




V. 08, N.15 Jan./Jun. 2024

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EJA E A ANÁLISE DAS  
AÇÕES PEDAGÓGICAS SOB O MÉTODO HUSSERLIANO**

***THE PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT OF EJA AND THE ANALYSIS  
OF PEDAGOGICAL ACTIONS UNDER THE HUSSERLIAN METHOD***

***EL PROYECTO POLITICO PEDAGÓGICO DE LA EJA Y EL ANÁLISIS DE  
LAS ACCIONES PEDAGÓGICAS SEGÚN EL MÉTODO HUSSERLIANO***

**Norberto Huber**

 <https://orcid.org/0000-0003-1589-0475>



**Resumo:** O presente artigo de pesquisa original de caráter qualitativo pretende investigar e subsidiar a análise das ações pedagógicas na educação de jovens, adultos, idosos em associação com o projeto político pedagógico institucional, dialogar com os participantes diretos: Gestor escolar, coordenador pedagógico e docentes e com participantes indiretos: Pais, responsáveis legais e corpo discente, dimensão esta por onde ocorre o fenômeno do organismo vivo, espontâneo e de forma dinâmica baseada em autores clássicos, contemporâneos, legislações que tratam de ações pedagógicas e da organização curricular. O olhar atento do pesquisador direciona-se para identificar possíveis fragilidades e ameaças nas práticas educativas vinculadas da organização curricular da EJA alinhado a BNCC e aos livros didáticos articulados com a realidade do universo da EJA em que a coparticipação social está direcionada ao princípio da gestão democrática, participativa e comunicativa. por meio do qual requer despertar e estimular a participação de todos, contribuindo para a efetiva consecução daquilo que está sendo proposto a sociedade civil através de Leis, Sistemas, Diretrizes e Planos promovendo uma eficiente proposta pedagógica seguida da organização curricular para mapear e constatar o perfil da escola EJA, partindo da leitura de mundo: Onde estamos? Para na sequência sabermos para onde vamos e por fim, traçar estratégias de ação para chegar lá à luz da legislação e do que trata as orientações da BNCC. A importância de diagnosticar as ações pedagógicas e da organização do currículo objetiva melhorar o desempenho e o desenvolvimento do processo de ensino e da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Gestão democrática participativa e dialógica. PPP. Ações pedagógicas. Organização curricular. Método Husserliano.

**Abstract:** *This original qualitative research article aims to investigate and support the analysis of pedagogical actions in the education of young people, adults and the elderly in association with the institutional pedagogical political project, dialoguing with direct participants: School manager, pedagogical coordinator and teachers and with indirect participants: Parents, legal guardians and student body, this dimension through which the phenomenon of the living organism occurs, spontaneously and dynamically based on classic and contemporary authors, legislation that deals with pedagogical actions and curricular organization. The researcher's attentive eye is directed towards identifying possible weaknesses and threats in the educational practices linked to the EJA's curricular organization in line with the BNCC and the textbooks articulated with the reality of the EJA universe in which social co-participation is directed towards the principle of democratic, participatory and communicative management. This requires awakening and stimulating everyone's participation, contributing to the effective achievement of what is being proposed to civil society through Laws, Systems, Guidelines and Plans, promoting an efficient pedagogical proposal followed by curricular organization to map and verify the profile of the EJA school, starting from reading the world: Where are we? In order to then know where we are going and, finally, draw up action strategies. to get there in the light of the legislation and the BNCC guidelines. The importance of diagnosing pedagogical actions and the organization of the curriculum aims to improve the performance and development of the teaching and learning process.*

**Keywords:** *Participatory and dialogical democratic management. PPP. Pedagogical actions. Curriculum organization. Husserlian method.*

**Resumen:** *Este artículo original de investigación cualitativa tiene como objetivo investigar y fundamentar el análisis de las acciones pedagógicas en la educación de jóvenes, adultos y ancianos en asociación con el proyecto político pedagógico institucional, dialogando con los participantes directos: Director de la escuela, coordinador pedagógico y profesores y con los participantes indirectos: Padres, tutores legales y alumnado, esta dimensión a través de la cual se produce el fenómeno del organismo vivo, de forma espontánea y dinámica con base en autores clásicos y contemporáneos, la legislación que trata de las acciones pedagógicas y la organización curricular. La mirada atenta del investigador se dirige a identificar posibles debilidades y amenazas en las prácticas educativas vinculadas a la organización del currículo de la EJA en consonancia*



*con las BNCC y los libros de texto articulados con la realidad del universo de la EJA, en el que la participación social se dirige hacia el principio de la gestión democrática, participativa y comunicativa, que requiere despertar y estimular la participación de todos, contribuyendo al logro efectivo de lo que se propone a la sociedad civil a través de las Leyes, los Sistemas, Directrices y Planes que promueven una propuesta pedagógica eficaz seguida de una organización curricular para mapear y verificar el perfil de la escuela EJA, partiendo de la lectura del mundo: ¿Dónde estamos? Para después saber hacia dónde vamos y, finalmente, trazar estrategias de acción para llegar allí a la luz de la legislación y de las directrices del BNCC. La importancia del diagnóstico de las acciones pedagógicas y de la organización del currículo tiene como objetivo mejorar el desempeño y el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.*

**Palabras-clave:** *Gestión democrática participativa y dialógica. PPP. Acciones pedagógicas. Organización curricular. Método husserliano.*

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens, Adultas e Idosas é constituída por seres às quais foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela não oferta de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis em suas vidas, dentre outros fatores. A história da EJA, portanto, expressa a multiplicidade das forças sociais, das lutas que marcaram a construção da atual LDBEN No 9.394/96 (Brasil, 1996).

