



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA (PPGECIMA)



SONALY SOBRAL SANTOS

**O IMPACTO DO LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
PERCEPÇÃO DE ALUNOS E DE PROFESSORES**

São Cristóvão

2025

SONALY SOBRAL SANTOS

**O IMPACTO DO LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
PERCEPÇÃO DE ALUNOS E DE PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) da Universidade Federal de Sergipe como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Linha de pesquisa: Epistemologia e ensino, práticas pedagógicas e formação de professores.

Orientador: Prof. Dr. João Paulo Attie.

São Cristóvão

2025

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237i Santos, Sonaly Sobral
O impacto do livro didático da educação de jovens e adultos na percepção de alunos e de professores / Sonaly Sobral Santos; orientador João Paulo Attie. – São Cristóvão, SE, 2025.
115 f.; il.

Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Direito à educação. 3. Política pública. 4. Livros didáticos. I. Attie, João Paulo orient. II. Título.

CDU 5:37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - PPGECIMA



SONALY SOBRAL SANTOS

**O IMPACTO DO LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
PERCEPÇÃO DE ALUNOS E DE PROFESSORES**

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
25 DE FEVEREIRO DE 2025

Documento assinado digitalmente
 JOAO PAULO ATTIE
Data: 28/02/2025 11:11:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. João Paulo Attie (Orientador) PPGECIMA/UFS

Documento assinado digitalmente
 MARIA DE LARA PALMEIRA DE MACEDO ARGUEL
Data: 27/02/2025 11:59:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria de Lara Palmeira de Macedo Arguelho (Membro interno)
PPGECIMA/UFS

Documento assinado digitalmente
 BENEDITO GONCALVES EUGENIO
Data: 25/02/2025 16:25:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (Membro externo) Universidade
Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB

"Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são asas existem para que os alunos aprendam a voar"

Rubem Alves

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai Celestial, sem Ti eu não seria nada.

Ao meu pai, Juarez, que continua me inspirando mesmo em outro plano espiritual, e à minha mãe, Lindinalva, minha base e o meu porto seguro, obrigada por terem me criado para ser um passarinho fora do ninho, em busca dos meus sonhos, e por me fazerem acreditar que, ao criar asas, eu poderia mudar nossas vidas.

Aos meus familiares e aos meus padrinhos, Luiz Henrique e Gicélia, pelo incentivo constante aos meus estudos desde a minha infância e por compreenderem as minhas ausências.

À minha amiga Klessi, que me convenceu a cursar o Mestrado após 16 anos longe do “mundo acadêmico”.

À Tacy e à Yngridy, minha gratidão é imensa. Durante essa jornada, vocês sempre me escutaram, me acalmaram nos momentos mais difíceis e trouxeram leveza aos meus dias.

Ao meu orientador, João Paulo Attie, pela acolhida desde o primeiro contato por e-mail. Gostaria de expressar minha mais sincera gratidão por todo o apoio, paciência e incentivo ao longo desse processo. Sou profundamente grata pelo aprendizado e crescimento que você proporcionou, especialmente por acreditar em mim quando eu mesma duvidava.

Ao grupo de pesquisa GPEMAI, pelas valiosas discussões, críticas construtivas e pelo ambiente acolhedor que tornaram este trabalho possível.

À banca de qualificação, formada pelos professores Maria de Lara Palmeira de Macedo Arguelho e Benedito Gonçalves Eugênio, que enriqueceram o meu trabalho com suas contribuições, permitindo que eu delimitasse melhor a minha pesquisa.

E, por fim, aos professores e aos alunos do Centro de Referência de EJA Prof.º Severino Uchoa, que destinaram parte de seu tempo para participarem desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa analisa o impacto do Livro Didático (LD) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as percepções de professores e alunos e teve como objetivo compreender se o livro didático pode ou não contribuir na qualidade do ensino e da aprendizagem na EJA, de acordo com as percepções de alunos e de professores. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada em um estudo de caso, e utilizou a análise de conteúdo para interpretar os dados coletados. O estudo foi realizado em uma escola de referência da modalidade, com aplicação de questionários para professores e alunos, além da análise documental da legislação que garante o direito à educação e também do Programa Nacional do Material e do Livro Didático (PNLD) EJA. A análise dos dados foi estruturada em categorias emergentes, buscando compreender as relações entre o LD e os desafios específicos da EJA. Os resultados apontaram que, embora o LD seja considerado um recurso importante, a escola não adotou livros didáticos, e essa ausência influencia na qualidade do ensino, dificultando o planejamento das aulas e sobrecarregando os docentes na busca por materiais adequados à especificidade da EJA. Para os alunos, a falta do LD prejudica o aprendizado, reduzindo a motivação e o desempenho acadêmico, situação que evidencia a urgência da retomada do PNLD EJA para o Ensino Médio.

Palavras-chave: EJA. Direito à Educação. Políticas Públicas. Livro didático.

ABSTRACT

This research analyzes the impact of Textbooks (*LD*) on Youth and Adult Education (*EJA*), considering the perceptions of teachers and students, and aimed to understand the possible contributions and limitations of the use of Textbooks for teaching and learning. The research adopted a qualitative approach, based on a case study, and used content analysis to interpret the data collected. The study was carried out in a reference school for this modality, with the application of questionnaires to teachers and students, in addition to the documentary analysis of the legislation that guarantees the right to education and also of the National Program for Material and Textbooks (*PNLD EJA*). The data analysis was structured in emerging categories, seeking to understand the relationships between Textbooks and the specific challenges of EJA. The results indicated that, although Textbooks are considered an important resource, the school did not adopt textbooks, and this absence influences the quality of teaching, making lesson planning difficult and overloading teachers in the search for materials appropriate to the specificity of EJA. For students, the lack of LD harms learning, reducing motivation and academic performance, a situation that highlights the urgency of resuming the PNLD EJA for High School.

Keywords: EJA. Right to Education. Public Policies. Textbook.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade	71
Gráfico 2 – Gênero	72
Gráfico 3 – Etnia	72
Gráfico 4 – Estado civil.....	73
Gráfico 5 – Pessoa com deficiência	73
Gráfico 6 – Idade que começou a estudar.....	74
Gráfico 7 – Conclusão do Ensino Fundamental.....	76
Gráfico 8 – Precisou parar de estudar	77
Gráfico 9 – Pensou em parar de estudar na escola participante	79
Gráfico 10 – Recebimento do livro didático	80
Gráfico 11 – Utilização da biblioteca	83
Gráfico 12 – Frequência de uso do livro didático fora da sala de aula	84
Gráfico 13 – Importância dos temas do livro didático	85
Gráfico 14 – O livro didático contribui para o ensino	88
Gráfico 15 – O livro didático e a preparação para o trabalho	88
Gráfico 16 – O livro didático contribui para um ensino de qualidade	89
Gráfico 17 – Avaliação Geral do livro didático.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Bases epistemológicas das pesquisas em EJA no Brasil	13
Quadro 2 – Categorias iniciais dos questionários aplicados aos professores	50
Quadro 3 – Categorias iniciais dos questionários aplicados aos alunos	51
Quadro 4 – Etapas da Fase de exploração do material	52
Quadro 5 – Categorias intermediárias do questionário aplicado aos professores	53
Quadro 6 – Categorias finais em relação aos professores	58
Quadro 7 – Categorias finais dos alunos	59
Quadro 8 – Comparação entre recursos pedagógicos utilizados pelos professores e a percepção dos alunos	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fase de exploração do material.....	48
Figura 2 – Fases do processo de Análise de Conteúdo	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CP	Conselho Pleno
DPAEJA	Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
DPECIRER	Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais
DPEDHUC	Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
DPEE	Diretoria de Política de Educação Especial
EEB	Escolas da Educação Básica
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
INL	Instituto Nacional do Livro
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
ITCMD	Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	Organizações Não Governamentais
PBA	Programa Brasil Alfabetizado

PcD	Pessoa com deficiência
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio
SCO	Sociedade Civil Organizada
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual da Educação de Sergipe
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade
USAID	Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A EJA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	18
1.1. Bases epistemológicas da EJA e de suas políticas públicas.....	18
1.2. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD):	34
1.2.1. O que é o PNLD?	34
1.2.2. O panorama histórico do PNLD na EJA	35
1.3. O papel do livro didático (LD) na EJA:	40
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	45
2.1. Abordagem.....	45
2.2. Natureza da Pesquisa.....	45
2.3. Lócus da Pesquisa	45
2.4. Quantitativo da amostra	45
2.5. Objetivos da Pesquisa.....	46
2.6. Procedimentos Metodológicos	46
2.6.1. Coleta de dados	46
2.6.2. Análise dos dados.....	49
3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	67
3.1. Percepções dos professores sobre o LD.....	67
3.1.1. A relação entre os professores e a especificidade da EJA.....	67
3.1.2. Formação e Capacitação dos Professores:	68
3.1.3. Livro adotado pela escola e o processo de escolha do livro didático	69
3.1.4. Uso do Livro de didático pelos professores	69
3.1.5. Suporte aos professores.....	70
3.1.6. O papel do Livro Didático.....	71
3.2. Percepções dos Alunos sobre o Livro Didático:	73
3.2.1. Dados Pessoais dos alunos participantes.....	74
3.2.2. Escolarização e Objetivos Pessoais.....	77
3.2.3. Acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos	82
3.2.4. Percepção dos alunos sobre o livro didático	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES.....	110

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica que se propõe a atender a um público ao qual foi negado o direito à educação, uma oportunidade para quem não conseguiu estudar quando era criança ou adolescente, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

A EJA é um ponto de encontro das diferenças. E pensar na modalidade, conforme Brasil (2008, p.1), “é trabalhar com e na diversidade” com modos de ser, viver e pensar que, frequentemente, se confrontam. É buscar, entre os conflitos e as múltiplas formas de constituição de identidades sociais, étnico-raciais e de cidadania, a negociação de projetos políticos que reduzam essas diferenças.

A modalidade surgiu como uma resposta às desigualdades, uma segunda chance para os negros, os pobres, os deficientes, aliás, para todos os esquecidos socialmente, os quais, segundo Vasques, Anjos e Souza (2019) foram excluídos e proscritos do processo de escolarização desde o Brasil Colônia.

A EJA desempenha um papel primordial na promoção da inclusão social e no combate às desigualdades educacionais no Brasil, e foi criada para possibilitar uma nova oportunidade de estudar para aqueles tiveram seu direito à educação negado.

Apesar da modalidade ter um público heterogêneo, constantemente é vista como um grupo homogêneo, delimitado apenas pela faixa etária, baseando as suas políticas públicas apenas pela condição de “não criança”. Consideramos que a EJA não se destina a reflexões e práticas educativas para qualquer jovem ou adulto, pois há uma diversidade de grupos culturais, um grupo heterogêneo que tem em comum os traços de exclusão social, fazendo com que a modalidade seja um ponto de encontro das diferenças, conforme Oliveira (1999), Fonseca (2005) e Arroyo (2017).

Além dessa padronização baseada apenas na idade, os estudantes ainda são rotulados como indivíduos com pouca ou nenhuma experiência escolar, e de acordo com Paiva (2009, p.3) nas práticas sociais ainda emergem oposições: alfabetizado/não alfabetizado; escolarizado/não escolarizado; leitor/não leitor; incluído/excluído” e expressões como “analfabetos/analfabetos funcionais, desescolarizados e não incluídos” e essas dicotomias não

só configuram a negação de direitos para uns e privilégios para outros, mas também dizem respeito à não garantia do acesso à educação em uma sociedade capitalista.

Neste trabalho, reafirmamos nossa defesa que as políticas públicas tenham como ponto de partida os traços de exclusão sociocultural, pois consideramos que só compreendendo a realidade dos alunos e partindo dela é que a modalidade conseguirá cumprir sua função social.

Um dado importante é que essa marca de educação compensatória, que a modalidade carrega, acaba resultando em políticas e programas emergenciais que ignoram o direito humano e a dignidade humana, conforme Arroyo (2017), e acabam, dessa forma, repetindo o ciclo histórico de exclusão da modalidade.

Além desses aspectos apontados, concordamos com Freire (1996), e acrescentamos que a modalidade teria práticas pedagógicas mais contextualizadas, se fosse considerada a sua especificidade, com o ensino e a prática a partir da realidade dos alunos, com os seus saberes prévios e experiências de vida como referência para o aprendizado e com o professor como facilitador, uma “ponte” que liga o conhecimento popular ao conhecimento científico.

Quando se trata de políticas públicas voltadas para a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), indicam a necessidade da formação inicial e continuada dos professores, destacando a importância de um currículo adaptado às especificidades da modalidade. No entanto, apesar de esforços e das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) para incluírem metas para a qualificação de todos os profissionais da educação, a modalidade ainda apresenta algumas dificuldades na formação dos professores, como a descontinuidade da política pública, precariedade de algumas formações, falta de valorização profissional e até preconceito contra os professores que lecionam.

Corroborando com a nossa discussão, citamos Ventura (2012), para a qual a formação inicial de professores é um processo que envolve a construção passo a passo de habilidades pedagógicas e acadêmicas, que envolve a construção das habilidades necessárias para a docência, incluindo a capacidade de refletir criticamente sobre a prática pedagógica e a aplicação de teorias em cenários reais de sala de aula e acrescentamos apontando a importância da integração desses conhecimentos teóricos e práticos nos cursos de licenciatura e Pedagogia.

É importante ressaltarmos que, apesar das garantias legais que reconhecem a EJA como uma modalidade da Educação Básica ter apresentado avanços, quando pensamos nas garantias de formação específica para os professores, esse processo em relação à modalidade ainda está em fase inicial.

Nesse ponto, concordamos com Ventura e Bomfim (2015), para os quais os debates sobre a formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao longo do tempo, revelam que as licenciaturas no Brasil foram estruturadas de tal forma a desassociar os conteúdos específicos das disciplinas pedagógicas, modelo que não tem conseguido se ajustar bem às necessidades atuais da modalidade e, de forma mais geral, à própria Educação Básica.

Estudos recentes indicam que a formação de professores tem sido marcada por uma noção empobrecida de conhecimento, com uma ênfase excessiva na prática, em detrimento do ensino, com uma valorização exagerada da competência.

Além disso, consideramos também que as políticas públicas de formação continuada são ainda ineficientes e, muitas vezes, baseiam-se em ofertas padronizadas, que não levam em conta a realidade prática das salas de aula e também das propostas curriculares dos cursos de licenciatura, que ignoram as demandas da modalidade. Para Ventura e Bomfim (2015), esse cenário exige que a formação inicial seja repensada, de forma que considere aspectos sociais e culturais que os alunos da EJA carregam e a experiência dos docentes.

Essas reflexões transparecem a urgência de políticas públicas que compreendem a EJA, que a reconheça como um espaço de transformação, respeitando sua especificidade e que seja capaz de promover a emancipação social dos indivíduos, partindo da compreensão da trajetória de vida desses indivíduos, através de um exame aprofundado dos nexos, do desenvolvimento e da complexidade epistemológica da modalidade para que dessa forma possam atender às suas particularidades.

No século XXI, há sinais de mobilização por parte do governo, em prol das garantias do direito à educação dos jovens e adultos, houve o reconhecimento de precarização da EJA e dessa urgência de políticas públicas que abordem a diversidade da modalidade, tendo como avanço o Plano Nacional do Livro e do Material Didático para a EJA (PNLD EJA) como uma das pautas de reivindicações que teve “voz” resultando na retomada do PNLD EJA para o Ensino Fundamental.

Tendo em vista que, no Brasil, algumas políticas públicas federais têm sido implementadas para garantir o direito à educação, a retomada da EJA ao PNLD e o fato do Livro Didático (LD) - mesmo com todas as transformações tecnológicas e toda a diversidade de materiais didáticos que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem - ainda ser o material mais utilizado nas escolas brasileiras, tanto por professor quanto pelo aluno (sendo muitas vezes a principal fonte de consulta, sobretudo nas escolas públicas do nosso país, e, por vezes, o único recurso, apesar desta unicidade não ser recomendada), entendemos ser relevante um estudo que analise quais os impactos do LD na EJA, de acordo com as percepções de professores e de alunos.

No que tange às principais bases epistemológicas das pesquisas em EJA no Brasil, concordamos com Abreu (2018), e dividimos em cinco epistemologias principais, cada uma baseada em contextos sociais e políticos brasileiro, as quais apresentamos no quadro 1.

Quadro 1: Bases Epistemológicas das pesquisas em EJA no Brasil

Base Epistemológica	Descrição
Educação popular	Inspirada por Paulo Freire, foca na emancipação social e crítica dos sujeitos.
Educação ao longo da vida	Valoriza a educação contínua, formal e informal, deixando nas mãos do próprio indivíduo a responsabilidade pela sua educação, priorizando uma educação voltada para o mercado de trabalho e para as demandas tecnológicas.
Pedagogia das competências	Centrada no desenvolvimento de habilidades práticas e alinhada ao mercado.
Andragogia	Foca nas experiências de vida.
Educação escolar	Luta pelo direito à escolarização, garantindo o acesso à educação formal e desenvolvendo a consciência crítica e emancipatória dos alunos.

Fonte: Autora (adaptado de Abreu, 2018), 2025.

Nesta pesquisa, nos apoiaremos nessa classificação, proposta por Abreu (2018), em relação à discussão sobre as bases epistemológicas, que abarca tudo que sustenta o conhecimento. E assumimos que nossa pesquisa se filia à base epistemológica da Educação Escolar, associada à Educação Popular.

Diante do exposto, nosso questionamento surge no âmbito de três temas principais: a EJA, o direito à educação e o livro didático. Acreditamos que todos os indivíduos têm o direito fundamental de receber uma educação de qualidade, independentemente de sua idade, origem cultural, dos diferentes níveis de conhecimento ou de circunstâncias da vida, para que possam

alcançar seus objetivos, sejam pessoais ou profissionais. Consideramos o papel do PNLD na garantia de materiais didáticos para as diferentes modalidades e a importância do livro didático para alunos e professores, a presente pesquisa propõe analisar se o livro didático pode ou não contribuir na qualidade do ensino e aprendizagem na EJA, de acordo com as percepções de alunos e de professores.

Para tanto, o trabalho buscou por meio dos objetivos específicos: identificar se o livro didático é utilizado na escola *lócus* da pesquisa, Centro de Referência de E.J.A. Prof.º Severino Uchoa; definir o perfil sociocultural dos alunos, com base em dados sobre idade, gênero, etnia, estado civil, se há pessoas com deficiência e sobre o histórico educacional; identificar se houve formação inicial ou continuada dos professores que atuam na modalidade; avaliar as percepções de alunos e professores sobre a importância do livro didático e como ele contribui para o processo de ensino-aprendizagem; analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para quando não usam o livro didático nas práticas educacionais; examinar os efeitos do livro didático no planejamento pedagógico dos professores da EJA; propor reflexões sobre a importância do livro didático na EJA e sobre estratégias para garantir sua distribuição efetiva e uso adequado.

Assim, afirmamos nossa defesa de um paradigma educacional fundamentado na indissociabilidade entre a igualdade e a diferença, e reiteramos que precisamos de posicionamentos, de práticas políticas e do entendimento sobre o entrelaçamento entre inclusão, exclusão e diversidade, como algo que se articula numa visão ampla e sustentável de educação, com políticas públicas mais amplas e politizadas que vão além do aspecto social que contemple as diferenças, e que esse cenário marcado por desigualdade e exclusão social tenha como fundamento o pacto entre o direito, na perspectiva democrática.

Buscou-se para a investigação os aportes de alguns teóricos, no campo da EJA, dos quais destacamos Di Pierro (2001), Haddad (2007), Gadotti (2004, 2016), Arroyo (2006, 2017) e Paiva (2019). No que diz respeito à educação como instrumento de transformação social, sobressaem-se Freire (1987), Libâneo (2016) e Saviani (2007). Na área do livro didático a investigação baseou-se principalmente em Stray (1993), Lajolo (1996), Choppin (2004, 1993) e Zambon e Terrazan (2013), entre outros.

Para facilitar a compreensão do leitor e oferecer um percurso lógico, fazendo a ligação entre a introdução e as considerações finais, nossa investigação está dividida em três capítulos,

cada um abordando aspectos fundamentais relacionados ao impacto livro didático selecionado pelo PNLD na EJA.

O primeiro capítulo, Fundamentando Conceitos, foi dedicado à revisão de literatura, e nele abordaremos os conceitos-chave sobre a EJA, as bases epistemológicas da modalidade, bem como das suas políticas públicas, o PNLD e o papel do livro didático. Esta seção visa fundamentar teoricamente a nossa investigação e proporcionar um recorte das discussões existentes acerca do tema.

No segundo capítulo, Caminhos Metodológicos, detalhamos a metodologia da pesquisa, descrevendo a abordagem adotada, a natureza do estudo, os procedimentos de coleta e análise de dados, bem e os instrumentos utilizados. Este capítulo tem a função de explicar como a investigação foi conduzida.

Por fim, o terceiro capítulo, Análise e discussão dos resultados, apontamos as percepções dos participantes às implicações pedagógicas da presença ou ausência do livro didático, buscando, nessa seção trazer as reflexões e as interpretações dos dados coletados.

Logo após a discussão dos resultados, apresentamos nossas considerações finais, que sintetizam os principais achados da nossa investigação e trazem algumas recomendações.

Por fim, apresentamos as Referências Bibliográficas e os Apêndices.

1. A EJA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

1.1. Bases epistemológicas da EJA e de suas políticas públicas

As concepções de EJA que permeiam a prática escolar são diversas e refletem diferentes abordagens pedagógicas e filosóficas. Estas concepções influenciam diretamente na forma como os projetos educativos são concebidos e implementados, impactando os resultados das iniciativas educacionais voltadas para a modalidade.

Considerando a importância da educação para o progresso social, econômico e cultural, apontamos a urgência de compreendermos a definição e os princípios que fundamentam e orientam as políticas públicas educacionais da EJA, haja vista esta ser ponto de encontro das diferenças, e reafirmamos a nossa defesa por uma educação emancipatória, inclusiva e transformadora, que promova o desenvolvimento integral dos educandos.

Isto posto, também é imprescindível discutirmos sobre as bases epistemológicas da EJA e das suas políticas públicas para que possamos compreender o quanto o PNLD pode contribuir para a modalidade e garantir ao público da EJA uma educação de qualidade, de forma mais inclusiva e equitativa, ponto que poderá, concordando com Abreu (2018), aumentar a possibilidade de que seja feita a justiça social e o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Neste ponto, consideramos importante questionar, afinal, o que seriam as políticas públicas?

O Estado, com o intuito de promover o bem-estar social e o interesse público, conforme Lopes e Amaral (2008), utiliza um conjunto de diretrizes, ações e programas, denominadas políticas públicas, que podem ser definidas como ações, metas e planos traçados pelo governo dos diferentes níveis (nacional, estadual ou municipal), a partir de prioridades selecionadas pelo governo, ou seja, quem decide o bem-estar não é sociedade, esta apenas apresenta as demandas. A sociedade solicita aos representantes do Poder Executivo (prefeitos, governadores, e o presidente) e do Poder Legislativo (deputados, senadores e vereadores) que atendam as suas demandas através de grupos organizados da sociedade civil, como sindicatos, associações, Organizações Não Governamentais (ONG) entre outros, denominado Sociedade Civil Organizada (SCO), porém, devido ao fato de que os recursos para atendimento a essas

demandas serem limitados, ou até mesmo insuficientes, muitas vezes há disputas entre esses diferentes grupos para que as suas demandas sejam atendidas.

Durante essa atuação de pressão dos grupos fazendo reivindicações, em geral, a partir das demandas e das expectativas da sociedade, há uma série de movimentos, de apoios e de oposição, configurando uma espécie de competição. Entretanto, esse processo não garante que as demandas apontadas e aprovadas por um desses grupos serão atendidas, pois ainda precisarão do reconhecimento das necessidades e do apoio dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário).

No âmbito nacional, na busca pelo reconhecimento das demandas da EJA, foi criado um espaço de debate e trocas de experiências, formado por representantes de organizações governamentais e não governamentais, gestores, professores, estudantes, pesquisadores e demais interessados na Educação de Jovens e Adultos, que foi chamado de Fóruns de EJA do Brasil, um palco para discussões sobre políticas públicas, ensino e aprendizagem, formação dos professores, avaliação, inclusão social, materiais didáticos e outras demandas da modalidade.

Quando pensamos no papel que as políticas públicas educacionais desempenham no cenário educacional brasileiro, concordamos com a perspectiva etimológica de Oliveira (2010, p.8), de que a política pública educacional, em seu sentido contemporâneo, estabelece normas e guia os sistemas educacionais, moldando o acesso, a qualidade e a equidade da educação, e acrescentamos que a garantia do direito à educação dos jovens só é efetivada através das políticas públicas educacionais.

De acordo com Rodrigues e Paranhos (2022) e Libâneo (2017), o momento histórico em que vivemos afeta diretamente as concepções de educação daquele período, sendo assim consideramos ser necessária a apresentação de recortes históricos, revisitando a trajetória das garantias constitucionais que passaram a reconhecer a educação como um direito, fazendo sempre uma relação com o momento histórico em que foram criadas dando ênfase aos avanços e retrocessos da EJA.

Apontamos, diante dessa conjuntura que, de maneira implícita ou explícita, durante o Brasil Colonial, a educação foi estruturada de forma assistencialista, pautada basicamente na caridade, com o objetivo de colonizar e impor os costumes e valores dos europeus.

Já no período imperial, a educação foi direcionada para atender às transformações decorrentes da transição do sistema feudal para o capitalismo, adaptando-se às demandas sociais e econômicas.

Em continuidade, na era republicana, a educação passou a atender aos critérios de um capitalismo que estava em consolidação, reafirmando seu papel como mantenedora das estruturas de classe.

Assim, entre o fim do século XIX e o início do século XX, o Brasil passou por significativas transformações que moldaram sua política educacional. No início do século XX, depois de um período marcado pela exclusão educacional e política, em que apenas homens alfabetizados e membros das elites econômicas eram reconhecidos como cidadãos plenos, no governo Vargas, houve uma tentativa de construir um sistema educacional mais estruturado, surgindo, em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, um documento que foi assinado por 26 intelectuais e educadores, sendo que esse momento foi um marco na defesa de uma educação pública, obrigatória, laica e universal.

