



A INCLUSÃO INVISÍVEL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS E DO PPP ESCOLAR EJA

THE INVISIBLE INCLUSION: A CRITICAL ANALYSIS OF TEXTBOOKS AND THE EJA SCHOOL PROJECT

LA INCLUSIÓN INVISIBLE: UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS LIBROS DE TEXTO Y EL PROYECTO ESCOLAR EJA



10.56238/edimpacto2025.092-063

Adriana Silva de Borba Brito

Mestranda em Ensino de História

Instituição: Universidade Federal do Acre (UFAC)

E-mail: adrianaborbabrito@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0987727851652669>

RESUMO

O artigo discute a invisibilidade da inclusão nos materiais didáticos de História e nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) voltados à Educação de Jovens e Adultos (EJA). A análise concentra-se em duas obras amplamente utilizadas: Araribá Conecta – História (Editora Moderna, 9º ano do Ensino Fundamental) e o material de História da Global Editora para EJA. Constata-se que ambos carecem de recursos pedagógicos inclusivos, como linguagem simplificada, alternativas visuais e propostas interativas que favoreçam a acessibilidade. Essa ausência compromete o direito à educação equitativa e reforça barreiras para estudantes com diferentes necessidades. Além dos livros, o estudo examina os PPP das escolas, evidenciando fragilidades nas diretrizes de inclusão, que muitas vezes aparecem de forma pouco clara ou sem efetividade prática. Em síntese, o trabalho demonstra que a exclusão educacional se consolida tanto pela omissão de práticas inclusivas nos materiais didáticos quanto pela insuficiência das políticas pedagógicas institucionais, revelando uma inclusão que permanece invisível no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Inclusão Educacional. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Livros Didáticos de História. Acessibilidade Pedagógica. Recursos Didáticos Inclusivos. Equidade no Ensino. Políticas Educacionais. Exclusão Escolar. Direito à Educação.

ABSTRACT

This article discusses the invisibility of inclusion in History teaching materials and in the Political-Pedagogical Projects (PPP) aimed at Youth and Adult Education (EJA). The analysis focuses on two widely used works: Araribá Conecta – História (Editora Moderna, 9th grade of Elementary School) and the History material from Global Editora for EJA. Both are found to lack inclusive pedagogical resources such as simplified language, alternative visuals, and interactive proposals that promote accessibility. This absence compromises the right to equitable education and reinforces barriers for students with diverse needs. In addition to textbooks, the study examines school PPPs, highlighting weaknesses in inclusion guidelines, which often appear unclear or lack practical effectiveness. In summary, the research demonstrates that educational exclusion is consolidated both by the omission



of inclusive practices in teaching materials and by the insufficiency of institutional pedagogical policies, revealing an inclusion that remains invisible in everyday school life.

Keywords: Educational Inclusion. Youth and Adult Education (EJA). History Textbooks. Pedagogical Accessibility. Inclusive Teaching Resources. Equity in Education. Educational Policies. School Exclusion. Right to Education.

RESUMEN

Este artículo analiza la invisibilidad de la inclusión en los libros de texto de historia y en los Proyectos Político-Pedagógicos (PPP) dirigidos a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EJA). El análisis se centra en dos obras ampliamente utilizadas: Araribá Conecta – História (Editora Moderna, 9.^º de Primaria) y el material de historia de Global Editora para EJA. Se observa que ambas carecen de recursos pedagógicos inclusivos, como lenguaje simplificado, alternativas visuales y propuestas interactivas que promuevan la accesibilidad. Esta ausencia compromete el derecho a una educación equitativa y refuerza las barreras para el alumnado con necesidades educativas diferentes. Además de los libros, el estudio examina los PPP de las escuelas, destacando las debilidades de las directrices de inclusión, que a menudo resultan poco claras o sin eficacia práctica. En resumen, el trabajo demuestra que la exclusión educativa se consolida tanto por la omisión de prácticas inclusivas en los libros de texto como por la insuficiencia de las políticas pedagógicas institucionales, revelando una inclusión que permanece invisible en la vida escolar.

Palabras clave: Inclusión Educativa. Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EJA). Libros de Texto de Historia. Accesibilidad Pedagógica. Recursos Didácticos Inclusivos. Equidad Educativa. Políticas Educativas. Exclusión Escolar. Derecho a la Educación.



1 INTRODUÇÃO

1.1 A INCLUSÃO INVISÍVEL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS E DO PPP ESCOLAR EJA

O presente artigo propõe uma análise crítica da ausência de conteúdos adaptados à inclusão nos livros didáticos de História, direcionando-se especificamente para duas obras amplamente utilizadas na educação básica: *o livro Araribá Conecta – História, da Editora Moderna, destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental*, e o material didático de História para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Global Editora. A investigação se baseia na seleção e exame minuciosos, que representam uma parte indissociável da proposta pedagógica mais ampla de cada coleção. A ausência de recursos e estratégias didáticas voltadas para a acessibilidade, como linguagem simplificada, recursos visuais alternativos ou propostas interativas inclusivas, será discutida em sua relação com o direito à educação equitativa. Em complemento à análise dos materiais didáticos, o artigo examinará os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) das escolas, com foco na presença, clareza e efetividade das diretrizes voltadas à educação inclusiva. Ao reunir a crítica aos recursos didáticos com a avaliação institucional do PPP, o trabalho pretende demonstrar como a exclusão pode se consolidar não apenas pela omissão de práticas inclusivas nos materiais de ensino, mas também pela fragilidade das políticas pedagógicas que deveriam assegurá-las.

1.2 O LIVRO DIDÁTICO E SUA FUNÇÃO NO EJA

O livro didático representa um dos principais instrumentos de mediação entre o conhecimento sistematizado e os sujeitos da educação básica, desempenhando papel fundamental na estruturação dos processos de ensino e aprendizagem. Ele atua como base para o planejamento pedagógico, orienta a seleção de conteúdos e contribui para a organização metodológica das aulas. Essa centralidade, no entanto, impõe responsabilidades quanto à qualidade, atualidade e representatividade das informações contidas em seus volumes. A análise do conteúdo deve considerar não apenas os aspectos conceituais, mas também a forma como os temas são contextualizados para diferentes realidades escolares. Conforme aponta Azevedo e Salandim (2019), é preciso que o material possibilite leituras profundas, ancoradas em abordagens hermenêuticas que valorizem os múltiplos sentidos do conhecimento. Alves e Silva (2020) reforçam que os livros precisam dialogar com os saberes do público atendido, permitindo articulação entre vivência cotidiana e proposta pedagógica.

Quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a função do livro didático assume características próprias, pois os sujeitos dessa modalidade demandam conteúdos que respeitem sua trajetória de vida e suas experiências prévias. O distanciamento cronológico da escolarização formal, somado a contextos de exclusão e trabalho precoce, exige materiais adaptados às suas especificidades. Santos et al. (2020) observam que a linguagem, o ritmo e os temas devem ser cuidadosamente

pensados para manter o engajamento e promover sentido às atividades. Andrade et al. (2022), por sua vez, identificam que a transversalidade de temas sociais e ambientais ainda é incipiente em muitos livros, o que compromete a formação crítica e cidadã na EJA. Assim, a produção editorial para esse público não pode reproduzir modelos tradicionais aplicados ao ensino regular.

A importância da interseccionalidade no processo de construção de livros para a EJA também merece destaque, uma vez que os sujeitos atendidos são atravessados por múltiplas identidades e marcadores sociais. A ausência de referências que considerem gênero, raça, classe e orientação sexual reduz o potencial inclusivo dos materiais. Silva e Pinheiro (2019) alertam que, ao ignorar essas dimensões, os livros reforçam padrões normativos e silenciam experiências dissidentes. Do mesmo modo, Pinheiro e Silva (2019) indicam que, mesmo quando os temas aparecem, muitas vezes são tratados de forma superficial ou desconectada da realidade dos estudantes. Nesse contexto, torna-se necessário repensar a estrutura dos conteúdos e a representação de sujeitos nos materiais, de modo a ampliar a identificação e a valorização das múltiplas vivências.

