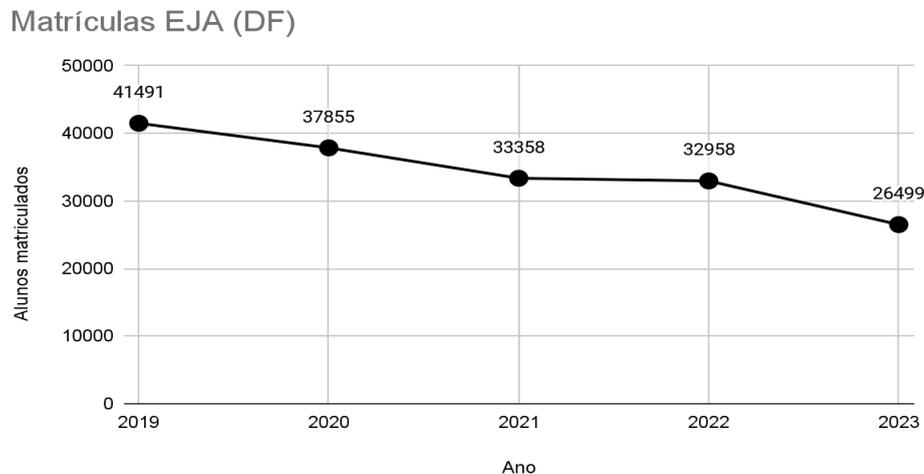
---

<sup>7</sup> Cidades que ficam nas regiões periféricas do Plano Piloto do Distrito Federal.

diversidade de indivíduos que carregam as chagas da exclusão política, econômica e social em sua trajetória de vida. Segundo o PNE (BRASIL, 2023), a maior incidência de analfabetismo funcional entre a população de 15 anos ou mais no DF ocorre entre o público preto, pardo e indígena (11,2% frente à 8,1% entre o público branco).

O cenário de desigualdade que permeia o público da EJAI também aparece quando traçamos esse comparativo de matrículas ao longo dos anos. Dos anos de 2019 até 2023, o CENSO DF registrou uma queda de 14.992 estudantes na EJAI do DF. Os principais fatores que dão sentido a esse número referem-se os reflexos da pandemia de COVID 19, que, principalmente em seu auge que se deu nos anos de 2020 e 2021, impactou direta e indiretamente a vida de milhares de habitantes do Distrito Federal, fazendo com que, por motivos de saúde, trabalho, locomoção e acesso à internet, milhares de estudantes fossem impedidos de dar continuidade à sua formação.

Quadro 04 - Gráfico de alunos matriculados na EJAI DF



Fonte: Censo DF

Segundo Nakata (2020), no mundo todo, “[...] Mais de 1,5 bilhão de estudantes e 60,3 milhões de professores de 165 países foram afetados pelo fechamento de escolas devido à pandemia do coronavírus”. Considerando as especificidades de práticas, abordagens e contextos socioculturais que a EJAI demanda, a intensidade do impacto da COVID-19 em seus sujeitos acompanhou a intensidade em que a EJAI é impactada pela desigualdade e exclusão sofrida por seu público alvo ao longo da vida.

Os dados do IBGE (2020) reforçam o impacto da COVID-19 na população mais vulnerável quando apresenta em sua pesquisa que das 6,5 milhões de pessoas que testaram positivo, quase 5 milhões (4.973 mil de acordo com o gráfico apresentado em seu *site*) possuem rendimento familiar igual ou inferior a 2 salários mínimos. Logo, a população nessa faixa de renda que já era mais impactada pela falta de acesso aos ambientes escolares, foi ainda mais impactada por motivos de saúde e renda, já que somente no recorte da semana do dia 20/09 ao 26/09, o IBGE detalha que 2,7 milhões de brasileiros foram afastados do trabalho devido ao distanciamento social, sendo que a pesquisa ainda traz a informação de que o nível de instrução com a maior proporção de pessoas em trabalho remoto foi o de superior completo ou pós-graduação, perfil que se opõe ao público foco das ações da EJA como um todo.

Seguimos para a seção do estudo que irá tratar do **lugar da EJA no currículo dos cursos de Pedagogia**.

## **SEÇÃO IV: O lugar da EJAI no currículo dos cursos de Pedagogia**

### **4.1 Análise dos PPCs (Projetos Pedagógicos de Curso) e fluxogramas das instituições escolhidas**

Com a pesquisa feita por meio do portal e-MEC, extraímos dados quantitativos como a nota no ENADE e vagas anuais. As informações como carga horária total e identificação de disciplinas relacionadas à EJAI, demandaram uma busca mais detalhada, diretamente no *site* das instituições de ensino analisadas.

Na elaboração do quadro definimos alguns critérios de Coleta de Dados: Os cursos de devem ser presenciais, de licenciatura em Pedagogia, oferecidos por instituições privadas, e ter obtido notas 3, 4 ou 5<sup>8</sup> no Enade 2017:

---

<sup>8</sup> De acordo com o *site* E-MEC, nenhuma instituição privada do DF que ofereça o curso de Licenciatura em Pedagogia foi avaliada com nota 5 no ENADE 2017.