O documento propôs um sistema educacional para todas as classes sociais, rompendo com o caráter elitista da educação e garantia a população marginalizada uma formação cidadã, e dessa forma já apontando a necessidade de um ensino mais justo e inclusivo.

O período de 1931 a 1937, conforme Ribeiro (1992, p.100), foi um período marcado por conflitos, com a igreja católica de um lado, que lutava para que educação fosse subordinada à doutrina religiosa católica, à segregação de gênero, ao ensino privado e à responsabilidade da família na educação e do outro lado, os educadores influenciados por ideias mais progressistas que defendiam a laicidade, a coeducação, a gratuidade e a responsabilidade pública na educação.

Em meio a esses conflitos, foi instituída a Constituição de 1934 (Brasil, 1934), a primeira a trazer um capítulo dedicado à Educação e à Cultura, estabelecendo o direito de todos à educação, que passava a ser integral, gratuita e obrigatória, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, voltada para a consecução de valores de ordem moral e econômica.

Entretanto, essas garantias não saíram do papel, pois o golpe de Estado de 1937 acabou com a constituição vigente e instituiu a Constituição de 1937, implementando a ditadura do Estado Novo (1937-1946), causando um verdadeiro retrocesso para a educação brasileira, pois extinguiu a vinculação obrigatória de recursos destinadas à educação.

Conforme Bezerra e Lima (2021), nesse período, o governo isentou o Estado da obrigatoriedade do ensino público, dando prioridade ao ensino particular, passando a educação a ser obrigação apenas da família, com o Estado participando apenas em caráter de colaboração em casos excepcionais.

Com o fim do Estado Novo, é elaborada e promulgada a Constituição de 1946, foram retomados princípios presentes nas Constituições de 1891 e 1934, como a vinculação de recursos à educação e a competência da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Entre a Constituição de 1946 e a promulgação da Constituição de 1967, houve movimentos importantes para a educação. Em 1961, após 13 anos de tramitação, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 4.024/61, trazendo a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos e que incluiu a educação de jovens, alunos fora da idade escolar, por meio da criação de classes especiais e cursos supletivos.

Um ano depois, a partir da LDB de 1961, foi criado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), mas, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), não havia metas e nem objetivos claros, e assim, pode ser considerado um documento sem efetividade na prática.

Ainda nessa mesma década, surgiram movimentos de educação popular, dos quais se destaca o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que foi inspirado no método Paulo Freire, visando alfabetizar milhões de brasileiros, e que foi interrompido pelo golpe militar, em 1964.

A Constituição de 1967 acarretou mais retrocessos para a educação, segundo Saviani (2007), houve a substituição do ensino gratuito por um sistema de bolsas que eram condicionadas à comprovação de renda e ao desempenho. Nesse período, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que anunciava como objetivo a erradicação do analfabetismo, mas na prática, conforme o referido autor, o intuito era propagar os ideais militares sob o pretexto de qualificar a mão de obra necessária ao projeto econômico do governo.

Em 1971, a Lei nº 5.692/71, considerada por muitos autores como a segunda LDB, reformou o ensino de 1º e 2º graus, que atualmente chamamos de Ensino Fundamental e Médio, tornando o ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos e instituindo o ensino profissionalizante e o supletivo para aqueles que não acompanhavam o ensino regular.

Durante a ditadura brasileira de 1964 a 1985, segundo Fico (2001, p. 45), "o regime militar via a educação como um campo estratégico para o controle ideológico, perseguindo professores e estudantes que representavam uma ameaça à ordem estabelecida". Entre os perseguidos, estava Paulo Freire, por seu método de alfabetização, que, de acordo com Gadotti (1996) e Freire (1980), incentivava a conscientização política e a leitura crítica da realidade.

Além da repressão, houve também a privatização do ensino, a exclusão de classes populares do ensino público, a institucionalização do ensino profissionalizante e o desmonte da importância do magistério, segundo Jacomeli (2010), com as legislações do período contraditórias e voltadas ao ensino tecnicista.

O direito à educação como direito público subjetivo só foi garantido com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), passando a ser universal, obrigatória e gratuita, com o reconhecimento e a inclusão da EJA claramente, ao garantir, por meio do art. 208, que a educação era dever do Estado e que deveria ofertar: "(...) I - educação básica obrigatória e gratuita (...) inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria". Posteriormente, em 1996 com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a EJA foi reconhecida como modalidade integrada à Educação Básica.

No mesmo ano de 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI apresentou um relatório, chamado "Educação: Um Tesouro a Descobrir" (Delors, 1996), conhecido também como "relatório Delors", publicado pela Unesco, que fortaleceu a ideia de que a educação deveria ser um processo contínuo ao longo da vida, para que assim atendesse ao desenvolvimento humano. Essa orientação foi incorporada em documentos posteriores, entre eles, em 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, reafirmou a defesa integral dos direitos humanos e apontou a educação de adultos como "a chave para o século XXI", capaz de "modelar a identidade do cidadão e dar significado à sua vida" (Unesco, 1997, p. 1).

Entretanto, devemos considerar a ponderação de Gadotti (2016), para o qual a utilização da expressão "educação ao longo da vida" teve como consequência o enfraquecimento da divisão da educação em modalidades, níveis, ciclos etc., pois dá a ideia de que o processo educacional deveria acontecer independentemente da idade ou de ser educação formal ou não-formal (em ambientes educacionais ou não), estendendo a educação e a aprendizagem do nascimento até a morte, como uma espécie de unificação. Concordamos que essa visão pode resultar numa educação voltada ao atendimento dos interesses privados e à

competitividade do mercado, tudo isso a partir do que podemos considerar como uma certa omissão da Unesco, já que esta não se manifestou claramente na defesa de outros princípios, e dessa forma a educação correu (e ainda corre) um risco de deixar de ser cidadã.

Essa expressão “educação ao longo da vida”, na EJA, só foi abandonada em 2009, através do Marco de Belém, documento resultante da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), realizada no Brasil, pois foi substituído o termo educação por aprendizagem, passando a ser adotada a expressão “Aprendizagem ao Longo da Vida”, amenizando os problemas educacionais causados com a outra expressão.

De acordo com Di Pierro (2014, p.40), as leis aprovadas no período de redemocratização (pós ditadura militar 1964-1985) reconheceram a educação como um direito público subjetivo aos jovens e adultos e também estabeleceram o regime de colaboração entre as três esferas de governo - passando ambas as esferas a serem responsáveis pela oferta de cursos e dos exames destinados a pessoas analfabetas ou com baixa escolaridade. Esse movimento causou expectativas de que a EJA seria reposicionada na agenda das políticas públicas, mas, na prática, não houve êxito, pois, os preceitos neoliberalistas inspiraram a reforma do Estado ao ajuste macroeconômico, fazendo com “o governo federal se abstinhasse do papel de indutor que historicamente desempenhava, passando a cumprir, sobretudo, funções de regulação, em um sistema de ensino crescentemente descentralizado”, e com isso, parte das obrigações do Estado com a modalidade foram transferidas para as organizações civis.

Libâneo (2016) trouxe um exemplo de como isso acontece ao discutir sobre o fato de que o Banco Mundial, ao promover a institucionalização de políticas de alívio da pobreza, concebe a escola como um lugar de acolhimento e proteção social, mas tem uma ênfase em um currículo instrumental ou de resultados, com a conseqüente desvalorização do conhecimento escolar e da aprendizagem ativa. Para o autor, isso acontece devido ao “dissenso na área da educação acerca dos objetivos e funções da escola”, que resultaram da globalização, fenômeno já identificado em várias pesquisas, citadas pelo autor, em relação às políticas públicas educacionais, mostrando o quanto essas orientações influenciam de forma considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos.

Esse dissenso sobre os objetivos e funções da escola, como apontam Haddad e Di Pierro (2000), Arroyo (2017), Libâneo (2016), Haddad e Di Pierro (2015, p. 198) e Paiva (2019), gerou um conflito de interesses na garantia do direito à educação da EJA, que passou a

ser relegada a um papel assistencialista e compensatório, com ações pontuais ou emergenciais, que desconsideram suas especificidades culturais e sociais, e dando prioridade a uma formação básica voltada para o mercado de trabalho, comprometeram a capacidade da modalidade de atender às demandas sociais.

Dessa disputa entre as necessidades da modalidade e os ideias neoliberalistas, conforme Rodrigues e Paranhos (2022), resultou o fenômeno educativo baseado na coexistência de duas concepções de educação escolar para a EJA, uma educação assistencialista-compensatória, na qual o educando é visto como “pobre coitado” e também se “identifica como tal” – que defende o direito à educação, porém um direito enraizado no “paradigma de acesso”, defendida por vários segmentos, setores e governos, frequentemente servindo aos “interesses dominantes, subalternizadores, excludentes e conservadores” – e a educação como direito, que pretende ser uma “ferramenta de superação das relações verticalizadas presentes na sociedade de classes”.

Entretanto, no documento que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, através do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, Brasil (2000), são consideradas três funções para a EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora tem o objetivo de garantir o direito a uma educação de qualidade que respeita as características socioculturais dos indivíduos, no sentido de proporcionar uma nova oportunidade de estudo, enquanto a função equalizadora busca promover a igualdade de oportunidades, independentemente da trajetória de vida do indivíduo, buscando reduzir as disparidades sociais e econômicas. Por fim, a função qualificadora voltada ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a inserção no mercado de trabalho e para o exercício pleno da cidadania, visando a formação integral do indivíduo.

Entretanto, apesar do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000 serem marcos importantes na regulamentação da EJA, por apontarem os princípios, os fundamentos e os procedimentos pedagógicos da modalidade, além de reafirmarem a necessidade de ser levada em consideração as especificidades dos alunos, propondo o ajuste na duração das aulas e na distribuição dos horários e dos espaços escolares, e também a necessidade do desenvolvimento de metodologias mais inclusivas de forma contextualizada, alguns estudos, como Arroyo (2017) e Haddad e Di Pierro (2000), identificam que, na prática, há uma grande discrepância entre o que é garantido por esses instrumentos legais e a realidade

enfrentada nas escolas.

No que diz respeito aos recursos financeiros da modalidade, segundo Di Pierro (2014), o investimento público na EJA na década de 1990 era de apenas 1,4% do total gasto em educação, sendo a maior parte proveniente dos estados (62,3%) e dos municípios (28,4%), com uma contribuição mínima da União (9,2%), montante considerado insuficiente para atender aos desafios educacionais estabelecidos na legislação nacional e nos compromissos internacionais do Brasil.

Em 2007, a EJA foi incluída no FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), através da Lei nº 11.494/2007, com limitações no alcance da complementação da União, pela insuficiência de recursos para modalidades como a EJA e pela ausência de um mecanismo mais robusto para promover a equidade educacional, conforme Brasil (2007) e Souza e Silva (2018).

Em 2008, tivemos a Conferência Nacional de Educação Básica (Brasil, 2008), que, entre outras coisas, discutiu a necessidade de medidas específicas para a EJA, que garantissem a “formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade”, e defendeu a implementação de uma política pautada pela inclusão e qualidade social, fundamentada em um “processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da Educação Básica”, além de também destacar a carência de políticas específicas de formação permanente de professores.

Com a Lei nº 12.061/2009, ocorreu a ampliação do acesso gratuito à educação básica na EJA, e houve o fortalecimento da responsabilidade do Estado em ofertar a modalidade em todas as etapas de ensino.

Em 2010, a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 consolidou as Diretrizes Operacionais para a EJA, segundo Brasil (2010), reafirmando a necessidade de flexibilização curricular e contextualização dos conteúdos para atender às especificidades desse público.

Segundo Pereira e Oliveira (2018), as alterações da LDB por meio Resolução nº 03/10 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) que baixaram a idade mínima para o exame supletivo (15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio), causou a juvenização na EJA.

Essa medida foi tomada com o intuito de fazer a correção do fluxo escolar, antecipando a conclusão dos estudos dos educandos, especialmente adolescentes e jovens em defasagem idade-série, que apresentassem alguma dificuldade no ensino regular, e que poderiam estar assim sendo impelidos à uma “expulsão”.

Esse artifício foi utilizado por muitos gestores que queriam fugir das sanções previstas nas políticas de responsabilização, impostas às escolas que não alcançassem as metas de desempenho estabelecidas para as diferentes esferas do sistema de ensino e com isso a EJA passou a ter um número crescente de matrículas de adolescentes de 14 anos, causando consequências drásticas para a modalidade.

Esse fenômeno agravou ainda mais a indeterminação do público-alvo da EJA e diluiu as especificidades psicopedagógicas, impulsionando o aumento da evasão e da repetência, da dificuldade de acesso, da falta de motivação e da busca apenas por certificação escolar, especialmente entre negros e pobres.

Além disso, as avaliações em larga escala e as políticas de responsabilização, ao reduzir as idades mínimas para exames supletivos, promoveram a identificação do ensino supletivo com mecanismos de aceleração do ensino regular, aumentando a demanda por matrículas na EJA. Dessa forma, criou-se um contexto legal e social com condições que facilitaram a migração de jovens do ensino regular para a EJA, evidenciando, entre outras coisas, a fragilidade do atendimento escolar e a privação de direitos básicos, e transferindo um problema que deveria ser resolvido no ensino regular para a EJA, gerando um problema ainda maior para modalidade, pois esses jovens muitas vezes não encontram na EJA as condições pedagógicas necessárias para atender adequadamente às suas demandas.

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, trouxe a Meta 9, que tem como objetivo a alfabetização e a elevação da escolaridade para jovens e adultos, destacando a EJA como um elemento estratégico para a inclusão social e a promoção da cidadania, o que, segundo Haddad e Di Pierro (2016), reforçou o papel da EJA como uma política pública indispensável na superação das desigualdades sociais.

Através da Resolução CNE/CP nº 2/2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que serve atualmente de referência na elaboração dos currículos escolares, determinando os conhecimentos, as competências e as habilidades necessárias em cada ano escolar da educação básica para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tornando

o documento obrigatório para todas as escolas brasileiras que atendem a essas etapas. Além disso, através da Resolução CNE/CP nº 4/2018, foi aprovada a BNCC para o Ensino Médio, conforme a Lei nº 13.415/2017, que reformulou o ensino médio e trouxe a regulamentação para a implementação e a ampliação da flexibilidade do currículo, permitindo aos estudantes escolherem algumas áreas de aprofundamento, de acordo com sua área de interesse.

Isso tudo exerceu uma influência direta na EJA, pois, mesmo sem ter sido citada em nenhum dos dois documentos, foi exigida da modalidade uma adequação aos currículos sem considerar plenamente as suas especificidades, gerando barreiras práticas e estruturais.

Neste ponto, consideramos importante ressaltar que o currículo vai além da simples transmissão ou elaboração de fatos e conhecimentos objetivos, é um espaço ativo de produção e criação de significados sociais. Conforme Miranda e Pereira (2018), esses significados não se limitam ao nível da consciência individual, mas envolvem uma política cultural mais ampla, um espaço de poder, um território onde se constroem trajetórias e identidades. Assim, ele é uma biografia, um percurso de vida, onde se forjam nossas identidades, funcionando como um texto, um discurso, e até mesmo como um documento de identidade, ou seja, é um espaço ativo de produção e criação de significados sociais.

Reiteramos nossa defesa pelo direito à educação escolar e por um currículo baseado no conhecimento escolar, e nos filiamos às ideias de Abreu e Laffin (2014), que utiliza as bases epistemológicas de Freire (2010) e Young (2010; 2011), os quais defendem o currículo escolar fundamentado na episteme e nas disciplinas, sem negligenciar os conhecimentos do meio. Esta é uma abordagem considerada "radical," no sentido de enfrentar as desigualdades sociais na educação, em oposição às pedagogias que enfatizam apenas a experiência do aluno.

Dessa forma, defendemos um currículo fundamentado na episteme e não apenas na empiria, de forma que promova o desenvolvimento intelectual dos alunos e amplie sua capacidade de abstração, análise e reflexão crítica sobre o conhecimento escolar e o conhecimento legitimado socialmente, conforme apontado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Um currículo em que as disciplinas sistematizam o conhecimento e permitem aos alunos compreenderem as estruturas e dinâmicas da realidade social em que estão inseridas, conforme Ribeiro (2008), para que possam ter autonomia para atuar no trabalho e na vida em sociedade.

Da mesma forma, um processo educativo vai muito além da simples preparação para o mercado de trabalho, deve articular conhecimentos que potencializem a participação ativa dos educandos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, como defendido por Haddad e Di Pierro (2000), para que a educação deixe de ser apenas funcional, e ao ser alinhada às especificidades da modalidade, passe a cumprir o seu papel transformador.

Entretanto, se até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi supostamente criada para promover uma maior equidade e qualidade na educação básica em todo o Brasil, com o objetivo estabelecer um padrão mínimo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes deveriam alcançar, independentemente de onde vivem ou estudam, com o objetivo de reduzir as desigualdades educacionais e garantir que todos os alunos tenham acesso ao mesmo conjunto de conhecimentos e habilidades, não contemplou a EJA, já podemos apontar um retrocesso, já que o currículo é um componente fundamental, que influencia tanto o sucesso quanto o fracasso dos estudantes, e assim, essa não adequação à realidade dos estudantes da EJA, resulta em evasão escolar para modalidade, situação já evidenciada por muitos defensores da modalidade, como Torres, Carpenter e Abreu (2022), Carvalho *et al.* (2020), entre outros.

Outro retrocesso que precisa ser evidenciado foi a instituição da lei do “Novo Ensino Médio”, uma reforma do Ensino Médio, proposta pela Lei 13.415/2017, que também não foi pensada nas consequências geradas para a EJA e também não conseguiu atender às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

A implementação dessa lei provocou mudanças importantes na estrutura da educação nacional, afetando desde a carga horária até os princípios educacionais. Como a lei não aborda explicitamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a organização dessa modalidade ficou a cargo dos sistemas de ensino locais.

De acordo com Barrios, Garcia e Czernisz (2018), a ampliação da carga horária no Ensino Médio, uma das propostas do "Novo Ensino Médio", pode ser considerada um mecanismo de exclusão, pois muitos estudantes não conseguem conciliar a escola com suas responsabilidades, e acabam desistindo de continuar os estudos no ensino regular e buscando a EJA.

Podemos evidenciar também que essa lei, além de não ter pensado nos problemas atuais da modalidade, gerou ainda mais problemas para a modalidade, pois favoreceu o

fenômeno da juvenização, e, condenando a EJA, mais uma vez, a tentar resolver os problemas da ineficiência do ensino regular.

Assim, a modalidade segue sem uma BNCC voltada para as suas especificidades, aplicando um sistema de ensino que reduz ainda mais a carga horária das disciplinas de cada área, limitando ainda mais o acesso ao conhecimento científico pelos alunos da EJA, situação que é ainda mais agravada, quando o poder de decidir como a EJA irá funcionar é atribuído aos sistemas de ensino locais.

Nos últimos anos, tivemos muitos retrocessos nas políticas públicas, que foram classificados e listados como rupturas, tais como a

aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabelece um teto dos gastos públicos por 20 anos (BRASIL, 2016), e que tem impactado fortemente o financiamento da Educação. Mais recentemente, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a elaboração do currículo das unidades escolares da Educação Básica, pode ser considerada outra ruptura, pois não apresentava diretrizes para a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2017). Com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, que assumiu a presidência da República em 2019, não houve nenhuma proposta para essa modalidade de ensino, ao contrário: no seu primeiro mês de governo, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi extinta, e dentre outras modalidades, ela era responsável pela EJA. Em substituição à SECADI, foram criadas a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. Contudo, já transcorrido mais da metade do seu período de governo, e substituição de três ministros da educação, não há qualquer proposição mais consistente para o fortalecimento da educação de jovens e adultos em uma perspectiva emancipatória, democrática e como direito. Ao invés disso, foi aprovada a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância (BRASIL, 2021) (Musial e Araújo 2022, p. 2 -3).

O reflexo desses retrocessos é apontado nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2023, segundo IBGE (2023), que comparou o mesmo trimestre dos anos de 2016, 2017, 2018, 2019 e 2022. Esses dados estão relacionados à Meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que visa a erradicação do analfabetismo no Brasil até 2024 e a redução progressiva das taxas ao longo do período.

A pesquisa revelou que, em 2023, a região Nordeste continua apresentando os maiores índices de analfabetismo, com 5,1 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais (54,7% do total nacional de 9,3 milhões). Esses números mostram que o Brasil ainda está distante de alcançar o objetivo.

Em relação aos percentuais sobre o número de brasileiros que não concluíram o ensino médio, considerando o grupo de jovens de 14 a 29 anos, a quantidade é de 9,0 milhões, por abandono ou por nunca terem frequentado a escola. Destes 58,1% eram homens e 41,9% eram mulheres e, em relação à cor ou raça, 27,4% eram brancos e 71,6% eram pretos ou pardos. Além disso, os dados em relação ao abandono escolar, revelam que o maior percentual de abandono do grupo com idade a partir dos 16 anos de idade (entre 16,0% e 21,1%) quase duplicou frente aos brasileiros com 14 anos de idade.

Apesar de termos um consenso cultural amplamente reconhecido na compreensão de educação como um direito e de sua importância para o desenvolvimento econômico e social das pessoas e ainda que a mesma contribui para o acesso a melhores empregos e à ascensão social, os dados da pesquisa realizada pelo PNAD Contínua de 2023 mostraram que o público majoritário da EJA tem alguns elementos bem definidos: endereço, cor, gênero e classe social.

Assim, o perfil predominante da EJA é composto por pessoas de baixa renda, predominantemente, negros e pardos, que vivem em áreas rurais ou semirurais, e muitas mulheres estão em situação de vulnerabilidade social (IBGE, 2023), a precariedade das condições de vida, aliada à necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho levam muitos jovens a abandonarem a escola para contribuir financeiramente com suas famílias. Segundo Cury (2002), esse abandono está ligado à ausência de políticas públicas efetivas que garantem uma rede de proteção social, como escolas de tempo integral e programas de incentivo financeiro para estudantes de baixa renda.

Os dados do IBGE reafirmam que a cor e a raça não é apenas um reflexo do passado colonial brasileiro, mas também de práticas contemporâneas que perpetuam desigualdades raciais no acesso a oportunidades educacionais de qualidade. E identificam outra marca de desigualdade que é a questão do gênero, principalmente para as mulheres que são chefes de família e enfrentam desafios como o cuidado com os filhos e a falta de creches, conforme (Araújo, 2012). Os dados apontam também que isso corre como consequência para mulheres,

por serem vítimas do sistema patriarcal que prioriza a educação de homens jovens enquanto desvaloriza as necessidades educacionais das mulheres.

Podemos afirmar que, em geral, são essas pessoas excluídas socialmente que buscam na EJA uma oportunidade para mudarem suas vidas, mas encontram um sistema educacional que os desvaloriza, e que ao invés de resolver os problemas da modalidade, ainda agravam a situação da EJA, ao trazerem problemas do ensino regular ao sistema.

Apesar da modalidade ter surgido como uma oportunidade para os indivíduos mudarem de vida, carrega um rótulo de uma educação inferior, sem prestígio. Essa percepção arraigada de estereótipos, muitas vezes, é reproduzida até mesmo por profissionais da educação, que faz com que a modalidade seja relegada a um segundo plano, oferecendo o mínimo em infraestrutura, currículos e materiais didáticos inadequados, professores que nem foram capacitados para atender as demandas da modalidade, entre outros problemas.

Corroborando com a discussão, Sampaio e Hizim (2022) afirmam a prevalência de um discurso atribuindo os problemas da educação à má gestão dos recursos públicos e sugerindo o corte de verbas, que não se modificará enquanto não mudarem a composição do Parlamento, composto majoritariamente por membros de setores produtivos que defendem um projeto educacional focado em eficiência e produtividade, com políticas de ajuste fiscal. Dessa forma, a continuidade desse panorama não oferece nenhuma perspectiva de mudança para a situação da EJA.

É inegável que houve avanços para a modalidade, mas conforme discutimos antes, podemos identificar muitos retrocessos, como já apontamos em nosso texto.

Através da Emenda Constitucional nº 108/2020 e a regulamentação pela Lei nº 14.113/2020, a EJA foi incluída no FUNDEB, fundo contábil de âmbito estadual que concentra a maior parte dos impostos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, tem sua composição financeira incluindo 20% de vários impostos, como o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS), Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos (ITCMD), além de receitas da dívida ativa e de uma complementação da União equivalente a, no mínimo, 10% do total do Fundo, destinada exclusivamente a estados e municípios cujo valor per capita por aluno não atinge o mínimo nacional.

Entretanto, os recursos destinados à EJA são menores, comparando com a destinação dos recursos do ensino regular, e concordamos com Cruz, Sales, Almeida (2023), quando estes afirmam que, embora o FUNDEB permanente tenha trazido expectativas para a modalidade, não houve progresso devido aos critérios que foram impostos à EJA, como a atribuição de apenas um teto de 15% dos recursos totais do Fundo de cada Estado para a modalidade, que, assim, recebe o menor valor comparado com as outras modalidades, resultando em um financiamento insuficiente. Os referidos autores explanam o problema, e exemplificam essa situação relatando o problema do estado do Piauí, onde o aumento das matrículas na EJA resultou na redução do valor por aluno, abaixo do mínimo nacional, gerando uma limitação à modalidade e evidenciando ainda mais que a EJA continua sendo relegada a um segundo plano.

Desde a origem da EJA no Brasil, as políticas criadas são marcadas por alternância entre avanços e retrocessos. Delimitando o tempo entre 1990 e 2021, de acordo com Carvalho *et al.* (2022), a legislação educacional saiu de um discurso predominantemente economicista passando para uma concepção mais humanitária, com ênfase na justiça, na equidade, na igualdade social, empoderamento, oportunidade e segurança, resultado das lutas das organizações civis que defendem quilombolas, indígenas, populações do campo, das periferias, a EJA e outros segmentos, que lutaram na defesa de uma educação universal.