No campo das ciências exatas, especialmente na química, os livros da EJA enfrentam o desafio de promover alfabetização científica sem recorrer à simplificação excessiva ou ao tecnicismo abstrato. Siqueira et al. (2021) afirmam que a ausência de contextualização limita a apropriação significativa dos conteúdos e afasta o estudante da compreensão dos fenômenos que o cercam. Os autores defendem uma abordagem crítica, que relate os saberes científicos aos problemas cotidianos e à vida prática dos educandos. Azevedo e Salandim (2019) corroboram essa perspectiva ao propor a hermenêutica de profundidade como estratégia de leitura e ensino, capaz de fazer do conteúdo científico uma ferramenta de leitura de mundo. Essa articulação entre ciência, linguagem e experiência concreta é indispensável na construção de um currículo efetivo para a EJA.

A análise dos livros voltados à EJA também revela fragilidades na adaptação dos conteúdos aos contextos específicos desse público. Azevedo e Salandim (2019) destacam que os exemplos frequentemente são descolados da realidade social dos estudantes, dificultando a compreensão e aplicação prática dos conhecimentos lógicos, pois os conteúdos são dissociados da realidade, representados por fórmulas e cálculos que não fazem sentido para o aluno. A abordagem muitas vezes linear e tecnicista não favorece a construção de significados nem o desenvolvimento de conhecimento contextualizado. Alves e Silva (2020) enfatizam a necessidade de um material que considere os saberes prévios dos sujeitos da EJA, respeitando o tempo, o ritmo e os modos próprios de aprendizagem desses educandos. Isso implica a produção de livros que rompam com a lógica homogênea do ensino e proponham alternativas pedagógicas inclusivas.

Outro aspecto relevante é a presença da língua inglesa nos livros destinados à EJA, que frequentemente carecem de adequação à realidade do público. Santos et al. (2020) observam que as atividades propostas ignoram os repertórios culturais dos estudantes, priorizando situações

comunicativas distantes do cotidiano. O ensino de língua estrangeira, nesse contexto, precisa considerar os usos sociais e os interesses concretos dos sujeitos, possibilitando o desenvolvimento de competências comunicativas em situações reais. Silva e Pinheiro (2019) acrescentam que o apagamento de marcadores sociais nos exemplos e diálogos reforça uma perspectiva descontextualizada da aprendizagem. Portanto, a revisão dos conteúdos dessa área deve buscar coerência com a função social da linguagem e com os objetivos formativos da EJA.

A Educação Ambiental, que abrange temas da modernidade enquanto dimensão formativa, tem sido marginalmente abordada nos livros da EJA, o que contraria as diretrizes de uma formação integral. Andrade et al. (2022) analisaram livros dessa modalidade e identificaram a ausência de transversalidade crítica nos conteúdos ecológicos, que aparecem isolados e desarticulados do projeto pedagógico. Essa limitação compromete a construção de uma consciência ambiental articulada às condições sociais e culturais dos sujeitos. Siqueira et al. (2021) destacam que, ao não conectar o conhecimento ambiental às vivências locais e comunitárias, o material torna-se pouco significativo. A EJA exige, portanto, livros que articulem questões ambientais como: desenvolvimento sustentável, economia global e justiça social, ao território e ao povo, promovendo reflexão ativa sobre os modos de vida.

O processo de construção dos livros didáticos da EJA deve ser dialógico, envolvendo os sujeitos na definição de temas, linguagem e propostas metodológicas. Alves e Silva (2020) argumentam que os estudantes dessa modalidade trazem consigo um acúmulo de saberes informais que devem ser valorizados e incorporados aos conteúdos escolares. Essa valorização exige livros que se afastem da lógica transmissiva e reconheçam a diversidade de trajetórias e conhecimentos. Andrade et al. (2022) apontam que os materiais ainda são produzidos com base em modelos generalistas, desconsiderando a multiplicidade de contextos em que a EJA ocorre. A transformação dessa realidade passa por um compromisso político-pedagógico dos autores, editores e avaliadores do PNLD, voltado à equidade educacional.

A construção de materiais didáticos inclusivos também implica a superação de estereótipos e a promoção de representações plurais no conteúdo e nas imagens. Silva e Pinheiro (2019) revelam que muitas obras reforçam papéis de gênero tradicionais e reproduzem hierarquias raciais nos exemplos e ilustrações. Pinheiro e Silva (2019) argumentam que a ausência de personagens negras, indígenas, LGBTQIA+ e com deficiência compromete o direito à representação e à identificação simbólica. A EJA, ao acolher sujeitos marcados por trajetórias de exclusão, deve ser espaço de reparação simbólica e valorização da diversidade. Livros que não contemplam essa multiplicidade colaboram para a perpetuação de invisibilidades e discriminações no processo educativo.

A qualidade do livro didático na EJA está diretamente relacionada à sua capacidade de funcionar como ponte entre saberes formais e experiências de vida dos estudantes. Siqueira et al.



(2021) e Santos et al. (2020) enfatizam que o papel do material não é apenas didatizar conteúdos, mas estabelecer conexões significativas que impulsionem a aprendizagem crítica e emancipadora. Isso exige sensibilidade pedagógica, responsabilidade social e compromisso político dos envolvidos na produção dos materiais. Alves e Silva (2020) afirmam que o livro ideal para a EJA deve respeitar a trajetória dos educandos, provocar reflexão, permitir reconstruções e fortalecer identidades. Ao cumprir essas funções, o livro torna-se ferramenta legítima de formação e transformação no contexto da educação de jovens e adultos.

2 O SILENCIO DO DOCUMENTO OFICIAL: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS

A concepção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) emerge da necessidade de articulação entre a prática educativa e os princípios que norteiam a organização da escola como instituição social, sendo um instrumento fundamental para assegurar a coerência entre objetivos educacionais, metodologia e avaliação. Ele organiza o cotidiano escolar por meio de diretrizes que orientam o trabalho pedagógico coletivo e democrático, integrando a identidade institucional, a missão da escola e suas estratégias de ação (Araújo, 2021). A construção do PPP requer o engajamento dos diversos segmentos escolares, configurando-se como expressão concreta de um projeto educativo que articula o pedagógico ao político. A participação da comunidade escolar não deve ser apenas formal, mas ativa e contínua, pois é na vivência do coletivo que se estabelece o compromisso com a transformação social (Ferreira; Vivaldi, 2020). Assim, a função do PPP não se resume à organização administrativa, mas ao alinhamento da prática pedagógica a uma concepção de educação emancipada e crítica.

A dimensão política do PPP está diretamente relacionada à gestão democrática, que não se restringe à eleição de diretores ou à existência de conselhos escolares, mas à efetiva inserção dos sujeitos nos processos decisórios que envolvem o cotidiano da escola (Guedes, 2021). Trata-se de um instrumento que promove a autonomia institucional, permitindo que as especificidades da comunidade escolar sejam contempladas em seu projeto educativo. O PPP, portanto, reflete as relações de poder e os conflitos existentes na escola, devendo ser elaborado com base em um processo dialógico, problematizador e contínuo. A sua função não se esgota na produção de um documento técnico, mas se realiza na prática cotidiana da escola, na medida em que este orienta ações pedagógicas, curriculares e organizacionais que buscam garantir uma formação humana integral (Ferreira; Vivaldi, 2020). A ausência de um PPP vivo e participativo pode resultar na reprodução de práticas excluidoras e na desarticulação entre o ensino e os objetivos sociais da educação.

A perspectiva democrática exige que o PPP conte com a pluralidade dos sujeitos que compõem a comunidade escolar e suas diferentes realidades socioculturais, reconhecendo a escola como espaço de luta, de negociação e de construção coletiva (Silva; Silva, 2020). A gestão escolar,



nesse sentido, deve assumir um papel articulador, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas no processo de elaboração, implementação e avaliação do projeto pedagógico. A escola não é um espaço neutro, e o PPP deve refletir as contradições e os desafios do contexto em que está inserida, possibilitando a superação das desigualdades e promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica entre educadores e educandos (Araújo, 2021). Quando elaborado com base em práticas autoritárias ou descoladas da realidade, o PPP tende a se tornar um instrumento inócuo, incapaz de orientar a ação pedagógica de forma eficaz e transformadora.