Quadro 05 - Cursos pesquisados

Instituição	Nota ENADE (2017)	Vagas Anuais	PPC Disponível integralmente para consulta no site da instituição?	PPC aborda a EJAI de forma direta na matriz curricular?	Carga Horária Total
Uniplan	4	525	Não	Sim (Encontrada uma disciplina de 30 horas)	3825
Estácio	4	200	Não <sup>9</sup>	Sim (Encontrada uma disciplina que aborda EJA e Educação popular)	3200
Icesp	4	200	Não	Não (Site não exibe fluxograma e nem PPC)	Não registrado
UDF	3	460	Não	Sim (Encontrada uma disciplina de 60 horas)	3340
Anhanguera	3	200	Não	Sim (Encontrada uma disciplina de 60 horas)	3120
UCB	3	50	Sim	Não	3205

Fonte: Portal e-MEC

À luz dos dados quantitativos visando uma melhor análise e buscando determinar o lugar da EJAI nos currículos de Pedagogia nas instituições estudadas, foi fundamental tomarmos ciência da matriz curricular de cada instituição. Quando as informações são pautadas em conceitos, atribuições e objetivos, mais possibilidades e abordagens diversas de análise são aplicáveis, sujeitas ao objetivo do trabalho. Então, antes de detalharmos os componentes que tratam da EJA, vamos elucidar como a matriz curricular das instituições em questão se apresentam para os sujeitos envolvidos na formação dos professores.

<sup>9</sup> O *site* da instituição disponibiliza uma síntese do seu PPC. Disponível em: <https://portal.estacio.br/docs/ppc/Sintese-PPC-Pedagogia-NITEROI.pdf>.

Na perspectiva trazida por Sacristán (2013, p. 17), o cerne da definição do que é currículo se dá por sua instituição como “[...] território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que os professores e centros de educação deveriam cobrir”. O currículo é a forma de organizar o conhecimento, espinha dorsal das instituições de ensino, ponto de partida, de reflexão e de consolidação do que é praticado (ou não), do que é discutido (ou não) e do que se espera do indivíduo que está sendo formado nos espaços acadêmicos.

Quando se fala do indivíduo que está sendo formado em um curso de Licenciatura em Pedagogia, precisamos avaliar a forma com que o conhecimento é estabelecido como ponto central, afinal, essas instituições vão assegurar o futuro da promoção da educação como o objeto de impacto social que é, que vai muito além da docência. Segundo Libâneo (2006), a Pedagogia não se resume a um curso, a Educação é um fenômeno multidimensional que precisa ser muito bem estruturado em sua metodologia, estrutura reflexiva e documental, instituindo uma visão multifocal, sem se prender somente à docência.

Com a ideia da Pedagogia como um campo científico e horizontal trazido por Libâneo (2006), em que a formação acadêmica é a base da docência (e não o contrário) a análise a seguir vai detalhar a organização da matriz curricular das instituições avaliadas e determinar a forma em que as práticas e conceitos da EJAI estão sendo acolhidas por seus currículos.

Como estamos tratando de documentos extremamente densos e textualmente extensos, vamos focar em suas principais características de teoria de currículo e abordagem da EJAI em sua matriz curricular. Com isso vamos elencar seus construtos e ligá-los à realidade dos alunos e da formação de professores para a EJAI no DF. Nos textos, priorizaremos informações gerais do arquivo do PPC, ênfase em sua estrutura de sumário, sua contextualização e os eixos em que a matriz curricular é disposta.

#### **4.1.1. Estácio**

O PPC do curso de Pedagogia da Faculdade Estácio de Santo André (Anexo A) é disposto em 150 páginas, dando muita ênfase às metodologias didático-pedagógicas e aos planos de ensino já estabelecidos.

Em sua contextualização, na adequação do currículo à realidade de seus educandos, a instituição adota a tríade: docência, gestão e pesquisa. A unidade encara esses fatores como a forma elementar de contemplar os campos de atuação do pedagogo.

O Curso de Pedagogia na Estácio possui 3.336 horas sendo 3154 horas de disciplinas obrigatórias, 72 horas de disciplinas Eletivas (Cada uma delas possui 36 horas) e 110 horas de atividades complementares distribuídas em sua Matriz Curricular que é voltada para a interdisciplinaridade, de forma que cada período siga um eixo temático (Estácio, 2018. p. 52):

- 1º período: Sociedade, Cultura, História e Educação;
- 2º período: Sociedade, Cultura, História e Educação;
- 3º período: Espaços Educativos: Aprendizagem e Subjetividade;
- 4º período: Construção do Conhecimento e Ensino;
- 5º período Espaços Educativos Aprendizagem e Subjetividade;
- 6º período: Políticas Públicas e Gestão Educacional;
- 7º período: Currículo e Organização do Espaço Escolar;
- 8º período: Ética, Trabalho, Educação e Compromisso Social.

#### **4.1.2. Universidade Católica de Brasília**

O PPC do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Brasília (Anexo B) especifica que o currículo é específico para o turno noturno e é disposto em 103 páginas, dando muita ênfase às metodologias didático-pedagógicas e à valorização de seu produto.

Em sua contextualização, na adequação do currículo à realidade de seus educandos, a instituição adota a tríade: cenário profissional, mercado de trabalho e diferenciais do curso. A unidade utiliza dessa tríade para a valorização de seu produto mas um ponto que chama muito a atenção em seu documento é a lista de compromissos em que sua práxis se baseia, elencada da seguinte forma (UCB, 2010):

- A valorização da vida em todas as suas formas;
- O respeito à dignidade da pessoa humana e à liberdade pessoal;
- A busca da verdade e do transcendente;

- O relacionamento de estima consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com Deus;
- O confronto dos próprios critérios com outros critérios e itinerários culturais e religiosos, no diálogo entre fé e cultura; um percurso irrenunciável na busca da verdade;
- A competência do ensino de nível superior, da pesquisa e da extensão é um serviço que prestamos, especialmente à juventude, na construção do saber;
- A construção da comunidade, por meio de testemunho solidário do convívio fraterno e da co-responsabilidade, é contributo nosso para uma sociedade à medida do ser humano;
- A formação da consciência cristã e do agir concreto no âmbito social é instrumento adequado para a consolidação da cidadania na construção de uma sociedade mais justa e fraterna