Entretanto, os referidos autores apontam ainda, que, apesar dos avanços, com o esvaziamento do papel desses grupos nas pautas centrais da EJA no Brasil tem levado a um desmonte institucionalizado do direito ao acesso, permanência e qualidade da educação. O enfraquecimento desses grupos, inclusive, tem contribuído para a materialização do retorno da EJA como forma de supletivo e o avanço da oferta da modalidade a distância, visando apenas a certificação em massa através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Com a mudança de governo e sua conseqüente alteração no direcionamento¹, consideramos que já houve sinalizações de avanços, pois um dos primeiros atos do presidente Lula, ao assumir a presidência, através do Decreto Nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023, estabeleceu a nova estrutura do Ministério da Educação e reestabeleceu a Secretaria de

¹ Entre 2016 e 2022, o país passou por administrações economicamente conservadoras e socialmente excludentes, com os presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro. A partir de 2023, uma gestão mais progressista assumiu o governo, com o presidente Lula.

Alfabetização e a recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (Brasil, 2023).

Diante desse cenário, o Brasil chegou à primeira década do século XXI com elevados índices de baixa escolarização na população jovem e adulta, e, apesar das políticas públicas para a EJA terem buscado abordar questões como a desigualdade socioeconômica, de acordo com Abreu (2018, p. 26), algumas abordagens apenas tentaram analisar as tendências e as disfunções do sistema de produção educacional existente, terminando por apenas conter novos significados ou, de outra forma, simplificar moderadamente a visão em uma relação superficial, resultando apenas na minimização dos problemas enfrentados pela classe trabalhadora não escolarizada e não alfabetizada, sem, no entanto, efetivamente superá-los.

De qualquer forma, houve no Brasil o reconhecimento de que as desigualdades econômicas e sociais refletem diretamente nas políticas sociais e nas oportunidades de desenvolvimento das pessoas, já que a renda familiar tem um grande impacto sobre as oportunidades educacionais, o que, segundo Sampaio e Hizim (2022), tem instigado debates intensos sobre os desafios na implementação de políticas públicas que assegurem os direitos sociais previstos em nossa legislação.

Uma consequência desse fato, é que os Fóruns de EJA têm se engajado em espaços de discussão em prol da EJA. E os resultados dessa luta começam a aparecer, pois, por exemplo, foi lançado o Pacto pela Superação do Analfabetismo e qualificação na Educação de Jovens e Adultos, no dia 5 de junho de 2024, uma política pública construída em regime de colaboração entre o Ministério da Educação (MEC), a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que tem como objetivo a superação do analfabetismo, a elevação das escolaridade, a ampliação da oferta de matrículas nos sistemas públicos de ensino da EJA e também para que os estudantes em privação de liberdade, além do aumento da oferta da modalidade de forma integrada à educação profissional.

Ainda nesse espaço de lutas constante, as pautas de discussões perpassam a busca pela retomada da avaliação do PNLD EJA e a busca de igualdade na distribuição dos recursos do FUNDEB, de forma que se contemplem efetivamente as demandas da EJA.

Consideramos importante apontar que a importância dessas organizações da sociedade civil se revela no fato de que, a partir das recomendações feitas ao atual presidente ao assumir o mandato, testemunhamos a retomada da SECADI, a criação do Pacto pela Superação do

Analfabetismo e qualificação na Educação de Jovens e Adultos e também a EJA ter sido contemplada, depois de 10 anos fora do programa, com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) 2026-2029.

Essas conquistas foram fruto das experiências adquirida nos Fórum de EJA, que, segundo Belizário e Mourão (2022), foi capaz de guiar “os processos de planejamento das diretrizes” da EJA, pois os participantes dos discursos conhecem bem “a realidade de onde falam” e não propõem ações seguindo recomendações impostas pelos neoliberalistas, mas baseadas em suas vivências na modalidade.

Nesse contexto, consideramos relevante analisar o impacto do livro didático na perspectiva dos professores e dos alunos para compreendermos como esses materiais são percebidos e utilizados de forma a identificarmos se realmente atendem às necessidades específicas da EJA.

1.2. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD):

1.2.1. O que é o PNLD?

O PNLD abrange um conjunto de ações voltadas para a avaliação e seleção de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais que apoiam a prática educativa, destinado a alunos, professores e coordenadores das escolas públicas de educação básica do país, e também a instituições comunitárias, confessionais e ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público, que tem como objetivo estimular a participação e discussão no processo de escolha dos materiais didáticos.

O programa possibilita a escolha de coleções de livros didáticos, através de um edital público, coleções estas que poderão ser utilizadas nas salas de aula da educação básica da rede pública de ensino e distribuídas gratuitamente. Após os trâmites deste edital, é feita a seleção das editoras, por comissões criadas pelo Ministério da Educação (MEC), que elaboram um Guia, uma espécie de ferramenta, para auxiliar aos docentes e à equipe pedagógica na escolha do livro, sendo o LD escolhido usado por três anos, devendo cada aluno ao final do ano letivo devolver à escola, com exceção dos livros consumíveis.

O programa funciona de forma periódica, com os guias sendo publicados em um ciclo regular alternado trienal. Cada ciclo por sua vez, é dividido em três momentos: lançamento de edital para selecionar obras por componentes curriculares de cada nível de ensino, 1º ao 5º ano do ensino fundamental, 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio; em seguida é feita

uma avaliação por uma comissão de especialistas, resultando num guia com recomendações e resenhas avaliativas sobre os conjuntos de obras para cada componente curricular. No planejamento das ações, depois do lançamento desse guia pelo MEC, chega o momento em que, através das secretarias estaduais e municipais, os professores das escolas fazem a escolha do livro didático que será adotado pela escola, e com o resultado é formada uma lista com a escolha de cada disciplina, que é encaminhada pelo responsável da escola ao MEC, iniciando assim a espera pela chegada dos livros às escolas.

1.2.2. O panorama histórico do PNLD na EJA

O PNLD teve origem em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), que tinha a função de legislar sobre políticas do livro didático, mas a primeira legislação política nacional sobre o LD somente foi instituída em 1938 com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), responsável pela avaliação dos livros.

Assim, através do Decreto-Lei nº1006, de 30 de dezembro de 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) responsável pela produção, controle e circulação de obras, que teve, entretanto, sua legitimidade questionada em 1945, com o golpe que resultou no Estado Novo, resultando em 26 de dezembro de 1945 no Decreto-Lei nº 8460, que retirou dos professores o direito de participarem da escolha dos livros.

No ano de 1966, foi feito um acordo entre o MEC e a Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que gerou muitas críticas, com o objetivo de coordenar as ações sobre os livros didático em relação à sua produção, edição e distribuição. Para esse controle, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com a pretensão de distribuir 51 milhões de livros em 3 anos. Com o fim do acordo entre o MEC e a USAID, em 1971, o INL assumiu as funções administrativas e o gerenciamento dos recursos por meio do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF).

Em 1976, o INL foi extinto, passando a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a ser responsável pela execução do PLIDEF, por meio do uso dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contribuições dos estados, o que se revelou um equívoco, pois os recursos eram insuficientes. Para substituir a FENAME, criou-se a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), para a qual foram incorporados vários programas do governo, entre eles, o PLIDEF.

Em 1985, O PNLD, através do Decreto 9.154 de 01/08/1985, tornou-se uma política pública educacional do Estado brasileiro, passando a ser referência mundial em vários países como instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas beneficiadas. De acordo com Silva (2012), durante todo o Período Republicano, o Estado Brasileiro esteve intimamente ligado aos livros didáticos, mas, a partir desse momento, houve o estreitamento dessas relações, as quais foram assumidas, mantidas e aperfeiçoadas pelos governos seguintes. Dessa forma, o livro didático se tornou acessível para praticamente todos os estudantes de escolas públicas.

Desde o ano de 1985, o PNLD, segundo Terrazzan e Zambon (2013), pode ser apontado como uma política de Estado, por ter seu período de existência e permanência mantido algumas características iniciais até hoje, entre elas a participação dos professores na indicação do livro e a reutilização do livro (livro durável). Na década de 1990 foram instituídos os primeiros passos do mecanismo de avaliação dos livros didáticos. Os autores apontam que, em 1991, por exemplo, de modo diferente do que acontece atualmente, os livros eram indicados pelos professores e posteriormente eram analisados por uma comissão.

Os mesmos autores apontam que, em 1993, através do MEC, foi criada uma comissão de especialistas das diferentes áreas do saber – Matemática, Português, Ciências e Estudos Sociais – com o intuito de avaliar a qualidade de dez obras que haviam sido as mais escolhidas pelos professores em 1991. Dessa avaliação resultou, em 1994, a publicação de um documento, intitulado “Definição de critérios para avaliação dos Livros Didáticos”, o qual focava tanto nos aspectos físicos da produção do livro quanto na formulação metodológica das obras. Os autores apontam ainda outro marco importante, a Resolução nº 6, de julho de 1993, que instituiu o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), assegurando o fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição de livros didáticos para os alunos da rede pública do ensino fundamental.

Em 2004, foi criado o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) pela Resolução nº 38 do FNDE com o objetivo de ampliar o PNLD distribuindo livros didáticos também para o Ensino Médio e, em 2007, através da Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais.

Em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, foi estabelecida uma parceria com o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), na execução das ações do Programa Brasil Alfabetizado.

Só em 2009, entretanto, houve a ampliação do público atendido pelo programa, sendo a EJA e PNLEM incorporados ao PNLD, através da Resolução CD/FNDE nº60 de 20 de novembro de 2009. E, especificamente em relação à EJA, através da Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009, foi criado o Programa Nacional do Livro e do Material Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), que passou a distribuir os LD para todas as entidades parceiras do PBA e a todas as turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas da EJA, sendo que somente em 2013 foi feita a inclusão do ensino médio da EJA ao programa.

Mesmo tendo a modalidade sido incluída no programa em 2009, o primeiro guia do PNLD EJA só foi realmente implementado em 2010, tendo apenas mais duas edições (2011 e 2014), sendo que a edição de 2014 ficou vigente por 10 anos.

Assim, observamos que houve um lapso temporal de 25 anos na implementação do PNLD na EJA e na continuidade do programa, que seguiu sem atualizações, de 2010 até o lançamento do último edital, no primeiro semestre de 2024. De acordo com a resolução nº 51 de setembro de 2009, deveriam ter sido lançados editais do PNLD EJA nos anos de 2011, 2014, 2017, 2020 e 2023, e vimos que, no entanto, tivemos apenas a atualização de 2014 e as reposições de 2015 e 2016.

Em 2019, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), formada por quatro diretorias: Diretoria de Política de Educação Especial (DPEE), Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER), Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC) e a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA) foi extinta, e, como era responsável pelo PNLD EJA, esse fato influenciou a articulação do governo federal com os sistemas de ensino, pois a incumbência da compra dos livros didáticos da EJA passou para as secretarias de educação estaduais e municipais, por meio de recursos próprios, prejudicando assim a implementação do PNLD para a modalidade.

Em 2023, com a posse do presidente Lula, através do decreto nº 11.342/23, de 1º de janeiro de 2023, atualmente revogado pelo Decreto nº 11691, de 5 de setembro de 2023, foi autorizada a reestruturação do MEC, e SECADI foi reestabelecida, transparecendo a intenção do governo com a educação dos excluídos socialmente.

No primeiro semestre de 2024, o MEC finalmente lançou um novo edital do PNLD EJA e as editoras foram selecionadas. Entretanto, o ensino médio foi excluído do programa.

Ressaltamos que como os participantes desta pesquisa eram alunos e professores do Ensino Médio da EJA, usamos para a análise o último edital que contemplou esse nível de ensino, ou seja, o edital de 2014, pois o consideramos relevante por conter as diretrizes, as bases conceituais e os critérios metodológicos que orientam o processo de avaliação.

Analizamos também a seleção das obras, com o intuito de compreender os fundamentos pedagógicos que sustentam o programa e se estão alinhados às necessidades pedagógicas dos alunos e às práticas dos professores, especialmente no que diz respeito ao impacto das obras no processo de ensino-aprendizagem, além de podermos identificar possíveis lacunas entre as orientações teóricas e a aplicação prática nas escolas.

O edital reafirma a necessidade de que os materiais didáticos atendam à especificidade da EJA, e traz algumas orientações para que sejam atendidas as particularidades educacionais e contextuais da EJA, devendo

considerar as especificidades dos sujeitos da EJA, observando as potencialidades desses sujeitos; evidenciar coerência em relação ao processo ensino-aprendizagem da EJA; servir efetivamente de recurso de mediação no processo de aprendizagem do jovem e do adulto, dando apoio à formação e ao trabalho do educador; apresentar conteúdos de qualidade; por fim, envolver a carga de saberes prévios desse público nas situações de aprendizagem (BRASIL, 2014, p.25).

No que diz respeito às concepções sobre o currículo e o entendimento de que são componentes curriculares, apesar do edital orientar que os materiais didáticos sigam o que foi imposto pela LDB nº9394/96 e suas alterações – com a adoção de um conjunto mínimo de componentes curriculares para cada etapa (Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio) de forma articulada para garantir a continuidade de estudos, sem restringir a apresentação de outros conteúdos (cidadania, saúde, economia, etc.), contemplando as aprendizagens de conteúdos estabelecidos na legislação sem prejuízo de outras aprendizagens – não definiu o currículo a ser seguido e os livros didáticos acabaram sendo elaborados baseados

em orientações voltadas para o ensino regular, o que, ao nosso ver, os tornou inadequados para a EJA.

O Guia do PNLD EJA foi criado prezando pela qualidade dos livros, mas, principalmente, para o atendimento a recomendações/proposições e aos compromissos assumidos na Declaração de Hamburgo e no Marco de Ação de Belém das V e VI CONFINTEA, assim como a reiteradas reivindicações dos movimentos dos Fóruns de EJA. Sobre a decisão de escolha do livro didático afirma que

a escolha não será de uma obra ou coleção por escola, mas sim por rede de ensino. Assim, uma rede de ensino (Municipal, Estadual ou Federal) escolherá uma única obra de Alfabetização para todas as turmas do PBA, uma para as turmas dos Anos Iniciais, uma para os Anos Finais do Ensino Fundamental e uma para o Ensino Médio da EJA. As escolas participarão da escolha, mas a decisão será tomada a partir da indicação da maioria das escolas da rede de ensino (BRASIL, 2014, p. 29).

Entretanto, segundo (BRASIL, 2012), no edital do PNLD EJA 2014, apenas uma coleção de livros didáticos foi selecionada, pois os critérios estabelecidos no edital foram especificados e exigiam que as obras apresentadas fossem alinhadas às diretrizes curriculares nacionais e atendessem às particularidades da modalidade.

Diante da diversidade brasileira, ter apenas um livro escolhido como opção revela um quadro de desrespeito com a modalidade, pois, se a permanência do LD no ensino regular se deveu à capacidade de editores e autores adaptarem o livro “às mudanças de paradigmas, dos programas oficiais, às renovações curriculares e às inovações tecnológicas” (Silva, 2012, p. 817), nos questionamos por que isso não foi buscado entre esses editores e escritores para o caso da EJA.

Em relação à importância de que a escolha do livro didático seja feita por cada escola, para Lajolo (1996), se o aluno vai aprender através do livro didático é preciso que os seus significados sejam adequados ao tipo de aprendizagem defendida pela escola, pois o aluno vai construir ou alterar os significados do conhecimento, seja internalizando os conhecimentos da sociedade definidos pela escola em seu projeto de educação ou questionando os até então aceitos como legítimos.

Nesse contexto, outro fato, que não podemos deixar de mencionar, é o poder de influência que as editoras e os autores têm na escolha dos LD pelas escolas, direta ou indiretamente. Zambon e Terrazzan (2013) comprovaram, em sua investigação, através do

questionamento “como as Escolas da Educação Básica (EEB) organizaram e desenvolviam ações para a escolha de LD?”, que as editoras têm um grande peso nos processos de decisões sobre a escolha do LD, tanto na questão no envio das obras para as escolas e na forma que os divulgam, como também nas relações que as editoras têm com as escolas e/ou com os professores. Os autores, ao compararem o resultado da sua investigação com outra de 1987, apontam que os problemas observados anteriormente ainda permaneciam.

Defendemos que, além da necessidade de reavaliar procedimentos e critérios de avaliação e seleção dos livros, precisamos garantir o acesso ao LD aos alunos e professores da EJA.

De acordo com Santos e Fernandes (2018), o LD é importante para o alunos e precisa ser garantido aos estudantes o direito de ter acesso aos livros didáticos, pois há um valor positivo atribuído ao livro por eles – até mesmo para aqueles que nem o receberam – mas os autores ressaltam que a existência do PNLCD deve ir além de produzir, avaliar e distribuir materiais didáticos, pois precisa também garantir o acesso ao livro, fazer um monitoramento sobre seu uso e ainda uma avaliação, além do fato de que os livros precisam contemplar as diversidades regionais do Brasil.

1.3. O papel do livro didático (LD) na EJA:

Diante das especificidades da EJA, consideramos que o seu LD precisa abordar toda a diversidade que a modalidade está inserida, fazendo uma ponte, juntamente com a intervenção dos professores, entre o conhecimento popular e o conhecimento científico.

O LD, ao longo da sua história, foi acumulando funções, conforme Choppin (2004, p. 553), que aponta quatro funções essenciais, que podem ser apresentadas conjuntamente ou não, ou ainda se apresentarem em forma de múltiplas funções, moldadas de acordo com o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, e os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização:

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição

- de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
3. Função ideológica e cultural: [...] o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes [...]. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.
 4. Função documental: [...] livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.

Quando pensamos o LD dentro da realidade da Educação de Jovens e Adultos, a função referencial desse livro tem um peso maior, se considerarmos o LD como um guia, “fiel tradução do programa”, e o fato de que a modalidade não tem um programa para seguir, pois não foi nem incluída na Base Nacional Curricular (BNCC), que é o documento que serve de referência na elaboração dos currículos escolares, determinando os conhecimentos, as competências e as habilidades necessárias em cada ano escolar da educação básica.

Sabemos que o livro didático não deve ser usado como única fonte de conhecimento, mas se não há programa curricular para a modalidade, e nem outros recursos pedagógicos, muitos professores e alunos acabam tendo acesso apenas ao livro didático.

Ainda assim, é inegável que o livro didático desempenhe um papel importante nas salas de aula brasileiras, pois, segundo Lajolo (1996, p.4), em países com situação educacional precária, como é o caso do Brasil, o livro é importante tanto aos professores quanto aos alunos, e também decisivo para “o que se ensina e como se ensina o que se ensina”, e apontamos ainda a urgência de termos uma espécie de BNCC para a EJA, pois, sem um programa curricular, os escritores e as editoras acabam possuindo o poder de decidir e até mesmo privilegiar quais conhecimentos deverão ser abordados na modalidade.

Ao considerarmos a função instrumental nos LD da EJA, na perspectiva de trazer métodos, propor exercícios e atividades, o livro didático poderia otimizar o tempo, considerando que a maioria dos alunos estudam em um turno e tem outras ocupações nos outros períodos, e que os horários de aulas duram somente 30 ou 40 min, além da redução do tempo total para a conclusão dos cursos.

Nesse contexto, o livro didático pode ser considerado um bom aliado na otimização do tempo na sala de aula e até mesmo fora dela, sendo que o LD pode ainda oferecer atividades e exercícios adequados ao público da modalidade, propiciando a ponte entre os conhecimentos prévios dos alunos e o conhecimento científico, com a linguagem adequada, podendo instigar a curiosidade e a autonomia dos alunos.

Ressaltamos que não defendemos o LD como único recurso utilizado pelo professor e pelos alunos, e que estes não devem ser seguidos como se fossem manuais, lidos da primeira até a última página nem pelos professores e nem pelos alunos, pois, além da limitação a um único recurso, concordamos com Macêdo; Brandão e Nunes (2019, p.2), quando estes apontam que o LD muitas vezes traz “erros decorrentes dos conceitos” e podem não estar de acordo com a realidade e com os objetivos das escolas.

Assim, defendemos a ideia de que o livro não pode ser tido como “o detentor da verdade”, como algo incontestável, nem para professores e nem para alunos. Uma possível utilização do LD seria como uma forma de incentivar os alunos em relação ao despertar e consolidar um olhar crítico em relação aos dados e informações trazidas pelo livro. Os autores também apontam a necessidade de que o professor possua acesso a diversas fontes de conhecimento para que assim, não reproduza informações falsas.

Em relação à função ideológica e cultural, esta é a mais antiga, e tem o LD como um dos transmissores “essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”. Conforme ratifica Stray (1993, p. 78), há aspectos ideológicos e políticos inerentes ao produto LD, por ser “um produto cultural composto, que transforma o conhecimento reconhecido em uma rigorosa versão educacional”.

O LD da EJA no desempenho dessa função carrega o papel de formar de valores, desenvolver a reflexão crítica e promover a inclusão sociocultural, para que isso seja possível é necessário que o livro seja escrito por profissionais especialista em EJA e que conhecem de perto a realidade da modalidade, para que não seja imposta aos alunos uma única visão de mundo, com o intuito de “aculturar”, ou até mesmo doutrinar, pois conforme Choppin (2004, p. 563), o livro didático “não é neutro; ele veicula uma visão de mundo e valores que refletem as escolhas de seus autores”.

Por fim, a função documental considera o LD como um “conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno”, como já apontamos nesse texto.

Apesar de todos esses pontos abordados, eles quase aparecem como pautas de discussão, pois, segundo Silva (2012, p. 817), há um fetichização do livro didático que parece ofuscar as discussões, já que “[...] como o papel que ele desempenha e o que deveria desempenhar no ensino, como é e como poderia ser utilizado ou, ainda, as reais condições de formação, trabalho e de ensino/aprendizagem enfrentadas por professores e alunos no cotidiano das escolas brasileiras”, que acaba restringindo as discussões apenas “à qualidade e ao conteúdo dos livros didáticos”. O autor aponta ainda que a permanência do LD nas salas de aula por várias gerações só foi possível devido à grande capacidade dos editores e dos autores de adaptarem o livro “às mudanças de paradigmas, dos programas oficiais, às renovações curriculares e às inovações tecnológicas”.

E por fim, o referido autor, ainda nos faz refletir sobre as diversas polêmicas envolvendo o LD, que foram disseminadas pela imprensa nos últimos anos, em que livros foram censurados, por tentarem burlar os limites de acesso a conteúdo que extrapolam aos que o Estado determina que serão acessíveis, demonstrando o status que o LD tem nas representações sociais, a sua relevância econômica e a existência de contornos ideológicos e políticos existentes em um livro.

Corroborando essa discussão, Reis e Magalhães (2011), confirmam e complementam citando outros fatores, além do livro didático, que são resultantes das condições de trabalho dos professores das escolas públicas brasileiras, e que afetam diretamente a prática pedagógica, e estão longe do cenário ideal, em alguns aspectos relevantes, como a baixa remuneração; a formação inicial e continuada superficial e sem relação com a prática docente; o fato de que, mesmo sem acesso às obras de autores que são referência em sua área, precisam produzir o seu próprio material; os problemas com estruturas físicas inadequadas, dentre outros, mas afirmam que todo professor com uma formação teórica consistente tem capacidade de aperfeiçoar qualquer material, adaptando-o à sua realidade, deixando claro, entretanto, que é preciso adequar o livro ao currículo, ao programa, aos projetos e aos critérios de avaliação da escola, e não o oposto.

Além disso, concordamos com Turíbio e Carvalho da Silva (2017), que apontam que, apesar do professor ter autonomia para, através de outras fontes e experiências, acrescentar, modificar e até inserir dados e informações para complementar o seu trabalho e que a forma pela qual o livro é utilizado é que irá fazer a diferença na garantia da aprendizagem, sempre se corre o risco quando essa atribuição passa a ser exclusiva do professor, por uma série de fatores, como a formação profissional, que mesmo que tenha sido boa não vai garantir o uso correto dos livros, mas também pelos fatores políticos, econômicos e sociais que extrapolam os muros da escola e interferem diretamente na prática docente.

De acordo com Choppin (2004), os livros apresentam a imagem de uma sociedade que é reconstruída obedecendo a diversos fatores, de acordo com a época e o local, sendo apresentada na forma como quem concebeu o livro deseja e não como ela é realmente, o que faz do livro didático uma ferramenta de controle cultural, que reproduz e mantém, geralmente, a cultura da elite em detrimento da cultura popular, definindo o padrão “ideal” de sociedade.

Assim, observamos que, atualmente, o Estado concentra em suas mãos o poder de avaliar e decidir quais livros poderão ser escolhidos pelas escolas, afetando todos os níveis de ensino e, particularmente, a EJA, dada a inexistência de uma formação específica dos professores, e uma modalidade que abarca os que foram (e são) historicamente excluídos.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1. Abordagem

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, tendo como característica principal explorar as experiências e significados que os sujeitos envolvidos no processo educacional atribuem às suas vivências. Optamos por essa abordagem para podermos captar nuances e subjetividades que não podem ser mensuradas quantitativamente.

De acordo com Creswell (2014), a abordagem qualitativa pode ser aplicada, quando se deseja compreender a perspectiva dos participantes em seu contexto natural, o que nos possibilitou investigar as interações dos sujeitos e as práticas pedagógicas em torno do livro didático na EJA.

2.2. Natureza da Pesquisa

Em relação à natureza, pode ser considerada uma pesquisa aplicada, segundo a classificação de Gerhardt e Silveira (2019), por gerar conhecimento de um problema específico, para ser posto em prática, envolvendo verdades e interesses locais e podendo ainda, de acordo com Gil (2008), gerar conhecimento com implicações práticas no campo educacional, sendo especialmente relevante em contextos educacionais que buscam promover a equidade e a qualidade do ensino.

2.3. Lócus da Pesquisa

O estudo foi realizado no Centro de Referência de EJA Prof.º Severino Uchoa, localizado no município de Aracaju, e que faz parte da Rede Pública estadual de Sergipe.

Quanto à justificativa por termos escolhido essa instituição, dentre outras escolas da rede pública estadual de Sergipe como *locus* da pesquisa, foi devido à sua singularidade como a única escola da rede exclusivamente dedicada à modalidade EJA, o que a torna um laboratório privilegiado para a compreensão dos desafios e possibilidades do uso de livros didáticos na EJA.

2.4. Quantitativo da amostra

A escola participante, em de 2024, possuía 315 alunos matriculados e 17 professores, os quais foram convidados a participar do estudo. Entretanto, apenas 52 alunos e 7 professores se voluntariaram.