A relação entre o PPP e o currículo deve ser compreendida como um processo de construção conjunta, no qual os saberes escolares são selecionados a partir de critérios pedagógicos, políticos e culturais, que dialoguem com as necessidades e os interesses dos estudantes (Guedes, 2021). O PPP não deve apenas legitimar os conteúdos curriculares, mas também problematizar suas escolhas, sua relevância social e seu potencial emancipador. Nesse contexto, o protagonismo discente e a valorização dos saberes comunitários tornam-se fundamentais para o fortalecimento de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas. A construção do currículo, orientada pelo PPP, precisa considerar a diversidade de sujeitos, culturas e territórios que compõem a realidade escolar, rompendo com visões homogêneas e excludentes da educação (Ferreira; Vivaldi, 2020). Assim, o PPP cumpre uma função integradora e crítica na organização do conhecimento escolar.

A atualização constante do PPP constitui uma exigência para que ele não se transforme em um documento obsoleto ou desconectado da prática educativa. A dinâmica escolar, marcada por transformações sociais, culturais e políticas, requer um projeto pedagógico que se mantenha vivo e capaz de responder aos desafios emergentes (Gelocha et al., 2022). A revisão periódica do PPP deve ser acompanhada de uma análise crítica das condições objetivas de funcionamento da escola, de suas práticas pedagógicas e da efetividade de suas ações (Silva; Silva, 2020), e deve atender as demandas atuais da comunidade escolar, e para a educação inclusiva dever ter clareza e ser especificados as ações em prol dessa modalidade. Essa revisão implica também na escuta atenta dos sujeitos escolares e na incorporação de novas demandas e possibilidades educativas. A construção de uma cultura avaliativa participativa é indispensável para assegurar a coerência entre o que se propõe no PPP e o que se concretiza no cotidiano da escola (Guedes, 2021). Dessa forma, o PPP torna-se uma ferramenta de autorreflexão institucional e de aprimoramento constante do projeto educativo.

O PPP da Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve considerar as especificidades dessa modalidade de ensino, que atende sujeitos com trajetórias escolares interrompidas, inseridos em contextos sociais de vulnerabilidade e com demandas formativas diferenciadas (Melo et al., 2021). E quando se trata de Educação Inclusiva dentro de outra modalidade que já traz em sua essência esses requisitos de atender público variados (EJA), é ainda mais complexo. O reconhecimento dessas particularidades exige que o projeto pedagógico da EJA incorpore concepções de tempo, espaço e



currículo compatíveis com as condições de vida dos estudantes, promovendo a valorização de suas experiências e a construção de um conhecimento significativo e emancipador (Huber, 2023). A centralidade da formação cidadã e crítica na EJA demanda um PPP que oriente práticas pedagógicas voltadas à leitura do mundo, à problematização da realidade e à construção de projetos de vida (Ferreira; Vivaldi, 2020). O desafio é construir um projeto pedagógico que dialogue com as lutas sociais, com modalidade de ensino diferenciadas, com as identidades dos sujeitos e com os direitos historicamente negados a essa população.

A função do PPP na EJA também está relacionada à superação das práticas pedagógicas tradicionais-pelo menos é teoria- que muitas vezes desconsideram os saberes e a trajetória dos estudantes adultos, reforçando processos de exclusão e fracasso escolar, assim como também exclui os neuro divergentes. É fundamental que o projeto pedagógico dessas modalidades (EJA e Educação Especial) promova uma abordagem curricular interdisciplinar, crítica e dialógica, capaz de integrar as dimensões cognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem (Huber, 2024). Isso implica romper com modelos conteudistas e autoritários, substituindo-os por práticas educativas que valorizem a participação ativa, o protagonismo e a autonomia dos sujeitos (Melo et al., 2021). O PPP da EJA, nesse sentido, deve promover a construção de um ambiente escolar que respeite a diversidade, reconheça os diferentes saberes e estimule a construção coletiva do conhecimento. A intencionalidade política e pedagógica do PPP deve orientar todo o processo educativo da EJA.

O compromisso com a inclusão social, cultural e educacional deve atravessar todas as dimensões do PPP da EJA, assegurando o direito à educação de qualidade para todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, intelectual, econômicas, sociais, cultural e etárias. A construção de um projeto pedagógico verdadeiramente inclusivo exige a incorporação de estratégias que garantam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, considerando suas singularidades e potencialidades (Gelocha et al., 2022). A inclusão não pode ser tratada como um princípio abstrato, mas como prática concreta, que se materializa nas propostas curriculares, nas metodologias de ensino e nas formas de avaliação adotadas (Ferreira; Vivaldi, 2020). Dessa forma, o PPP da EJA deve assumir a função de instrumento político de combate às desigualdades e de promoção da justiça social. Ele precisa ser capaz de enfrentar os desafios impostos pela exclusão histórica dos sujeitos da EJA e de afirmar seus direitos à aprendizagem e ao reconhecimento.

A elaboração coletiva do PPP na EJA representa também uma oportunidade de fortalecimento das identidades coletivas e da reconstrução do sentido da escola como espaço de pertencimento e transformação. Ao envolver estudantes, professores, gestores e demais membros da comunidade escolar, o processo de construção do PPP favorece o diálogo, o reconhecimento das diferenças e a produção de consensos em torno de objetivos comuns (Silva; Silva, 2020). A efetividade do PPP depende, portanto, do grau de participação e do compromisso ético-político dos sujeitos com a



construção de uma escola democrática, inclusiva e socialmente referenciada (Araújo, 2021). O desafio é romper com práticas burocráticas de elaboração do projeto pedagógico e avançar na construção de uma cultura institucional baseada na escuta, na corresponsabilidade e na ação coletiva. O PPP precisa ser expressão da realidade concreta da escola e não mera formalidade imposta por normas legais.

Considerando essas dimensões, a função do PPP na EJA extrapola a organização administrativa da escola e alcança a constituição de um espaço pedagógico que promova a dignidade humana, a cidadania e a justiça social. Ao reconhecer a EJA como direito e como política pública voltada à reparação de desigualdades, o PPP torna-se um instrumento essencial para garantir que esse direito se concretize de forma plena e crítica (Huber, 2023). A elaboração, a implementação e a avaliação do PPP devem ser compreendidas como processos permanentes de reflexão e de ação, orientados por valores éticos e por compromissos coletivos com a transformação social (Melo et al., 2021). Nesse sentido, o PPP da EJA cumpre a função de orientar pedagogicamente a escola, articular suas práticas e fortalecer o papel da educação na construção de sujeitos conscientes, críticos e atuantes em suas comunidades. A efetividade desse instrumento depende, sobretudo, do compromisso político dos sujeitos com a construção de uma escola para todos, sendo o local onde as diferenças é chave propulsora de reconhecimento da diversidade.

Com base no conteúdo do documento PPP do ano de 2024 da escola analisada, é possível identificar aspectos relevantes e lacunas significativas na abordagem voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à inclusão escolar, os quais serão examinados à luz das contribuições teóricas de autores especializados. Embora o documento reconheça a EJA como uma modalidade que exige práticas pedagógicas contextualizadas, não apresenta estratégias concretas para o atendimento diferenciado de estudantes com deficiência ou necessidades específicas, nem tampouco define ações claras para garantir a acessibilidade didática e física desses sujeitos. Segundo Ferreira e De Campos Vivaldi (2020), o projeto político-pedagógico deve assumir uma dimensão política crítica que refletia o compromisso com a equidade, princípio que, no documento em questão, está mais presente em termos discursivos do que práticos. A ausência de ações sistematizadas voltadas à formação continuada dos docentes sobre inclusão, bem como de parcerias com serviços de apoio especializados, evidencia uma lacuna entre o que se propõe como ideal e o que é efetivamente planejado. A leitura do documento não evidencia uma articulação entre os objetivos do PPP e os direitos fundamentais garantidos à população da EJA, especialmente no que diz respeito à diversidade cultural, social e funcional de seus participantes, como apontado por Huber (2023).