Pode-se afirmar que o Brasil possui legislação capaz de produzir avanços educacionais significativos; contudo, na atualidade, há um cenário de crise da sociedade brasileira e da adoção de políticas de estado mínimo, o que impõe vigilância e movimentos de lutas em prol da defesa dos direitos e das conquistas sociais objetivadas nas últimas décadas, pois se observa, em curso, retrocessos no âmbito das políticas públicas e da busca de direitos da população. Entre esses retrocessos, tem-se a questão da não garantia do direito à educação pública de qualidade por parte da população, particularmente aqueles das camadas populares. Em 2010, a média de estudos era de 6,9 anos; em 2012, de 7,2 anos; e de 7,7 anos em 2014. Em 2015, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento indicou que a média de anos de estudos no Brasil era de 7,8 anos, sendo a escolaridade obrigatória de 12 anos. Desse modo, há um grupo elevado de estudantes que não concluem a escolaridade básica, sendo, logo, potenciais estudantes de EJA.

[...] em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A incidência chega a



ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3%, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%). Quatorze das 27 unidades da federação, porém, já conseguiram alcançar a meta do PNE, mas o abismo regional ainda é grande, principalmente no Nordeste, que registrou a maior taxa entre as regiões, 14,5%. As menores foram no Sul e Sudeste, que registraram 3,5% cada. No Centro-Oeste e no Norte, os índices ficaram em 5,2% e 8,0%, respectivamente. (IBGE, 2018, n.p.) .

Percebe-se claramente que a função da escola em termos de formação humana é bastante complexa, principalmente porque é um espaço fértil de diversidade, e cabe ao professor a responsabilidade de se posicionar frente a qualquer tipo de exclusão, preconceito e discriminação.

[...] a escola entendida como lugar social das aprendizagens intencionais e sistemáticas, sendo evidente que esta forma de aprendizagem supõe e se refere à materialidade e concretude das aprendizagens que se estruturam nas vivências cotidianas dos específicos e diversificados lugares e tempos sociais, âmbitos linguísticos específicos em que vivem e atuam os seres humanos (Marques, 2006, p.10).

## DESENVOLVIMENTO

O primeiro passo para uma promoção eficiente das ações pedagógicas é promover um diagnóstico para identificar quem são? Como são? De onde vem? O que sonham? Para na sequência sabermos para onde vamos e por fim, traçar estratégias de ação para chegar lá. O processo de construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) requer uma reflexão inicial sobre seu significado e importância. Para tanto, busca-se subsídio na Lei de Diretrizes e Bases de 9394/96, em que no seu artigo 12, inciso I, que vem sendo chamado o “artigo da escola”, dá aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. No mesmo artigo, no inciso VII define como incumbência da escola informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola.



Dessa forma, no artigo 13 da LDB/96, chamado o “artigo dos professores”, aparecem como incumbências desse segmento, entre outras, as de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Orienta-se também pelo artigo 14 da LDB/96, em que são definidos os princípios da gestão democrática, o primeiro deles é a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Não se trata apenas de assegurar o cumprimento da legislação vigente, mas garantir um momento privilegiado de construção, organização, decisão e autonomia da escola.

O Projeto Político Pedagógico orienta a prática de produzir uma realidade. Para isso, é preciso: conhecer essa realidade, refletir sobre ela e planejar as ações para a construção da realidade desejada. Destaca-se ainda, que o PPP extrapola a dimensão pedagógica, englobando também a gestão administrativa e financeira.

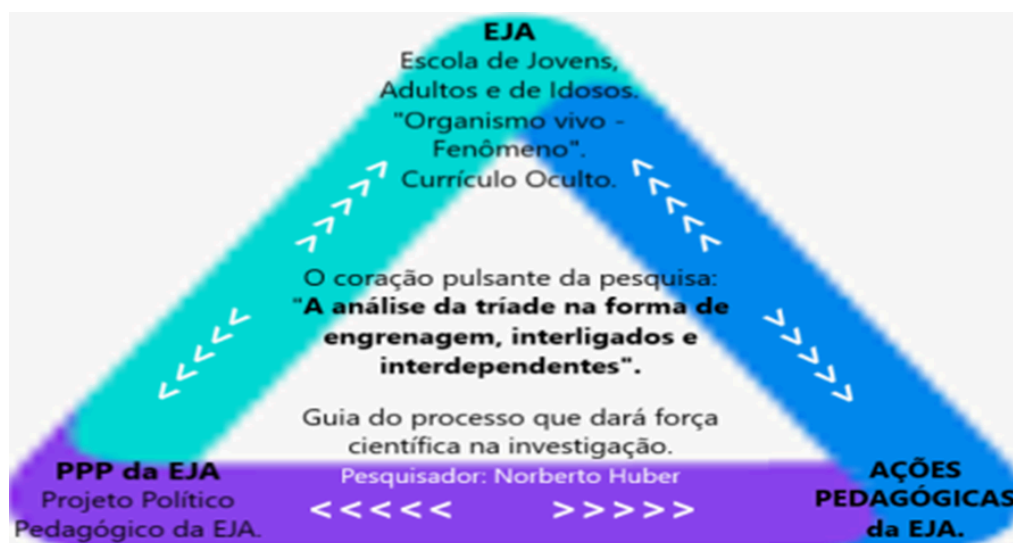
Observar para que as finalidades do PPP sejam alcançadas, esses processos foram necessários, processos que se entrecruzam e são dependentes uns dos outros: processo de participação *versus* gestão democrática: A importância da participação, o trabalho coletivo - todos devem ter o seu espaço de participação, mas não se deve confundir o espaço das atribuições, ultrapassando os limites de competência de cada um. Processo de mobilização: como se deu a mobilização e o envolvimento de todos os segmentos? Processo de negociação: nenhum processo se faz de forma linear e harmônica, por isso, a negociação se torna um elemento central na realização de qualquer trabalho que envolva a coletividade. A participação democrática, condição essencial de formação do cidadão, supõe a presença de conflitos. O próprio exercício da participação abre espaço para a emergência desses conflitos. Como se deu a negociação? Lembrar que, saber negociar significa dar lugar ao debate, à expressão das várias necessidades e das diferenças, produzindo um ambiente do qual resulte a assunção coletiva dos conflitos e dos problemas, a cooperação voluntária no trabalho em equipe, a repartição mais igualitária do poder e dos recursos.