2.5. Objetivos da Pesquisa

A nossa pesquisa é exploratória e descritiva. Exploratória, pois, segundo Doxsey e De Riz (2002-2003), envolve a exploração do fenômeno com o objetivo de aprimorar, esclarecer e transformar conceitos e ideias, conduzindo a um planejamento de pesquisa mais flexível.

E é descritiva, pois, conforme Triviños (1987), destina-se não só à captação da aparência do fato, mas também à sua essência.

2.6. Procedimentos Metodológicos

Em relação aos procedimentos metodológicos, foi realizado um estudo de caso em uma escola da Rede Pública estadual de Sergipe que oferece a modalidade EJA. Optamos pelo estudo de caso, por sua capacidade de oferecer uma análise aprofundada e contextualizada de um fenômeno específico, que, conforme Yin (2015), busca compreender questões complexas dentro de seus contextos reais, o que permite uma análise mais detalhada das percepções dos alunos e dos professores.

2.6.1. Coleta de dados

A presente pesquisa contou com a utilização dos seguintes instrumentos de coleta de dados:

Uma pesquisa bibliográfica e documental, para compreender o contexto histórico e teórico das políticas públicas na EJA no Brasil e em Sergipe, na qual verificamos documentos oficiais relevantes, como leis, decretos vigentes, planos e relatórios, de forma a identificarmos a evolução das garantias legais do direito à educação para EJA ao longo do tempo e as principais mudanças e diretrizes.

Nesta etapa, fizemos uma análise crítica com o intuito de compreender os objetivos, os princípios, as estratégias e as implicações dessas políticas públicas, e ao mesmo tempo, verificar a eventual existência de lacunas, e os discursos que moldam as políticas públicas, as práticas pedagógicas, o papel do livro didático para a modalidade, identificando as semelhanças e as diferenças, bem como possíveis contradições ou até mesmo silenciamentos.

Também utilizamos questionários com questões mistas que foram aplicados para os professores e para os alunos da escola que foi *locus* de estudo. Os questionários foram elaborados com o intuito de identificar o perfil sociocultural dos alunos e professores e as percepções dos sujeitos sobre a utilidade do livro didático, a adequação e o impacto do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. Os professores, por exemplo, responderam perguntas sobre como utilizam o livro didático, os desafios enfrentados e a influência dos livros em suas práticas pedagógicas. Já os alunos foram questionados sobre a clareza dos conteúdos e a relevância do livro didático para o seu aprendizado.

Elaboramos os questionários baseados nas regras práticas estabelecidas por Gil (2017)

a) as questões devem ser preferencialmente fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas para abrigar a ampla gama de respostas possíveis; b) devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto; c) não devem ser incluídas perguntas cujas respostas possam ser obtidas de forma mais precisa por outros procedimentos; d) devem-se levar em conta as implicações da pergunta com os procedimentos de tabulação e análise dos dados; e) devem ser evitadas perguntas que penetrem na intimidade das pessoas; f) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; g) deve-se levar em consideração o sistema de referência do entrevistado, bem como seu nível de informação; h) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; i) a pergunta não deve sugerir respostas; j) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez; l) o número de perguntas deve ser limitado; m) o questionário deve ser iniciado com as perguntas mais simples e finalizado com as mais complexas; n) as perguntas devem ser dispersadas sempre que houver possibilidade de "contágio"; o) convém evitar as perguntas que provoquem respostas defensivas, estereotipadas ou socialmente indesejáveis, que acabam por encobrir sua real percepção acerca do fato; p) na medida do possível, devem ser evitadas as perguntas personalizadas, diretas, que geralmente se iniciam por expressões do tipo "o que você pensa a respeito de...", "na sua opinião..." etc., as quais tendem a provocar respostas de fuga; q) deve ser evitada a inclusão, nas perguntas, de palavras estereotipadas, bem como a menção a personalidades de destaque, que podem influenciar as respostas, tanto em sentido positivo quanto negativo; r) cuidados especiais devem ser tomados em relação à apresentação gráfica do questionário, tendo em vista facilitar seu preenchimento; s) o questionário deve conter uma introdução que informe acerca da entidade patrocinadora, das razões que determinaram a realização da pesquisa e da importância das respostas para atingir seus objetivos; t) o questionário deve conter instruções acerca do correto preenchimento das questões, preferencialmente com caracteres gráficos diferenciados Gil (2017, p. 95).

Vale ressaltar ainda que os questionários foram aplicados na própria escola apenas para os discentes do Ensino Médio, e para os professores desse nível de ensino, após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa, processo nº 79897824.0.0000.5546, com o Parecer nº 7.022.538, e que os participantes concordaram em participar através da

assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ressaltamos ainda que durante todo o processo de coleta e análise dos dados, foram seguidas rigorosamente as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A confidencialidade das respostas foi garantida, e os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e foram assegurados aos participantes o direito de desistência a qualquer momento sem prejuízo.

A coleta de dados foi realizada no Centro de Referência de EJA Prof.º Severino Uchôa, utilizando os questionários que foram aplicados aos professores e aos alunos. Durante o processo, enfrentamos alguns desafios logísticos devido à proximidade de feriados e ao final do semestre letivo, o que causou impacto na frequência escolar e na disponibilidade dos participantes.

No dia 13/11/2024, a aplicação começou no turno da manhã, mas poucos alunos estavam presentes devido à proximidade do feriado do dia 15/11. Neste dia, apenas alguns professores estavam disponíveis na sala dos professores para responder ao questionário. Retornamos no período noturno, mas a situação se repetiu.

No dia 18/11/2024, concentramos a coleta no turno noturno, pois os professores tinham nos alertado que ainda teriam poucos alunos para as aulas no período da manhã em função do feriado prolongado. No turno noturno, ao chegarmos, fomos informados pela coordenadora que os professores estavam em reunião com representantes da Secretaria Estadual da Educação de Sergipe (SEDUC). Apesar disso, conseguimos organizar alguns alunos presentes em uma sala e aplicar o questionário a 16 participantes.

No dia 19/11/2024, retornamos pela manhã, apenas três professores pegaram os questionários para responder em outro momento, e 24 alunos se voluntariaram para participar da pesquisa. No turno noturno, a aplicação foi limitada pelo curto intervalo entre as aulas e pela proximidade do fim do semestre, resultando em poucas adesões.

No dia 21/11/2024, retornamos ao colégio, mas não tivemos êxito, pois, devido ao feriado do dia 20/11, novamente havia poucos alunos na escola e, em relação aos professores, estes estavam empenhados nas revisões para as avaliações finais que iriam aplicar e não puderam participar. Diante do ocorrido, aproveitamos que já estávamos lá, para fazermos uma análise do quadro dos horários de prova dos dois turnos procurando dias estratégicos para que

pudéssemos encontrar na escola os professores que ainda não tinham conhecimento da pesquisa e fomos informados pela direção que não havia intervalo no turno noturno, fato que dificultou ainda mais a participação dos alunos e professores.

Retornamos no dia seguinte, 22/11/2024, pela manhã e conseguimos a participação de doze alunos e dois professores, uma professora que respondeu ao questionário e outro professor que pegou o questionário para responder e devolver posteriormente.

Esperamos passar o período de avaliações e retornamos à escola nos dias 03/12/2024 e 05/12/2024, na esperança de conseguirmos que mais professores pudessem participar da pesquisa ou devolvessem o questionário que tinham levado para responder em casa, mas só conseguimos que mais um professor respondesse ao questionário.

Com a proximidade do final do semestre letivo tivemos que finalizar a coleta dos dados em 05/12/2014.

Assim, a pesquisa teve como participantes, 7 professores e 52 alunos.

Terminada a fase da coleta das informações a serem analisadas, começamos a fazer a análise dos dados coletados nos quais os objetivos da pesquisa são primordiais.

2.6.2. Análise dos dados

Os dados quantitativos, obtidos por meio das perguntas fechadas dos questionários, foram analisados utilizando estatísticas descritivas, como frequências e médias. Segundo Guedes et al. (2004), a estatística descritiva visa sintetizar valores que tenham a mesma natureza, de forma que tenhamos uma visão geral da variação. Essa abordagem possibilitou traçarmos um panorama sobre as percepções de professores e alunos, identificando padrões nas respostas e proporcionando uma compreensão mais ampla sobre o uso e a relevância do livro didático na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, conforme Reis e Reis (2002), medidas como frequências e médias são úteis para descrever e comparar características observadas em diferentes grupos, o que enriqueceu a nossa análise e facilitou a interpretação dos resultados.

Por outro lado, as respostas abertas foram analisadas por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), uma técnica que nos permite categorizar e interpretar qualitativamente

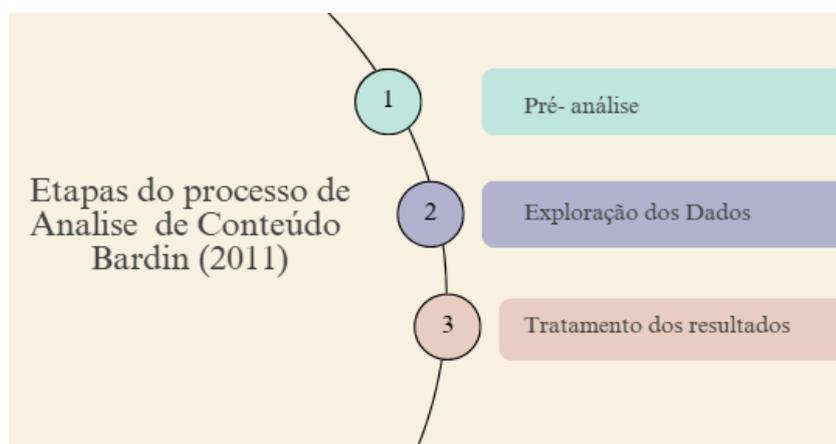
dados obtidos a partir das respostas dos participantes nos questionários, identificando padrões, temáticas e significados recorrentes, e ainda, permite a identificação de temas e categorias emergentes.

Ressaltamos ainda, segundo Moraes (1999), que a análise de conteúdo consiste em uma interpretação subjetiva por parte do pesquisador, baseada em sua percepção dos dados e que por isso essa leitura não é neutra, pois existe um certo grau de interpretação, mas, ainda assim, essa forma de coleta de dados é válida e consegue se adaptar a diferentes contextos.

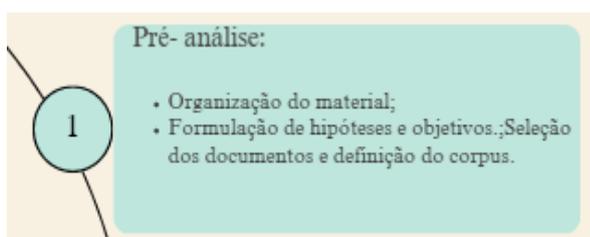
Para o processo de análise do conteúdo, seguimos as três fases propostas por Bardin (2011, p.125-132): pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Para darmos confiabilidade a nossa pesquisa, obedecemos às fases, fomos rigorosos na organização de cada uma delas para não comprometermos a etapa seguinte. Na sequência, apresentamos com detalhes, cada uma dessas fases.

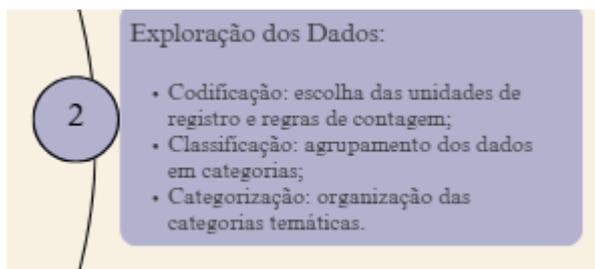
Figura 1: Fases do processo de Análise de Conteúdo



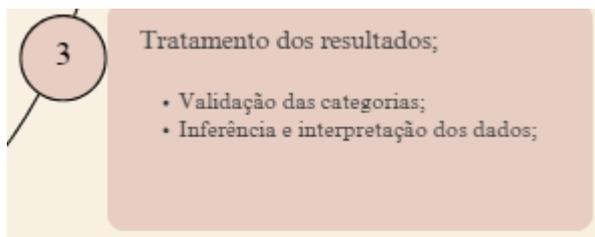
1ª Fase



2ª Fase



3ª Fase



Fonte: Autora, 2025

Na primeira fase, pré-análise, organizamos os questionários aplicados aos professores e alunos, e realizamos uma leitura flutuante para nos aproximarmos do material coletado e estabelecermos umas categorias iniciais alinhadas aos objetivos específicos da pesquisa, obedecendo às regras, conforme Câmara (2013, p. 183): a exaustividade (não omitimos nada), a representatividade (a amostra representou o universo), a homogeneidade (garantimos que os dados se referissem ao mesmo tema, fossem obtidos por meio de técnicas de coleta uniformes e colhidos de participantes com perfis equivalentes), a pertinência (os questionários foram elaborados de forma com que as perguntas e os dados coletados estivessem diretamente relacionados ao tema estudado e às hipóteses propostas), e, em quase todos os casos, a exclusividade (cada questão analisada pertenceu apenas a uma categoria, sem sobreposições).

Essa leitura possibilitou identificarmos e organizarmos as ideias preliminares. Durante essa fase, observamos os temas mais recorrentes nas respostas dos professores e alunos e nas questões de múltipla escolha e fomos organizando os dados relacionando aos objetivos.

O momento da análise das categorias foi realizado por desmembramentos e reagrupamentos, e utilizamos unidades de registro do texto, nos dando a possibilidade de utilizar a repetição de palavras ou expressões, como estratégia no processo de codificação, e servindo como base para a criação de unidades de registro e, posteriormente, das categorias de análise, conforme Bardin (2011).

A partir dos dados dessa leitura, as categorias iniciais foram sendo reelaboradas, de forma que os dados pudessem ser apresentados de maneira clara e nos permitissem fazer uma análise mais direcionada aos nossos objetivos.

As categorias iniciais criadas nessa pré-análise foram colocadas em dois quadros, um com as categorias iniciais do questionário aplicado aos professores e o outro quadro com as categorias iniciais do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 2: Categorias iniciais dos questionários aplicados aos professores.

Objetivo Específico	Categorias Iniciais	Descrição	Perguntas Relacionadas
Identificar se o LD é utilizado na escola, locus da pesquisa e qual material é adotado.	Uso do Livro Didático	Frequência utilização do LD, justificativas para utilização ou não do material.	2.1, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 e 3.5
Identificar se houve formação inicial ou continuação dos professores que atuam na modalidade.	Formação Docente	Relatos sobre formação inicial e continuada, incluindo cursos e capacitações específicas para a EJA.	Professores: 1.2 a 1.5
Avaliar as percepções dos professores sobre a importância do livro didático e como ele contribui para o ensino-aprendizagem.	Percepções sobre o Livro Didático	A relevância e aplicabilidade do LD no processo de ensino-aprendizagem na visão dos professores	3.4, 3.5, 4.1, 4.2, 4.5
Examinar os efeitos da ausência do livro didático no planejamento pedagógico dos professores da EJA.	Planejamento Pedagógico na Ausência do LD	Identificação de métodos alternativos utilizados quando o LD não é utilizado	Aparece em diversas respostas indiretas sobre desafios na prática pedagógica.
Propor reflexões sobre a importância do LD na EJA e estratégias para garantir sua distribuição efetiva e uso adequado.	Reflexões sobre o Papel do Livro Didático	Discussões sobre melhorias no uso do LD na EJA.	Dados retirados de todas as questões.
Verificar se a Seduc oferece apoio pedagógico específico para EJA aos professores	Suporte aos professores	Identificação do suporte pedagógico e dos materiais fornecidos pela SEDUC.	1.6

Analisar como ocorreu o processo de escolha do LD	Procedimento de Escolha do LD na Escola	Relatos sobre participação ou não dos professores no processo de escolha do LD.	2.2, 2.3 e 2.4
---	---	---	----------------

Fonte: Autora, 2025.

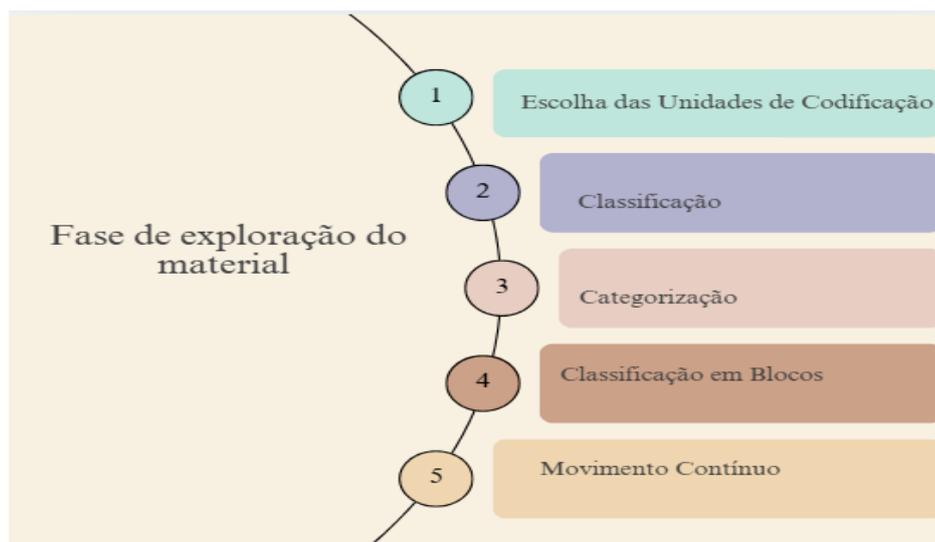
Quadro 3: Categorias iniciais dos questionários aplicados aos alunos.

Objetivo Específico	Categoria de análise	Descrição	Questões Correspondentes
Identificar o perfil sociocultural dos alunos	Perfil Sociocultural, escolarização e os objetivos pessoais	Informações sobre idade, gênero, etnia, estado civil, ocupação, histórico educacional e objetivos pessoais.	Seção Dados Pessoais: perguntas 1a até 1f e 2a até 2e.
Avaliar a percepção dos alunos sobre a importância do LD	Percepção sobre o Livro Didático	A relevância e utilidade do livro didático no processo de ensino-aprendizagem na visão dos alunos	Questões 3a e 3d e Seção 2: item a) a i)
Identificar materiais didáticos utilizados pelos alunos e pelos professores.	Acesso à recursos pedagógicos e à recursos tecnológicos	Métodos utilizados pelos alunos, relevância dos recursos disponíveis, como é o acesso à internet e o uso da biblioteca.	Questões 3a a 3g
Analisar as percepções dos alunos sobre o LD	Percepção sobre o Livro Didático	A relevância, contribuição para aprendizado e desenvolvimento de habilidades.	Seção 2, todos os itens
Identificar o nível de satisfação dos alunos com o LD	Satisfação com o LD	Avaliação geral sobre o livro didático, incluindo qualidade, interesse e sugestões de melhoria.	Seção 3: questões 3a, 3b, 3c, 3d

Fonte: Autora, 2025.

Na segunda fase, exploração do material, utilizamos, conforme Câmara (2013, p.185), os procedimentos para escolhermos as unidades de codificação,

Figura 2: Fase de exploração do material



Fonte: Autora, 2025 (Adaptado de Câmara, 2013)

Quadro 4: Etapas da Fase de exploração do material

Etapas	Descrição
Escolha das Unidades de Codificação	<ul style="list-style-type: none"> - Unidades de Registro (recorte): seleção de trechos ou elementos dos questionários que serão analisados; - Regras de Contagem (enumeração): definição de critérios para quantificar a ocorrência das unidades; - Categorias (classificação e agregação): agrupamento das unidades de registro em rubricas ou classes com base em características comuns.
Classificação	<ul style="list-style-type: none"> - Semântico: agrupamento por temas ou significados; - Sintático: análise da estrutura das frases ou discursos; - Léxico: Agrupamento pelo sentido das palavras; - Expressivo: Identificação de perturbações da linguagem (hesitação, perplexidade, embaraço, etc.).
Categorização	<ul style="list-style-type: none"> - Reúne um maior número de informações por meio de esquematização; - Correlaciona classes de acontecimentos para ordená-los; - Permite confirmar ou modificar as hipóteses e referenciais teóricos iniciais.
Classificação em Blocos	<ul style="list-style-type: none"> - As unidades de codificação são organizadas em blocos que expressam categorias específicas; - Exemplo: No estudo, foram selecionadas apenas as respostas dos participantes que se referiam aos objetivos da pesquisa.
Movimento Contínuo	<ul style="list-style-type: none"> - As categorias são refinadas em um processo dinâmico que vai da teoria para os dados e dos dados para a teoria; - Com isso, as categorias tornam-se cada vez mais claras e alinhadas aos objetivos do estudo.

Fonte: Autora, 2025 (Adaptado de Câmara, 2013)

Com os dados codificados, organizando-os em unidades de registro, como palavras e expressões chave, e agrupamos nas categorias temáticas predefinidas. Durante essa etapa, também foram identificados temas emergentes a partir das respostas dos participantes. E cada resposta dos questionários foi analisada e separada em partes menores, como palavras e expressões chave, que pudessem ser associadas às categorias criadas. A partir disso, as categorias foram organizadas de forma a identificar padrões e relações nas falas dos participantes.

De acordo com Moraes (1999), a amplitude e a precisão das categorias estão diretamente relacionadas à quantidade em que são subdivididas: em geral, quanto maior o número de categorias e mais detalhada a divisão dos dados, maior será a precisão na classificação. No entanto, nos alerta que é importante considerar que um número excessivo de categorias pode dificultar a compreensão.

Assim, em relação aos docentes, pré-definimos 7 categorias, que inicialmente foram formadas relacionando as perguntas do questionário aos objetivos, mas num segundo momento fomos ajustando as categorias e também criando subcategorias, para incluirmos temas que iam aparecendo durante a análise, o que resultou em mudança, que apresentamos no quadro 4, o qual consideramos como categorias intermediárias dos professores.

Em relação aos alunos não houve alterações nas categorias iniciais, considerando o fato de o questionário já ter sido estruturado com temas relacionados aos objetivos propostos não tivemos a necessidade, permanecendo as categorias nomeadas como iniciais nessa fase que chamamos de intermediário, *vide* quadro 3 (acima).

Quadro 5: Categorias intermediárias do questionário aplicado aos professores.

Categoria de Análise	Subcategorias	Resultados:
Perspectiva dos professores em relação à heterogeneidade da EJA	Q 1.7	“desafiador lidar com diferentes públicos”, “desafiador, contudo, consigo lidar com as diferenças”, “cada um com sua história”, “...públicos tão diferentes”, “... nosso público é bem complicado” “é desafiador, contudo, consigo lidar..., mas se as diferenças forem muito gritantes fica impossível”.

	Formação atual dos professores Q 1.2	5 graduados (2 Geografia, 1 Química, 1 Matemática e 1 de Português), 1 mestre em História e mais um mestre que não especificou a área.
Formação Docente	Tempo que exerce o Magistério Q1.3	Todos trabalham há mais de 10 anos como professor e um deles há mais de 25 anos.
	Tempo que trabalha na EJA Q1.4	3 trabalham há menos de 10 anos na EJA; 3 trabalham há mais de 10 anos; 1 trabalha há mais de 20 anos.
	Capacitação inicial para EJA Q1.5	7 responderam que não tiveram, mas 2 falaram que fizeram: 1 Pós-Graduação em EJA e o outro não especificou
Uso do Livro Didático	Se usa ou não Q 2.1, Q 3,1 e Q3.2	Todos apontaram que não utilizam o livro didático “por que a escola não recebeu os livros”, “não há livros”, “não temos livros”, “não chegaram para nós”. Um professor afirmou que a SEDUC manda sobra de exemplares do curso preparatório para o ENEM para a escola, mas em quantidades insuficientes para distribuição.
	Como utiliza Q3.3, Q 3.4 e Q 3.5	Dos 6 que apontaram em duas questões não usarem o LD, destes 2 apontam a preparação própria de apostilas. 2 utilizam o material que eles mesmos preparam; 5 utilizam textos, vídeos, apostilas, filmes. Professor A: “eles terão a oportunidade de refazer algumas atividades que por algum motivo não foram realizadas ou foram feitas de forma incorreta”; Professor B: concordou que facilitaria, mas especificou. Professor C: “se bem planejado os conteúdos, colabora sim”
	LD facilita a compreensão dos conteúdos Q4.1	Professor D:” sou professor de História, e na minha disciplina o livro expressa um ponto de vista sobre os fatos do passado. Dispondo dele em sala, os demais materiais que eu trazer, feito vídeos, documentários etc. servem como antagonista. O estudo de História passa pela confrontação de pontos de vista, de narrativas” Professor E: não respondeu Professor F: “facilita quando tem. O livro é um recurso rico, pois traz abordagens com imagens, notícias, curiosidades, textos complementares... e diferentes abordagens permitem alcançar públicos com diferentes formas de aprender.”
O papel do Livro didático		

<p>Existência de limitações ou inadequações do livro em relação ao perfil dos alunos Q 4.2</p>	<p>Professor A: “não posso opinar, não temos livros” Professor B: “o livro antigo era muito resumido. O que escolhemos até o momento não chegou”. Professor C:” dos livros atuais destinados às escolas convencionais, sim. Textos longos e conteúdos mais aprofundados, menos atrativos para eles”; Professor D; “não há livros faz tempo. Posso dizer que desde que trabalho com EJA, nunca tive um.” Professor E e F: não responderam.</p>
<p>O LD precisa melhorar Q 4.5</p>	<p>Professor A: “o livro deveria ter uma linguagem simples para atender as necessidades dos alunos; Professor B:” as questões precisam ser mais próximas a realidade dos alunos; Professor C:” conteúdos atraentes, atividades (exercícios) menos convencionais; Professor D, E e F: não responderam.</p>
<p>Planejamento Pedagógico na Ausência do LD (Efeitos da Ausência)</p> <p>Q 3.1 a 3.5</p>	<p>Q 3.1 a 3.5 Professor A: “só utilizo o material que produzo e reproduzo”. Não utiliza o livro didático no planejamento; Professor B: prepara módulos e apostilas; Professor C: Utiliza apostilas, Datashow e slides sem suas aulas; Professor D: “Nunca uso, mas usaria diariamente se tivesse”; Usa “textos em apostilas, contos, tv para uso de filmes (acho que a escola não pode negar o poder do cinema!)” e enfatizou que precisa fazer adaptações nos materiais como simplificação de linguagem, exemplos mais próximos da realidade dos alunos, além de jogos; “Não uso livro didático, mas minhas apostilas têm linguagem adaptada à realidade linguística do público. Os contos, no entanto, carregam as escolhas vocabulares do escritor ou tradutor; o que é maravilhoso porque expõe o aluno a um universo vocabular diferente do seu. E com mediação adequada, essas novas palavras poderão ser incorporadas ao repertório linguístico usual. Professor E: “utilizo textos de diferentes gêneros, filmes, atividades”; No planejamento escolar – usa como guia para desenvolver as aulas, reforço de conceitos, recurso para atividades complementares Realiza adaptações, inclui outras atividades, usa exemplos mais próximos a realidade dos alunos e usa outros recursos como vídeos e jogos. Professora F: Não usa LD, “Trago textos, imagens, vídeos, uso o quadro branco”.</p>

Suporte aos professores	Q1.6	<p>4 responderam que não há; 5 deixaram claro que eles mesmos que produzem o seu material; 1 disse que só há recursos básicos; 1 houve um momento palestras; 1 que a escola tira cópias e que a secretaria oferece alguns cursos; 1 deles na questão Q 4.4 pontou que há cópias, mas são insuficientes.</p>
Escolha do LD	Q2.2, Q2.3 e Q2.4	<p>Houve discussão para a escolha 4 Sim 2 Não 1 não respondeu “escolhemos o livro, mas a escola não recebeu “ “até fizemos a escolha, mas não chegou” Foram utilizadas “sobras” do LD do preparatório do ENEM: “apareceram uns exemplares e seriam livros produzidos pela SEDUC ...” “vieram umas sobras do preparatório do ENEM, mas insuficientes...”</p>
O papel do LD	A relação dos alunos com o LD Q 4.2 e Q 4.3	<p>5 docentes responderam que, como não há LD na escola, não conseguiam responder e 2 deles responderam com base nos livros didáticos anteriores, enquanto 1 afirmava que o livro “era muito resumido”, o outro diz que os textos eram “longos e aprofundados”, menos atrativos para os alunos”</p>
O papel do LD	O LD e a aprendizagem Q 4.1 e Q 4.5	<p>Apenas 1 docente não respondeu, os outros 6 afirmaram que o LD é importante para a aprendizagem, sendo “um recurso rico, pois traz abordagens com imagens, notícias, curiosidades, textos complementares...” Um dos docentes apontou que o “LD não resolverá todos os problemas da sala, obviamente, mas, ainda assim, é um suporte importante e prático para se usar”</p>
O papel do LD	Q 4.4	<p>3 docentes responderam apenas dizendo que a escola não possui LD e os outros quatro apontam que, se tivessem o LD seria mais prático o processo de ensino, pois entre outras coisas, “ganhamos tempo” e “o aprendizado seria melhor”</p>

Fonte: Autora, 2025.