A análise da seção que trata da diversidade no PPP demonstra um compromisso conceitual com a educação para todos, mas carece de detalhamento quanto às adaptações curriculares e metodológicas necessárias para contemplar sujeitos da EJA em situação de vulnerabilidade, como os



que enfrentam deficiências físicas e intelectuais, ou barreiras socioeconômicas profundas. Ainda que o texto aponte para a valorização das experiências dos educandos, essa valorização não se desdobra em propostas pedagógicas específicas que promovam efetivamente a inclusão. De acordo com Araújo (2021), um projeto político-pedagógico voltado à gestão democrática deve possibilitar a participação ativa de todos os segmentos escolares, algo que não se concretiza plenamente quando os sujeitos com deficiência não são considerados na elaboração de práticas inclusivas. Além disso, Guedes (2021) reforça que a democratização da escola passa pela garantia de acessibilidade e pela quebra de barreiras atitudinais e pedagógicas, dimensões ausentes nas proposições do PPP examinado. A superficialidade da abordagem da inclusão indica que ela é percebida mais como um princípio abstrato do que como uma diretriz operacional.

O documento apresenta um panorama da EJA enquanto oportunidade de ressignificação da trajetória educacional de jovens e adultos, mas a redação utilizada permanece genérica, sem indicar de que forma o planejamento pedagógico é ajustado às especificidades desse público. Os trechos dedicados à Educação Especial afirmam a necessidade de flexibilidade e diálogo com a realidade do aluno trabalhador, mas deixam de abordar como a escola articula suas ações para atender à heterogeneidade dos perfis, especialmente em relação aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem. Segundo Melo et al. (2021), o PPP deve conter proposições claras sobre a diversidade de sujeitos da EJA e seu enfrentamento nas práticas escolares cotidianas, algo que não se verifica nesse caso. Huber (2024) também observa que a efetividade do PPP na EJA depende de ações planejadas que levem em conta a multiplicidade de tempos, saberes e trajetórias, o que implica incluir medidas objetivas de apoio, acolhimento e acessibilidade.

No tocante à organização curricular, o documento não menciona a adoção de materiais acessíveis, nem a adequação de conteúdos à linguagem e às experiências vividas pelos estudantes da EJA, tampouco contempla o uso de recursos assistivos ou tecnologias inclusivas. Ao silenciar sobre essas estratégias, o PPP enfraquece a própria função que lhe é atribuída por Silva e Silva (2020), que entendem esse documento como instrumento de construção coletiva e de garantia dos direitos educacionais. A ausência de dispositivos voltados à educação inclusiva também se reflete na omissão de metas para formação de professores ou monitoramento de práticas pedagógicas que considerem as necessidades específicas de cada aluno. Ferreira e De Campos Vivaldi (2020) ressaltam que o PPP deve ser um mediador entre a intencionalidade da escola e os desafios concretos do cotidiano escolar, função que, nesse caso, encontra-se comprometida pela falta de planejamento voltado à diversidade funcional.

Embora o PPP traga menções à participação da comunidade escolar, não se verifica a presença de mecanismos de escuta ativa ou representação de grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência, estudantes idosos, população negra ou LGBTQIA+, dentro das instâncias



de decisão. Essa lacuna enfraquece o princípio da gestão democrática, que exige não apenas a abertura ao diálogo, mas a institucionalização de canais de expressão e reivindicação. Conforme apontado por Gelocha et al. (2022), a construção coletiva de um PPP exige processos auto formativos que reconheçam e incorporem saberes populares e experiências periféricas, rompendo com modelos autoritários de planejamento. Araújo (2021) complementa que a ausência de representação na construção do projeto compromete sua legitimidade e eficácia, sobretudo em contextos marcados pela desigualdade educacional. No caso do documento analisado, essa falta de escuta ativa limita o alcance de suas propostas inclusivas.

Outro ponto que merece destaque é a omissão quanto à avaliação das práticas inclusivas no contexto da EJA, pois não há no PPP critérios ou indicadores para monitorar o impacto das ações pedagógicas sobre os estudantes com necessidades educacionais específicas. A avaliação institucional proposta permanece centrada em aspectos burocráticos e quantitativos, sem considerar a qualidade das experiências escolares de grupos em situação de vulnerabilidade. Segundo Huber (2024), a análise pedagógica no contexto da EJA deve considerar dimensões existenciais e relacionais, o que implica repensar os parâmetros de sucesso e permanência escolar. Já Guedes (2021) enfatiza que a democratização da escola passa pelo acompanhamento constante de suas ações inclusivas, permitindo ajustes e correções de rota. A ausência desses dispositivos enfraquece a capacidade do PPP de atuar como instrumento de garantia de direitos.

O documento também carece de articulação com políticas públicas intersetoriais que promovam a inclusão de estudantes da EJA, especialmente os que enfrentam múltiplas vulnerabilidades, como ausência de renda, exclusão digital ou restrições de mobilidade. Não há menção a programas sociais, parcerias com serviços de saúde, assistência ou cultura que poderiam ampliar as condições de permanência e aprendizagem desses sujeitos. Segundo Melo et al. (2021), a intersetorialidade é fundamental no atendimento à EJA, por reconhecer que o fracasso escolar está entrelaçado a outras esferas da vida social. Silva e Silva (2020) também apontam que o PPP deve incluir estratégias articuladas com a comunidade e o poder público local, assegurando uma rede de apoio ampla e eficaz. A falta dessa articulação compromete a efetividade do projeto como instrumento de ação integrada.

Na seção que trata da missão e visão da escola, a inclusão aparece como um valor proclamado, mas sem ser desdobrado em objetivos, ações e metas mensuráveis. A idealização da escola como espaço plural e acolhedor não se traduz em propostas concretas que garantam o direito à diferença. De acordo com Ferreira e De Campos Vivaldi (2020), a dimensão política do PPP exige que os valores proclamados sejam incorporados em práticas institucionais coerentes, evitando contradições entre discurso e ação. Huber (2023) reforça que o projeto deve ser um documento pedagógico vivo, em



constante atualização, que responda às complexidades da realidade escolar. A ausência de dispositivos operacionais que deem sustentação à inclusão como princípio compromete sua realização efetiva.

Em relação à estrutura física e organizacional, o PPP não menciona adaptações arquitetônicas, sinalização tátil ou condições de acessibilidade para pessoas com mobilidade reduzida, deficiência visual ou auditiva. A infraestrutura escolar é tratada apenas sob a ótica da manutenção e conservação, sem articulação com o conceito de desenho universal. Araújo (2021) observa que a acessibilidade física é componente inseparável de um projeto que se pretenda democrático e inclusivo. Gelocha et al. (2022) afirmam que a materialidade do espaço escolar expressa, muitas vezes, as escolhas ideológicas da instituição. Ao não contemplar essas questões, o documento revela uma fragilidade estrutural que limita o acesso pleno aos processos educativos.

O último aspecto a ser considerado diz respeito à necessidade de revisão periódica e participativa do PPP, como forma de garantir sua atualidade e aderência às demandas emergentes, especialmente no campo da inclusão e da EJA. No documento analisado, não há clareza sobre os mecanismos de revisão e atualização, nem sobre os critérios utilizados para aferir sua eficácia. Segundo Guedes (2021), um PPP que se mantém estático tende a reproduzir desigualdades, em vez de enfrentá-las. Huber (2024) complementa que, no contexto da EJA, a atualização constante do projeto é condição para que ele dialogue com as mudanças sociais e com as trajetórias de seus sujeitos. A ausência dessa dimensão processual enfraquece o potencial do PPP como instrumento de transformação institucional.