A autonomia da escola não é, isoladamente, a autonomia dos gestores ou dos professores, ou dos estudantes, ou dos pais. Ela é resultante da confluência de várias formas de pensamento e de interesses diversos que é preciso saber gerir, integrar e

negociar. O PPP, portanto, vai significar uma síntese desses diversos interesses e tem como propósito dar um sentido coletivo às autonomias individuais.

Objetiva-se adequar o Projeto Político Pedagógico às ações pedagógicas da EJA para preparar cidadãos ativos, conscientes de que por meio da educação diagnóstica e dialógica é possível conquistar seus objetivos profissionais, econômicos e sociais, sustentada na gestão democrática participativa e comunicativa de qualidade que todos aprendem independentemente da idade, raça, sexo sob a perspectiva de educar de forma libertadora, autônoma e emancipatória conforme sinaliza Paulo Freire e Miguel Arroyo, avaliando-o como alguém capaz de resolver não só problemas acadêmicos e/ou profissionais, mas também problemas do cotidiano social, cultural, político de forma coerente e aceitável.

## ORGANOGRAMA DOS POSSÍVEIS PROBLEMAS A SEREM PESQUISADOS DO COTIDIANO ESCOLAR DA EJA



A escola da EJA tem por visão e missão acolher as demandas e as especificidades de estudantes de todas as regiões brasileiras à procura de emprego e de melhores condições de vida. Tal fenômeno de mobilização de famílias, indivíduos, as necessidades e prioridades aumentam, carecendo de um diagnóstico para descrever as possíveis fraquezas e ameaças dando suporte real a proposta pedagógica e curricular da





instituição EJA, servindo como referência para a gestão e organização do conhecimento escolar, ao dispor sobre os conteúdos a serem estudados e o modo como serão abordados em sala de aula, além de estabelecer as metodologias e estratégias de aprendizagem adotadas pela escola num determinado período adequado ao seu contexto.

Faz-se pertinente ante ao organismo vivo: O fenômeno do currículo oculto é aplicar um diagnóstico para fazer a leitura de mundo e identificar as demandas para a elaboração e organização curricular que conduzirá a proposta pedagógica na busca do “que-fazer”, fundamentada na ação de apropriação da realidade (conhecimento e consciência), na criação para estar na vida por meio da situação existencial (superação), que sistematiza saberes vivenciais com teoria (cultura) na certeza de esperar melhores condições de vida, gerando novos cenários nas pessoas em um mundo contemporâneo de rápida, constante e profunda transformação.

Por conseguinte, o currículo oculto forma as identidades dos estudantes, por meio daquilo que se ensina no ambiente escolar de forma implícita, pois ao frequentar a escola, os mesmos criam as suas representações sobre as disciplinas, os professores e das expectativas desse organismo vivo, formando identidades e subjetividades. Neste viés do currículo oculto, o corpo docente utiliza sua experiência e sensibilidade para compreender o fenômeno, implementando melhorias nas ações pedagógicas e no processo educativo.

A BNCC/MEC/2017 sugere que o diagnóstico da proposta pedagógica curricular e posterior organização curricular seja feita em 10 etapas:

1ª etapa: envolver e sensibilizar a equipe da escola;

2ª etapa: planejar o processo pela gestão escolar com definição de ações, prazos e pessoas responsáveis;

3ª etapa: estudar os principais aspectos do novo currículo e o papel de uma nova proposta;

4ª etapa: elaboração do diagnóstico e análise da proposta anterior pela equipe da escola;



5ª etapa: mobilização da comunidade escolar para contribuir na construção da nova proposta;

6ª etapa: definição da estrutura e prioridades da proposta pela equipe escolar;

7ª etapa: compartilhamento das primeiras deliberações para discussão e validação da comunidade escolar externa;

8ª etapa: redação do texto do documento pela equipe da escola;

9ª etapa: validação pela comunidade escolar;

10ª etapa: divulgação da proposta pedagógica em sua versão final.

As ações pedagógicas de acordo com a BNCC/MEC/2017, garantem direitos e promovem a aprendizagem, estimulando a autonomia e a independência das pessoas com deficiência em todas as fases da vida. A abordagem prioriza o direito de todos os estudantes frequentarem as salas regulares, combatendo qualquer discriminação. a Base Nacional Comum Curricular deve nortear a organização curricular propondo quais os conhecimentos, conhecimentos e competências que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, direcionada para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Faz-se necessário realizar análises e reflexões com base nas experiências e conhecimentos já produzidos, sobre qual currículo será adequado para pessoas que deixaram a escola regular e que retornam a ela na fase jovem, adulta e idosa, tendo já acumulado experiências e aprendizagens significativas nos âmbitos pessoal e profissional. A base também estabelece que os projetos pedagógicos devem ser construídos através de um regime de colaboração, visando ampliar o senso de pertencimento e o engajamento de toda a comunidade escolar em torno de um mesmo objetivo.

Do ponto de vista da investigação qualitativa curricular, do “organismo vivo onde ocorre o fenômeno e o currículo oculto” da Escola de Jovens, Adultos e de Idosos segundo o olhar analítico de Maria Clara Di Pierro, os estudos e as análises recentes vêm indicando que não será possível avançar na Educação de Jovens e Adultos sem que se avance na construção de um currículo identificado com a diversidade de sujeitos demandantes da modalidade.





O recuo na procura pelos cursos é atribuído pelos analistas, sobretudo, à precariedade e inadequação da oferta – considerada pouco atrativa e relevante, devido à abordagem estritamente setorial, ao despreparo dos docentes, aos rígidos modelos de organização do tempo e espaço escolar, e à desconexão dos currículos com as necessidades de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos. (Pierro, 2017, p.10).