Por fim, na terceira fase, o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação, avaliamos os questionários aplicados e as repostas dadas pelos participantes. É nessa fase, conforme Ferreira e Loguecio (2014, p. 41), que “as interpretações do conteúdo explícito e as

inferências oriundas do conteúdo latente” são “consolidadas, sistematizadas, tratadas e julgadas” e que são aplicadas a codificação, a categorização e a inferência.

Nessa etapa fizemos a codificação, ainda conforme o referido autor, e transformamos os dados brutos em unidades (descrevendo exatamente as características pertinentes), e em seguida, aplicamos as três etapas: “(i) o recorte, compreendido como a eleição das unidades de análise; (ii) a enumeração, que constitui a opção pelas regras de contagem; e (iii) a classificação e a agregação, que formam a escolha das categorias de análise” (BARDIN, 2011).

Para os dados quantitativos utilizamos a estatística descritiva e para os qualitativos a inferência, buscando identificar padrões, relações apresentadas e interpretações que fossem importantes para compreendermos sobre o uso do LD e sobre as percepções dos alunos e dos professores do LD na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ressaltamos ainda que na análise de dados, por vezes, privilegiamos algumas falas de alguns dos participantes, por apontarem algum fundamento relativo às categorias *a priori* e *a posteriori* definidas. Assim, mesmo considerando a pequena quantidade, em relação ao universo da escola, não buscamos fazer uma análise unicamente quantitativa, optando por priorizar

uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participaram no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao em vez da aleatoriedade, decida intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que são essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; [...]) (TRIVIÑOS, 1987, p.132).

As inferências realizadas orientaram e contribuíram para alcançarmos os objetivos propostos, alinhadas à abordagem epistemológica adotada para analisarmos o impacto do livro didático selecionado pelo PNLD na EJA a partir da percepção dos alunos e dos professores.

As categorias intermediárias dos professores foram reorganizadas, desmembradas e lembradas, formando novas subcategorias e, em relação aos alunos, como o questionário possuía em sua maioria questões fechadas, não houve a necessidade de criarmos mais categorias, apenas desmembramos uma delas, Perfil Sociocultural, escolarização e os objetivos pessoais, em duas categorias, 1- Perfil Sociocultural e 2-Escolarização e objetivos pessoais. Dessa forma, formamos nossas categorias finais, que denominamos Categorias finais do

questionário dos professores (quadro 5) e em relação ao questionário dos alunos como Categorias finais do questionário dos alunos (quadro 6).

Quadro 6: Categorias finais em relação aos professores.

Categorias	Subcategorias	Objetivos Específicos Relacionados	Questões relacionadas
Perspectiva dos professores em relação à heterogeneidade da EJA	_____	Identificar se houve formação inicial ou continuada dos professores que atuam na modalidade.	Q 1.7
Livro adotado e o processo de escolha do LD	Participação dos professores na escolha	Analisar como ocorreu o processo de escolha do LD.	Q 2.2, Q 2.3, Q2.4 e Q 3.1
	Distribuição do LD	Identificar se o LD é utilizado na escola, locus da pesquisa e qual material é adotado.	
Uso do Livro Didático	Uso ou não uso do LD	Identificar qual LD é utilizado na escola. Avaliar as percepções dos professores sobre a importância do LD e como ele contribui para o ensino-aprendizagem.	Q 2.1, Q. 3.1 e Q 3.2
	Formas de utilização do LD	Identificar se houve formação inicial ou continuada dos professores que atuam na modalidade.	Q 3.3, Q. 3.4 e Q 3.5
Formação Docente	Formação atual dos professores	Identificar se houve formação inicial ou continuada dos professores que atuam na modalidade.	Q 1.2
	Tempo de magistério		Q 1.3
	Tempo que leciona na EJA		Q 1.4
	Capacitação inicial específica para EJA		Q 1.5
Suporte aos Professores	_____	Verificar se a SEDUC oferece apoio pedagógico específico para EJA aos professores.	Q 1.6
O papel do Livro Didático	A relação dos alunos com o LD	As percepções dos professores sobre a importância do LD e como ele contribui para o ensino-aprendizagem.	Q 4.2 e Q 4.3
	O LD e a aprendizagem		Q 4.1 e Q 4.5
O impacto da ausência do LD	_____	Examinar os efeitos da ausência do LD no planejamento	Q 4.4

Quadro 7: Categorias finas dos alunos.

Categoria de análise	Resultados	Questões Correspondentes
Perfil Sociocultural	<p>Q1b Em relação à idade: 13 alunos com menos de 20 anos; 17 com idade de 20 a 29 anos; 5 de 30 a 39; 8 de 40 a 49; 8 com 50 anos ou mais.</p>	Seção Dados Pessoais: perguntas 1b a 1f
	<p>Q1c Em relação ao gênero: feminino: 22, masculino: 29 e outros:0.</p>	
	<p>Q1d Em relação a Etnia/Raça/Cor: amarela 3, branca 9</p>	
	<p>Q1e Em relação a ser PcD: Dos 52, quatro se declaram, sendo: “autista suporte 1”; “TDH, autista”; “na minha perna esquerda”; “tenhoTDAH”;1 não informou</p>	
	<p>Q1f Em relação ao Estado civil: Solteiro 39, casado 2, viúvo 8, separado 2, união estável 2, viúvo 1</p>	
	<p>Q2a Com quantos anos começou a frequentar uma escola? Creche: 5 anos; dos 2 aos 4 anos: 11; dos 5 aos 6 anos: 18; dos 7 aos 8 anos: 9; dos 9 aos 13 anos: 5; não lembra: 1; não respondeu: 2 Os dados foram reorganizados para que ficassem da forma que a LDB faz a divisão: idade ideal para a educação infantil: creches (antes completarem 4 anos de idade): pré-escola: a partir dos 4 até completar os 6 anos de idade :19; acima de 6 anos de idade: 14; não lembrou: 1; não responderam: 2.</p>	
Escolarização e seus objetivos pessoais	<p>Q2b Você precisou parar de estudar? 40 sim, 11 não e 1 não respondeu. “no início para trabalhar, daí fui perdendo o interesse e depois família para criar”; “eu não parei de estudar, vim de uma escola integral, vim para EJA para terminal minha escola rápida. Sentir um pouco de diferença no ensino”; “para</p>	

trabalhar porque eu trabalhava na zona rural e era muito difício (sic) e para cidade estudar” (tem 54 anos e quer cursar o ensino superior, estuda na EJA desde o ensino fundamental); “engravidei aos 15 anos, em 2021, precisei parar em 2022”.

Q 2c

Concluiu o ensino fundamental na EJA: Vinte e três responderam sim, vinte e quatro responderam não e cinco não responderam.

Q 2d

Por que voltou veio estudar na EJA? (podia marcar mais de uma opção)

19 realização de um sonho; 25 quero poder cursar o ensino superior; 4 quero aumentar minha renda; 8 preciso arrumar um emprego; 12 por incentivo de outras pessoas; 0 (zero) por algum programa de iniciativa pública; 2 não responderam; 4 Outro.

“porque reprovei alguns anos” (tem menos de 20 anos e foi o único motivo marcado); “não fui aceito em um colégio por conta da idade (tem entre 20 e 29 anos)

Q 2e

pensou em parar de estudar

42 não

9 sim

“por causa da distância”

“porque não dá condições, falta de professores, desorganizações”

“Sim, por quê tive que trabalhar”

“devido o cansaço do trabalho”

item a)

O livro didático que você utiliza é útil para o seu aprendizado

34 não uso

8 muito útil

6 útil

3 não responderam

1 respondeu não ter livro

item b)

Os conteúdos do livro didático são claros e fáceis de entender

36 não recebi livro didático

12 fáceis de entender

2 difíceis de entender

Item c)

Você sente que o livro didático aborda temas que são importantes para o seu dia a dia?

18 sim, totalmente

18 sim, em parte

Seção 2: Todos os itens de a) até i)

Percepção sobre o Livro Didático

2 pouco importante
9 não é importante
5 não respondeu

Item d)

O LD ajuda a entender melhor os conteúdos ensinados em sala de aula

34 não recebi livro didático

0 (zero) não ajuda

11 sempre /frequentemente

3 raramente

4 não responderam

Item e)

LD interessante e atrativo para estudar

33 Sim

14 Não

5 não responderam

Motivos do sim

“aprofunda melhor no tema”

“sim, pois nos aprofunda melhor no tema abordado, principalmente na escola”

“porque melhora o nosso entendimento e nos da capacidade de buscar mais conhecimento”

‘porque podemos estudar, tanto na escola (fazer pesquisa e etc) como em casa”

“por que oferecem uma estrutura clara e organizada, o que facilita a compreensão dos conteúdos”

“ pelo motivo de ter todo assunto que em sala não tem “

“nessa escola não temos livros didáticos, apenas nos dão folhas com assunto”

“da mais incentivo para estudar”

“conhecimento adicional e objetivo ao estudo”

“ajuda a ter pensamentos e ideias eficientes”

“ajuda na aprendizagem”

“por quê é um material de estudo, se é um material de estudo tem a sua grande importância”

“várias em buscar conhecimentos e tira dúvidas”

“ são muitos assuntos disponíveis para aprendizados”

Motivos do Não

3 responderam “não recebi o LD”

“ tem que ser claro para toda explicação”

“costumo usar só caderno”

Item f)

O LD é usado para atividades práticas ou exercícios durante as aulas

9 sim

5 não

2 raramente

32 não recebi livro didático
2 não responderam

Item g)

O LD contribui para o desenvolvimento de novas habilidades, como leitura e escrita

28 sim, muito

8 sim, um pouco / não muito

11 não contribui

2 não responderam

Item h)

O LD te ajuda a se sentir mais preparado para o mercado de trabalho

18 Sim, totalmente

10 sim, parcialmente

9 pouco

10 não

5 não responderam

Item h)

Você acredita que o livro didático pode contribuir para um ensino de qualidade

33 sim, muito

8 sim, um pouco / não muito

6 não melhora

Q3a

Você recebeu livro didático nessa escola?

4 sim

45 não

3 não responderam

Q3b

Seus professores utilizam algum desses recursos nas aulas? (pode marcar mais de uma opção)

7 livros didáticos

7 outros livros

41 apostilas

18 filmes

7 jogos

4 laboratórios

3 outros

7 não responderam

Q3c

Você utiliza algum desses materiais para estudar sozinho em casa? (pode marcar mais de uma opção)

4 livros didáticos

6 outros livros

29 apostilas

10 filmes

2 jogos

Acesso à recursos pedagógicos e à recursos tecnológicos

Questões 3a a 3g

31 internet
1 outro
4 não responderam

Q3d

Com que frequência você usa o livro didático fora da sala de aula?

21 nunca uso
9 sempre/frequentemente
13 raramente
9 não responderam

Q 3e

Você utiliza a biblioteca da escola?

12 sim
31 não
7 a escola não possui biblioteca
3 não responderam

Obs alguns alunos marcaram amis de uma opção

Q 3f

Onde você tem acesso à internet? (pode marcar mais de uma opção)

7 não tenho acesso
19 computador de casa
1 computador da escola
2 computador do trabalho
39 celular
1 outros
3 não responderam

Q3g

Para que você utiliza a internet

27 só para me comunicar
39 estudar
26 redes sociais
19 procurar emprego
1 outro
3 não responderam

Item a)

Como você avalia a qualidade geral do livro didático que você utiliza? Seção 3: questões 3a, 3b, 3c, 3d

9 excelente
11 boa
6 regular
11 ruim
8 não tenho LD
6 não responderam

Item b)

Recomendaria o uso desse livro didático para outros colegas da EJA

Satisfação com o LD

32 sim
8 não

8 não responderam
4 não tenho LD

Item c)

o livro didático trouxesse mais exemplos
práticos e próximos à sua realidade

34 sim

8 não

8 não responderam

2 não tenho LD

Item d)

Como você avalia a qualidade geral do livro
didático que você utiliza?

9 excelente

10 boa

8 regular

9 ruim

9 não responderam

7 não tenho LD

Fonte: Autora, 2025.

Assim, na análise de conteúdo, o tratamento dos resultados teve a finalidade de construir e também de captar as nuances e subjetividades dos participantes nos dados coletados, e para isso as inferências nos guiaram e apontaram os resultados da nossa investigação. Neste cenário, no próximo capítulo, apresentaremos a discussão desses resultados oriundos da análise dos dados.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando o objetivo da nossa investigação, de compreender se o livro didático pode ou não contribuir na qualidade do ensino e aprendizagem na EJA, de acordo com as percepções de alunos e de professores, este capítulo serve à apresentação e discussão dos resultados obtidos, e está estruturado em duas seções, a 3.1 trazendo as percepções dos professores e a 3.2 trazendo as percepções dos alunos. Cada seção foi estruturada com subtítulos com suas respectivas categorias, conforme consta nos quadros 4 e 5, apresentados na metodologia da nossa investigação.

3.1. Percepções dos professores sobre o LD

3.1.1. A relação entre os professores e a especificidade da EJA

Os dados coletados apontaram que os professores reconhecem a heterogeneidade e a especificidade da EJA como um dos principais desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula. Essa diversidade se faz presente em diferentes aspectos, como a faixa etária, as experiências de vida, os níveis de escolaridade, as condições socioeconômicas e até em objetivos pessoais em relação à educação de cada um dos estudantes. Isso faz com que essa pluralidade exija uma prática pedagógica que ultrapasse as abordagens tradicionais, contemplando a necessidade de reconhecer e trabalhar a “bagagem” trazida por esses educandos.

Identificamos que quase todos os participantes consideraram ser um desafio trabalhar dentro da heterogeneidade da modalidade, mas ainda assim, afirmaram que conseguem lidar com a situação. Entretanto, a utilização de expressões do tipo “nosso público é bem complicado”, “cada um com sua história” e “se as diferenças forem muito gritantes fica impossível”, apontam para o fato de que nem sempre conseguem lidar com a situação.

Esses relatos nos revelam uma lacuna na formação inicial e continuada dos professores, como Ventura (2012) e Ventura e Bomfim (2015) haviam nos alertado, e apontamos ainda que, enquanto não houver uma formação específica para professores atuarem nessa área, o problema de não conseguirem lidar com a situação, persistirá e continuará limitando a capacidade de transformar a heterogeneidade em um recurso pedagógico enriquecedor.

Assim, os resultados estão alinhados ao pressuposto inicial de que a formação insuficiente impacta diretamente na qualidade do ensino ofertado na EJA. Contudo, os dados apontaram um aspecto não previsto inicialmente: alguns professores afirmam que, apesar das

dificuldades, desenvolvem estratégias para lidar com a diversidade dos alunos e minimizar os impactos da falta de formação específica. Esse achado amplia a discussão sobre a importância da experiência docente e da troca de saberes entre professores.

3.1.2. Formação e Capacitação dos Professores:

Os professores participantes, ao serem questionados sobre a sua formação, nos evidenciaram pontos relevantes. Dentre os participantes, 5 possuem graduação em áreas diversas – Geografia (2), Química (1), Matemática (1) e Português (1) – e 2 possuem mestrado, sendo que apenas 1 especificou a área (História). Todos os participantes possuem mais de 10 anos de experiência no magistério, e uma professora atua há mais de 25 anos.

No que diz respeito ao tempo de atuação somente na EJA, 3 afirmaram trabalhar na modalidade há menos de 10 anos, 3 há mais de 10 anos e 1 há mais de 20 anos. E ao questionarmos se tiveram capacitação específica para lecionarem na EJA, os dados apontaram que 7 que não tiveram capacitação, enquanto 2 afirmaram ter tido alguma. Entretanto, apenas 1 afirma ter feito Pós-Graduação em EJA, enquanto o outro não especificou.

Os dados apontaram que a maioria dos professores participantes possui apenas formação superior, alguns possuem mestrado, mas a formação específica para atuar na EJA é quase inexistente. Como já observamos, apenas dois professores mencionaram ter feito cursos de capacitação, sendo que um deles realizou uma pós-graduação em EJA.

Esse cenário reflete a existência de uma lacuna na formação inicial e continuada dos professores, o que influencia diretamente a prática pedagógica, por exemplo, limitando a capacidade dos professores de lidar com a heterogeneidade dos alunos e de adaptar os conteúdos às suas necessidades. Como consequência, diminui a garantia do direito a uma educação de qualidade, verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

A formação docente é um dos pilares para a qualidade do ensino na EJA. No entanto, os dados coletados revelam que a maioria dos professores não recebeu capacitação específica para atuar nessa modalidade.

É notável que há o reconhecimento da diversidade da EJA, entretanto não basta só o reconhecimento, precisamos de políticas públicas efetivas de formação inicial e continuada e materiais pedagógicos que atendam as demandas da modalidade. A modalidade é um campo epistemológico distinto, que enseja práticas pedagógicas específicas, e seus materiais didáticos

também precisam ser adequados ao seu público com diferentes trajetórias de vida e experiências de aprendizado.

Portanto, os dados identificaram a ausência de políticas estruturadas voltadas à qualificação docente para essa modalidade de ensino, reafirmado o que afirmam Ventura (2012) e Ventura e Bomfim (2015).

3.1.3. Livro adotado pela escola e o processo de escolha do livro didático

Os relatos dos professores ao serem questionados sobre a escola ter adotado livro didático e o processo de escolha desse livro apontaram que em algum momento houve uma discussão para a escolha do livro didático. Não pudemos constatar, entretanto, se o livro que seria adotado era o livro do Novo Ensino Médio, pois como a escola nem chegou a receber os livros, os professores não informaram, e apenas se limitaram a responder que a escola não tinha recebido: “escolhemos o livro, mas a escola não recebeu”; “até fizemos a escolha, mas não chegou”.

Consideramos ser necessário ressaltarmos o fato de que, ao começarmos nosso projeto de pesquisa, no primeiro semestre de 2023, nos terem passado a informação da SEDUC de que os alunos da EJA na rede pública de Sergipe iriam utilizar o livro criado para o Novo Ensino Médio. Entretanto, com a coleta dos dados tivemos o conhecimento de que a escola não possuía e não utilizava esse livro.

Os dados apontaram que, dos sete professores participantes, quatro afirmaram que houve a discussão para a escolha do livro didático, dois responderam que não houve e um não respondeu à questão. Um deles chegou a ressaltar que os únicos livros que chegaram à escola foram as “sobras” dos livros do curso preparatório para o ENEM: “apareceram uns exemplares e seriam livros produzidos pela SEDUC [...]”, “vieram umas sobras do preparatório do ENEM, mas insuficientes[...]”.

3.1.4. Uso do Livro de didático pelos professores

Os dados apontaram que todos os participantes afirmaram que nenhum livro foi adotado pela escola: “por que (sic) a escola não recebeu os livros”, “não há livros”, “não temos livros”, “não chegaram para nós”, entre outras afirmações. Inclusive, um dos professores afirmou que, às vezes, a SEDUC manda algumas sobras de exemplares do curso preparatório para o ENEM para a escola, mas em quantidades insuficientes para distribuição e ainda relatou que, por conta do tempo reduzido de aulas, fica inviável trabalhar com os textos do ENEM.

Com a ausência de um livro didático adotado e distribuído na escola, ao serem questionados sobre como o utilizavam, os participantes responderam sobre como faziam para suprir a ausência dos livros, sendo que 6 professores afirmaram não utilizar o LD e apenas um falou que prepara o seu material enfatizando a necessidade de estar sempre adaptando os livros do ensino regular à realidade da EJA e a importância dos conhecimentos prévios dos alunos serem ponte para relacionar o conhecimento popular ao conhecimento científico:

fazendo uso de outros livros, adaptando-os à realidade dos alunos, linguística do público. Os contos, no entanto, carregam as escolhas vocabulares do escritor ou tradutor; o que é maravilhoso porque expõe o aluno a um universo vocabular diferente do seu. E com mediação adequada, essas novas palavras poderão ser incorporadas ao repertório linguístico usual (Professor D)

Dos 7 participantes, dois afirmaram que utilizam o material que eles mesmos preparam e 5 utilizam textos, vídeos, apostilas, filmes.

Concordamos com Choppin (2004), que afirma que o livro didático é uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos em que outros recursos são escassos, e acrescentamos que, além dos recursos escassos, há o tempo reduzido de aula (apenas 30 minutos) e a indisponibilidade de tempo para os alunos estudarem fora dos horários das aulas, devido às suas responsabilidades pessoais.

Diante desse cenário precário, os professores precisam improvisar materiais eficientes para suprirem a falta do LD, e isso reforça a necessidade da produção e a distribuição de materiais didáticos específicos para EJA, e o quanto o poder de decidir o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado fica unicamente nas mãos dos professores, demandando mais tempo, custo e mais trabalho para eles.

3.1.5. Suporte aos professores

Ao serem questionados sobre o suporte oferecido pela SEDUC, 4 participantes da pesquisa apontaram que não existe suporte, um afirmou que só são disponibilizados recursos básicos, outro deles enfatizou que são oferecidas palestras (e essa fala até nos fez pensar na possibilidade de estar sendo oferecido aos professores algum tipo de capacitação), e os outros dois afirmaram que o suporte acontece apenas em relação à cópia/impressão de apostilas, mas que, mesmo assim, a quantidade de páginas é reduzida e acaba sendo insuficiente e, na maioria das vezes, os professores precisam criar e custear o seu próprio material.

Dessa forma, observamos que a maioria dos professores afirma não haver suporte pedagógico específico para a EJA por parte da Secretaria de Educação (SEDUC), pois a escola oferece apenas cópias de apostilas, com um número de páginas limitadas e em quantidades insuficientes.

Essa falta de suporte institucional dificulta a prática docente, já que os professores precisam criar e custear seus próprios materiais. Diante da ausência de um material didático estruturado, os docentes precisam de fontes diferentes para elaborar suas aulas, o que exige tempo adicional e um esforço individual que poderia ser minimizado com um suporte pedagógico mais direcionado à realidade da EJA.

Podemos apontar assim, como, confirmando o que afirmam Arroyo (2017) e Gadotti (2016), o suporte institucional é importante na garantia do ensino de qualidade da EJA, e os resultados mais uma vez apontaram a desvalorização da EJA.

3.1.6. O papel do Livro Didático

Ao serem questionados se o LD facilita a compreensão dos conteúdos, os resultados mostraram que dos 7 participantes, 6 responderam a essa questão, afirmando que o LD facilita a compreensão dos conteúdos e dois deles ainda detalharam o motivo:

sou professor de História, e na minha disciplina o livro expressa um ponto de vista sobre os fatos do passado. Dispondo dele em sala, os demais materiais que eu trazer, feito vídeos, documentários etc. servem como antagonista. O estudo de História passa pela confrontação de pontos de vista, de narrativas (Professor D).

e o outro professor corroborou dizendo “facilita quando tem. O livro é um recurso rico, pois traz abordagens com imagens, notícias, curiosidades, textos complementares... e diferentes abordagens permitem alcançar públicos com diferentes formas de aprender” (Professor F).

No que diz respeito às formas de uso do LD, como a escola não possuía LD, a maioria dos participantes, ao responderem à questão, se limitaram a lamentar a ausência do livro na escola ou não responderam à questão, mas trouxeram informações bastante relevantes. Um professor, por exemplo, afirmou que o antigo livro era resumido e outro ressaltou que os livros destinados ao ensino regular possuem “textos longos e conteúdos mais aprofundados, menos atrativos” (Professor C) para os alunos da EJA.