O Curso de Pedagogia na UCB possui 3.205 horas sendo 3.145 horas de disciplinas obrigatórias (já abrangendo os componentes curriculares interdisciplinares, grupos de aprendizagem, seminários de pesquisa, grupos de pesquisa, componentes curriculares disciplinares e encontros culturais) e 60 horas de disciplinas Optativas (Correspondente a uma disciplina) distribuídas em sua Matriz Curricular que é abarcada pelos eixos (UCB, 2010. p. 53):

- 1º semestre – A formação do Pedagogo na universidade: perspectivas e desafios;
- 2º semestre - Sociedade e educação;
- 3º semestre – Processos de aprendizagem;
- 4º semestre – Processos de orientação da aprendizagem;
- 5º semestre - Ensino e suas primeiras fases;
- 6º semestre – Metodologias de ensino;
- 7º semestre - Gestão educacional;
- 8º semestre – Educação continuada.

#### **4.1.3. UDF**

O PPC do curso de Pedagogia da UDF (Anexo C) especifica que o currículo abrange os turnos diurno e noturno e é disposto em 206 páginas, o sumário é bem

extenso e dá muita ênfase à abordagem em modelo de EAD e às atribuições teóricas como os objetivos, conteúdos e metodologias.

Em sua contextualização, na adequação do currículo à realidade de seus educandos, a instituição procura equilibrar o desenvolvimento pedagógico voltado para conhecimentos e habilidades com o desenvolvimento humano voltado para a formação sociocultural do indivíduo.

O Curso de Pedagogia na UDF possui 3.200 horas em ofertas seriadas ofertadas em modelo híbrido (Presencial e EAD), distribuídas em subdivisões:

- Núcleo de Estudos de Formação Geral (462 horas-aula + 1.040 horas relógio);
- Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (498 horas-aula + 200 horas-relógio incluindo as três disciplinas optativas organizadas na matriz);
- Núcleo de Estudos Integradores (200 horas-relógio);
- Prática como Componente Curricular (480 horas-relógio);
- Estágio Supervisionado (400 horas-relógio);
- Temas Transversais (40 horas-relógio).

Assim partimos finalmente para a abordagem do lugar ocupado pela EJAI nos currículos em questão.

## **4.2 Currículo e disciplinas relacionadas à EJAI**

Após passarmos pela matriz curricular das instituições pesquisadas, vamos analisar seus componentes, relacioná-los à estrutura de seus PPCs e estabelecer de que forma a EJAI está sendo abordada em suas organizações

A nossa intenção é tentar estabelecer uma relação de existência das disciplinas nos documentos dos cursos com o campo das teorias de currículo, buscando perceber se existe, por parte das instituições, a intenção de povoar seus projetos pedagógicos de curso, conseqüentemente sua prescrição curricular, espaço dedicado às discussões da EJAI.

De acordo com as concepções de currículo trazidas por Silva (2010), “[...] uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade...” e no

caso do currículo, como a manifestação de um espaço de poder, a teoria “... organiza e estrutura nossa forma de ver a realidade (p. 17)”.

Em sua obra, o autor consolida três teorias que definem suas concepções de realidade e aborda os principais conceitos que as definem:

- Teoria Tradicional - Concebida sob o bojo da produção e eficiência, em seu cerne, atribui à educação um valor de lógica de mercado, com objetivos, expectativas de aprendizagem e caminhos metodológicos determinados, organizados e sujeitos às demandas do próprio mercado, a finalidade da educação pode se resumir às “[...] exigências profissionais da vida adulta (Silva, 2010 *apud* Bobbit, 1918; Tyler, 1949)”:
  - Ensino;
  - Aprendizagem;
  - Avaliação;
  - Metodologia;
  - Didática;
  - Organização;
  - Planejamento;
  - Eficiência;
  - Objetivo.
  
- Teoria Crítica - Nascida no contexto sociocultural do mundo nos anos 60, foi a teoria concebida para se opor ao conservadorismo instituído no currículo tradicional. Com as teorias críticas, o cerne do currículo passou da aceitação, ajuste e adaptação, para se tornar desconfiança, questionamento e transformação radical da realidade, ou seja a busca pela emancipação humana (Silva, 2010. p. 30):
  - Ideologia;
  - Reprodução Cultural e Social;
  - Poder;
  - Classe Social;
  - Capitalismo;
  - Relações Sociais de Produção;
  - Conscientização;
  - Emancipação e Libertação;
  - Currículo Oculto;
  - Resistência.
  
- Teoria Pós-Crítica - Em sua obra, Silva (2010) analisa ainda a ruptura das teorias tradicionais para as teorias críticas na mesma construção,

mas na análise pós-crítica, ele utiliza das diferentes concepções para definir um caráter de ruptura multifocal (pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós colonialismo...), como um reflexo da crítica manifestada nos grupos de gênero, cultura e etnia, quando a teoria pós-crítica dá relevância específica às lutas, reivindicações e construtos curriculares pertinentes às intenções de consolidação da teoria pós-crítica nos espaços de poder e nos espaços educativos (SILVA, p. 145).