3 AUSÊNCIA DE ACESSIBILIDADE NO LIVRO ARARIBÁ CONECTA – HISTÓRIA (9º ANO)

A análise do livro “Araribá Conecta – História 9º ano” evidencia uma construção didática que prioriza a cronologia política e os grandes eventos da história nacional e internacional, mas negligencia aspectos essenciais relacionados à inclusão e à especificidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embora o conteúdo programático seja extenso e cubra temas como a República da Espada, as guerras mundiais, o período ditatorial brasileiro e o mundo globalizado, a linguagem utilizada, a estrutura das atividades e a organização dos conteúdos mantêm um padrão homogêneo e pouco acessível a públicos com trajetórias escolares interrompidas ou marcadas pela desigualdade de acesso à educação formal. Nesse sentido, o livro não incorpora estratégias de mediação pedagógica capazes de dialogar com a diversidade de experiências e saberes dos estudantes da EJA, o que compromete seu potencial formativo. Essa ausência de abordagem dialógica e contextualizada reflete o que foi identificado por Alves e Silva (2020), ao apontarem que a multiplicidade de saberes da EJA é frequentemente ignorada nas escolhas didáticas. Além disso, a organização gráfica do livro, ainda que visualmente atrativa, privilegia uma linearidade narrativa que

não contempla diferentes ritmos de aprendizagem, o que também é criticado por Siqueira et al. (2021), ao destacarem a importância de livros didáticos com estrutura mais flexível e acessível para os sujeitos da EJA.

Outro aspecto crítico é a baixa presença de conteúdos que estimulem o pensamento crítico acerca das desigualdades estruturais que atravessam os processos históricos estudados. Apesar de algumas seções temáticas, como “Em debate”, indicarem tentativas pontuais de problematização, essas propostas permanecem limitadas em profundidade e frequência. Por exemplo, a abordagem das guerras, revoluções e ditaduras ignora as vivências de grupos historicamente marginalizados, como mulheres, pessoas negras, indígenas e pessoas com deficiência, cuja representação aparece apenas de forma episódica e desarticulada do restante do conteúdo. Essa limitação reflete o que foi discutido por Silva e Pinheiro (2019), ao analisarem a ausência de uma abordagem interseccional nos livros didáticos da EJA, mesmo quando o tema tratado naturalmente requereria tais conexões. Do mesmo modo, Santos et al. (2020) defendem que os sujeitos da EJA demandam materiais que reconheçam suas identidades e trajetórias, o que não se observa no corpus analisado. Essa omissão revela uma concepção de ensino pautada em uma história oficial, excludente e descolada da realidade plural do alunado jovens e adultos, o que compromete os princípios da inclusão escolar e da equidade educativa.

Embora o livro trate de eventos históricos fundamentais para a formação da consciência cidadã, como a Revolta da Chibata, o cangaço e a ditadura militar, a forma como esses eventos são apresentados não favorece a identificação dos estudantes com os sujeitos históricos retratados. Falta ao material uma proposta pedagógica que valorize a memória coletiva das populações populares e a resistência dos movimentos sociais como parte constitutiva do processo histórico. Essa perspectiva é defendida por Andrade et al. (2022), que destacam a importância de abordagens críticas e transversais no ensino de história para a EJA, especialmente no que se refere à valorização de saberes construídos fora dos espaços escolares. A ausência de conexões com os contextos vividos pelos alunos revela um distanciamento entre o conteúdo escolar e a vida cotidiana, o que torna o aprendizado menos significativo e dificulta a construção de sentido histórico. Como afirmam Pinheiro e Silva (2019), a ausência de articulação entre os temas escolares e os desafios sociais enfrentados pelo público da EJA compromete o potencial emancipador do ensino de história.

A estrutura das atividades propostas ao final de cada capítulo reforça esse padrão tradicional de ensino, centrado na memorização de informações e na reprodução de conteúdo. As questões são, em sua maioria, fechadas, com ênfase em fatos, datas e personagens, sem estimular a reflexão crítica ou o debate sobre os processos sociais e políticos que moldam a realidade. Para o público da EJA, cujas vivências acumulam experiências de opressão e resistência, é essencial que o ensino da história esteja vinculado à problematização da realidade e à construção de alternativas. Segundo Azevedo e



Salandim (2019), a hermenêutica de profundidade é um instrumento importante na análise crítica de materiais didáticos, pois permite identificar as ideologias subjacentes aos discursos presentes nos textos escolares. Nesse sentido, o livro analisado evidencia uma perspectiva neutra e universalizante da história, ignorando os conflitos, disputas e silenciamentos que permeiam a construção do conhecimento histórico. A ausência de diversidade epistemológica e metodológica empobrece o processo formativo e reduz a escola a um espaço de reprodução de saberes hegemônicos.

A abordagem dos conteúdos sobre ditaduras, guerras e revoluções se apoia em uma narrativa que privilegia os agentes estatais e os grandes líderes, em detrimento das ações coletivas e das resistências populares. Mesmo em seções como “Ser no mundo” e “Em debate”, em que há alguma tentativa de diálogo com temas sociais e culturais, a perspectiva adotada não problematiza suficientemente os processos de exclusão e silenciamento de grupos minoritários. Essa limitação impacta diretamente a capacidade dos estudantes da EJA de se reconhecerem como sujeitos históricos ativos e legítimos. Conforme argumentam Santos et al. (2020), o livro didático deve funcionar como um mediador entre o conhecimento escolar e a vivência concreta dos alunos, o que exige uma linguagem acessível, conteúdos contextualizados e abertura para múltiplas leituras da história. A invisibilização das contribuições de mulheres, negros, indígenas e pessoas com deficiência ao longo dos processos históricos discutidos compromete a formação de uma consciência crítica, democrática e inclusiva, contrariando os princípios norteadores da educação popular.

Em relação à acessibilidade, o livro não apresenta adaptações ou recursos pedagógicos específicos para atender a estudantes com deficiência, o que contraria os pressupostos de uma educação inclusiva e equitativa. A ausência de textos em braile, QR Codes com leitura em voz alta, imagens com descrições acessíveis e linguagem simples para conteúdos complexos torna o material excluinte para parte significativa da população estudantil. Esse descuido revela a manutenção de uma concepção de ensino que entende o aluno padrão como universal e homogêneo, ignorando as múltiplas formas de aprender e interagir com o conhecimento. Para Alves e Silva (2020), a prática pedagógica voltada à EJA deve reconhecer e acolher a diversidade de sujeitos, o que inclui medidas de acessibilidade comunicacional e didática. Essa lacuna no material compromete não apenas a aprendizagem, mas também o pertencimento dos estudantes ao espaço escolar, reproduzindo barreiras históricas de exclusão e silenciamento.

Outro ponto crítico refere-se à linguagem do livro, que adota vocabulário técnico e estruturalmente denso, com poucos recursos de mediação textual que auxiliem na compreensão de conceitos complexos. Para alunos da EJA, que muitas vezes retornam à escola após longos períodos de afastamento, essa linguagem pode constituir um obstáculo significativo à aprendizagem. Segundo Siqueira et al. (2021), é essencial que os livros didáticos voltados à EJA apresentem linguagem acessível, sem perder o rigor conceitual, de modo a favorecer a apropriação dos conteúdos. A ausência



de glossários, mapas conceituais, ilustrações explicativas e intertextualidades com o cotidiano compromete o potencial formativo do material. A pouca valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e a falta de estímulo à construção coletiva do saber revelam um projeto pedagógico centrado na transmissão unidirecional de conteúdos, incompatível com os princípios da educação de jovens e adultos.

Em termos de transversalidade temática, o livro apresenta momentos pontuais de integração entre história e outras áreas do conhecimento, como geografia, arte e ciências, mas tais propostas são episódicas e desarticuladas do restante da narrativa. Não há um esforço sistemático de incorporar a educação ambiental, os direitos humanos ou a diversidade cultural como eixos estruturantes do currículo. Andrade et al. (2022) argumentam que a transversalidade é um princípio fundamental para a formação crítica dos sujeitos da EJA, permitindo que eles compreendam os processos históricos em sua complexidade e pluralidade. A abordagem fragmentada dos conteúdos e a ausência de articulação com temas contemporâneos comprometem a capacidade do livro de dialogar com as questões sociais, ambientais e culturais vivenciadas pelos estudantes. Isso reforça uma visão linear e descontextualizada da história, que impede a compreensão crítica do presente e a construção de perspectivas transformadoras para o futuro.