E apenas um professor assinalou diretamente que, por a escola não ter livro didático, constrói seu material de aula “fazendo uso de outros livros, adaptando-os à realidade dos alunos” (Professor D).

Sobre o questionamento em relação à existência de limitações ou inadequações do livro em relação ao perfil dos alunos, da mesma forma, obtivemos poucas respostas. Um professor afirmou que o antigo livro era resumido e outro ressaltou que os livros destinados ao ensino regular possuem “textos longos e conteúdos mais aprofundados, menos atrativos” (Professor C) para os alunos da EJA.

Apesar de a escola não ter adotado livro, obtivemos mais dados em relação ao questionamento se o LD precisaria ser melhorado. Quatro professores responderam à questão e apontaram o ideal em um livro para a modalidade é ter uma linguagem mais simples, com questões mais próximas a realidade dos alunos, com “conteúdos atraentes, atividades (exercícios) menos convencionais” (Professor C).

Seis professores afirmaram que o LD é um recurso importante para a aprendizagem, pois traz imagens, notícias e textos complementares. Um docente destacou que “o LD não resolverá todos os problemas da sala, mas ainda assim é um suporte importante e prático para se usar” (Professor D) e um outro apontou que o LD é “um recurso rico, pois traz abordagens com imagens, notícias, curiosidades, textos complementares...” (Professor F).

Nos dados coletados, a partir das respostas dos professores, foi possível identificar as quatro funções do livro didático propostas por Choppin (2004).

A função referencial do livro didático, que o coloca como suporte privilegiado dos conteúdos educativos e organizador do currículo, foi evidenciada na preocupação recorrente dos professores com a ausência desse material na escola. Esse cenário interfere diretamente na estruturação das aulas, tornando o planejamento pedagógico mais desafiador.

Na função instrumental, que trata o livro didático como ferramenta de ensino, os professores destacam sua importância na aprendizagem dos alunos. Um deles afirma que "se tivéssemos o LD seria mais prático o processo de ensino, pois entre outras coisas, ‘ganhamos tempo’ e ‘o aprendizado seria melhor’". Outro resalta que "o LD não resolverá todos os problemas da sala, obviamente, mas, ainda assim, é um suporte importante e prático para se usar". Esses dados indicam que a presença do livro didático auxiliaria na otimização do tempo em sala de aula e na sistematização do conteúdo, facilitando o ensino e a aprendizagem.

A função ideológica e cultural do livro didático, que se refere à transmissão de valores, cultura e identidade, também se manifesta nos dados coletados. A ausência de um LD específico para a EJA pode resultar na inadequação dos conteúdos à realidade dos alunos. Um professor destacou a necessidade de que o LD "deveria ter uma linguagem simples para atender às necessidades dos alunos", enquanto outro pontuou que "as questões precisam ser mais próximas à realidade dos alunos". Além disso, há críticas à atualização dos livros didáticos do ensino regular utilizados na EJA, uma vez que "textos longos e conteúdos mais aprofundados [são] menos atrativos para eles". Esses dados apontam para a necessidade de um livro que contemple a diversidade do público da EJA e suas especificidades socioculturais.

Por fim, a função documental, que considera o livro didático como fonte de consulta e registro de informações, é reforçada pela ausência desse recurso na escola. Sem um LD adequado, os professores precisam recorrer a diferentes estratégias para suprir essa lacuna. Como relatam: "só utilizo o material que produzo e reproduzo", "preparo módulos e apostilas", "utilizo apostilas, Datashow e slides" e "trago textos, imagens, vídeos, uso o quadro branco". A falta de um livro didático adequado compromete a continuidade dos estudos, especialmente se o aluno precisar mudar de escola ou cidade, além de sobrecarregar os professores e tornar o ensino mais fragmentado.

Todos esses desafios enfrentados pelos professores da EJA vão além das questões individuais, estando profundamente enraizados em problemas estruturais, como a falta de formação específica, a ausência de materiais adequados e a desvalorização histórica da modalidade. Conforme Arroyo (2017), superar essas barreiras requer uma visão política que reconheça a EJA como um direito fundamental, e não apenas como uma modalidade compensatória.

Além disso, os dados apontam para a urgência de políticas públicas que garantam o suporte necessário aos professores, desde sua formação inicial e continuada até a oferta de materiais didáticos contextualizados. Apenas com uma abordagem integrada será possível transformar as dificuldades identificadas em oportunidades de promoção de uma educação emancipadora e inclusiva, como preconizado por Freire (1987, 1996).

3.2. Percepções dos Alunos sobre o Livro Didático:

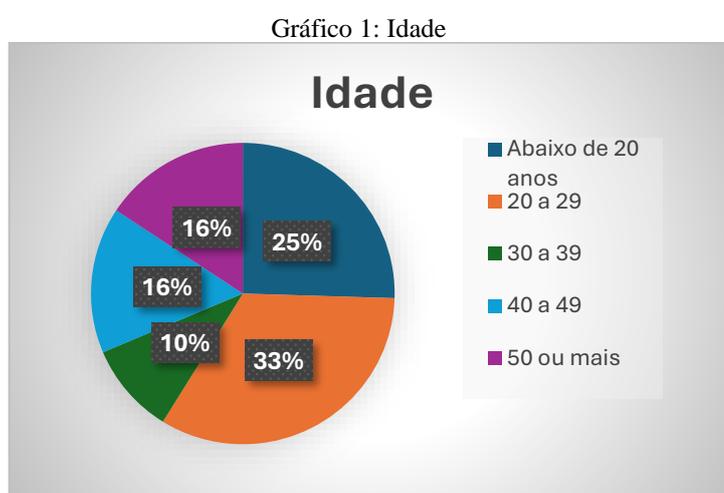
Os dados sobre o perfil sociocultural dos alunos apontam uma diversidade em termos de idade, gênero, etnia e estado civil. A maioria dos alunos da EJA é composta por jovens e

adultos que retornaram aos estudos após interrupções, muitas vezes motivadas por questões socioeconômicas, como a necessidade de trabalhar ou cuidar da família.

3.2.1. Dados Pessoais dos alunos participantes

Os dados coletados reafirmaram que a EJA atende tanto a jovens que não concluíram o ensino regular quanto a adultos que buscam retomar os estudos após anos de afastamento.

- **Idade:** a faixa etária dos alunos participantes da pesquisa varia amplamente, com uma concentração significativa de jovens entre 20 e 29 anos, mas também com uma parcela considerável de alunos acima de 40 anos.

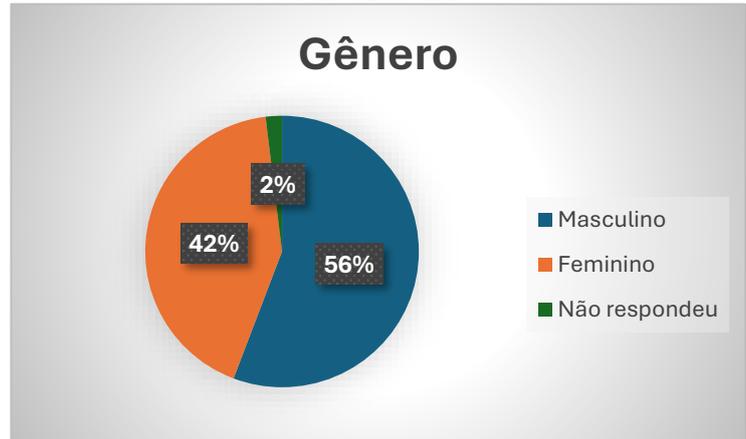


Fonte: Autora, 2025.

Os dados apontaram que mais da metade dos participantes (58%) tem menos de 29 anos, reafirmando a exclusão silenciosa dos alunos do ensino regular, afirmada por Pereira e Oliveira (2018) e evidenciando o processo de juvenização apontado por Miranda e Pereira (2018).

- **Gênero:** a distribuição de gênero é relativamente equilibrada, com uma leve predominância de homens. Isso pode refletir as dinâmicas sociais que levam homens e mulheres a retornarem aos estudos, muitas vezes motivados por diferentes pressões sociais e econômicas.

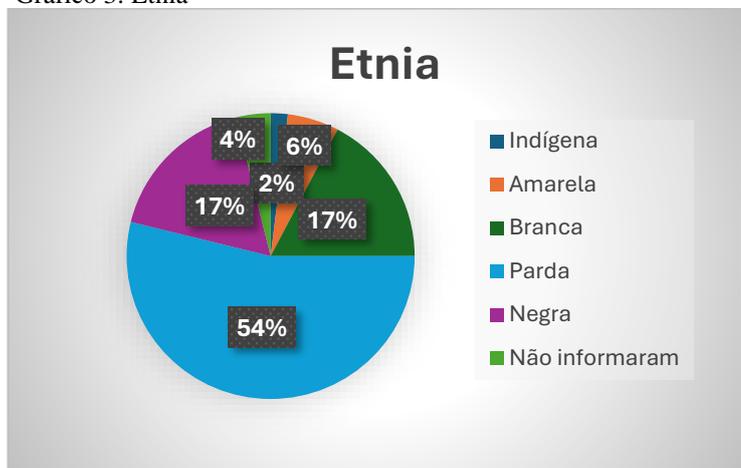
Gráfico 2: Gênero



Fonte: Autora

- **Etnia:** a maioria dos alunos se autodeclara parda ou negra, o que reflete a realidade socioeconômica do Brasil, onde a população negra e parda é historicamente mais vulnerável e tem menos acesso à educação formal. Esse dado reforça a necessidade de políticas educacionais que considerem as desigualdades raciais e promovam a inclusão.

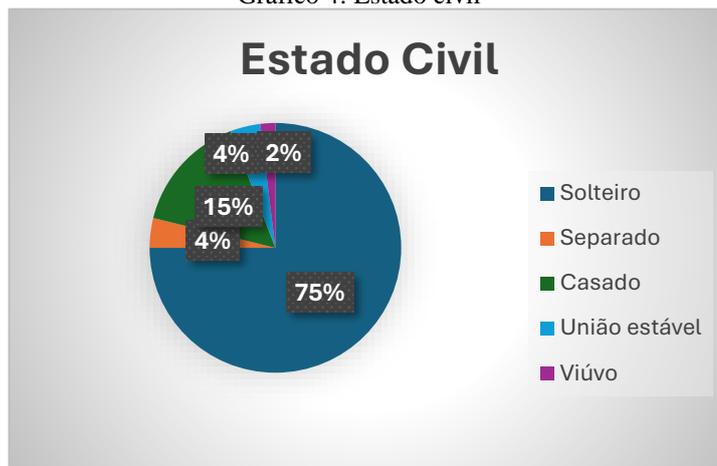
Gráfico 3: Etnia



Fonte: Autora, 2025.

- **Estado Civil:** a maioria dos alunos é solteira, mas há uma parcela significativa de casados, viúvos e em união estável. Isso indica que muitos alunos têm responsabilidades familiares, o que pode ter influência em sua disponibilidade para os estudos e na existência ou não de horários flexíveis.

Gráfico 4: Estado civil



Fonte: Autora, 2025.

- Pessoa com Deficiência:

Os dados coletados na pesquisa indicam que, dos 52 alunos participantes, quatro se identificaram como pessoas com deficiência. Dentre esses, um estudante relatou ser autista suporte 1, outro se declarou com TDAH e autismo, um participante mencionou ter deficiência física na perna esquerda, e outro informou que tem TDAH, e um dos participantes preferiu não responder à questão:

Gráfico 5: Pessoa com Deficiência



Fonte: Autora, 2025.

Esses números apontam que a inclusão de estudantes com deficiência na EJA é uma realidade, mas apontam também a necessidade de adaptações pedagógicas e estruturais para garantir a inclusão desses alunos na modalidade, reafirmado a carência de políticas educacionais voltadas para a EJA que contemplem não apenas a oferta de vagas, mas também o suporte pedagógico e os recursos necessários para garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, pois se não houver

planejamento adequado a permanência e o desenvolvimento desses alunos estarão comprometidos e mais uma vez esses alunos terão o seu direito à educação negado.

A Lei nº 13.632 de 06/03/2018 alterou a LDB consagrando o conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida na EJA e na educação especial como um dos princípios norteadores para o ensino brasileiro.

Nesse contexto, a inclusão de pessoas com deficiência na EJA representa um desafio adicional, exigindo que as instituições de ensino estejam preparadas para atender a esse público de forma equitativa e com qualidade. A Educação Especial, conforme Brasil (2001), deve assegurar recursos e serviços educacionais especiais para garantir o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica.

3.2.2. Escolarização e Objetivos Pessoais

Ressaltamos que, para facilitar a visualização e entendimento, algumas subcategorias forma organizadas em forma de tópicos e outras serão abordadas no decorrer do texto.

Considerando os dados coletados entre os participantes, a maioria dos alunos começou a frequentar a escola na idade ideal para a educação infantil: creches (antes de completarem 4 anos de idade): 6 participantes; pré-escola (a partir dos 4 até completar os 6 anos de idade): 19; acima de 6 anos de idade: 14; não lembrou: 1; não responderam: 2².

Gráfico 6: Idade que começou a estudar



Fonte: Autora, 2025.

² Ressaltamos que um dos participantes afirmou apenas que começou desde criança, inferimos dessa informação que ele começou na idade regular e contabilizamos sua resposta na pré-escola.

Dos 52 alunos participantes, 27% começaram a estudar com a idade acima da ideal já apontando que o direito à educação do público da EJA já começou a ser negado desde a infância.

A trajetória educacional dos estudantes da EJA é marcada por interrupções e retomadas, refletindo as múltiplas realidades que influenciam sua relação com a escolarização, seja por suas condições socioeconômicas, por suas responsabilidades familiares e até mesmo por não conseguirem conciliar o trabalho com os estudos.

Para muitos, a escolarização se relaciona ao desejo de melhores oportunidades profissionais, enquanto para outros representa a realização de um sonho ou uma conquista pessoal. E independentemente da motivação, esse retorno aos estudos demonstram que os alunos estão buscando transformação social.

Ao analisarmos o perfil dos alunos da EJA em relação à escolarização e considerando que a idade de ingresso na educação regular é um fator determinante no desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, por isso, a legislação estabeleceu idades para as crianças iniciem sua trajetória escolar em idades apropriadas ao seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

A educação infantil é destinada a crianças de até 5 anos, enquanto o ensino fundamental é obrigatório a partir dos 6 anos de idade. E considerando que a EJA atende tanto a quem nunca frequentou a escola em idade regular, mas também a quem começou a estudar em idade regular e desistiu, achamos necessário começarmos a discussão sobre as trajetórias escolares dos alunos da modalidade partindo desse ponto.

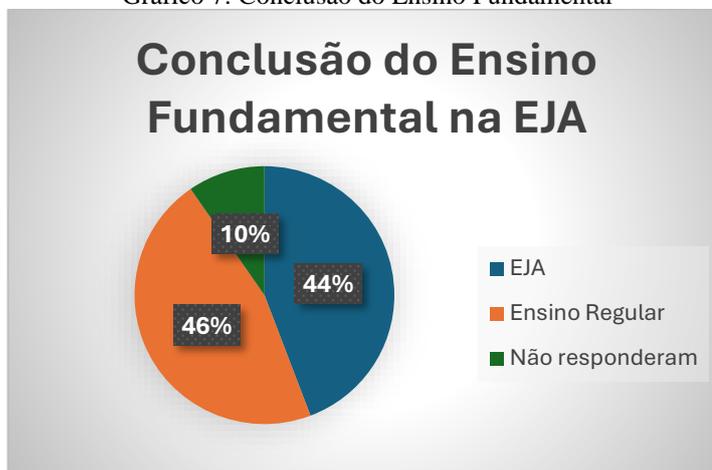
De acordo a Lei Federal n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), em seu art. 29, caput, a educação básica tem sua primeira etapa a educação infantil, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A educação infantil é ofertada em creches, para crianças de até 3 anos, e em pré-escolas, para crianças que tenham de 4 a 5 anos, entretanto só a partir dos 4 anos de idade que a matrícula é obrigatória.

- Estudantes que estão concluindo o ensino médio na EJA, mas estão na modalidade desde o Ensino Fundamental:

Os participantes, ao serem questionados, só deram respostas diretas e os dados desses questionamentos se resumiram a: 23 responderam sim, 24 responderam não e 5 não responderam:

Gráfico 7: Conclusão do Ensino Fundamental



Fonte: Autora, 2025.

Entretanto, ao responderem ao questionamento sobre o motivo pelo qual retornaram aos estudos, especificamente na EJA, os dados apontaram outros achados: um dos participantes com menos de 20 anos afirmou que foi estudar na EJA pelo simples fato de ter sido reprovado por alguns anos, enquanto outro participante alegou que o motivo foi por não ter sido aceito no ensino regular.

Já no questionamento feito aos participantes se precisaram parar de estudar, identificamos um outro dado: “engravidei aos 15 anos, em 2021, precisei parar em 2022”.

Mas, o que esses estudantes têm em comum? Deveriam ainda estar no ensino regular. Essa realidade evidencia que a EJA tem sido utilizada como uma alternativa para lidar com a defasagem idade-série, sem que sejam discutidas soluções eficazes para garantir a permanência desses jovens no ensino regular.

Esse fenômeno crescente de um número cada vez maior de estudantes jovens na EJA, muitas vezes como consequência da expulsão silenciosa do ensino regular, conforme apontado por Pereira e Oliveira (2018), compromete as características e os objetivos da EJA, pois os jovens que chegam à modalidade trazem demandas distintas dos adultos, gerando desafios tanto para a didática quanto para a dinâmica escolar.

Essa mudança no perfil do público da EJA exige estratégias pedagógicas específicas, pois os jovens possuem expectativas e necessidades diferentes daquelas dos adultos, o que pode gerar conflitos e afetar o aproveitamento dos conteúdos ministrados.

Considerando a exclusão desses jovens do ensino regular, empurrando-os para a EJA como única alternativa, reforça ainda mais as desigualdades já existentes no sistema educacional brasileiro e principalmente na EJA.

- Interrupção dos estudos:

Ao serem questionados se em algum momento precisou parar de estudar, 40 alunos responderam que sim, 11 responderam não e 1 não respondeu:

Gráfico 8: Precisou parar de estudar



Fonte: Autora, 2025.

- Objetivos de Retorno aos Estudos:

Os dados coletados evidenciam que a maioria dos alunos da EJA busca a continuidade dos estudos como um meio de alcançar melhores oportunidades de trabalho e mobilidade social. Entre os alunos participantes, 25 alunos declararam que desejam ingressar no ensino superior, enquanto 19 mencionam a realização de um sonho como motivação para voltar a estudar. Ressaltamos que essa questão possibilitava que os participantes respondessem marcando mais de um item, mas ainda assim, não muda o fato de que os motivos selecionados apontam que há um número expressivo de alunos que voltam à EJA querendo cursar o nível superior e que imaginam disputar as vagas nas universidades públicas em “pé de igualdade” com os outros. Essa perspectiva reflete a concepção da educação como um instrumento de transformação social, defendida por Freire (1987, 1996), Saviani (2007), Libâneo (2016), entre outros.

Dessa forma, se considerarmos os objetivos de ingressar no ensino superior, busca por melhores salários, arrumar emprego e melhorar as condições de trabalho, como um grupo que

está buscando melhoria de vida, teremos um percentual de participante quase que unânime buscando a educação como forma de transformação social.

Um dos participantes, que tem 54 anos e quer cursar o ensino superior e estuda na EJA desde o ensino fundamental, relata que “para trabalhar porque eu trabalhava na zona rural e era muito difício (sic) e para cidade estudar”.

Outro dado relevante é que nenhum aluno declarou ter ingressado na EJA por meio de programas públicos de incentivo, dado que revela como as políticas públicas têm falhado na divulgação da modalidade.

Nesse panorama, concordamos com Freire (1987) quando defende que a educação é um ato político e libertador, permitindo que os sujeitos não apenas compreendam sua realidade, mas também atuem para transformá-la, e acrescentamos que no contexto da EJA, esse princípio se torna ainda mais relevante, pois grande parte dos estudantes enfrentou interrupções educacionais devido a barreiras socioeconômicas. Observamos como a retomada dos estudos, especialmente com o objetivo de ingressar no ensino superior, mostra que os excluídos socialmente ainda não desistiram de lutar pela superação e consideramos que cabe às políticas públicas garantirem esse direito.

Além disso, ao serem questionados se precisaram interromper os estudos, os dados coletados apontaram que, dos 52 participantes, 40 deles precisaram interromper seus estudos ao longo da vida, sendo o trabalho e a necessidade de sustento familiar os principais motivos.

Os dados do gráfico 11 mostram que, apesar das condições adversas e das dificuldades de permanência na EJA, apenas 9 alunos pensaram em desistir de estudar na escola objeto do estudo, sendo motivados “por conta da distância”, da desorganização da escolar, da “falta de professores, desorganizações” e por ter que trabalhar, enquanto a grande maioria (42 alunos) mantiveram-se firmes em seus propósitos de concluir a escolarização, reforçando a importância da modalidade em seu papel de transformar vidas.

Gráfico 9: Pensou em parar de estudar na escola participante



Fonte: Autora, 2025.

Consideramos aqui, que, de certa forma, os dados apontam que os alunos estão compreendendo a realidade na qual estão inseridos e não buscam a EJA apenas para conseguirem a certificação de conclusão do ensino médio, mas um meio de ampliar suas possibilidades de atuação na sociedade.

Entretanto, não podemos nos eximir de um alerta sobre as falhas apontadas, como, por exemplo, a falta de professores e a desorganização da escola.

Reforçamos ainda, concordando com Saviani (2008), que a educação deve ser entendida como um direito social e que ela possibilite a emancipação dos indivíduos permitindo-lhes acesso ao conhecimento historicamente acumulado e que para que haja realmente a democratização do ensino superior é preciso garantir as condições adequadas de ensino na EJA ou continuaremos perpetuando o ciclo histórico de exclusão dessa parcela da sociedade.

Dessa forma, os dados coletados apontam que os alunos da EJA enxergam a educação como um meio de transformação pessoal e social. No entanto, para que esse objetivo seja concretizado, é necessário que haja políticas públicas mais efetivas e que promovam realmente um ensino de qualidade para que os alunos. Esse processo não pode ser diferente nas políticas públicas de materiais didáticos, principalmente em relação ao livro didático, pois a desigualdade para a modalidade já começa no ensino ofertado para a Educação básica e acaba dificultando o acesso ao nível Superior.

3.2.3. Acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos

Considerando, a especificidade da modalidade e a necessidade de materiais didáticos, além do próprio LD, consideramos relevante incluirmos em nossa investigação o acesso que os alunos têm aos recursos pedagógicos e tecnológicos.

Os dados coletados indicaram que o acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos na EJA ainda é limitado. A maioria dos alunos (45) não recebeu livro didático, enquanto apenas 4 afirmaram tê-lo recebido, confirmando a exclusão da modalidade em programas fundamentais para a educação brasileira, especificamente o PNLD.

Gráfico 10: Recebimento do livro didático



Fonte: Autora, 2025.

O fato da BNCC não trazer as diretrizes específicas para a modalidade, além da não inclusão da EJA no PNLD compromete a qualidade do ensino oferecido, pois é, na maioria das vezes, já que, os professores não foram capacitados para trabalhar com esse público e tem a responsabilidade sozinhos de decidir o que, por que e como se devem ensinar certos conhecimentos em detrimentos de outros, já que ao aplicarem à modalidade o que foi estudado e pensado para o ensino regular podem estar oferecendo um ensino insuficiente ou até mesmo inadequado.

- Recursos utilizados pelos professores nas aulas

Com o intuito de confirmarmos os recursos listados pelos professores no questionário que foi aplicado a eles, solicitamos aos alunos participantes que identificassem os materiais utilizados pelos professores nas salas de aula e os dados confirmaram o que os professores haviam apontado.

Quadro 8: Comparação entre Recursos Pedagógicos Utilizados pelos Professores e a Percepção dos Alunos

Recurso Pedagógico	Professores relataram o uso?	Alunos confirmaram o uso?
Apostilas	Sim. A maioria dos professores declarou que utiliza apostilas e materiais próprios (Prof. A, B, C, D).	Sim. 41 alunos afirmaram que os professores utilizam apostilas.
Filmes	Sim. Professores D e E enfatizaram o uso de filmes como estratégia pedagógica.	Sim. 18 alunos relataram o uso de filmes em sala de aula.
Jogos	Sim. O Professor D mencionou a utilização de jogos para tornar o ensino mais dinâmico.	Sim. 7 alunos disseram que os professores utilizam jogos.
Textos e Gêneros Diversos	Sim. Professores A, E e F relataram trazer textos variados para a sala de aula.	Sim. 7 alunos afirmaram que os professores utilizam outros livros além do LD.
Vídeos e Datashow	Sim. O Professor C mencionou o uso de Datashow e slides nas aulas.	Não mencionaram
Livro Didático	Não. Nenhum professor declarou utilizar o LD regularmente, e alguns afirmaram que usariam se tivessem acesso.	Confirmado. 45 alunos relataram que não receberam o livro didático.
Laboratórios	Não. Nenhum professor mencionou usar o laboratório.	Sim, a maioria falou que não usavam, apenas 4 alunos afirmaram usar o laboratório.

Fonte: Autora, 2025.

- Materiais utilizados pelos alunos para estudarem sozinhos:

Ressaltamos que os alunos podiam marcar mais de um item como resposta, e os dados apontaram que: trinta e um (31) respostas indicando o uso da internet, seguida por apostilas, vinte e nove (29) e o uso de outros livros (6) respostas. Assim, a internet foi o recurso mais citado como fonte de estudo pelos alunos participantes.

Consideramos que a combinação de diferentes recursos, como livros didáticos, apostilas e a internet, pode oferecer uma experiência de aprendizagem mais rica e eficaz, entretanto os dados apontaram que apenas 4 alunos utilizam livros didáticos, enquanto 31 alunos apontaram utilizar a internet para estudar sozinhos em casa, evidenciando que a tecnologia digital tem sido a alternativa mais escolhida para suprir a ausência de livros didáticos adotados pela escola.