- Identidade, alteridade, diferença;
- Subjetividade;
- Significado e discurso;
- Saber-Poder;
- Representação;
- Cultura;
- Gênero, raça, etnia, sexualidade;
- Multiculturalismo

À luz das concepções curriculares e correntes epistemológicas estruturadas por Silva (2010) em torno das teorias de currículo, quando estendemos a análise para os PPCs instituições pesquisadas, podemos perceber alguns pontos relacionados às teorias trazidas pelo autor e como elas se manifesta em sua estrutura documental:

Quadro 9 - Currículo de Pedagogia das Instituições

Instituição (Ano da versão do PPC analisada)	Ano de criação do curso de Pedagogia	Teoria de Currículo capturada	Quantidade de Disciplinas voltadas diretamente à EJA
Estácio (2018)	Não citado	Tradicional / Crítica	1
UCB (2010)	1974	Tradicional	0
UDF (2023)	1968	Tradicional / Crítica	1

Fonte: PPC das instituições consultadas: Estácio, UCB e UDF

#### 4.2.1. Estácio

Quando atribuímos ao PPC das Estácio uma classificação de Currículo Tradicional/Crítico, na análise da presente pesquisa, identificamos um Currículo Tradicional (muito centrado em progresso individual, alinhado às competências técnicas e projeções pré estabelecidas sobre o perfil do egresso em concordância com a lógica de mercado), mas nele aparecem alguns pontos de ruptura, elucidando a relevância que a criticidade é abordada na formação de seu indivíduo e na elaboração de seus objetivos dando relevância às demandas sociais em sua “Missão do Curso”:

O curso de Pedagogia tem a missão de criar, desenvolver, sistematizar e difundir conhecimentos na área de educação com o objetivo de responder às necessidades do homem e da sociedade contemporânea. Para tal, busca formar profissionais de educação autônomos e cooperativos, capazes de pensar, investigar, decidir, planejar, realizar e avaliar ações educacionais em várias instâncias e níveis (p. 15).

Em seu PPC, a EJA é abordada de forma direta na parte que trata do “Estágio Supervisionado (p. 77)” e na disciplina obrigatória de 5º Período “Fundamentos da educação de jovens e adultos e educação popular (p. 60)” definida em sua ementa como:

Perspectiva histórica da EJA e da Educação Popular no Brasil. Base legal e políticas públicas referentes à EJA. Pensamento e pedagogia freireana. As especificidades do trabalho com jovens e adultos: fundamentos e princípios teórico-metodológicos. As diferentes propostas de EJA no Brasil: experiências de educação básica e profissional na modalidade (p. 125).

Um ponto que cabe reflexão é a abordagem em torno da forma em que a EJA é praticada nos espaços da instituição, já que, ao mesmo tempo em que a instituição prega a flexibilização curricular, sua matriz se instaura como um roteiro, um processo consolidado e pronto, se distanciando da ideia de flexibilidade e alternativas à disposição do Pedagogo em formação. Em sua completude processual, ao mesmo tempo que seu PCC traz pontos de ruptura teórica, na prática, até mesmo nas especificidades que a EJA demanda, a formação técnica aparenta estar fortemente presente e a existência de períodos letivos com 6 e até 7 disciplinas ajudam a ilustrar a dualidade desse cenário.

#### 4.2.2. Universidade Católica de Brasília

É o currículo mais desatualizado dentre os avaliados<sup>10</sup> (2010), o que ajuda a compreender a manifestação da teoria tradicional em suas abordagens e construções metodológicas. É um currículo pragmático (justificado pela concepção confessional em sua Pedagogia), com foco nas competências técnicas e no mercado de trabalho. Conseguimos perceber essa linha quando analisamos sua práxis (UCB, p. 17), mesmo a instituição trazendo um ensaio da atribuição crítica aos seus egressos:

[...] A ação desses educadores nas instituições de educação dessa região deve impactar em uma formação para a consciência crítica. Os educadores formados pela UCB são os formadores de opinião, ou seja, os cidadãos de uma sociedade que tem o conhecimento como um dos elementos constitutivos de sua organização e funcionamento. (p.18).

A identidade confessional de seu currículo funciona como uma espécie de “freio” nessa construção crítica. Mesmo seu PPC trazendo nas referências bibliográficas autores como Dermeval Saviani, Karl Marx e Paulo Freire, sua matriz curricular permite pouca transição do indivíduo, seja pela oferta de disciplinas majoritariamente técnicas, ou pelo protagonismo da ação educativa voltada mais para métodos, processos e objetivos, sendo menos voltada para o indivíduo, entende-se que quando a Instituição traz “[...] os Educadores formados pela UCB são formadores de opinião...” essa formação de opinião é alinhada ao valor confessional, filantrópico e metodológico da instituição, tornando a formação do Pedagogo e sua formação de opinião voltada para a docência e competência técnica alinhada às exigências de mercado refletidas na instituição.

Em sua matriz curricular não existe menção direta à EJA, que só é feita na parte de “Laboratório de Pedagogia (p. 48)” (que precisa ser considerada já que seu PPC é voltado para o turno noturno) e em “Ementas e Bibliografias (p. 71; p. 72)” quanto traz obras de Sauner (SAUNER, N. F. de M. Alfabetização de adultos. Juruá: 2002.) e Gadotti (GADOTTI, M.; ROMAO, J. E. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. Petrópolis, Cortez, 2003), o que ilustra que em sua abordagem teórica a EJA está inserida no componente de “Alfabetização e Letramento”.

---

<sup>10</sup> Não foram encontradas versões mais recentes à disposição em seu *site* ou em pesquisas *online*.

### 4.2.3. UDF

Sua classificação como Currículo Tradicional/Crítico segue a linha de ruptura entre as estruturas, metodologias e objetivos tradicionais até os indícios de desenvolvimento teórico crítico na construção do saber e ser pedagógico voltada para seu educando. O PPC da UDF é o mais recente dentre todos os avaliados e, embora sua estrutura se disponha de forma técnica e voltada para a lógica docente de mercado, seu PPC faz levantamentos interessantes a respeito do educando como agente ativo de seus processos, relacionando seu fluxograma (UDF, p. 49) a temas transversais e próximos da realidade do pedagogo egresso em sua atuação *in loco*.