O compromisso é viabilizar e ‘dar asas’ às limitações, promovendo o atendimento educacional especializado (AEE), como estratégia de uma ação pedagógica efetiva e autônoma e não substitutiva da sala de aula comum, que podem ser frequentados pelos estudantes com limitações. O AEE tem por objetivo diagnosticar e identificar demandas específicas e elaborar recursos e ações pedagógicas e de acessibilidade que eliminem possíveis barreiras existentes, garantido a inclusão e autonomia dos estudantes. Por fim, compreender as possíveis necessidades de atualização das ações pedagógicas e adequar o currículo oficial ao operacional / real às possíveis ameaças institucionais da EJA como possibilidades de fortalecimento curricular e viabilidade do processo de ensino e da aprendizagem do ensino inovador, dinâmico, autônomo, inclusivo no ambiente da EJA.

O currículo formal exige a seleção e a organização desses conhecimentos em componentes curriculares, sejam eles em forma de disciplinas, módulos, projetos etc., mas a integração pressupõe o restabelecimento da relação entre os conhecimentos selecionados. Como o currículo não pode compreender a totalidade, a seleção é orientada pela possibilidade de proporcionar a maior aproximação do real, por expressar as relações fundamentais que definem a realidade. (Ramos, 2009, p.117).

O campo de visão do mundo de Ramos faz parte de uma sala de aula perfeita, com estudantes organizados e um trabalho linear, planejado e executado tal como ele foi definido é um mito à realidade da EJA. Ao adentrar numa sala de aula da EJA, o professor se depara com contextos e realidades que se chocam e convivem ao mesmo tempo. A diversidade de identidades e o contraste não constam nos planejamentos e nos planos de aulas perfeitos. Neste contexto não há como seguir linhas planas e planejadas alheias a uma realidade diversa. Faz-se necessário, sob o ponto de vista da investigação



qualitativa curricular, do “organismo vivo onde ocorre o fenômeno e o currículo oculto” da Escola de Jovens, Adultos e de Idosos uma leitura de mundo diária. Não quer dizer, no entanto, que deve-se abandonar a grade curricular oficial, mas neste processo dinâmico do currículo há espaço para o currículo oculto nas ações pedagógicas do corpo docente da EJA. Logo: A tendência curricular atual faz-se necessário a inclusão do sujeito para que complete o processo do currículo e ao mesmo tempo haja uma quebra de poder e de dominação. O sujeito precisa ser ativo e participativo, consciente do seu papel, com ideias e ideais, só assim o conceito de currículo poderá vir a ser utilizado em sua totalidade.

Nesse tenso e instigante cenário que se apresenta, cada vez mais complexo, nas relações de saber e poder, na definição das políticas curriculares, o desafio que a EJA tem pela frente é encontrar um desenho formativo com estrutura e formas teórico-práticas, capazes de sustentar um projeto educacional participativo, dialógico e democrático, que promova o desenvolvimento integral dos(as) estudantes, que legitime a liberdade da mente e dos corpos e um sistema justo e incluyente. Perante esse contexto, o currículo da EJA deve pautar-se na visibilidade dada aos sujeitos e, para tanto, precisa levar em conta sua história e reconhecer os(as) educandos(as) como sujeitos culturais e sociais, sujeitos que chegam ao espaço escolar com “[...] identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia” (Arroyo, 2006, p.221) e que podem expressar, em condições legitimamente reais, seus anseios, seus desejos e seus saberes. Destaca-se a importância da adaptabilidade dos currículos da EJA ao ‘organismo vivo’ onde se dá o currículo oculto a observar a especificidade desses sujeitos, que chegam aos espaços educacionais com uma bagagem cultural muito diversificada, com conhecimentos acumulados em seu percurso formativo e percepções singulares sobre a realidade do mundo. Entretanto, é preciso considerar também que muitos(as) jovens e adultos(as) trazem consigo experiências negativas, frustrantes, suportadas ao longo da vida. Muitas dessas experiências são frutos de relações injustas de poder que perpassam a sociedade capitalista e obrigam, sobretudo, as pessoas jovens e adultas oriundas de classes populares a abandonarem seus estudos por diversos motivos. Na EJA, conta-se ainda com uma realidade educacional em que as pessoas jovens e adultas, ao retomarem seus estudos, encontram, nessa modalidade, a mesma escola excludente da qual outrora se evadiram, com práticas pedagógicas que



não contemplam as suas expectativas pessoais e sociais. Apesar do reconhecimento da EJA pela legislação educacional como modalidade da Educação Básica, das reflexões realizadas nos fóruns de EJA nacional e regional, no conjunto das pesquisas acadêmicas, nas reflexões empreendidas nos momentos de formação inicial e continuada nas redes de ensino, ainda há tensionamentos que revelam a existência de diferentes concepções de conhecimento, de currículo, do papel do(a) professor(a), das metodologias para essa modalidade, portanto da concepção da EJA que é considerada nas redes de ensino. É necessário garantir que o direito à EJA não seja violado no que tange à qualidade e às condições de ensino e aprendizagem oferecidas aos seus sujeitos. No âmbito dessa reflexão, busca-se redimensionar o foco de análise para pensar e projetar um desenho curricular que responda à EJA na perspectiva do direito dessas pessoas. Para tanto, compreender quem são esses sujeitos e como eles/elas se constituem e se articulam no contexto social é condição proeminente para suplantar os desafios do currículo para essa modalidade de educação.