Apesar da crescente importância da informática na educação, os dados coletados revelam que o acesso à internet ainda é um desafio para muitos alunos da EJA. Dos 52 participantes, 39 afirmaram utilizar o celular como principal meio de acesso à internet, enquanto apenas 1 aluno mencionou o uso do computador da escola, enquanto sete participantes afirmaram não ter acesso à rede, nem em casa e nem na escola, o que os coloca em uma situação de desvantagem em relação aos outros alunos que podem utilizar ferramentas online para complementar seus estudos.

Esse cenário pode evidenciar a falta de infraestrutura adequada nas escolas para oferecer acesso à internet de qualidade, o que limita o uso de recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem. Essa possibilidade reforça a necessidade de políticas públicas que garantam a inclusão digital, especialmente para alunos da EJA, que muitas vezes já enfrentam outras barreiras socioeconômicas.

Mesmo entre os 29 que afirmaram ter acesso à rede, há alunos que estudam somente pelas apostilas. Considerando a informação de que a cópia/impressão de apostilas tem limitação de quantidade de páginas, apontamos que aparece aí mais um limite de acesso ao conhecimento desses estudantes.

Os dados sobre o local em que os alunos participantes têm o acesso à internet apontaram que 39 dos participantes usam o celular, 14 utilizam o computador de casa, apenas 1 afirmou utilizar o computador da escola e 7 responderam que não tem acesso à internet. Esses dados reforçam a necessidade de investimentos em laboratórios de informática e acesso gratuito à internet nas escolas, conforme preconiza a LDB.

Os dados ainda apontaram que a EJA ainda está muito longe de oferecer a educação digital, que deveria estar sendo garantida pelo Estado na educação escolar pública, conforme o artigo 4º da LDB, inciso XII:

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao

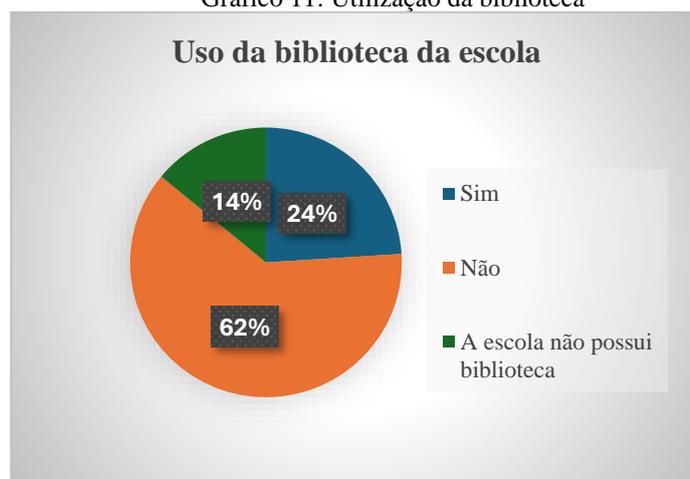
letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas.

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do **caput** deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023). (Brasil, 2023).

Assim, houve o reconhecimento que a inclusão digital é fundamental para a aprendizagem no século XXI. No entanto, como observamos nesta pesquisa, a EJA não tem nem acesso ao livro didático, quando muito a apostilas, seguindo muito distante dessa garantia legal.

Sobre o questionamento sobre o uso da biblioteca da escola, os dados apontaram divergências, pois 12 alunos afirmam que usam a biblioteca, 31 afirmam não usar, 7 afirmam que a escola não possui biblioteca e 3 não responderam³.

Gráfico 11: Utilização da biblioteca



Fonte: Autora, 2025.

A biblioteca escolar, quando disponível, pode ser um recurso valioso para os alunos da EJA, oferecendo acesso a livros e materiais de pesquisa. No entanto, os dados coletados indicam que a biblioteca não é utilizada pela maioria dos alunos. Dos 52 alunos participantes, 31 afirmaram não utilizar a biblioteca, enquanto 7 relataram que a escola nem possui esse espaço. Os dados fornecidos pela secretaria de educação apontam que a escola não possui biblioteca.

³ Ressaltamos que apesar da questão não pedir para marcar mais de uma resposta, alguns estudantes acabaram marcando).

Antes de confirmarmos essa informação, consideramos que isto poderia estar acontecendo por diversos fatores, como a falta de incentivo ao uso da biblioteca, a ausência de um acervo atualizado e adequado às necessidades dos alunos da EJA, ou mesmo a falta de tempo devido à carga horária reduzida das aulas (30 minutos).

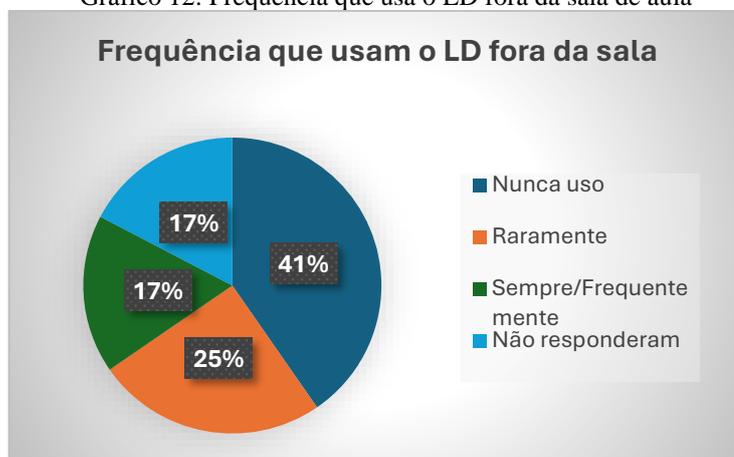
Diante desse cenário, é fundamental a implementação de políticas que promovam o estímulo e o uso das bibliotecas nas escolas, o que poderá contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na EJA.

No que diz respeito à percepção dos alunos sobre o livro didático, os dados apontaram que, embora a maioria dos alunos não tenha recebido o LD, eles reconhecem sua importância para o aprendizado. Muitos alunos acreditam que o LD poderia contribuir para o desenvolvimento de habilidades como leitura e escrita, além de ajudar na preparação para o mercado de trabalho.

- Frequência com que os alunos usam o livro didático fora da sala de aula

Os dados apontaram que 21 que não usam, 22 apontaram positivamente que usam e 9 não responderam

Gráfico 12: Frequência que usa o LD fora da sala de aula



Fonte: Autora., 2025.

Essa falta de acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos amplia ainda mais a desigualdade, uma vez que o ensino na contemporaneidade demanda o uso de ferramentas digitais e materiais de apoio adequados. Para que os estudantes da EJA tenham oportunidades reais de alcançar o ensino superior, consideramos fundamental que as escolas ofereçam uma estrutura que contemple o uso de tecnologias, garantindo tanto a inclusão digital quanto a democratização do conhecimento. Nesse contexto, a disponibilização de materiais didáticos

modernos e acessíveis torna-se um fator determinante para reduzir as barreiras educacionais enfrentadas por essa população.

3.2.4. Percepção dos alunos sobre o livro didático

Ao serem questionados sobre questões em relação a utilidade do livro didático, a maioria marcou apenas os itens “não uso” e “não recebi o livro didático”. Ao mesmo tempo, não afirmaram que o livro era pouco útil ou nada útil.

Em relação aos conteúdos dos livros didáticos, se eram claros e fáceis ou difíceis de entender e sobre se os livros didáticos ajudavam a entender melhor os conteúdos ensinados na sala, por exemplo, a maioria dos alunos respondeu apenas que não usava o livro.

Salientamos que o fato de a escola não ter livro didático dificultou um pouco em algumas questões para fazermos a coleta dos dados sobre as percepções dos alunos, pois os participantes não respondiam ao questionamento, evidenciando apenas o fato de não ter recebido o livro, inclusive criando o item “não temos livro” ao invés de marcar uma opção, ou em forma de frases justificando o motivo de deixar a questão sem marcar algum item “porque não recebi, e não conheço o livro”.

Entretanto, mesmo assim, expressavam de alguma forma suas percepções, em outras questões seguintes que não tinham o item “não recebi o livro didático” como opção para marcar ou até mesmo quando respondiam além do solicitado, escrevendo suas considerações ao invés de marcar os itens disponíveis,

Na questão que buscava saber se os temas abordados nos livros didáticos eram importantes para o dia a dia deles, por exemplo, por não ter o item de resposta com a opção “não recebi o livro didático”, quase todos opinaram que sim.

Gráfico 13: Importância dos temas dos livros didáticos



Fonte: A autora, 2025.

Dos 52 alunos participantes, 69% dos alunos consideram que o livro didático abordaria temas importantes para o seu dia a dia, apontando que o consideram relevante para o seu ensino e aprendizagem.

Ao serem indagados sobre o fato de o livro didático ser interessante e atrativo acabaram expressando melhor sobre a utilidade do livro didático e sobre os conteúdos dos livros, através de expressões como:

- “oferecem uma estrutura clara e organizada, o que facilita a compreensão dos conteúdos”
- “aprofunda melhor no tema”
- “sim, pois nos aprofunda melhor no tema abordado, principalmente na escola”
- “porque melhora o nosso entendimento e nos da capacidade de buscar, mas conhecimento”
- ‘porque podemos estudar, tanto na escola (fazer pesquisa e etc) como em casa”
- “por que oferecem uma estrutura clara e organizada, o que facilita a compreensão dos conteúdos”
- “pelo motivo de ter todo assunto que em sala não tem”
- “nessa escola não temos livros didáticos, apenas nos dão folhas com assunto”
- “dá mais incentivo para estudar”
- “conhecimento adicional e objetivo ao estudo”
- “ajuda a ter pensamentos e ideias eficientes”
- “ajuda na aprendizagem”
- “por quê é um material de estudo, se é um material de estudo tem a sua grande importância”
- “várias em buscar conhecimentos e tira dúvidas”
- “são muitos assuntos disponíveis para aprendizados”

A partir das “falas” dos alunos, é possível identificarmos as quatro funções apontadas por Choppin (2004), analisando como eles percebem e utilizam o livro didático (LD) em seu cotidiano escolar.

A função referencial, que se relaciona ao livro didático como fonte de conhecimento e organização dos conteúdos, é destacada pelos alunos quando afirmam: “oferecem uma estrutura clara e organizada, o que facilita a compreensão dos conteúdos” e “aprofunda melhor no tema”.

Além disso, um aluno complementa: “sim, pois nos aprofunda melhor no tema abordado, principalmente na escola”, reforçando a ideia de que o livro didático serve como um guia estruturado para o aprendizado. Outro estudante ressalta: “pelo motivo de ter todo assunto que em sala não tem”, apontando que o LD pode ser utilizado para complementar as aulas.

Já a função instrumental, que trata do livro didático como ferramenta de trabalho e desenvolvimento de habilidades, é explicitada em falas como: “porque melhora o nosso entendimento e nos dá capacidade de buscar mais conhecimento” e “porque podemos estudar, tanto na escola (fazer pesquisa e etc) como em casa”. Essas afirmações mostram que os alunos veem o livro como um recurso que facilita o estudo autônomo e a construção do conhecimento. Outro aluno acrescenta: “várias em buscar conhecimentos e tirar dúvidas”, reforçando a utilidade do livro como instrumento de consulta e pesquisa.

A função ideológica e cultural, que aborda o livro didático como transmissor de valores, ideias e cultura, é percebida pelos alunos quando mencionam: “ajuda a ter pensamentos e ideias eficientes” e “conhecimento adicional e objetivo ao estudo”. Essas falas indicam que o livro não apenas transmite informações, mas também contribui para a formação de pensamentos críticos e uma visão de mundo mais ampla. Um outro estudante ainda destaca: “por quê é um material de estudo, se é um material de estudo tem a sua grande importância”, reforçando o valor atribuído ao livro como meio de formação intelectual.

Por fim, a função documental, que se refere ao livro didático como registro de informações e fonte de consulta, é evidenciada na fala de um aluno que afirma: “nessa escola não temos livros didáticos, apenas nos dão folhas com assunto”. Essa declaração mostra a importância do livro como um material completo e organizado, em contraste com as apostilas utilizadas pelos professores. Outro estudante complementa: “dá mais incentivo para estudar”, sugerindo que o livro, como documento de referência, é mais eficaz para o estudo.

Em síntese, as falas dos alunos reafirmam as quatro funções do livro didático propostas por Choppin (2004), demonstrando que o livro didático não serve apenas para transmitir conhecimentos. Além de organizar e instrumentalizar o estudo, influencia na formação de valores e visões de mundo dos alunos. E ao mesmo tempo, documenta o processo de aprendizagem, servindo como um guia acessível e estruturado do que deve ser aprendido.

No que diz respeito ao questionamento sobre se o livro didático contribui para o desenvolvimento de novas habilidades, como leitura e escrita, mesmo sem terem recebido o

livro, tivemos 34 respostas concordando que o livro didático contribui para o desenvolvimento de novas habilidades, 13 discordando e 5 que não responderam à questão.

Assim, podemos afirmar que 65% dos participantes apontam que o LD contribui para o desenvolvimento de novas habilidades;

Gráfico 14: o livro didático contribui para o Desenvolvimento de novas habilidades



Fonte: Autora, 2025.

No questionamento sobre se o livro didático ajuda na preparação para o mercado de trabalho, 28 alunos deram respostas francamente positivas (sim, totalmente/ sim, parcialmente), 19 negativa (não/pouco) e 5 não responderam à questão (Obs. um aluno marcou mais de uma resposta e consideramos como se ele não tivesse respondido)

Gráfico 15: o livro didático e a preparação para o mercado de trabalho



Fonte: Autora, 2025.

Os dados apontaram que 54% dos alunos participantes concordam que o LD ajuda na preparação para o mercado de trabalho.

Ao serem questionados sobre se o livro didático contribuía para um ensino de qualidade, obtivemos 42 respostas concordando que o livro didático contribui para a qualidade do ensino, 6 discordando e 4 que não responderam à questão.

Gráfico 16: O livro didático contribui para um ensino de qualidade.



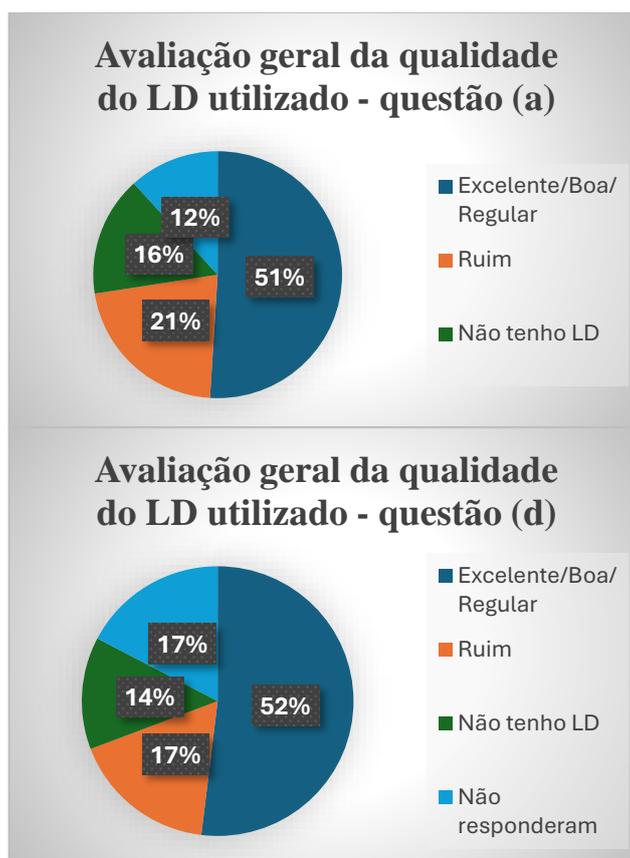
Fonte: Autora, 2025.

Reafirmando o que os alunos manifestaram em questionamentos anteriores: “melhora o nosso entendimento e nos da capacidade de buscar, mas conhecimento”, “aprofunda melhor o tema”, “oferecem uma estrutura clara e organizada, o que facilita a compreensão dos conteúdos”, “pelo motivo de ter todo assunto que em sala não tem”, “podemos estudar tanto na escola (fazer pesquisas e etc) como em casa”, “dá mais incentivo para estudar.

Os resultados apontaram que 81% dos participantes consideram que o livro didático pode contribuir para um ensino de qualidade.

No que diz respeito a qualidade geral do livro didático utilizado por eles, equivocadamente, a questão foi repetida no questionário, mas as respostas foram confirmadas. Acreditamos que os alunos estavam se referindo às apostilas utilizadas ou a livros didáticos que usam em casa, já que a escola não possui livro, ou a lembranças de quando estudavam no ensino regular, ou ainda, por estarem idealizando como seria estudar com o livro didático.

Gráfico 17: Avaliação geral da qualidade do LD utilizado



Fonte: Autora, 2025.

Diante dos achados desta pesquisa, afirmamos que a ausência do livro didático na EJA impacta diretamente tanto o trabalho docente quanto a aprendizagem dos alunos, dificultando a construção de uma prática pedagógica mais adaptada às especificidades da modalidade. Além disso, a precariedade na oferta de materiais didáticos, aliada à falta de suporte aos professores, reforça a invisibilidade da EJA nas políticas públicas educacionais, e aponta para a necessidade de ações concretas que garantam não apenas o acesso ao LD, mas também a valorização dos docentes e a construção de estratégias pedagógicas mais alinhadas à realidade dos estudantes. A partir dessas reflexões, apresentamos, a seguir, as considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação teve como objetivo central analisar o impacto do livro didático (LD) selecionado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir das percepções de alunos e professores. Durante esse estudo, buscamos compreender a relação dos professores com a especificidade da modalidade, o uso do LD por alunos e professores, bem como sua relevância no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados obtidos apontaram que a EJA, apesar de ter seu papel reconhecido na inclusão social e na garantia do direito à educação, ainda enfrenta inúmeros problemas estruturais e pedagógicos.

A modalidade ainda luta por espaço na criação e implementação de políticas públicas, pois, historicamente, a EJA enfrenta ciclos de exclusão. Após mais de 10 anos fora do PNLD, a modalidade voltou a ser contemplada, mas apenas no Ensino Fundamental, deixando o Ensino Médio de fora. Embora esse seja um avanço, ainda está longe do ideal.

A investigação na escola *locus* da pesquisa apontou a ausência de formação inicial e continuada para os professores, e a precariedade dos recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis nas escolas, além de outros problemas. Esses fatores, somados à heterogeneidade do público da EJA, impossibilitam a oferta de um ensino de qualidade, resultando em altos índices de evasão para a modalidade e fazendo com que os objetivos educacionais dos alunos continuem distantes.

A investigação identificou ainda que, embora os professores reconheçam a importância do LD como recurso pedagógico, a maioria não tem acesso a livros didáticos nem a materiais adequados à especificidade da modalidade. Diante disso, precisam improvisar, adaptando conteúdos e materiais do ensino regular, que nem sempre atendem às necessidades e realidades dos alunos. Enquanto os professores relatam que ‘não há livros’ e que precisam criar seus próprios materiais, os alunos destacam que essa falta os impede de estudar fora da sala de aula e que, na maioria das vezes, recorrem a apostilas resumidas ou à internet. Essa convergência de percepções aponta que tanto professores quanto alunos veem no LD um suporte essencial, cuja ausência prejudica a autonomia dos alunos e sobrecarrega os docentes.

Os resultados também apontaram a inadequação dos livros didáticos do ensino regular para a EJA na percepção tanto dos alunos, quanto dos professores. Enquanto estes afirmam que

os textos são longos e aprofundados, menos atrativos para os alunos da modalidade e que as questões precisam ser mais próximas à realidade dos alunos, os estudantes reforçam que o LD deveria conter exemplos práticos e próximos à sua realidade, demonstrando que os LD do ensino regular não atendem às especificidades da EJA, tornando o aprendizado mais difícil e menos envolvente. Assim, a necessidade de um LD adequado, que contemple a diversidade do público da EJA e suas experiências de vida, torna-se uma demanda urgente para as políticas públicas voltadas à modalidade.

Além desse problema, a ausência de formação específica para atuar na EJA limita muito a capacidade dos docentes de lidarem com as turmas heterogêneas, ficando difícil administrar a diversidade de trajetórias e de experiências dos estudantes. Esse cenário é agravado ainda mais pela juvenização da modalidade, reforçando a necessidade de políticas públicas que promovam a capacitação docente adequada e a produção e distribuição de materiais didáticos contextualizados, principalmente o LD.

Por outro lado, as percepções dos alunos apontaram a importância do LD na compreensão dos conteúdos. No entanto, os alunos nem receberam livros didáticos, e na maioria das vezes só estudam pelas apostilas resumidas que os professores elaboram ou recorrem à internet, e nessa “terra sem lei”, que se transformou a internet, os alunos ficam expostos à desinformação.

Essa situação em que se encontra a modalidade, certamente limita as oportunidades de estudo dos alunos e dificulta o alcance dos objetivos educacionais da maioria destes. Ainda assim, observamos que boa parte deles busca poder cursar o Ensino superior, os colocando em situação de desvantagem em relação aos alunos do ensino regular e assim tendo mais uma vez o seu direito à educação negado.

A investigação apontou a importância da inclusão da EJA nas políticas públicas, como o PNLD, e nos documentos importantes que guiam e estruturam o ensino brasileiro, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A exclusão da modalidade desses programas reforça a desvalorização histórica da EJA e o descomprometimento dos governantes para com a modalidade.

Além disso, os resultados evidenciaram a importância de se repensar a formação docente para a EJA, de modo a capacitar os professores para lidar com a heterogeneidade dos alunos, que deve ser prioridade para que o sistema de ensino não afaste mais uma vez os alunos

por se sentirem inadequados, num ensino que re replica o que foi criado para crianças e adolescentes num público de jovens e adultos.

Os resultados indicaram ainda que o LD influencia diretamente os processos de ensino e de aprendizagem, e concordamos com Lajolo (1996). Quando afirma que esse processo se agrava especialmente em um país como o Brasil, onde a situação educacional ainda é precária, no qual o LD possui extrema relevância tanto para alunos quanto para professores, sendo decisivo para o que é ensinado e como é ensinado. Vimos também que, considerando a falta de capacitação específica para os docentes e o fato de o livro didático ser uma fonte segura e confiável de conhecimento, o LD na EJA assume múltiplas funções.

Portanto, nossa investigação reforça a necessidade de se garantir o direito à educação de qualidade para todos, independentemente da idade, origem cultural ou condições socioeconômicas. Defendemos que não deve haver um limite etário para o ensino regular, já que a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos, e a própria LDB assegura que o ensino fundamental e o ensino médio devem ser ofertados sem qualquer forma de discriminação.

A modalidade ocupa um espaço de luta e de resistência, em que jovens e adultos procuram com os estudos transformarem as suas vidas. Assim, cabe ao Estado fazer o seu papel e apagar os traços da EJA como uma política compensatória, passando a realmente oferecer uma educação de qualidade, inclusiva e emancipadora, reconhecendo-a como um espaço de transformação e emancipação social.

No que diz respeito ao reconhecimento de que o LD impacta diretamente no ensino e aprendizagem, a investigação evidenciou a urgência da inclusão do Ensino Médio da EJA no PNLD.

Diante dos desafios identificados, algumas ações podem ser implementadas para fortalecer a EJA e garantir um ensino mais qualificado. Primeiramente, defendemos a necessidade da retomada do PNLD-EJA com um cronograma estruturado que garanta a atualização periódica dos livros didáticos. Além disso, é necessário que especialistas em EJA sejam responsáveis pela produção dos conteúdos dos livros didáticos, e que seja garantida também a participação ativa dos professores na escolha dos materiais, assegurando que atendam às especificidades locais. Para garantir a efetividade do programa, propomos a implementação

de um sistema de monitoramento contínuo que avalie o uso do livro didático nas escolas e identifique possíveis ajustes necessários.

Outra ação necessária e talvez até mais urgente, é a formação continuada dos professores que atuam na EJA. Propomos que sejam criados programas de capacitação a distância e presenciais, além da inclusão de um módulo obrigatório sobre a EJA nos cursos de licenciatura. Além disso, sugerimos a implementação de incentivos financeiros, como bolsas ou gratificações, para professores que buscarem qualificação específica para atuar na modalidade.

Por fim, além da retomada do PNLD-EJA, sugerimos que os materiais didáticos sejam elaborados com uma linguagem acessível e contextualizada para o público da EJA. Também propomos que as escolas tenham laboratórios de informática que possibilitem acesso à internet de qualidade. E que sejam disponibilizados kits pedagógicos complementares, incluindo recursos digitais para fortalecer o ensino-aprendizagem, como por exemplo, a criação de uma plataforma *online* gratuita, onde alunos e professores possam acessar conteúdos atualizados e interativos.

Todas as propostas apresentadas convergem para um ponto central: a necessidade urgente de políticas públicas efetivas e continuadas para a EJA. A retomada do PNLD-EJA, a formação continuada dos professores, a adequação dos materiais didáticos e a ampliação dos recursos pedagógicos não podem depender de iniciativas isoladas, esporádicas ou unicamente dos professores.

É fundamental que a EJA seja reconhecida e contemplada de forma permanente nas diretrizes educacionais do país, com investimentos que garantam sua estruturação e desenvolvimento. Para isso, é necessário superar a visão da modalidade como um ensino compensatório e garantir políticas que atendam às suas especificidades, respeitando sua diversidade e assegurando suporte adequado a alunos e professores e que sejam condizentes com os objetivos pessoais dos alunos que buscam uma nova oportunidade para mudar de vida. Isso só será possível com políticas bem planejadas e comprometidas com a realidade da modalidade e com a garantia de um ensino de qualidade, que combata a evasão escolar e assegure que os jovens e os adultos tenham, de fato, seu direito à educação respeitado.