A disposição de sua matriz curricular é densa, nela encontram-se semestres com até 9 disciplinas e a instituição se posiciona acerca desse cenário em um ponto dual e aberto a diversas análises: o da Educação à Distância.

Essa quantidade de disciplinas abre brechas à problemas de percurso e acessibilidade, principalmente por se tratar de um PPC que abrange o turno noturno, mas dispõe de um encaixe maior de disciplinas optativas comparado às outras instituições analisadas (três disciplinas) e de seus Núcleos de Estudo, que permitem ao pedagogo em formação o acesso à temas e competências mais diversificados e alinhados com sua própria construção, podemos dizer que uma divisão com mais possibilidades coloca o educando mais próximo do centro do processo educativo, porém, o “freio” na ruptura entre o Tradicional e o Crítico aqui está diretamente ligado à existência do EaD em sua oferta, já que, de acordo com Vigotsky (1989) a prática pedagógica está diretamente ligada à interação com o outro e com o meio, na transição entre a teoria e a prática, as disciplinas abarcadas pela abordagem à distância, dependendo de seu pressuposto teórico, podem perder a qualidade de desenvolvimentos e análises se a prática não for aplicada nos componentes curriculares corretos.

Em seu PPC, a EJAI é abordada de forma direta e relevante em sua matriz curricular por meio da disciplina de 6º semestre “Educação de Jovens e Adultos: Fundamentos e Práticas (p. 41)” presente em seus Núcleos de Estudo Geral e na “Articulação de Conteúdos (p. 49)”, quando é um tópico considerado para compor o perfil profissional de seu egresso (p. 50).

Na especificação do componente curricular, sua ementa é trazida de forma que trabalha com a

Compreensão dos fundamentos teóricos e da política educacional da educação de jovens e adultos no Brasil. Estudos sobre história, política e questões atuais em EJA: gênero, diversidade étnico-cultural, direitos humanos, educação ambiental e formação de educadores. Análise dos processos de Alfabetização e Letramento de jovens e adultos: leitura e escrita como instrumentos de cidadania. Compreensão do pensamento de Paulo Freire sobre Educação de Jovens e Adultos. (p. 78).

Além do componente curricular, a UDF também menciona a EJAI em suas “Ações de extensão (p. 110)”, quanto estabelece uma relação de maior complexidade com a modalidade, diversificando a abordagem em que a EJAI é objeto de estudo e ação na instituição.

A UDF se destacou como a instituição que mais faz menção à EJAI (19 no total, sendo de forma direta ou indireta<sup>11</sup>) mas grande parte desse ponto deve-se à atualidade de seu PPC, é o mais recente dentre os analisados e utiliza da EaD para ampliar a abordagem e valorizar o desempenho do seu produto<sup>12</sup>.

O que percebemos, portanto, até aqui é uma lacuna com relação aos debates da EJAI nos documentos inventariados, ao menos nas instituições pesquisadas, o que, de certa maneira, traduz, o descaso e a ausência de políticas destinadas à modalidade, também apontadas por autores do campo, alguns trazidos por nós nessa investigação.

---

<sup>11</sup> Quando a EJAI não é diretamente relevada mas é citada em bibliografias e menções contextuais, por exemplo.

<sup>12</sup> Nesse contexto, reforça o valor mercantil trazido por Oliveira (2009) que a educação assume nas instituições privadas de ensino superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados elucidados pela presente pesquisa possibilitam que aprofundemos nossa visão acerca das relações entre Currículo, Formação de Professores na licenciatura em pedagogia e o lugar da Educação de Jovens Adultos e Idosos nesse cenário.

A associação feita entre os dados e as discussões teóricas não tem o objetivo de instituir uma verdade absoluta acerca dos conceitos abordados, mas sim, costurar de crítica um pouco do que a realidade investigada nos apontou, sobretudo, no que se refere ainda da lacuna que os currículos prescritos da Pedagogia ainda mostram quando o assunto é EJA. Ou seja, a partir dos PPCs analisados, percebemos que o cenário da EJA no DF é problemático e fadado à descontinuação, cenário que não dá sinais de melhora quando estendemos a análise para o perfil do pedagogo egresso nas instituições de ensino privadas do DF. Porcaro (2012) ajuda a ilustrar esse cenário, no âmbito da formação de professores, quando diz que “[...] essa modalidade tem sido ocupada por professores sem formação específica, que trazem consigo uma formação inicial/acadêmica adquirida em curso de licenciatura, ou sem nenhuma formação superior, o que acarreta certa fragilidade na prática cotidiana desses profissionais (p. 40).”

O aluno da EJA, que já chega no contexto socioeducativo fragilizado e marcado pelas mazelas da exclusão e falta de oportunidades, ainda precisa superar as fragilidades que se manifestam fora dos espaços escolares. Um exemplo que podemos levantar quando analisamos o Quadro 03 é a dissonância entre oferta e população, já que a região do Plano Piloto é a região que mais dispõe de turmas, enquanto a maior população se concentra na região de Ceilândia, o que escancara o problema de acesso e a necessidade de distribuição da oferta; Outro ponto é a média de alunos na região de Santa Maria que dispõe da média incrível de 33,97, enquanto o segmento de maior quantidade de matrículas na educação básica (Ensino Fundamental) possui a média de 23,6. Tais pontos, reforçam a urgência de descentralização da oferta já que os estudantes da EJA são majoritariamente trabalhadores (DISTRITO FEDERAL, 2014) e a oferta se faz no contraturno, deixando seu público sujeito à eficiência (ou não) de contextos e serviços além da oferta das escolas como o transporte público, alimentação e jornada de trabalho.