De acordo com Veiga, o marco situacional da fundamentação teórica que norteia o diagnóstico para dar inteligibilidade na elaboração da proposta pedagógica e da organização curricular da escola da EJA, volta-se o olhar de pesquisador ao marco situacional que retrata o movimento interno dos cinco pólos da instituição, que irá definir onde é prioritário agir: O que somos? Assim ele o descreve:

(...) a realidade na qual desenvolvemos nossa ação; é o desvelamento da realidade sociopolítica, econômica, educacional e ocupacional. [...] significa, portanto, ir além da percepção imediata. É o momento de desvelar os conflitos e as contradições postas pela prática pedagógica; é apreender seu movimento interno, de tal forma que se possa reconfigurá-la, fortalecida pela reflexão teórico-prática ( Veiga, 1998, p.23).

O Projeto Político Pedagógico e as ações pedagógicas da escola deverão expressar a teorização que fundamenta seus anseios do organismo vivo, as expectativas e necessidades no processo de ensino e da aprendizagem. Para organização deste ato, os profissionais da Escola devem ter em mente: No marco conceitual a instituição discute a concepção de sociedade, ser humano, educação e a função social da escola visando constituir a práxis escolar. Assim, de acordo Veiga:



[...] Diz respeito à concepção ou visão de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem. Diante da realidade situada, retratada, constatada e documentada. [...] Neste momento conceitual, devem também ser considerados os eixos norteadores do projeto ( Veiga,1998, p.25).

A visão de ser humano e de sociedade diz respeito ao marco operacional da tomada de decisão para atingir os objetivos e as metas do organismo vivo, diagnosticadas e delineadas coletivamente. Descrevê-las como realizar as atividades a serem assumidas para interferir na realidade do “organismo vivo” da escola. Protagonizar ações para resolver as situações problemas levantadas no ato situacional do fenômeno. Assim, a pergunta que norteia o trabalho é: O que queremos? Ou, o que buscamos? ...Traçando o marco operacional.

Nessa perspectiva, Veiga dimensiona e afirma:

(...) as decisões foram acertadas ou erradas e o que é preciso revisar ou reformular. Tendo em vista as diferentes circunstâncias, pode-se tornar necessário tanto alterar determinadas decisões quanto introduzir ações completamente novas. (Veiga, 1998, p.26)

Nesta perspectiva, as ações pedagógicas de ensino e da aprendizagem da EJA baseiam-se na dimensão fenomenal do “organismo vivo”, do currículo oculto à luz das legislações e diretrizes da educação básica. A intencionalidade do Projeto Político Pedagógico e das ações pedagógicas do corpo docente junto ao “organismo vivo” caracterizam e evidenciam a marca fundamental da consciência, uma vez que a consciência está, segundo Husserl, o tempo todo voltada para fora de si. Contudo, a consciência não é considerada por Husserl como se fosse uma substância ou um invólucro a partir do qual o mundo brotaria:

(...) O princípio de intencionalidade é que a consciência é sempre ‘consciência de alguma coisa’, que ela só é consciência estando dirigida a um objeto (sentido de intento). Por sua vez, o objeto só pode ser definido em sua relação à consciência, ele é sempre objeto-para-um-sujeito. (...) Isto não quer dizer que o objeto está contido na consciência como que dentro de uma caixa, mas que só tem seu sentido de objeto para uma consciência (Dartigues, 2005, p. 212, grifo do autor). A ênfase dada por Husserl à análise da consciência será uma das marcas capitais de sua filosofia. Seu

método investigativo-filosófico procura ater-se sobretudo ao modo mesmo como a consciência se dá, nos seus pormenores, sem recorrer a "muletas" conceituais que venham a "explicar" a subjetividade (a consciência como *res cogitans*, por exemplo). O conceito husserliano de intencionalidade traz no seu seio as noções de intenção, intuição e evidência apolítica. Husserl chama de "intenção" o conteúdo significativo de alguma coisa. Temos a intenção de um objeto (um livro sobre a mesa) quando possuímos apenas o significado intencional desse livro (bem como da mesa). No entanto, no momento dessa intenção não há efetivamente a presença em carne e osso do livro e da mesa. Em outras palavras: existe apenas uma "intenção significativa" (*Bedeutung Intention*), quando "significamos intencionalmente" (*meinen*) o objeto, sem considerar ainda a sua presença, por exemplo, se temos só em conta o conteúdo significativo de um prado. Esta "intenção" pode ser preenchida pela presença do objecto, por exemplo, se nos colocamos diante do prado; neste caso temos uma "intuição". A intuição é portanto o preenchimento duma intenção. A evidência é a consciência da intuição. Mas como "evidência" e "intuição" mutuamente se implicam, Husserl usa, na prática, indiferentemente as duas palavras (Fragata, 1962, p. 21, grifos do autor).

Neste campo de visão, o grau de "clareza", da evidência é limitado pela intenção e pela consciência que se denomina de "suspensão do julgamento". A "suspensão do julgamento" é o termo técnico herdado da filosofia antiga e originário, em particular, da tradição do ceticismo. É uma tradução da palavra grega *epoché* que se refere a um estado de espírito no qual não afirmamos nem rejeitamos nada. Assim, a "*réduction phénoménologique*" ou *Épochè* em grego (*ἐποχή / epokhè*) consiste em suspender radicalmente a "abordagem naturelle" do mundo, e travar uma luta sem concessões contra todas as abstrações que a percepção natural do objeto pressupõe.

A presente investigação de pesquisa original gira em torno de responder em que medida o projeto da fenomenologia hermenêutica de Husserl se relaciona com a fundamentação aristotélica? A proposição será realizado um percurso analítico descritivo do projeto filosófico fenomenológico de Husserl. Vamos lá! Husserl fundamenta sua fenomenologia hermenêutica da vida fática, na medida em que o filósofo projeta na filosofia aristotélica o questionamento sobre o sentido do ser. Assim, Husserl apresenta um conjunto temático em que se articulam os conceitos práticos de Aristóteles com o

projeto de uma hermenêutica da facticidade: a kinesis do grego: κίνησις (kinēsis, que significa, "movimiento") da vida fática, a phronesis ou, frônese (do grego antigo: φρόνησις, translit. phrónesis), na obra, ética aristotélica (ver, por exemplo, o Livro IV da *Ética a Nicômaco*), distingue-se de outras palavras com que se designa a sabedoria por ser a virtude do pensamento prático, sendo traduzida habitualmente como sabedoria prática. e sua relação com o cuidado, a prudência a urgência da práxis frente ao teórico.