O material didático também carece de propostas pedagógicas que valorizem a experiência dos sujeitos da EJA como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico. As atividades propostas não dialogam com a realidade social, política e cultural dos alunos, tampouco incentivam a expressão de suas narrativas pessoais e coletivas. Conforme afirmam Pinheiro e Silva (2019), a ausência de protagonismo discente no processo educativo enfraquece o vínculo entre os estudantes e os conteúdos escolares, comprometendo a motivação e o engajamento com a aprendizagem. O livro mantém uma estrutura tradicional, centrada na leitura e resposta a perguntas, sem explorar metodologias ativas, projetos interdisciplinares ou produções autorais. Essa limitação evidencia uma visão reducionista da EJA, tratada como extensão do ensino regular, sem considerar suas especificidades e potencialidades como espaço de ressignificação do saber e do viver.

A ausência de conteúdos específicos voltados à discussão das políticas de inclusão e dos direitos das pessoas com deficiência, dos povos indígenas, da população negra e da comunidade LGBTQIA+ revela uma lacuna importante na proposta pedagógica do livro. Em um contexto de avanços legais e normativos voltados à promoção da diversidade e da equidade, é inadmissível que o material didático se mantenha alheio a essas demandas sociais. Como defendem Silva e Pinheiro (2019), a interseccionalidade deve ser um princípio organizador do conteúdo escolar, permitindo que as múltiplas dimensões da opressão e da resistência sejam compreendidas em sua complexidade. A ausência desses debates compromete a função social do ensino de história, que deve contribuir para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades. Ao desconsiderar essas



pautas, o livro reforça um modelo de educação excludente, distanciado da realidade dos sujeitos da EJA e incapaz de promover transformações significativas na trajetória escolar e social desses estudantes.

4 A INVISIBILIDADE DA INCLUSÃO NOS MATERIAIS DA GLOBAL EDITORA PARA O EJA

O livro didático *Práticas em Ciências Humanas e Arte: Volume II*, embora organizado em unidades temáticas que abrangem conteúdos fundamentais para o entendimento histórico, social e cultural de contextos diversos, apresenta limitações importantes quando se considera a perspectiva da inclusão no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A análise dos conteúdos revela uma proposta metodológica que privilegia exposições informativas e atividades interpretativas, mas sem considerar adaptações significativas às especificidades cognitivas, culturais e sociais do público da EJA. Ainda que temas como identidade, cultura e pluralidade apareçam pontualmente nos textos, eles não são acompanhados de estratégias didáticas que promovam a participação efetiva de sujeitos com diferentes trajetórias de escolarização. Isso se evidencia na ausência de linguagem acessível, uso de imagens com legendas descritivas, organização visual que favoreça a leitura autônoma ou propostas interdisciplinares que dialoguem com a experiência concreta dos estudantes, elementos fundamentais para garantir a equidade educacional, conforme apontado por Alves e Silva (2020) e por Andrade et al. (2022).

Os capítulos analisados mostram uma estrutura tradicional de ensino, com foco na apresentação cronológica dos eventos e valorização do conteúdo conceitual, mas não oferecem dispositivos que articulem os saberes escolares às vivências dos sujeitos da EJA. Em especial, observa-se que os textos propostos não trazem adaptações linguísticas que considerem a diversidade de letramentos presente entre os alunos, tampouco desenvolvem propostas que estimulem múltiplas formas de expressão e compreensão. A construção do material não contempla a multiplicidade de saberes que os educandos adultos carregam, elemento essencial no processo pedagógico dessa modalidade, como destacam Alves e Silva (2020) ao analisarem práticas dialógicas em materiais didáticos da EJA. A ausência de abordagens que valorizem essas trajetórias distintas compromete a intencionalidade inclusiva e reafirma um modelo escolar que desconsidera as desigualdades históricas de acesso ao conhecimento, como reforçam também Pinheiro e Silva (2019).

Apesar de o conteúdo tratar de temas fundamentais como direitos humanos, movimentos sociais, cultura e identidades, a forma como essas temáticas são abordadas não favorece uma leitura crítica inclusiva. O material não apresenta seções específicas para refletir sobre a realidade das pessoas com deficiência, das populações indígenas ou dos estudantes que enfrentam desigualdades estruturais no acesso à educação formal. Ainda que na página 19 o livro apresente um exercício de

reflexão sobre desigualdades, este é tratado de modo generalizante, sem oferecer subsídios para que os alunos compreendam as intersecções entre raça, classe, gênero e deficiência nos processos de exclusão. A crítica desenvolvida por Silva e Pinheiro (2019) evidencia como a ausência de uma abordagem interseccional nos livros didáticos limita a construção de um currículo verdadeiramente plural.

A análise das atividades propostas no final de cada capítulo demonstra uma padronização que não favorece a personalização do ensino, aspecto essencial no contexto da EJA. A proposição de exercícios majoritariamente dissertativos e voltados à interpretação textual linear dificulta a participação de estudantes com defasagem educacional significativa. Não há, por exemplo, atividades com recursos visuais, mapas conceituais adaptados, ou desafios que estimulem habilidades práticas, o que compromete a aprendizagem ativa e reflexiva. Autores como Azevedo e Salandim (2019) argumentam que os livros da EJA precisam considerar uma hermenêutica de profundidade, acolhendo linguagens diversas e mediando saberes escolares com os conhecimentos comunitários e profissionais dos sujeitos.

Outra limitação observada diz respeito à escassez de vínculos entre os conteúdos abordados e os contextos sociais e culturais reais dos estudantes. A proposta pedagógica se estrutura em eixos conceituais que não dialogam diretamente com o cotidiano dos alunos da EJA, que muitas vezes estão inseridos em ambientes de trabalho precarizados, territórios marcados pela violência ou situações de vulnerabilidade habitacional. Siqueira et al. (2021) demonstram a importância de integrar os conhecimentos científicos aos contextos sociais dos estudantes para potencializar o sentido formativo do conteúdo escolar. No caso do livro analisado, essa integração é mínima e não sustentada por estratégias consistentes de contextualização pedagógica.

A organização visual do livro também não colabora com uma proposta inclusiva. Há uso recorrente de blocos extensos de texto, poucas imagens ilustrativas com legendas explicativas e quase nenhuma infografia acessível. Isso inviabiliza a leitura por estudantes com dificuldades de atenção, com baixa alfabetização visual ou que dependem de materiais em formatos alternativos, como o braile ou a leitura em voz alta. A crítica formulada por Santos et al. (2020) sobre a inadequação gráfica de livros de inglês para a EJA pode ser estendida ao material de História, uma vez que a estrutura gráfica privilegia padrões escolares tradicionais, pouco atrativos ou acessíveis aos jovens e adultos com experiências educacionais descontinuadas.

Ainda que o livro se proponha a uma abordagem interdisciplinar, essa proposta não se realiza de modo contínuo. A articulação com outras áreas do conhecimento aparece apenas pontualmente, como nos quadros “Ser no Mundo” ou em algumas seções “Integrar Conhecimentos”, mas não há sequência metodológica clara que aproxime os saberes históricos de outras dimensões da vida social. Essa ausência de transversalidade compromete a formação crítica e integral dos estudantes da EJA,



como apontam Andrade et al. (2022), ao defenderem uma educação ambiental crítica articulada ao currículo. Os conteúdos permanecem compartmentalizados, dificultando a construção de um conhecimento mais amplo, interativo e contextualizado.