No contexto capitalista em que a educação se baseia, a vida do indivíduo gira em torno do trabalho, enquanto sua própria formação crítica, humana e acadêmica podem esperar. Nos conceitos abordados na presente pesquisa, embasados nas reflexões trazidas por Silva (2010), as concepções estruturais de educação, mercado e currículo contribuem para que o cenário da EJAI perpetue a lógica dual entre a educação para a elite (ensinados e incentivados a serem líderes) e a educação para os trabalhadores (ensinados e incentivados à disciplina e subserviência).

Conectando ainda as análises trazidas por Silva (2010) à perspectiva histórica e metodológica solidificada por Freire (1987), concluímos que, de forma estrutural, as instituições privadas de ensino se organizam à lógica de mercado para perpetuar, mesmo que indiretamente, o cenário de pedagogos egressos aptos à docência e ao atendimento aos postos de trabalho, mas incapazes de proporcionar reflexão e ação para que o cenário da EJAI se desconecte da fragilização e opressão dos indivíduos, da precariedade da formação crítica e da sua ausência de propósito com a mudança da sociedade no seio da Educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTBACH, P. **Private higher education: a global revolution**. Boston: Center for International Higher Education, 2005.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BARROS, A. DA S. X. et al.. A Educação no entardecer da vida. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 113, p. 1115–1135, out. 2021.

BOBBIT, F. **The Curriculum**. Houghton Mifflin Company, Boston, 1918.

BORBA, Siomara; PORTUGAL, Adriana Doyle; BARBOSA DA SILVA, Sérgio Rafael. **Pesquisa em educação**: a construção teórica do objeto. *Ciênc. cogn.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 12-20, mar. 2008.

BRASIL, **DECRETO-LEI Nº 1.190**, DE 4 DE ABRIL DE 1939. Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Coleção de Leis do Brasil - 1939.

\_\_, **LEI Nº 5.540**, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Coleção de Leis do Brasil - 1968.

\_\_, Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**, 2024. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em 13/07/2024.

\_\_. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2022.

\_\_, Ministério da Educação. **Painel de Monitoramento da Educação do PNE**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2023. Acesso em 05/09/2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>

\_\_, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Art. 205**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/constituicao/1988/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

\_\_, **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Quarenta Horas de Angicos**: uma experiência educacional, um lugar de memória? In: LOPES, Eduardo Jorge; AMORIM, Roseane Maria de. (orgs). Paulo Freire: culturas, ética e subjetividade no ensinar e aprender. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. p. 27-48.

CHAGAS, Viviane. **A EJA NO BRASIL**: Reflexões sobre seu Histórico. Conedu VII Congresso Nacional de Educação, 2020.

CRUZ, G. B. DA .. **Curso de Pedagogia no Brasil**: História e Formação com Pedagogos Primordiais, Rio de Janeiro, WAK Editora, 2011.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal**. Art. 225, promulgada em 8 de junho de 1993. Brasília, 1993.

\_\_. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Censo DF**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/bi.php>. Acesso em 04/09/2024.

\_\_. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal** - Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2014.

\_\_. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes operacionais da EJA DF**. Brasília, 2021.

\_\_. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Inscrições para Educação de Jovens e Adultos vão até domingo**: modalidade é uma oportunidade para quem quer voltar a estudar. Da Redação, Ascom/SEEDF, 27/06/2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/inscricoes-para-educacao-de-jovens-e-adultos-vao-at-e-domingo/#:~:text=H%C3%A1%20oferta%20de%20EJA%20em,ou%20no%20telefone%203901%2D3284>. Acesso em: 27/08/2024.

DINIZ, A.; SCOCUGLIA, A.; PRESTES, E. (orgs.). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos**: possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

ESTÁCIO - Faculdade Estácio de Santo André. **Projeto Político Pedagógico. Pedagogia**. Santo André, 2018.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERREIRA, V. L.. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e formação com pedagogos primordiais. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 145, p. 311–316, jan. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luíz Carlos de. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do Sistema Público De Educação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out. 2010.

GERMANO, J. W.. As quarenta horas de Angicos. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 59, p. 391–395, ago. 1997.

GUBA, E.G. e LINCOLN, Y.S. **Effective Evaluation**. San Francisco, Ca., Jossey-Bass, 1981.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2020** - O IBGE apoiando o combate à COVID-19. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/saude.php>. Acesso em 03/09/2024.

\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2023**. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnad/>. Acesso em 02/09/2024.

LIBÂNEO, J. C.. **Diretrizes curriculares da pedagogia**: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 843–876, out. 2006.

\_. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 2, p. 629–650, abr. 2015.

LÜDKE, M.. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 74, p. 77–96, abr. 2001.

LÜDKE, Marli E.D.A. André. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARGISON, S. **The public/private divide in higher education**: a global revision. *Higher Education*, Amsterdam, v. 53, n. 3, p. 307-333, 2007.

MARTINS, C. B.. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 106, p. 15–35, jan. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NAKATA, C. H. **CORONAVÍRUS: COMO A PANDEMIA ESCANCAROU A DESIGUALDADE E PARALISOU A EDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL**. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, v. 2, n. 3, p. 72–83, 2020.

OLIVEIRA, R. P. DE .. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil**. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 108, p. 739–760, out. 2009.

PERES, M. A. C. A andragogia no limiar da relação entre velhice, trabalho e educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 20-27, dez. 2005. [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4835/art03\\_20.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4835/art03_20.pdf)

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro, Agir, 1974.

PORCARO, Rosa Cristina. **Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente**. EccoS – Revista Científica, [S. l.], n. 25, p. 39–58, 2012. DOI: 10.5585/eccos.n25.3226. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3226>. Acesso em: 4 set. 2024.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Sara dos Santos. **Curso de Pedagogia no Brasil: trajetória, saberes e profissionalização**. 2017. Disponível em: <https://petpedagogia.ufba.br/curso-de-pedagogia-no-brasil-trajetoria-saberes-e-profissionalizacao#:~:text=O%20curso%20de%20Pedagogia%2C%20propriamente.Escola%20Normal%20no%20Per%C3%ADodo%20Regencial>.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

\_. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan. 2009.

SHULMAN, Lee. **Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado**. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SILVA, Emmily Daiane da. **Memórias das quarenta horas de Angicos: possíveis contribuições para a Educação de Jovens e Adultos**. Conedu VII Congresso Nacional de Educação, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. -1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Wilker Solidade da. **A pesquisa qualitativa em educação**. Horizontes - Revista de Educação, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 97–105, 2015.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. **O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese**. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016.

TYLER R. W.. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

UCB - Universidade Católica de Brasília. **Projeto Político Pedagógico**. Pedagogia. Brasília, 2010.

UDF - Centro Universitário. **Projeto Pedagógico de Curso**. Brasília, 2023.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

**ANEXO A - Matriz Curricular Estácio**

Período	Disciplina	Tipo
1º Período	Língua Portuguesa	Obrigatória
	Aspectos Antropológicos e sociológicos da educação	Obrigatória
	História da Educação	Obrigatória
	Pesquisa e Prática em Educação	Obrigatória
	Filosofia da Educação	Obrigatória
	Cultura brasileira e história dos povos indígenas e afrodescendentes	Obrigatória
2º Período	Educação Inclusiva	Obrigatória
	Filosofia da Educação	Obrigatória
	Pesquisa e prática em educação II	Obrigatória
	Psicologia da Educação	Obrigatória
	Filosofia da Educação Brasileira	Obrigatória
	Planejamento de Carreira e Sucesso Profissional	Obrigatória
	Didática	Obrigatória
3º Período	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	Obrigatória
	Conteúdo e Metodologia e prática do ensino nas creches e educação infantil	Obrigatória
	Informática Aplicada à educação	Obrigatória
	Conteúdo, metodologia e prática de ensino da arte	Obrigatória
	Metodologia e prática de alfabetização e letramento	Obrigatória
	Pesquisa e prática em educação III	Obrigatória
	Sociologia da Educação	Obrigatória
4º Período	Educação sexualidade e gênero	Eletiva
	Pesquisa e prática em educação IV	Obrigatória

	Prática de ensino e estágio supervisionado em docência da educação infantil	Obrigatória
	Conteúdo, metodologia e prática de ensino de educação física	Obrigatória
	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa	Obrigatória
	Conteúdo, metodologia e prática do ensino da matemática	Obrigatória
5º Período	Conteúdo, metodologia e prática de ensino da história e geografia.	Obrigatória
	Conteúdo, metodologia e prática do ensino de ciências e educação ambiental	Obrigatória
	Tópicos Especiais em Educação	Obrigatória
	Prática de ensino e estágio supervisionado em docência do ensino fundamental	Obrigatória
	Planejamento Educacional	Obrigatória
	Pesquisa e prática em educação V	Obrigatória
	<b>Fundamentos da educação de jovens e adultos e educação popular</b>	Obrigatória
6º Período	Pesquisa e prática em educação VI	Obrigatória
	Educação Economia e Política	Obrigatória
	Prática de ensino e estágio supervisionado em docência em disciplinas pedagógicas da educação profissionalizante	Obrigatória
	Educação profissional: teoria e prática	Obrigatória
	Avaliação da aprendizagem	Obrigatória
	Supervisão e orientação pedagógica	Obrigatória
	Tecnologia e Novas Mídias	Obrigatória
7º Período	Prática e estágio supervisionado em Gestão das organizações escolares	Obrigatória
	Tópicos em Libras: surdez e inclusão	Obrigatória
	Políticas públicas e organização da educação básica	Obrigatória

	Currículo: teoria e prática	Obrigatória
	Pesquisa e prática em educação VI	Obrigatória
	Gestão escolar: teoria e prática	Obrigatória
	Orientação educacional	Obrigatória
8º Período	Pedagogia nas instituições não escolares	Obrigatória
	Avaliação institucional	Obrigatória
	Prática e estágio supervisionado em gestão das organizações não escolares	Obrigatória
	Psicologia institucional	Obrigatória
	TCC em Pedagogia	Obrigatória
	Educação ambiental	Eletiva

Fonte: PPC do Curso de Pedagogia da Estácio de Santo André

**ANEXO B - Matriz Curricular UCB**

Semestre	Componente Curricular	Tipo
1º Semestre	Componente Curricular Interdisciplinar I – Pedagogia: constituição e campos de atuação	Obrigatório
	Introdução à Educação Superior	Obrigatório
	Filosofia da Educação	Obrigatório
	Antropologia da Religião	Obrigatório
2º Semestre	Componente Curricular Interdisciplinar II – Educação e problemas contemporâneos	Obrigatório
	Grupos de Aprendizagem – Educação e problemas contemporâneos	Obrigatório
	Políticas e Gestão da Educação Básica	Obrigatório
	Ética	Obrigatório
	Seminário de Pesquisa – Juventude, Educação e Sociedade	Obrigatório
3º Semestre	Componente Curricular Interdisciplinar III – Como as pessoas aprendem?	Obrigatório
	Grupo de Aprendizagem – Como as pessoas Aprendem?	Obrigatório
	Neurociência e aprendizagem	Obrigatório
	Seminário de Pesquisa – Ensino e Aprendizagem	Obrigatório
	Optativa <sup>13</sup>	Optativa
4º Semestre	Componente Curricular Interdisciplinar IV – Processos de ensino e aprendizagem	Obrigatório
	Grupo de Aprendizagem – Processos de ensino e aprendizagem	Obrigatório
	Fundamentos da Educação Infantil	Obrigatório
	LIBRAS	Obrigatório
	Seminário de Pesquisa – Gestão	Obrigatório

<sup>13</sup> A matriz curricular da instituição Universidade Católica de Brasília primeiro distribui as disciplinas obrigatórias, já deixando o espaço para as optativas, e depois apresenta a lista de disciplinas optativas.

5º Semestre	Componente Curricular Interdisciplinar V – Educação Básica no Brasil: Alfabetização e letramento	Obrigatório
	Grupo de Aprendizagem – Educação básica no Brasil: Alfabetização e letramento	Obrigatório
	História, Geografia e seu ensino	Obrigatório
	Língua Portuguesa e seu ensino	Obrigatório
	Grupo de Pesquisa I	Obrigatório
6º Semestre	Componente Curricular Interdisciplinar VI – Planejamento e avaliação nas relações de ensino e aprendizagem	Obrigatório
	Grupo de Aprendizagem – Planejamento e avaliação nas relações de ensino e aprendizagem	Obrigatório
	Matemática e seu ensino	Obrigatório
	Estágio I – Prática no Ensino Fundamental	Obrigatório
	Grupo de Pesquisa II	Obrigatório
7º Semestre	Componente Curricular Interdisciplinar VII – Gestão Educacional	Obrigatório
	Ciências Naturais e seu ensino	Obrigatório
	TCC 1	Obrigatório
	Mídias e Educação	Obrigatório
	Estágio Supervisionado II – Observação e Prática em ambiente não escolar	Obrigatório
8º Semestre	Componente Curricular Interdisciplinar VIII – Educação continuada	Obrigatório
	Estágio Supervisionado III – Prática em Educação Infantil	Obrigatório
	Educação e Trabalho	Obrigatório
	TCC 2	Obrigatório
Lista de Disciplinas Optativas		
Tópicos Especiais em Educação		

Inglês Instrumental Aplicado à Educação
Teorias em Psicologia
Aprendizagem Motora
Recreação e Lazer
Crescimento e Desenvolvimento Humano
Diversidade e Inclusão
Comunicação e Cultura
Estética
Movimentos Sociais
Realidade Brasileira e Regional
Economia Política
Filosofia Política
Direito e Legislação Social

Fonte: PPC do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Brasília

**ANEXO C - Matriz Curricular UDF**

<b>1º Semestre</b>
<b>Núcleo de Estudos de Formação Geral</b>
Estudos Históricos e Filosóficos da Educação
Políticas Públicas em Educação
Psicologia da Educação (EAD)
Sociedade, Identidades e Territórios (EAD)
Temas Transversais (EAD)
<b>Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos</b>
Jogos e Brincadeiras
<b>2º Semestre</b>
<b>Núcleo de Estudos de Formação Geral</b>
Legislação da Educação Básica e Políticas Educacionais (EAD)
Metodologia de Pesquisa (EAD)
Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano
<b>Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos</b>
Educação Infantil: Currículo
Mediação Pedagógica e Gestão de Projetos
Itinerário Extensionista I
<b>3º Semestre</b>
<b>Núcleo de Estudos de Formação Geral</b>
Língua Portuguesa (EAD)
Leitura, Escrita e Pesquisa
Sociologia: Debates Atuais (EAD)
<b>Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos</b>
Fundamentos Metodológicos dos Ensino de Artes
Organização do Trabalho Docente

Itinerário Extensionista II
<b>4º Semestre</b>
<b>Núcleo de Estudos de Formação Geral</b>
Estatuto da Criança e do Adolescente (EAD)
Avaliação Educacional (EAD)
<b>Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos</b>
Fundamentos Metodológicos de Linguagens: Alfabetização e Letramento
Fundamentos Metodológicos do Ensino de Matemática
Componente Curricular Protagonista Flexibilizado
Optativa I
<b>5º Semestre</b>
<b>Núcleo de Estudos de Formação Geral</b>
Cultura Brasileira (EAD)
Economia da Educação (EAD)
Educação Inclusiva
Trabalho e Práxis Social (EAD)
<b>Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos</b>
Fundamentos Metodológicos do Ensino de História e de Geografia
Fundamentos Metodológicos do Ensino de Ciências
<b>Núcleo de Estudos Integradores</b>
Itinerário Extensionista IV
<b>6º Semestre</b>
<b>Núcleo de Estudos de Formação Geral</b>
Educação de Jovens e Adultos: Fundamentos e Práticas
Escola, Currículo e Sociedade
Filosofia (EAD)
Gestão do Planejamento Educacional: Organização do Trabalho Pedagógico (EAD)

<b>Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos</b>
Corpo, Gênero e Sexualidade (EAD)
Língua Brasileira de Sinais
<b>Núcleo de Estudos Integradores</b>
Itinerário Extensionista V
<b>7º Semestre</b>
<b>Núcleo de Estudos de Formação Geral</b>
Estatística Aplicada à Educação (EAD)
Multiletramentos
<b>Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos</b>
Distúrbio do Desenvolvimento (EAD)
Componente Curricular Protagonista Flexibilizado
Optativa II
Prática de Ensino e Orientação de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil e Gestão Educacional
<b>Estágio Supervisionado</b>
Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional I
<b>Núcleo de Estudos Integradores</b>
Itinerário Extensionista V
<b>8º Semestre</b>
<b>Núcleo de Estudos de Formação Geral</b>
Mediação Cultural
Tecnologias da Informação e da Comunicação (EAD)
<b>Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos</b>
Gestão de Pessoas (EAD)
Componente Curricular Protagonista Flexibilizado
Optativa III

Prática de Ensino e Orientação de Estágio Curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional
<b>Estágio Supervisionado</b>
Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional II

Fonte: PPC do Curso de Pedagogia da UDF