Assim, de acordo com Aristóteles, as ciências são a busca das causas e princípios primeiros da realidade com um fim em si mesma. Isso significa que o homem busca esse tipo de saber para aperfeiçoar seu raciocínio e sua alma, não para algum fim ou com utilidade (em vista de). É a busca do universal. O ser é, portanto, movido pela atividade na sua vida produtiva, logo a vida fática é determinada como algo que se move por si, cujos movimentos procedem de si mesma. De acordo com Aristóteles (2013), todo o ser em movimento é caracterizado por uma privação, ou seja, pela falta de algo e é justamente esta falta que o leva a movimentar-se. Para Aristóteles, há três critérios para classificar os saberes: critério da ausência ou presença do homem nos seres investigados, critério da imutabilidade e critério da modalidade prática.

A epistemologia Fenomenológica trata do mundo da vida quotidiana não de forma alguma, o meu mundo privado, mas desde o início um mundo intersubjetivo, partilhado com os meus pares, vivido e interpretado pelos outros; Em suma, é um mundo comum a todos nós” (Schutz, A. 1993, p.280). Uma investigação fenomenológica tem por finalidade compreender os significados dos fenômenos sociais que se instalam na consciência das pessoas e que são compartilhados em microgrupos sociais.

A fenomenologia Husserliana é um estudo que fundamenta o conhecimento dos fenômenos da consciência. Nessa perspectiva, todo conhecimento se dá a partir de como a consciência interpreta os fenômenos do “organismo vivo”. Esse método foi desenvolvido por Edmund Husserl (1859-1938) e, desde então, tem muitos adeptos na Filosofia e em diversas áreas do conhecimento. Segundo Husserl, o mundo só pode ser compreendido a partir da forma como se manifesta, ou seja, como aparece para a consciência humana. Não há um mundo em si e nem uma consciência em si. A consciência é responsável por dar sentido às coisas.

A significação terminológica da palavra fenomenologia vem da junção de dois termos gregos: phainesthai, aquilo que aparece ou aquilo que se mostra ou se apresenta





e logos, explicação ou estudo. Portanto, para Husserl, a fenomenologia é um processo de analisar o fluxo da consciência humana, ao mesmo tempo em que é capaz de representar um objeto fora dessa consciência, haja vista que aborda esse objeto do conhecimento tal qual ele se apresenta à consciência.

A perspectiva epistemológica Husserliana trata de dispor o pensamento para examinar os fenômenos do “organismo vivo”. E, a palavra fenômeno tem origem na palavra grega *phainomenon*, que significa “aquilo que aparece”, “observável”. Portanto, fenômeno é tudo aquilo que possui uma aparição, que pode ser observável de algum modo. Os fenômenos são o modo como as coisas se apresentam para a consciência. Para Husserl, a única forma de conhecer é construir perspectivas, que são diversas, para, então, produzir a intuição a respeito da essência da coisa; porém, isso só é possível se essas perspectivas da consciência forem organizadas e retiradas de suas particularidades. Na verdade, a consciência vai progressivamente desvelando o objeto, ao mesmo tempo em que lhe atribui sentido. O conhecimento é um processo infinito, de constante exploração e análise do mundo.

Husserl anunciou o novo paradigma de uma nova ciência da filosofia, uma disciplina “absoluta” alcançada através de um método cuidadosamente elaborado. Essa ciência fenomenológica almeja resultados realmente positivos. De fato, os filósofos que o antecederam foram classificados por Husserl como não correspondentes aos ideais da fenomenologia. Reside aí algo admirável e um olhar interpretativo Husserliano sobre fenômenos.

Segundo Maurice Merleau-Ponty, a fenomenologia de Husserliana,

“Trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar. Essa primeira ordem que Husserl dava à fenomenologia iniciante de ser uma ‘psicologia descritiva’ ou de retornar ‘às coisas mesmas’ é antes de tudo a desaprovação da ciência. Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu ‘psiquismo’, eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da



ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda”. (Merleau-Ponty, M. Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 3, grifos do autor).

O rigor que Husserl reivindica para o seu método fenomenológico advém do propósito desse pensador em dispensar à filosofia o mesmo rigor metodológico conferido à ciência. Por ter efetuado estudos nos campos da matemática e da lógica, Husserl sempre nutriu certo apreço pelo rigor metodológico. Contudo, Husserl não via “com bons olhos” os métodos empregados, por exemplo, pela psicologia experimental. Isso porque essa ciência, como outras ciências experimentais, parte dos dados empíricos para daí desenvolver seus postulados. Para o filósofo alemão, a instabilidade dos dados da empiria não fornecem o rigor necessário concernente à investigação filosófica. Assim, “enquanto a ciência positivista restringe seu campo de análise ao experimental, a fenomenologia abre-se a regiões veladas para esse método, buscando uma análise compreensiva e não explicativa dos fenômenos” (Laporte e Volpe, 2009, p.52 ). Em contrapartida, o pensador alemão propõe a “análise compreensiva” da consciência, uma vez que todas as vivências (Erlebnis) do mundo se dão na e pela consciência . Daí a tão célebre definição husserliana de consciência: “toda consciência é consciência de algo” (Fragata, 1959, p.130). Essa definição de consciência está vinculada, por seu turno, à noção de intencionalidade .

Para Husserl, “a palavra intencionalidade significa apenas a característica geral da consciência de ser consciência de alguma coisa” (Idem, grifo do autor). Eis o ponto de partida adotado pelo filósofo alemão: a análise dos fenômenos no âmbito da consciência no intuito de se tentar apreender as coisas em si mesmas, isto é, como elas são. Podemos dizer que em Husserl o cogito cartesiano ganha uma nova roupagem onde a intencionalidade (toda consciência é consciência de) assume o lugar da certeza “clara e distinta” de René Descartes.