O material também apresenta lacunas importantes no que se refere à representação de grupos historicamente marginalizados. Embora mencione, em certos momentos, as populações indígenas, os negros e as mulheres, essas presenças são esporádicos e não problematizadas em profundidade. Não há esforço claro para promover uma reinterpretação crítica das narrativas históricas hegemônicas que marcaram a exclusão desses sujeitos dos discursos escolares. A abordagem pontual de temas sensíveis como o regime nazista e as pessoas com deficiência (p. 81) não se conecta a uma política educacional inclusiva, tornando-se apenas uma referência isolada sem efeito transformador. A análise interseccional proposta por Pinheiro e Silva (2019) revela que a visibilidade sem problematização apenas reproduz estigmas.

Em termos de linguagem, o livro adota uma construção textual que não contempla a diversidade dos perfis de letramento dos alunos da EJA. A predominância de termos técnicos, frases longas e parágrafos densos pode dificultar a compreensão do conteúdo, principalmente por estudantes com baixa escolarização anterior. Alves e Silva (2020) afirmam que uma prática pedagógica eficaz na EJA deve dialogar com diferentes níveis de alfabetização e repertórios culturais. No material analisado, a linguagem empregada não parece considerar essa multiplicidade, o que compromete o acesso igualitário ao conteúdo e o engajamento dos estudantes.

A crítica ao livro se sustenta na constatação de que ele não promove efetivamente a inclusão educacional no contexto da EJA. A ausência de dispositivos metodológicos adaptados, de estratégias de linguagem acessível, de representações simbólicas plurais e de transversalidade curricular reforça uma abordagem homogênea que não atende às demandas da diversidade. O livro mantém um modelo tradicional de ensino, que se distancia das propostas pedagógicas contemporâneas voltadas à equidade e ao direito à aprendizagem. As contribuições de Andrade et al. (2022) e de Alves e Silva (2020) apontam caminhos para uma reestruturação crítica desses materiais, sugerindo a construção de livros didáticos que incorporem práticas inclusivas, pluralidade de saberes e valorização das trajetórias formativas de cada sujeito. Como afirma Guimarães:

O livro didático parece estampar em suas páginas a verdade dos acontecimentos o passado, assepticamente preparados e apresentados ao aluno como forma de produzir seu efeito de realidade. Sua advertência pode ainda ser lida como um estímulo para a reflexão historiográfica, entendida como uma interrogação acerca dos pressupostos que viabilizam toda escrita histórica. Até mesmo aquela que constitui o livro didático de história, a partir da finalidade de tornar o passado matéria ensinável. (Guimarães.2003.pag.9-24).



Nesse sentido, a crítica ao material aqui analisado se insere em um esforço maior de revisão dos instrumentos pedagógicos utilizados na EJA, com vistas à superação das barreiras históricas de exclusão no ambiente escolar.

5 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA POR UMA ÓTICA PRÁTICA E REALISTA: PERSPECTIVAS FUTURAS

Com base nos dois livros didáticos analisados – *Araribá Conecta História 9º ano e Práticas em Ciências Humanas e Arte: Volume II* – e considerando também o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, observa-se que ainda existem lacunas significativas na adaptação dos conteúdos para a inclusão educacional, especialmente quando se trata da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O PPP da escola estabelece como princípio norteador o respeito à diversidade e o compromisso com uma educação equitativa, entretanto, os materiais didáticos adotados não demonstram corresponder de forma eficaz a esse compromisso institucional, o que compromete a coerência entre planejamento e execução pedagógica. Ao analisar os livros, nota-se a predominância de uma abordagem padronizada, que não considera suficientemente as experiências, tempos e especificidades dos estudantes da EJA, o que compromete o potencial inclusivo da prática docente.

O livro *Araribá Conecta História 9º ano* apresenta uma organização linear e cronológica dos eventos históricos, com ênfase em períodos e personagens centrais da história política brasileira e mundial. Contudo, essa linearidade não contempla perspectivas alternativas que favoreçam o reconhecimento da diversidade cultural e social dos sujeitos aprendentes. Em diversas seções, como no capítulo referente à Primeira República e à Era Vargas, os temas são tratados com pouca problematização dos impactos históricos sobre populações marginalizadas, como os povos indígenas, negros e pessoas com deficiência. Essa ausência torna invisíveis as trajetórias de sujeitos historicamente excluídos dos discursos hegemônicos, contrariando a proposta do PPP que valoriza o protagonismo de todos os estudantes. Segundo (Silva; Pinheiro, 2019), é fundamental que os materiais didáticos da EJA incorporem análises interseccionais que articulem gênero, raça e classe, o que não se verifica de maneira consistente nesse livro.

Já a obra *Práticas em Ciências Humanas e Arte: Volume II* demonstra maior esforço em apresentar atividades reflexivas, associando conteúdos históricos a propostas de produção artística, como música e poesia, e reconhecendo as subjetividades do aluno. No entanto, mesmo com essa abertura metodológica, observa-se que a linguagem utilizada ainda demanda um nível de abstração que pode ser excludente para públicos com defasagem escolar significativa. O PPP enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas acessíveis e dialógicas, mas essa diretriz não se concretiza plenamente na seleção de textos e propostas de leitura, que permanecem ancoradas em referenciais teóricos pouco acessíveis. Essa crítica é respaldada por (Alves; Silva, 2020), ao afirmarem que os



livros da EJA precisam dialogar com os saberes cotidianos e as experiências concretas dos estudantes para efetivar uma prática pedagógica realmente inclusiva.

Ao considerar a perspectiva da inclusão escolar, os livros deixam de lado aspectos fundamentais da acessibilidade pedagógica. A falta de recursos visuais alternativos, de legendas ampliadas, de glossários acessíveis e de indicações para mediação docente adaptada evidencia uma lacuna que compromete o direito à aprendizagem plena de estudantes com deficiência visual, auditiva ou intelectual. Esse fator se agrava na EJA, onde a heterogeneidade do público exige materiais flexíveis e que valorizem múltiplas formas de expressão e aprendizagem. Conforme (Azevedo; Salandim, 2019), a hermenêutica de profundidade aplicada aos livros da EJA revela como essas lacunas reforçam desigualdades históricas, perpetuando o fracasso escolar entre os sujeitos mais vulnerabilizados.

A estrutura dos capítulos em ambos os livros revela uma organização que favorece a memorização de fatos históricos, mas que negligencia o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os processos de exclusão e resistência. A abordagem da história das mulheres, dos povos afrodescendentes e dos sujeitos subalternos aparece de forma pontual, muitas vezes reduzida a caixas complementares ou atividades opcionais. Tal formato limita a compreensão histórica dos estudantes da EJA, que precisam de referenciais que validem suas vivências e trajetórias. A ausência de uma perspectiva crítica sobre os impactos do colonialismo e das políticas autoritárias dificulta o diálogo entre o conteúdo escolar e as experiências concretas de exclusão vividas pelos alunos, o que vai de encontro à proposta curricular de valorização da pluralidade, como destacam (Santos et al., 2020).

Outro aspecto relevante diz respeito à linguagem empregada nos dois livros, que, em muitos trechos, adota vocabulário excessivamente formal e acadêmico, desconsiderando os níveis variados de letramento dos estudantes da EJA. A inclusão educacional pressupõe o uso de uma linguagem clara, acessível e contextualizada, que favoreça a mediação pedagógica e permita que todos os alunos compreendam os conteúdos de forma autônoma. Os textos expositivos apresentados não são acompanhados de recursos que facilitem a leitura, como esquemas, mapas conceituais ou indicações visuais de apoio, o que limita o acesso à informação por parte de estudantes com dificuldades de leitura ou com deficiências cognitivas. Essa deficiência metodológica corrobora as críticas de (Siqueira; Araújo; Freitas, 2021), que apontam a ausência de práticas de alfabetização científica integradas à realidade do aluno como um dos entraves ao sucesso escolar na EJA.

No que se refere à abordagem da história dos movimentos sociais e das lutas por direitos, ambos os livros adotam posturas que variam entre a superficialidade e a invisibilização. A exemplo disso, a participação de sujeitos historicamente silenciados nas lutas políticas brasileiras, como as mulheres negras, os trabalhadores rurais e os indígenas, não é devidamente explorada. Essa omissão enfraquece o potencial dos conteúdos históricos de contribuir para a formação cidadã e crítica dos

estudantes da EJA, que, segundo (Andrade; Abreu; Carvalho, 2022), precisam se reconhecer como agentes históricos em seus processos de formação. A ausência de uma abordagem centrada em práticas contra hegemônicas reforça narrativas que perpetuam relações de poder excludentes e mantém intocado o currículo tradicional.

Embora o livro *Práticas em Ciências Humanas e Arte* apresente atividades que valorizam a produção cultural dos estudantes, essas propostas não são acompanhadas de diretrizes metodológicas para adaptação ao público da EJA. A inclusão efetiva exige, além de propostas abertas, uma intencionalidade pedagógica que considere tempos de aprendizagem diferenciados, métodos de avaliação formativa e práticas interdisciplinares. O PPP da escola recomenda, de forma explícita, a valorização dos saberes construídos fora da escola, mas os livros não apresentam dispositivos que operem essa valorização de maneira concreta e sistemática. A análise de (Alves; Silva, 2020) reforça que a multiplicidade de saberes é um ponto central para que a EJA seja transformadora, o que exige um rompimento com modelos didáticos baseados na homogeneização dos sujeitos.

A escassa presença de elementos relacionados à educação ambiental crítica também indica uma oportunidade não aproveitada pelos materiais. Em um cenário educacional que demanda ações formativas integradas às questões sociais, políticas e ecológicas, a omissão do debate sobre sustentabilidade, justiça ambiental e participação cidadã fragiliza a formação dos estudantes. Como indicam (Andrade; Abreu; Carvalho, 2022), a transversalidade da educação ambiental deve permear os conteúdos de todas as áreas, inclusive História, ampliando a consciência crítica dos estudantes sobre os impactos da ação humana e os desafios da contemporaneidade. A ausência dessa abordagem compromete o compromisso dos livros com a formação integral e cidadã.

Encaminhando tais análises para a sua conclusão, coloca-se que ao confrontar os princípios estabelecidos pelo PPP da escola, que defende uma educação inclusiva, democrática e dialógica, com o conteúdo, estrutura e linguagem dos livros analisados, é possível afirmar que há uma dissonância significativa entre os objetivos pedagógicos e os meios didáticos disponíveis. Ambos os materiais apresentam avanços pontuais, mas não conseguem consolidar uma prática verdadeiramente inclusiva que atenda às especificidades da EJA e dos estudantes com deficiências. O desafio posto aos educadores e gestores escolares é o de repensar, com urgência, os critérios de seleção e produção dos livros didáticos, de modo que esses recursos didáticos não sejam apenas instrumentos de transmissão de conteúdos, mas agentes de transformação social, conforme defendem (Pinheiro; Silva, 2019). A crítica aos livros não deve ser tomada como uma negação do seu valor pedagógico, mas como uma convocação à construção de práticas que, de fato, incluem e reconheçam todos os sujeitos da educação.

Ademais, é preciso elencar que em observações em outras obras utilizadas em salas de aula, de modalidades diferentes e contextos educacionais diversos é comum que os livros didáticos não



ofereçam conteúdos adaptados aos alunos que necessidades especiais. Se, a modalidade EJA que precisa de conteúdos, que contextualize a realidade local- o que parece razoavelmente simples- ao ensino que é ministrado, os livros já são insuficientes, imagina, como está a situação dos alunos que necessitam de material adaptado para que possam desenvolver suas potencialidades. Nesse contexto, em que livros não tem adaptações, professores não tem formações que satisfaçam seus anseios, a inclusão educacional, continua sendo romantizada como discurso político, enquanto camufla uma realidade bem dolorosa para pais, professores e alunos com necessidades especiais.



REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Lígia Isídio; SILVA, Severino Bezerra. Multiplicidade de saberes na prática pedagógica da educação de jovens e adultos: dialogando a partir do livro didático. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 31, p. 275-294, 2020.

ANDRADE, Fabíola; ABREU, Teo Bueno; CARVALHO, Pedro Hollanda. Análise de livros didáticos da EJA sob o olhar da Educação Ambiental Crítica: existe transversalidade?. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 27, n. 2, p. 1-29, 2022.

ARAÚJO, Francisco de Assis Amorim. Importância do projeto político pedagógico para uma gestão escolar democrática. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 2, p. 16-16, 2021.

AZEVEDO, Danilo Pires; SALANDIM, Maria Ednélia. Livros didáticos de Matemática da EJA: uma análise com Hermenêutica de Profundidade. **Zetetike**, v. 27, p. e019019-e019019, 2019.

BASOMBRIÓ, C. apud: SILVA, Claudia R.P. SILVA. O ensino de história e a educação em direitos humanos: uma prática interdisciplinar do 6. ao 9. na educação básica Amambai, MS: UEMS, 2021. pag.22 (1992) *Educación y ciudadanía: la educación para los derechos humanos en América Latina. Perú*. Ceaal; IDL; Tarea. pag.33

DELOU, C. M. C. Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão. In: DELOU, C. M. Educação Especial e a Inclusão no Cenário ESTEBAN, M. T. Repensando o fracasso escolar. **Cadernos CEDES**. V. 28, p. 75-86. Campinas: Papirus, 1992.

FERREIRA, Marilucia Moraes; DE CAMPOS VIVALDI, Flávia Maria. A dimensão política do projeto pedagógico e o trabalho de gestão escolar. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 12, n. 1, p. 141-165, 2020.

GELOCHA, Elizandra Aparecida Nascimento; ANTUNES, Helenise Sangoi; LEÃO, D. O. Gestão Escolar e (re) construção coletiva de Projetos Político-Pedagógicos nas Escolas do Campo: diálogos problematizadores e auto [trans] formativos. **Revista Conjecturas**, v. 22, p. 1-15, 2022.

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2021.

GUIMARÃES, Manoel L. Salgado. A cultura histórica oitocentista: a constituição de uma memória disciplinar. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. (org.) História cultural: experiências de pesquisa Porto Alegre: Editora da UFGRS, 2003, pp. 09- 24.

HUBER, Norberto. Abordagens transdisciplinares no Projeto Político-Pedagógico da educação de jovens e adultos: uma análise crítica. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, v. 1, n. 1, p. 54-74, 2023.

HUBER, Norberto. O Projeto Político Pedagógico da EJA e a análise das ações pedagógicas sob o Método Husserliano. **Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais**, p. e000116-e000116, 2024.

HUNT.Lynn.A Invenção dos Direitos Humanos: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.



MELO, Raimunda Alves et al. Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma Escola do Campo: Encontros e Desencontros da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista FSA (Centro Universitário Santo Agostinho)**, v. 18, n. 7, p. 137-159, 2021.

PINHEIRO, Renata Kabke Kabke; SILVA, Márcia Alves. Gênero em Livros Didáticos: Análise de dois livros da EJA (Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras Modernas). **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 2s1, p. 792-814, 2019.

SANTOS, Agnaldo Pedro; JÚNIOR, José Veiga. VIÑAL; AMORIM, Antônio. O ensino de língua inglesa e os sujeitos da EJA: um olhar sobre o livro didático de inglês. **Revista X**, v. 15, n. 7, p. 308-330, 2020.

SILVA, Márcia Alves da; PINHEIRO, Renata Kabke. A interseccionalidade de gênero, raça e classe em livros didáticos de EJA. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 28, n. 54, p. 43-58, 2019.

SILVA, Maria Celia Luiz Corrêa; SILVA, Marcela Luiz Corrêa. Gestão democrática e o projeto político pedagógico: participação e construção coletiva na escola. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 27, 2020.

SIQUEIRA, Rafael Moreira; ARAÚJO, Franciele dos Santos; FREITAS, Gilsélia Macedo Cardoso. Alfabetização científica no ensino de química: uma análise por meio de um livro didático para a EJA. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista-ENCITEC**, v. 11, n. 3, p. 20-41, 2021.