Embora esta pesquisa tenha alcançado seus objetivos, algumas limitações precisam ser consideradas. A investigação foi realizada em apenas uma escola, o que pode restringir a

generalização dos resultados para todas as realidades das escolas da EJA. Além disso, a ausência do livro didático, apesar de ser um fator determinante para o ensino-aprendizagem, não é o único aspecto que impacta a qualidade da modalidade, sendo necessário considerar também a falta de formação continuada para os professores, a escassez de recursos pedagógicos e as dificuldades estruturais enfrentadas pelas escolas. Assim, futuras pesquisas podem ampliar este estudo, analisando o impacto do livro didático em diferentes contextos e investigando outras variáveis que influenciam a prática docente e o aprendizado dos alunos da EJA.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. C. S. *Bases Epistemológicas no Campo da Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. 2018. 185f. Tese (Doutorado em Educação) Florianópolis, UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194190> Acesso em: 05 nov. 2023.
- ABREU, A. C. S.; LAFFIN, M. H. L. F. (2020). A Educação de Jovens e Adultos como campo de pesquisas e de epistemologias. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(146). Disponível em <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4585> Acesso em 29 out. 2023.
- ABREU, A. C. S.; LAFFIN, M. H. L. F. (2014). O que ensinar e porque ensinar na educação de jovens e adultos: o lugar do conhecimento no processo de escolarização da EJA. *EJA em Debate*. Florianópolis, ano 3, n. 4. jul. 2014. Disponível em <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA> Acesso em 20 mar. 2024.
- ALVES F., M. C. C.; SANTIGO ROCHA, J. S. R. S. As contribuições das pesquisas acadêmicas sobre Inclusão Escolar e Educação de Jovens e Adultos. *Educação, [S. l.]*, v. 42, n. 3, p. 447–452, 2019. DOI: 10.15448/1981-2582.2019.3.33776 Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/33776> Acesso em: 22 jul. 2024.
- ANJOS, T. D.; SABIA, C. P. P.; GONÇALVES, T. S. O Abandono das Políticas Públicas para EJA e os Reflexos na Avaliação da Aprendizagem dos Alunos desta Modalidade de Ensino: Estudo exploratório em um município do interior paulista. *Educação em Revista*, [S. l.], v. 24, p. e023017, 2023. DOI: 10.36311/2236-5192.2023.v24.e023017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/14324> Acesso em: 15 ago. 2024.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.
- ARROYO, M. G. *Educação de jovens e adultos: suas especificidades*. São Paulo: Cortez, 2017.
- ARROYO, M. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.
- BARRIOS, J. B. C.; GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S. Entre o ensino médio regular e o ensino médio da EJA: uma análise da lei nº. 13.415/2017. *Revista Trama*. Volume 14 | Número 33 | Ano 2018 | p. 49 – 59 | e-ISSN 1981-4674. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/19386/13322> Acesso em: 15 ago. 2024.
- BASEGIO, L. J.; MEDEIROS, R. da L. *Educação de Jovens e Adultos: problemas e soluções*. Curitiba: InterSaberes, 2013. – (Série Pedagogia Contemporânea). Impressão 2020.
- BISPO, S. V. de S.; FARIA, E. M. da S. de; GARCIA, E. E. B.. *Políticas públicas de*

Educação de Jovens e Adultos: entre o ideal e o real. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 15, n. 32, p. 305-320, mai./ago. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> Acesso em: 30 jul. 2024.

BRANDÃO, C. R.. *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. *Decreto nº 11.342*, de 1º de janeiro de 2023. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11342.htm Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs Acesso em: 1 out. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 16 de julho de 1934. Brasília, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 10 de novembro de 1937. Brasília, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 18 de setembro de 1946. Brasília, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm Acesso em: 5 nov. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso 9 nov. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 4024*, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso 09 nov. 2023.

BRASIL. Casa civil. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Brasília. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso 5 nov. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394*, de 20 de

dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso 09 nov. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Lei Nº 5379*, de 15 de dezembro de 1967. Brasília, 1967. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15379.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.379%2C%20DE%2015%20DE%20DEZ%20EMBRO%20DE%201967.&text=Prov%C3%AA%20s%C3%B4bre%20a%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20funcional Acesso 10 nov. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Lei Nº 13632*, de 6 de março de 2018. Brasília, 2018. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.632%2C%20DE%206.apren%20dizagem%20ao%20longo%20da%20vida Acesso 10 nov. 2023.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil*, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. *Constituição de 1827. Lei de 15 de outubro de 1827*. Leis aprovadas pelo Poder Legislativo e sancionadas pelo Imperador no período de 1824 a 1889. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim..-15-10-1827.htm Acesso 06 jun. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1938.htm . Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conferência Nacional da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: doc_final.pdf/mec.gov.br . Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer CEB nº: 11/2000. Brasília: MEC, 2000. Disponível em:
[CEB012000.doc/mec.gov.br](http://ceb012000.doc/mec.gov.br). Acesso em: 04 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD EJA 2014*. Disponível em:
https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Liv/Guias/PNLD_2014_EJA/pnld_eja2014.pdf . Acesso em: 29 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf Acesso em: 04 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em:

https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 2.270, de 14 de agosto de 2002. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Livro introdutório: documento básico: ensino fundamental e médio*. Brasília, 2002. p. 193-194. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n° 3.415, de 21 de outubro de 2004. *Institui o Exame Nacional de Avaliação na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2004/portaria22_10_04.pdf Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento base nacional preparatório à VI CONFINTEA. MEC/Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade. 2008. Disponível em: [B \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br). Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamento do Fundeb. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil.03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm .

BRIZOLA, J., & FANTIN, N. Revisão da Literatura e Revisão Sistemática da Literatura. *Revista de Educação do Vale do Arinos*, 2017 - RELVA, 3(2). <https://doi.org/10.30681/relva.v3i2.1738> Acesso em: 20 nov. 2023.

CÂMARA, R. H.. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6 (2), jul - dez, 2013, 179-191. Disponível em: efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf . Acesso em 18 jan. 2025.

CARVALHO, D. S.; SOARES, F. C. P.; OLIVEIRA, J. S.; MOURA, M. G. C. A identidade epistemológica dos educadores de eja no brasil, um construto histórico. *Epistemologia e Práxis Educativa - EPeduc*, [S. l.], v. 5, n. 1, 2022. DOI: 10.26694/epeduc.v5i1.2694 Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/2694> Acesso em: 2 ago. 2024.

CARVALHO, K. R. S. A.; CARVALHO JÚNIOR, C. F.; SANTOS, J. S.; SOUSA, G. R. (2020). Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. *Educação Em Revista*, 21(2), 51–64, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.05.p51> Acesso em 09 nov. 2023.

CHOPPIN, A.. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/>. Acesso em: jun. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução n° 510, de 7 de abril de 2016. Aprova as diretrizes éticas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. *Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2017. – (Coleção Docência em Formação: Educação de Jovens e Adultos/ coordenação Selma Garrido Pimenta).

COSTA, R. B. O. As finalidades educativas escolares: uma análise do referencial curricular para educação de jovens e adultos do ensino médio da rede estadual de ensino do estado do tocantins. In: 41ª Reunião Nacional da ANPED Educação e Equidade: bases para amaronizar o país, 2023, Manaus. *Anais eletrônicos...* Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/anped-2023/trabalhos/as-finalidades-educativas-escolares-uma-analise-do-referencial-curricular-para-e?lang=pt-br> Acesso em: 15 Ago. 2024.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, R. E.; SALES, L. C.; ALMEIDA, L. R. V. B. O Financiamento da EJA no Fundeb: a política que reiterou a negação do direito. *Educação em Revista*. Belo Horizonte|v.39|e32398|2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1901> Acesso em 20 jul. 2024.

CURY, CRJ. A Educação Básica no Brasil. Artigos. Educ. Soc. 23 (80). Set 2002. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010>. Acesso em: 20 dez. 2024.

DIAS, H. K. S. *Educação de jovens e adultos: revisão integrativa*. 2023. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Amazonas, Benjamin Constant, 2023. Disponível em: <http://rii.ufam.edu.br/handle/prefix/7245>. Acesso em: 02 ago. 2024.

DI GIORGI, C. A. G., MILITÃO, S. C. N., MILITÃO, A. N., PERBONI, F., RAMOS, R. C., LIMA, V. M. M., & LEITE, Y. U. F.. (2014). Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação, 22(85), 1027–1056. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000400008>

DI PIERRO, M. C. *Tradições e concepções de educação de jovens e adultos. Formação e práticas na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Ação Educativa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/b05b603d-43b8-4d7a-b55e-4774f31296f1/Tradi%C3%A7%C3%B5es%20e%20concep%C3%A7%C3%B5es..%20%282017%29.pdf> Acesso em: 31 jul. 2024.

DI PIERRO, M. C., HADDAD, S., & PAIVA, J. (2018). *Educação de Jovens e Adultos: Políticas e Práticas*. São Paulo: Cortez.

DI PIERRO, M. C. O impacto da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) no Estado de São Paulo. In: CARREIRA, D. Et al. *A EJA em Xeque: Desafios das políticas públicas no século XXI*. São Paulo: Global, 2014.

DOXSEY, JR; DE RIZ, J. Metodologia da pesquisa científica. Vila Velha: ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2002-2003. Apostila. Disponível em: <https://cafarufrj.wordpress.com/wp->

[content/uploads/2009/05/metodologia_pesquisa_cientifica.pdf](#). Acesso em: 5 jun. 2023.

DOURADO, D. L. O.; ROCHA, A. K. L. T.; MORAIS, C. B. de O.; BASTOS, M. de F. S. A. Direito à Educação: a invisibilidade da EJA na BNCC. *Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 203-220, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8489> Acesso em: 03 fev. 2024.

ELSAS, V. P. F. EJA: entre a reprodução e a educação popular. In: Congresso Internacional De Pedagogia Social, 2012, São Paulo. *Proceedings online*. Associação Brasileira de Educadores Sociais. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/37.pdf> Acesso em: 31 iul. 2024.

FERREIRA, M.; LOGUERCIO, R. de Q.. A análise de conteúdo como estratégia de pesquisa interpretativa em educação em ciências. *REVELLI – Revista de Educação, Língua e Literatura*. Inhumas, GO. Vol. 6, n. 2 (out. 2014), p. 33-49. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/142567>. Acesso em: 08 jan. 2025.

FONSECA, M. C. F. R. Educação matemática de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FICO, C. Como eles agiam: os subterrâneos da ditadura militar. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FREIRE, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.

GADOTTI, M. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 2004.

GADOTTI, M. e ROMAO, J. E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2011.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão Sistemática da Literatura: Conceituação, Produção e Publicação. *Logeion: Filosofia da Informação*, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. DOI: 0.21728/logeion.2019v6n1. p57-73. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835> Acesso em: 27 out. 2023.

GIL, A. C.. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOUVEIA, D. da S. M.; SILVA, A. M. T. B. (2015). A formação educacional na eja: dilemas e representações sociais. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* (Belo Horizonte), 17(3), 749–767. <https://doi.org/10.1590/1983-21172015170310> Acesso em: 04 out.2023.

GUEDES, D. P.; MOREIRA, M. H. R.; CASTRO, W. R. Estatística descritiva: manual prático para análise de dados. São Paulo: USP, 2004. Disponível em: https://www.ime.usp.br/~rvicente/Guedes_et al_Estatistica_Descritiva.pdf . Acesso em: 19 jan. 2025.

GRINSPUN, M. P. S. Z. Educação Tecnológica: desafios e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. *ANPED – Número Especial*. Nº14, p. 108 – 130, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 out. 2023.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Transformações nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/?lang=pt#> Acesso em: 29 out. 2023.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Educação de Jovens e Adultos: Um campo em construção. São Paulo: Cortez, 2000, p. 45).

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pnad-continua.html> . Acesso em: 19 nov. 2025.

JUNIOR, C. G. da; REGNIER, J. Critérios de adoção e utilização do livro didático de matemática no ensino fundamental do nordeste brasileiro. *4e Rencontres sur l'Analyse Statistique Implicative*, Oct 2007, Castellon, Spain. pp.145. Disponível em: <https://shs.hal.science/halshs-00405179/fr/>. Acesso em: 15 mai. 2023.

LAGES, R. C. L.; MACHADO, J. A.; SANT'ANA, R. M. T. (2024). Avanços e desafios das políticas públicas para a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. *Cadernos Cajuína*, 9(2), e249224. Disponível em: <https://doi.org/10.52641/cadcajv9i2.269> Acesso em: 17 jul. 2024.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Revista Livro didático Em Aberto*, v. 16 n. 69 (1996): Livro didático e qualidade de ensino Brasília, <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/210> . Acesso em: 05 ago. 2024.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos De Pesquisa*, 46(159), 38–62, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e didática. In: LIBANEIO, J. C. et al (Orgs.). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. Goiânia, UFG, 2019. P. 33-59.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de. TOSCHI, M. S.. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10 ed. Cortez, São Paulo, 2012.

LIMA, J. A. de. Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia, [S. l.]*, p. pp. 7-29, 2014. DOI: 10.14195/1647-8614_47-1_1. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_47-1_1 . Acesso em: 6 jan. 2025.

- LOPES, B.; AMARAL, J. N. *Políticas Públicas: conceitos e práticas / supervisão; coordenação de Ricardo Wahrendorff Caldas* – Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008. 48 p. Disponível em:
[https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/E0008A0F54CD3D43832575A80057019E/\\$File/NT00040D52.pdf](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/E0008A0F54CD3D43832575A80057019E/$File/NT00040D52.pdf) Acesso em 22 jul de 2024.
- MACÊDO, J..; BRANDÃO, D..; NUNES, D. *Limites e possibilidades do uso do livro didático de Matemática nos processos de ensino e de aprendizagem*. Educação Matemática Debate, Montes Claros, v. 3, n. 7, p. 68–86, 2019. DOI: [10.24116/emd.v3n7a04](https://doi.org/10.24116/emd.v3n7a04) . Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/79>. Acesso em: 21 mai. 2023.
- MANSUTTI, M. A. (Coord.) *Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA*. São Paulo: Movimento pela Base, set. 2022. Disponível em:
<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>
Acesso em: 01 ago. 2024.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2003.
- MELLO, J. A. A. S.; MARIANI, M. R. A. M. Diversidade no Contexto da Educação de Jovens e Adultos. In: MIGUEL, J. C.; BERSI, R. M. (org.). *Educação de Jovens, Adultos e Idosos: marcos conceituais, práticas e políticas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 301-324. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-389-2.p301-324> Acesso em: 01 ago. 2024.
- MORAES, R.. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MOURA, C. B. Diversidade, currículo e implicações pedagógicas. In: GARCIA, R. M.; SILVA, M. P (org.) *EJA, Diversidade e Inclusão: reflexões (im) pertinentes*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.
- MIRANDA, J. J.; PEREIRA, M. A. A Juvenização e exclusão na EJA: desafios e contradições. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 1-22, 2018.
- MUSIAL, G. B. da S.; ARAÚJO, J. de A. Políticas Públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos: um balanço de artigos publicados no Portal de Periódicos Capes. DOSSIÊ - Educação de Jovens e Adultos: políticas e processos educativos democráticos. *Educação rev.* 38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.82090> Acesso em 07 de nov. 2023.
- OLIVEIRA, A. F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (org.) *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5189632/mod_resource/content/1/18_10pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf Acesso 09 nov. 2023.

- OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, dez. 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000300005&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 9 out. 2023.
- PAIVA, J. A. *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786599036491> Acesso em 06 out. 2022.
- PAIVA, J. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 59-71, nov. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2448/2186> Acesso: 12 mai. 2023.
- PAIVA, J. A.; HADDAD, S.; SOARES, L. J. G.. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. e240050, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xBKdqW6TtqHXPkxsHmM9jXH/#> Acesso: 05 ago. 2024.
- PAIVA, J. A.; SALES, S. R. (2013). Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? *Dossiê Educação de Jovens e Adultos: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(69). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1456> Acesso em: 10 out. 2023.
- PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, R. A. A. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, ago. 2018. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312018000200528&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 06 ago. 2024.
- REIS, A. R. G.; MAGALHÃES, T. G. Considerações sobre circulação e uso do livro didático de Língua Portuguesa na escola. *Revista Prática de Linguagem*, v. 1, n. 1, p. 87-95, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3705613>. Acesso em 10 mai. 2023.
- REIS, E. dos R.; REIS, A. dos R. Estatística descritiva aplicada à pesquisa social. Belo Horizonte: UFMG, 2002. Disponível em: <https://www.est.ufmg.br/portal/wp-content/uploads/2023/01/RTE-02-2002.pdf> . Acesso em: 19 jan. 2023
- RIBEIRO, V. M. *A história da educação e suas relações com o trabalho*. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- RIBEIRO, V. M. Referências Internacionais sobre avaliação da Educação de Adultos. In: CATELLI Jr., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (org.) *A EJA em Xequê: Desafios das políticas públicas no século XXI*. São Paulo: Global, 2014.
- RODRIGUES, B. C. R.; PARANHOS, R. D. Concepções de Educação de Jovens e Adultos na Educação Escolar: A Importância de Qualificar o Direito À Educação. *EJA em Debate*, v.11, nº19 (2022): Trabalhadores (na EJA) do Brasil. Disponível em: <https://doi.org/10.35700/2317-1839.2022.v11n19.3295> Acesso em: 31 jul. 2024.

RUMMERT, S. M. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, 175-208, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p175> Acesso em: 27 nov. 2010.

SAMPAIO, C. E. M.; HIZIM, L. A. A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 103, n. 264, p. 271-298, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5135> Acesso em: 01 ago. 2024.

SANCEVERINO, A. R.; RIBEIRO, I.; LAFFIN, M. H. L. F. Estado do conhecimento das pesquisas sobre aprendizagem de pessoas jovens e adultas no campo da EJA. *Perspectiva*, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 1–24, 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e65981. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65981> Acesso em: 30 jul. 2024.

SANTOS, P.; SILVA, G. Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e96660, 2020. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623696660> Acesso em: 30 de jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil (Col. Memória da Educação). Campinas: Autores Associados: Campinas, 2007, 492p.

SILVA, L. C. da. (2021). Fatores que Incidem na Evasão Escolar dos Alunos da Primeira Etapa do Ensino Médio - EJA: Revisão de Literatura. *RACE - Revista De Administração Do Cesmac*, 9, 170–189. Recuperado de <https://cesmac.emnuvens.com.br/administracao/article/view/1402> Acesso em: 06 ago. 2024.

SILVA, M. A. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 37, n. 3, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20373> . Acesso em: 21 mai. 2023.

SOUSA, L. M. M. et al. Políticas de educação de jovens e adultos: perspectivas e controvérsias. *Anais do VIII ENALIC...* Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/84952> Acesso em: 17 jul. 2024.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559> .

STRAY, C.. « Quia nominor leo »: vers une sociologie historique du manuel. In: CHOPPIN, Alain (dir.). *Histoire de l'éducation*, n. 58, p. 71-102, 1993. *Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe - XXe siècles*. DOI: <https://doi.org/10.3406/hedu.1993.2660>. Disponível em: www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1993_num_58_1_2660. Acesso em: 05 ago. 2024.

TORRES, R. R.; CARPENTER, T. S. M.; ABREU, R. G. Políticas curriculares da EJA: um olhar para o currículo. *e-Mosaicos*, [S. l.], v. 11, n. 26, p. 4–21, 2022. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58132. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/58132> Acesso em: 15 ago. 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TEDESCO, J. C. *Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?* São Paulo: Cortez, 2004.

TEIXEIRA TURÍBIO, S.; CARVALHO DA SILVA, A. A influência do livro didático na prática pedagógica do professor que ensina matemática. *Revista Prática Docente*, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 158–178, 2017. DOI: [10.23926/RPD.2526-2149.2017.v2.n2.p158-178.id73](https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2017.v2.n2.p158-178.id73) . Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/624> . Acesso em: 21 abr. 2023.

UNESCO. (2016). *Repensando a educação: rumo a um bem comum global?*. UNESCO Publishing. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. Acesso em jul. 2023.

VALLE, P. R. D., & FERREIRA, J. D. L. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. *Educação Em Revista*, 2022, 41, e49377. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469849377>. Acesso em jan.2025.

VASQUES, C. C.; ANJOS, M. B.; SOUZA, V. L. G. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 16, 13 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-a-escola-como-local-de-excelencia-para-a-realizacao-dos-processos-de-ensino-e-aprendizagem> Acesso em: 5 maio 2023.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jun. 2012. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432012000100007&lng=pt&nrm=iso Acesso em 15 ago. 2024.

VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. (2015). Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: O formal e o real nas Licenciaturas. *Educação Em Revista*, 31(2), 211–227. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698127011> Acesso em: 5 jul. 2024.

VESPÚCIO, C. R.; TEIXEIRA, D. V. O direito à educação nas Constituições brasileiras. *Revista Jus Navigandi*, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 19, n. 4117, 9 out. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/29732> Acesso em: 6 maio 2023.

YOUNG, Michael. The future of education in a knowledge society: the radical case for a subject-based curriculum. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, v. 22, n. 1, p. 21-32, 2010.

YOUNG, Michael. The return to subjects: a sociological perspective on the UK's coalition government's approach to the 14–19 curriculum. *Curriculum Journal*, v. 22, n. 2, p. 265-278, 2011.

APÊNDICES

Apêndice A:

Questionário a ser utilizado com estudantes da EJA na pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Campus Prof. José Aloísio de Campos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Seção 1: Especificidade dos discentes

1.1. Dados pessoais

a) Qual sua idade?

Menos de 20 anos 20 - 29 anos 30 - 39 anos 40 - 49 anos 50 anos ou mais

b) Gênero:

feminino masculino outros: _____

c) Etnia / Raça/ Cor:

amarela branca indígena negra parda

d) É PCD ou possui alguma necessidade especial?

sim. Qual? _____ não

e) Estado civil:

solteiro casado viúvo separado união estável

Escolarização e seus objetivos pessoais

a) Com quantos anos começou a frequentar a escola? _____

b) Você precisou parar de estudar?

- não sim. E o usa para? (pode marcar mais de uma opção)
- não sei usar lazer
- coisas do trabalho atividades da escola

g) Onde você tem acesso à internet? (pode marcar mais de uma opção)

- não tenho acesso computador de casa computador da escola
- computador do trabalho celular outros: _____

h) Para que você utiliza a internet?

- só para me comunicar estudar redes sociais procurar emprego
- outro: _____

Seção 2: Percepção sobre o Livro Didático

a) O livro didático que você utiliza é útil para o seu aprendizado?

- não uso muito útil útil pouco útil nada útil

b) Os conteúdos do livro didático são claros e fáceis de entender?

- não recebi livro didático muito claros claros pouco claros difíceis de entender

c) Você sente que o livro didático aborda temas que são relevantes para o seu dia a dia?

- Sim, totalmente Sim, em parte Pouco relevante Nada relevante

d) O livro didático ajuda você a entender melhor os conteúdos ensinados em sala de aula?

- não recebi livro didático não ajuda sempre frequentemente raramente

e) Você considera o livro didático interessante e atrativo para os estudos?

- Sim Não , por qual motivo _____
- _____
- _____
- _____

f) O livro didático é usado para atividades práticas ou exercícios durante as aulas?

- sim não raramente não recebi livro didático

g) O livro didático contribui para o desenvolvimento de novas habilidades, como leitura e escrita?

Sim, muito Sim, um pouco Não muito Não contribui

h) O livro didático te ajuda a se sentir mais preparado para o mercado de trabalho?

Sim, totalmente Sim, parcialmente Pouco Não

i) Você acredita que o livro didático melhora a qualidade do ensino na EJA?

Sim, muito Sim, um pouco Não muito Não melhora

Seção 3: Satisfação com o Livro Didático

a) Como você avalia a qualidade geral do livro didático que você utiliza?

Excelente Boa Regular Ruim

b) Você recomendaria o uso desse livro didático para outros colegas da EJA?

Sim Não

c) Você gostaria que o livro didático trouxesse mais exemplos práticos e próximos à sua realidade?

Sim Não

d) Como você avalia a qualidade geral do livro didático que você utiliza?

excelente boa regular ruim

e) Você recomendaria o uso desse livro didático para outros colegas da EJA?

sim não

Apêndice B:

Questionário para os discentes da escola CREJA Prof. Severino Uchôa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Campus Prof. José Aloísio de Campos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

1. Identificação do Professor:

- Nome (Opcional):
- Idade:
- Tempo de atuação na EJA (em anos):
- Formação Acadêmica:

2. Uso do Livro Didático na EJA:

1.1. Você utiliza o livro didático em suas aulas de EJA?

- Sim
- Não, por qual motivo: _____

1.2. Com que frequência você utiliza o livro didático como recurso principal?

- Diariamente
- Raramente
- Semanalmente
- Nunca

1.3. Qual(is) função(ões) o livro didático exerce no seu planejamento de aula? (Marque todas que se aplicam)

- Guia para desenvolver as aulas
- Reforço de conceitos
- Recurso para atividades complementares
- Outros. Quais? _____

1.4. Quais são as principais limitações do livro didático na EJA? (Marque até 3)

- não existe limitação, o livro é perfeito
- Linguagem inadequada ao público

- () Conteúdos distantes da realidade dos alunos
 - () Material muito teórico e pouco prático
 - () Falta de contextualização com o cotidiano
 - () Falta de atividades adaptadas para diferentes ritmos de aprendizagem
 - () Outros. Quais?
-

1.5. Quais aspectos do livro didático você considera potencialidades no ensino da EJA?

- () Organização clara dos conteúdos
 - () Proposta de atividades diversificadas
 - () Facilidade para planejamento das aulas
 - () Recursos gráficos e visuais adequados
 - () Outros. Quais?
-

3. Adaptações e Recursos Complementares:

3.1. Você realiza adaptações no uso do livro didático para torná-lo mais acessível e relevante para os alunos da EJA?

- () Sim
- () Não

3.2. Se sim, quais adaptações realiza com mais frequência?

- () Simplificação da linguagem
 - () Uso de exemplos mais próximos da realidade dos alunos
 - () Inclusão de atividades complementares
 - () Uso de outros recursos, como vídeos e jogos
 - () Outros. Quais?
-

4. Desafios e Percepções:

4.1. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao utilizar o livro didático na EJA?

4.2. Como você vê o papel do livro didático na promoção de aprendizagens significativas na EJA?

5. Diretrizes do PNLD:

5.1. Você tem conhecimento das diretrizes do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) voltadas para a EJA?

- Sim
- Não

5.2. Se sim, como as diretrizes do PNLD influenciam o uso do livro didático na sua prática pedagógica?

5.3. Em sua opinião, o livro didático distribuído pelo PNLD atende às necessidades dos alunos da EJA? Justifique.