A intencionalidade seria a marca fundamental da consciência, uma vez que a consciência está o tempo todo voltada para fora de si. Contudo, a consciência não é

considerada por Husserl como se fosse uma substância ou um invólucro a partir do qual o mundo brotaria:

(...) O princípio de intencionalidade é que a consciência é sempre 'consciência de alguma coisa', que ela só é consciência estando dirigida a um objeto (sentido de intento). Por sua vez, o objeto só pode ser definido em sua relação à consciência, ele é sempre objeto-para-um-sujeito. (...) Isto não quer dizer que o objeto está contido na consciência como que dentro de uma caixa, mas que só tem seu sentido de objeto para uma consciência. A ênfase dada por Husserl à análise da consciência será uma das marcas capitais de sua filosofia. Seu método investigativo-filosófico procura ater-se sobretudo ao modo mesmo como a consciência se dá, nos seus pormenores, sem recorrer a "muletas" conceituais que venham a "explicar" a subjetividade (a consciência como *res cogitans*, por exemplo). (Dartigues, 2005, p.212, grifo do autor).

Husserl chama de "intenção" o conteúdo significativo de alguma coisa. Temos a intenção de um objeto (um livro sobre a mesa) quando possuímos apenas o significado intencional desse livro (bem como da mesa). No entanto, no momento dessa intenção não há efetivamente a presença em carne e osso do livro e da mesa. Em outras palavras: Existe apenas uma "intenção significativa" (*Bedeutung Intention*), quando "significamos intencionalmente" (*meinen*) o objeto, sem considerar ainda a sua presença, por exemplo, se temos só em conta o conteúdo significativo de um prado. Esta "intenção" pode ser preenchida pela presença do objecto, por exemplo, se nos colocamos diante do prado; neste caso temos uma "intuição". A intuição é portanto o preenchimento duma intenção. A evidência é a consciência da intuição. Mas como "evidência" e "intuição" mutuamente se implicam, Husserl usa, na prática, indiferentemente as duas palavras (Fragata, 1962, p.21, grifos do autor). A evidência, portanto, está diretamente relacionada ao grau de preenchimento da intenção. No entanto, o grau de "clareza" da evidência pode ser limitado por fatores tais quais a distância e a luminosidade, por exemplo. Um objeto apreendido sob uma penumbra terá alguns aspectos seus que não irão "preencher" completamente a intenção significativa dele. Nesse caso, o grau de clareza de minha intuição (evidência) estaria comprometido. Para o filósofo alemão, "o supremo grau de intuição só se verificaria na plena adequação entre intencionado e intuído; teríamos então, no sentido perfeitamente rigoroso, uma evidência apodíctica" (*Idem*, p. 24, grifo do autor). Husserl admitirá que a adequação plena entre intencionado e intuído nunca pode



ser atingida de fato. A despeito disso, Husserl defende que o filósofo deve buscar atingir a mais plena adequação possível entre intenção e intuição. Só assim o investigador poderá obter um fundamento sólido e “primordial” para estabelecer sua filosofia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pondera-se apontar alternativas, caminhos para dar conta das possíveis fragilidades e ameaças nas práticas educativas vinculadas na organização curricular da EJA alinhado a BNCC e aos conteúdos dos livros didáticos articulados com a realidade do “organismo vivo” em que o princípio da gestão democrática, participativa, dialógica requer despertar e estimular a participação social e a autonomia, contribuindo para a efetiva consecução daquilo que está sendo proposto pela sociedade civil através de Leis, Diretrizes, Sistemas e Planos. Diagnosticadas e identificadas as fragilidades estruturais e as do “organismo vivo”, criar estratégias de ação pedagógica eficazes para superar tais demandas aos objetivos preconizados e protagonizadas pela própria dinâmica da formatação do projeto pedagógico e da organização curricular.

Para conduzir a presente pesquisa original do “organismo vivo” da EJA, utiliza-se de aportes epistemológicos, teóricos, metodológicos, analíticos e práticos. Nessa dimensão, os aportes são a mediação no ato e no processo pedagógico de construção da identidade, do enriquecimento, da emancipação e do bem estar dos envolvidos.

O método fenomenológico apresentado na dimensão Husserliana isola quaisquer prejulgamentos e dogmas. Seu ideal é a elaboração de uma filosofia analítica descritiva através de um método radical, procedendo com a maior liberdade possível das pressuposições. Tal tendência científica na filosofia da ciência e seu programa construtivo prevê resultados positivos. Assim, o método fenomenológico tem se mostrado de aplicabilidade, através de muitas pesquisas, em diversas áreas do conhecimento, sob o domínio crítico, competente e de manter o método livre de possíveis erros, oferecendo uma base para todos os estudiosos interessados no programa construtivo da filosofia como ciência rigorosa.

Por fim, destaca-se que a fenomenologia de Husserl é uma crítica à filosofia empirista em sua expressão positivista que toma forma no século XIX. Além disso, é,



também, uma tentativa de resolver os problemas postos desde a época cartesiana sobre as contradições entre corpo-mente e sujeito-objeto. Todavia, trata-se de um método de investigação para a apreensão do fenômeno do “organismo vivo”, orientar e compreender as ações pedagógicas do corpo docente ante a leitura de mundos, da realidade e dos desafios.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. In: MONDIN, Battista. Curso de Filosofia: Os Filósofos do Ocidente Vol 1. Trad. Benôni Lemos. Rev. João Bosco de Lavor Medeiros. São Paulo: Paulus, 1982.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. do grego de António de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARISTÓTELES. **Física I e II**. Prefácio, tradução, introdução e comentários: Lucas Angioni. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2013.
- ARROYO, M. G. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: **BRASIL. Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2006. p. 221-230.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BALDINI, M. Da G. **Fenomenologia e teoria literária**. São Paulo: EDUSP, 1990.
- BALLESTÍN, Beatriz y FÀbregues, Sergi (2018). **La práctica de la investigación cualitativa en Ciencias sociales y de la Educación**. Ed. UOC. Barcelona.
- BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. (2017) - 06 de Dezembro de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, 2018. p. 14
- \_\_\_\_\_. **Balço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?** REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO CATARINENSE 71



\_\_\_\_\_. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 113, p. 1381-1416, 2010.

\_\_\_\_\_. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução Nº 1, de 5 de julho de 2000. Brasília, 2000. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10161-2-resolucao-cne-ceb-01-2000/file>. Acesso em: 5 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução No 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 113, p. 66, 16 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Básica Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.** Brasília, DF: MEC, SETEC, 2007. FÓRUMS DE EJA DO BRASIL. Relatório Síntese do IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, 2010. Disponível em:  
[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc\\_eneja\\_belo\\_horizonte\\_2002.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_belo_horizonte_2002.pdf). Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

DESCARTES, R. **Os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1986.

DI PIERRO, M. C. (Coord.). **Centros públicos de educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo.** São Paulo: FEUSP, 2017. Disponível em:

<[www.livrosabertos.sibi.usp.br/portalde](http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portalde)

[livrosUSP/catalog/download/148/127/6381?inline=1](http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portalde/livrosUSP/catalog/download/148/127/6381?inline=1)>. Acesso em: 14 jul. 2023. FREIRE, P. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em:

<[forumeja.org.br/files/PoliticaEducacao.pdf](http://forumeja.org.br/files/PoliticaEducacao.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2023.

FRAGATA, J. **A fenomenologia de Husserl como fundamento da filosofia.** Braga: Livraria Cruz, 1959.

\_\_\_\_\_. **Problemas da fenomenologia de Husserl.** Braga: Editorial Presença, 1962. FRAGATA, J. **Problemas da Fenomenologia de Husserl.** Braga: Livraria Cruz, 1962, p. 25





FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1996. HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na Educação – Os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/filosofia/a-fenomenologia-husserl-uma-breve-leitura.htm>, Publicado por: Paulo César Gondim da Silva. acesso em 14 de janeiro de 2023.

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/filosofia/a-fenomenologia-husserl-uma-breve-leitura.htm>: Intencionalidade do Sujeito. This article aims to present, in passing, the phenomenology under the rubric of the german thinker Edmund Husserl. It will examine here the main concepts of husserlian phenomenology, which still exercises great influence in academia. Publicado por: Paulo César Gondim da Silva. Bacharel e Mestre em Filosofia pela UFRN. E-mail: [pccgondim@gmail.com](mailto:pccgondim@gmail.com) Acesso em 15 de janeiro de 2023.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. IBGE Notícias, 18 maio de 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-dnoticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 10 janeiro 2023.

LAPORTE, A.N.A. VOLPE, N.V. **Existencialismo: uma reflexão antropológica e política a partir de Heidegger e Sartre**. Curitiba: Juruá, 2009.

MARQUES, Mario Osório. **A aprendizagem na mediação social do aprendizado e da docência**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MARTÍNEZ MIGUELEZ, Miguel (2011). **Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Métodos hermenéuticos, Métodos fenomenológicos y métodos etnográficos**. Ed. Trillas. México.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOURA, M. O. de. **A atividade de ensino como ação formadora**. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. (orgs.). **Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001. p. 143-162.

NORI, M. Teresa M. & CHUDE, M. Del Carmen. **Construindo currículos na educação profissional**. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2017, p.08.

RAMOS, M. N. **Currículo Integrado**. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009, v. 1, p. 114-124.



SANCEVERINO, A. R. **Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 455-475, 2016.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos.** Campinas: Mercado de Letras, 2019. (no prelo) SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Diretrizes para a organização da prática escolar na Educação Básica: Ensino Fundamental e Ensino Médio.** 2000.

Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/149/Diretrizes%20para%20pr%c3%a1tica>

[c](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/149/Diretrizes%20para%20pr%c3%a1tica)  
[a%20Ed.Básica%202000%20SC.doc?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/149/Diretrizes%20para%20pr%c3%a1tica). Acesso em: 10 janeiro. 2023.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Estado da Educação. Educação de Jovens e Adultos.** [201-]. <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/6617-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 1 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Conselho Estadual de Educação. Resolução No 2010/074/CEE/SC: Estabelece Normas Operacionais Complementares de conformidade com o Parecer CNE/CEB Nº 6/2010, Resolução CNE/CEB Nº 3/2010, Parecer CNE/CEB Nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 4/2010, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais e às Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos,** 2010. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/jovens-e-adultos/educacao-basica-jovens-e-adultos-resolucoes/594-594/file>. Acesso em: 24 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Estado da Educação. Educação de Pessoas Jovens, Adultos(as) e Idosos(às) – EJA: princípios filosóficos, legais e curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no Território Catarinense. Ensino Fundamental e Ensino Médio,** 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação: Portaria SED No 13, de 4 julho de 2016, do Diário Oficial de SC: **Estabelece alteração da matriz curricular do 2º Segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino.** 2016. Disponível em:

<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/legislacaoeja/4505-portaria-n13-matriz-eja/file>.

Acesso em: 24 abr. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2023.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva.** In: VEIGA, I. P. A. 1998, p.23 a 26.

VEIGA, I.P.A. e FONSECA, M. (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2001. VEIGA, I.P.A. Inovações e



projeto político-pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? In: Cadernos Cedes, vol. 23, nº 61, dez. PP. 267-281.

VEIGA, I. P. A. e ARAÚJO, J. C. S. **O projeto político-pedagógico: um guia para formação humana.** In: VEIGA, I. P. A. (org.). Quem sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico.