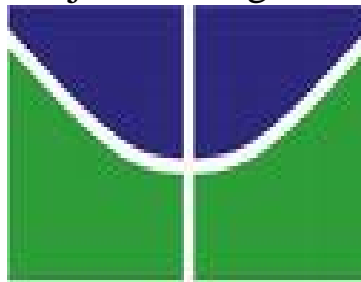


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Projeto Monografia.



Aluno: kelison Aguiar da Silva

Matricula: 0585998

ORIENTADOR: TADEU QUEIROZ MAIA

Título: Experiência acadêmica

RESUMO	3
1. INTRODUÇÃO	4
2. PROBLEMA	4
3. OBJETIVO	4
3.1. OBJETIVO GERAL	5
3.2. OBJETIVO ESPECÍFICO	5
4. HIPÓTESE	5
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	6
6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	6
6.1. POLÍTICA E EDUCAÇÃO, UM BREVE RELATO.....	7
6.2. A TECNOLOGIA ALIADA A EDUCAÇÃO	8
6.3. O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO	9
6.4. O PAPEL SOCIAL DA CRIANÇA	11
6.5. CIDADANIA E GARANTIA DE DIREITOS – ÉTICA	11
6.6. ENTENDENDO O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.....	11
7. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA – CEM 03.....	12
8. Breve Histórico.....	14
8. ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	15
9. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	17

RESUMO

A Corrupção em todas as áreas que produzem as leis da educação está diretamente relacionado à vontade política de grupos privados, e não enfrenta com unhas e dentes este problema poderá causa um caos na educação, temos que mudar isso, especialmente no contexto, onde está presente uma realidade desigual, mais uma vez tentamos e nada. A maioria não tem feito nada, dividir a responsabilidade que temos, lutar juntos, porque a cultura corrupta ta crescendo e nós estamos ficando mais pobres, esse compromisso com os despossuídos em Escola privada é muito importante, a luta deve ser mostrado, o problema ta sendo grande, um exemplo é a educação que existe na Finlândia, onde o desenvolvimento é praticamente perfeito nesse sentido que o Estado pode investir em verdade. Não há intenção de desenvolver um plano estratégico ou no Brasil com relação a educação. o Estado tem de intervir diretamente na educação, O que temos é produzir um sistema coerente com a nossa realidade.

RESUMEN

La corrupción en todas las áreas que producen las leyes de la educación está directamente relacionada con la voluntad política de los grupos privados, y no se enfrentan con uñas y dientes este problema puede causar un caos en la educación, tenemos que cambiar eso, sobre todo en el contexto en el que está presente una realidad desigual, una vez más intentó y nada. El personal de la mayoría no está haciendo nada, que comparten la responsabilidad, de luchar juntos, porque la cultura corrupta ta creciendo y estamos cada vez más pobres, este compromiso con los desposeídos en la escuela privada es muy importante, la lucha debe ser demostrado, el problema ta siendo grandes, un ejemplo es la educación que existe en Finlandia, donde el desarrollo es prácticamente perfecto en este sentido que el Estado puede invertir en la verdad. No hay intención de desarrollar un plan estratégico o en el Brasil en relación a la educación. el Estado tiene que intervenir directamente en la educación, lo que tenemos es producir un sistema coherente con nuestra realidad.

Trajetória Acadêmica

A experiência que tive nesses 5 anos de vida acadêmica foi muito importante, pois em diversos momentos que aconteceram na ocasião principalmente na universidade de tiveram relação não só com a pesquisa, mas com a experiência e prática acadêmica, as interações por sorte foi estabelecida de maneira tão eficazes que todos os meus atos foram superado com o gosto que tive de estudar com professores capacitados em ajudar a conserta o bem social. Por sorte, coube a mim perceber as variantes da educação na perspectiva do conhecimento, nesta grande divisão de ideias e experiência dentro de uma universidade implicou na soma de todas as experiências desgustadas por mim e toco esse corpo memtalizado no universo. Consegui escreve e viajar nas ideias que se tranformaram e tomaram conta da minha

1. INTRODUÇÃO

No presente trabalho desdobrei alguns conceitos de filosofia direcionando o da seguinte maneira: posto em questão diversos assuntos relacionados com o direcionamento das atividades voltadas para assuntos que são demandas com relação ao grupo, as questões das imagens e o seu uso. Inicialmente foi retificado alguns temas abordados enfatizando a filosofia, a maneira como ela se desdobra no contexto da sociedade, deixando para trás, os

aspectos positivistas e anacrônicos, contudo, o desenvolvimento e a minha produção no contexto do trabalho foi sem sombra de dúvida bastante relevante.

Outro ponto chave a ser compreendido foi o foco das imagens e a sua relação positiva com o trabalho, onde a minha contribuição foi um fator determinante e sem dúvida bastante eficaz no sentido de descoberta de uma filosofia que relaciona fatos e esquemas das imagens com o social, nesse sentido, a minha contribuição foi sem dúvida excelente, principalmente, quando temos uma equipe direcionada e focada no trabalho em questão.

A minha luta começa na escola que foi inaugurada em 17 de setembro de 2007, o Centro de Ensino do Recanto das Emas 113 (CEF 113), então poderá perceber que o trabalho com a filosofia na escola trás uma mínima relação com a política de financiamento dessa escola, ou seja, a prática aliada à boa coordenação é a chave, é a saída sem depender muito de programas e financiamento público, pois os recursos repassados nessa escola não chegam a garantir uma melhor oferta de ensino de qualidade por sorte há na escola uma gama de ações que criam oportunidades para aqueles alunos.

O sistema de avaliação conforme os requisitos ainda não é cumprido, pois a escola é muito recente, daí o único sistema de avaliação feito foi o SIAD (sistema de avaliação do desempenho das instituições educacionais do sistema de ensino do DF.), ou seja, como a escola tem a modalidade de ensino fundamental, ainda não houve a aplicação do SAEB (O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), é o sistema usado como indicador do desempenho do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Na turma da 4ª série tive uma atuação não distanciada e sim reflexiva e com dialogo em vários momentos em sala, elaborei temas e dividi esses em categorias, daí então, dividi a sala em 8 grupos e cada grupo era responsável por cada tema, foram vários temas ou categorias como a política, esporte, namoro e etc., nesse sentido o momento de cada um, era respeitado, e cada componente de cada grupo refletia o tema escolhido, foi muito importante, pois, a reflexão aliada ao dialogo foi um ato reflexivo, não houve distancia, as categorias trabalhadas foram se tornando mais evidente no intervalo de tempo, a formula seria $M=D/t$, onde o M seria o momento ou ato a ser produzido, D seria o ato ou diálogo-coletivo e T seria o tempo presente, essa formula não é absoluta, mas com certeza seria muito útil em grupos diferenciados com a finalidade de um dialogo e uma maior ação comunicativa de reflexão filosófica.

O xadrez aliado com a filosofia desse modo poderia ser trabalhado com o momento ou ato produzido em questão e isto não é absoluto, outras possibilidades são levadas em consideração e abarcadas nessa forma de saber.

O quanto à escola pública é fundamental para isso, principalmente, quando a nossa realidade está inteiramente controlada por a desigualdade e as disparidades no contexto

social tanto com relação aos recursos, quanto em relação à distribuição deles, uma escola de qualidade naquele local no Recanto da Emas é fundamental para levar aquelas pessoas que não tem a mínima condição de pagar uma escola particular, vendo esta questão percebi o quanto o Estado é fundamental para aplicação de uma política pública Estatal na educação que não deixe se levar por interesses privados dominar a nossa educação é nesse sentido que o lucro é muito relevante para eles, e as noções sociais são mascaradas com objetivos irrelevantes para nossa educação.

2. PROBLEMA

O trabalho vai analisar a estratégica das leis e os direitos e garantias perante a educação pública e o que trata a Constituição Brasileira.

O presente trabalho busca visar uma educação de jovens e adultos direcionadas para uma formação complementar e articulada com as políticas de governo, escola e universidade, quanto à profissionalização dos jovens e adulto que não tem nenhuma opção nessa modalidade depois de ter conseguido se formar e também como tecnologias inovadoras ou mesmo a arte podem contribuir na formação de um cidadão melhor qualificado. As fontes e documentos pretendem mostrar que isso já é uma realidade presente no DF, Isto de forma articulada é de suma importância para a formação do aluno e seu itinerário formativo.

O estudo será feitos de forma investigatória com análise e fontes documentais produzindo uma pesquisa e uma contribuição do ponto de vista da educação de jovens e adultos (EJA).

3. OBJETIVO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a educação brasileira no contexto da Constituição Brasileira, especificamente o artigo 205 que trata sobre educação no contexto político, estratégico e social, possibilitando por meio de estudos filosóficos, delimitar e traçar um panorama da lei e em que medida, as políticas públicas de educação estão realmente coerentes com as demandas e efetivadas claramente nas escolas e perceber se estão coerentes com a nossa realidade.

Com isso, abrindo e possibilitando formas DE SABER construídas na comunidade e direcionadas ao diálogo e a filosofia.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O processo tem como abordagem uma construção do saber na perspectiva da educação.

A educação é um dever do Estado, é direito de todos, porém, a sua omissão se faz presente, obstando um direito e disseminado a estratégia que se tem, não é garantidora de um desenvolvimento eficaz.

A principal meta e efetivamente descobrir o que se tem de distorções e contradições na educação.

3.1. OBJETIVO GERAL

Analisar os principais aspectos decorrentes da política voltada à educação e os impactos dos recursos na educação. Com isso verificar a interferência dessas ações no sistema de ensino público é ou não um entrave para educação. Outro aspecto do ponto de vista filosófico é a educação e os seus processos estratégicos de financiamento.

3.2. OBJETIVO ESPECÍFICO

- Identificar as principais omissões da educação no Brasil perante o ensino público.
- Relacionar os estudos filosóficos com a educação de maneira a fazer uma reflexão crítica da educação no Brasil, principalmente a distribuição dos recursos.
- Mostrar os principais problemas que efetivamente enfrentados pela educação para uma escola pública verdadeira e de qualidade.

4. HIPÓTESE

Demonstrar que as deficiências de políticas governamentais são um entrave para um sistema de ensino público de qualidade ocasionando um caos na estrutura social do país tendo como aumento a desigualdade social.

O presente trabalho pretende demonstrar que as ações estatais se sobrepõem as ações governamentais e a promoção de medidas direcionadas para um sistema de ensino público, e verdadeiramente de qualidade são medidas essenciais para ordem social do país.

Tais, implementações diagnosticadas de forma reflexiva e crítica, reduziram esse transtorno no sistema de ensino público e reduziria em grande parte a desigualdade no Brasil. Atualmente podemos ver uma serie de distorções tanto na constituição brasileira como na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com a crescente falta de substancia enquadradas como lógica nas normas e o que se diz dos processos de educação, o brasileiro se ver longe de uma escola publica e verdadeira de qualidade, pois os impactos resultantes do capitalismo e os processos de comunicações distorcidas geraram um caos no enquadramento jurídico brasileiro e na educação. O que se tem a fazer e uma gama de estudos reflexivos direcionantes filosóficos por meio da comunicação de todas as infra estruturas e super estruturas brasileira para modificação da escola publica.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para elaboração do seguinte trabalho são usados os seguintes procedimentos:

- Levantamento bibliográfico, esta etapa será abordados textos e materiais bibliográficos, para fornecer subsídios para o trabalho,
- Pesquisa por sites de educação para desdobramento do trabalho,
- Pesquisa em escola: Centro de Ensino Fundamental 113 do Recanto das Emas.

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente podemos ver uma série de distorções tanto na constituição brasileira como na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com a crescente falta de substância enquadradas como lógica nas normas e o que se diz dos processos de educação. O brasileiro se vê longe de uma escola pública e verdadeira de qualidade, pois os impactos resultantes do capitalismo e os processos de comunicações distorcidas geraram um caos no enquadramento jurídico brasileiro e na educação. O que se tem a fazer é uma gama de estudos reflexivo onde a ação social comunicativa de todas as instituições do ponto de vista filosófico brasileiro para modificação da escola pública.

No projeto no Centro de Ensino Fundamental do Recanto das Emas – CEF 113 pôde perceber o quanto a filosofia se faz presente em determinados processos e contextos escolares, principalmente quando falamos em ensino fundamental, pois essa educação sempre teve mascarada e sem dúvida distanciada dela. O ensino de filosofia é um próprio reflexo do atual momento em questão, que vivemos, principalmente quando percebemos que nossas ações estão direcionadas para uma reflexão do nosso próprio ato, do nosso movimento e tudo que é processado nesse imenso coletivo diferenciado, a nossa ação comunicativa se faz presente em determinados contextos sociais. A produção desse conhecimento pode ser um ato voltado para o dialogo e a sabedoria não somente nessa escola e sim todas as redes escolares públicas.

A história local remete a pensar sobre uma história que usualmente é escrita por seus próprios membros evidenciando problemas e várias críticas na perspectiva da história, com isso consigo ver essas críticas e pensamentos deturpados, pois a construção de nossa história é feita por questões que estão abarcadas até mesmos nessas localidades evidenciando, contudo, categorias que possam construir e distribuir estas fontes, de forma a alcançar um conhecimento histórico inteiramente construído com essas pequenas localidades.

É nesse sentido que podemos perceber não somente algo diferenciado abarcada até mesmo nos PCNs (Planos Curriculares Nacionais), pois a questão dos diferentes modos de repensar a história junto aos parâmetros é sem sombra de dúvida outra questão que entra em choque com pontos e evidências de um ensino concebido e organizado positivista, em contra partida um ensino voltado realmente para um conhecimento verídico. Tais questões trás uma maneira de pensar e fazer a história em termos de uma aprendizagem e concepções, bastante problemática, a qual podem ser acrescidas questões como anacronismo, desenvolvimento de perspectivas etnocêntricas ao contrario do que podemos refazer uma nova direção das construções dessas fontes conseguindo estabelecer relações e produção de uma história realmente construídas dessas localidades.

Com isso, podemos perceber claramente que essas fontes são produzidas por homens e suas relações sócias naquele período, por azar, argumentos que deixam pra trás estas questões evidenciam realmente o que podemos chamar de reducionismo na construção de fontes históricas claras e precisas.

É nesse sentido que hoje essas categorias podem, sim, ser trabalhadas e direcionadas na perspectiva da nossa realidade, cai por terra este pensamento que as teorias e as construções dessa história têm que ser distanciadas de indivíduos que fazem desta história local uma construção social.

6.1. POLÍTICA E EDUCAÇÃO, UM BREVE RELATO

A República Federativa do Brasil constitui se em Estado Democrático de Direito, e está fundamentada pela cidadania conforme inciso II, art. 1º da CF/88. assim, todos os políticos assumem a educação como prioridade em seus discursos de campanha. Não há uma pessoa sensata que seja capaz de dissociar a idéia de progresso de um país de consistentes investimentos para a educação. No entanto, uma grande diferença entre o que é apregoado na política e em relação ao que vemos em nossas escolas e redes públicas de ensino.

Ninguém quer mudar a educação de uma hora para a outra, isso vai com o tempo, lógico, mas é preciso ação, apenas promessas em comícios de nada adiantam. A escola real

é aquela na qual é possível construir, é aquela na qual esta ao alcance do governo, e está em nosso alcance, mas que é dependente do Governo, do Estado E PRINCIPALMENTE DE NOS MESMOS O POVO BRASILEIRO.

De acordo com Machado (2010), quando pensamos em Estado como formulador de políticas públicas, logo nos vêm à cabeça as várias funções sociais possíveis de serem exercidas pelo Estado, tais como saúde, educação, previdência, moradia, saneamento básico, entre outras.

Na prática se trata disso, entretanto para que sejam implementadas as diversas políticas em cada área social é necessário definir e compreender a estrutura institucional do Estado que contempla tais funções, ou seja, seu conjunto de órgãos, autarquias, ministérios competentes em cada setor, além do processo de financiamento e gestão.

Demerval Saviani afirma não existir uma identidade entre educação e política, embora ambas se constituam em fenômenos inseparáveis e prevaleça a distinção entre a dimensão política na educação e a dimensão da prática educativa. Para ele a captação da intervenção seguiria o seguinte.

Saviani assegura que a interferência da política na educação e vice-versa só pode ser captada quando as concebemos como distintas entre si, o que torna necessário especificá-las:

- a) A educação, alicerçada na persuasão (consenso, compreensão), acaba sendo uma "relação de hegemonia" e sua especificidade se define pelo caráter de uma relação travada entre contrários não-antagônicos;
- b) A política, alicerçada na dissuasão (dissenso, repressão), por outro lado, é uma "relação de dominação" e sua especificidade se define pelo caráter de uma relação travada entre contrários antagônicos.

De acordo com Schwartzman (1990) nós evoluímos de um tempo em que políticas públicas eram formuladas e acompanhadas de forma explícita, e havia otimismo sobre o que governos podiam fazer para a situação atual, em que as políticas são muito mais difusas ou mesmo inexistentes. Hoje sabemos muito mais sobre a natureza e os limites da administração pública, em termos gerais e no Brasil em particular, assim como sobre suas relações complexas com o sistema político e a cultura do país. O resultado desta maior sabedoria, no entanto, não tem sido melhorar a capacidade governamental em formular políticas e levá-las à cabo, mas um grande ceticismo a respeito do que o possa ser feito; ceticismo reforçado pelas experiências frustrantes do governo Sarney, às quais se somam os ataques generalizados ao Estado que fazem parte da ideologia dominante destes últimos anos.

Podemos concluir que a educação que se tem hoje é o futuro de amanhã, Os políticos que elegemos hoje são o futuro de amanhã. Com boa educação hoje, quem sabe, uma melhor política no país de amanhã.

A premissa constitucional diz: somente pela participação popular, tem se um Estado Democrático de Direito, isto é, governo do povo, para o povo, pelo povo quando desta não participação, não raro se formam governos tiranos, formando oligarquias que usurpam o poder daquele natural, o povo. O presente trabalho tem como objetivo analisar a educação brasileira no contexto da constituição Brasileira, especificamente o artigo 205 que trata sobre educação no contexto político estratégico possibilitando por meio de estudos filosóficos descobrir se a estratégica de desenvolvimento faz presente em uma realidade inteiramente pobre, em que medida a oferta de vagas nas escolas PÚBLICA estão coerente com a nossa realidade no quadro onde desigualdade social é inteiramente real, isso tudo **POSSIBILITANDO** UMA forma que possa por meio de estudos filosóficos descobrir se a estratégica de desenvolvimento **COM RELAÇÃO A ESCOLA PRIVADA CONDIZ COM A NOSSA REALIDADE MESMO.**

6.2. A TECNOLOGIA ALIADA A EDUCAÇÃO

De acordo com Caminha (2010) na educação a distância, entende-se que o avanço das tecnologias possibilitando a integração de mídias, proporcionam variadas possibilidades de estudo ao aluno, atendendo às diferentes formas de aprender. No entanto, é claro que as tecnologias por elas próprias não dão conta de garantir a aprendizagem. Assim a preocupação com a abordagem educacional é fundamental.

A Internet, as redes, o celular, a multimídia estão revolucionando nossa vida no cotidiano. Cada vez resolvemos mais problemas conectados, à distância. Na educação, porém, sempre colocamos dificuldades para a mudança, sempre achamos justificativas para a inércia ou vamos mudando mais os equipamentos do que os procedimentos. A educação de milhões de pessoas não pode ser mantida na prisão, na asfixia e na monotonia em que se encontra. Está muito engessada, previsível, cansativa.
(Moran, 2009.)

As tecnologias são apenas apoios, meios. Mas elas nos permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes às de antes. Podemos aprender estando em juntos em lugares distantes, sem precisamos estar sempre juntos numa sala para que isso aconteça.

Muitos expressam seu receio de que o virtual e as atividades à distância sejam um pretexto para baixar o nível de ensino, para aligeirar a aprendizagem. A qualidade não acontece apenas por estarmos juntos num mesmo lugar, mas por estabelecermos ações que facilitem a aprendizagem. A escola continua sendo uma referência importante. Ir até ela ajuda a definir uma situação oficial de aprendiz, a conhecer outros colegas, a aprender a conviver. Mas, pela inércia diante de tantas mudanças sociais, ela está se convertendo em um lugar de confinamento, retrógrado e pouco estimulante.

Moran, 2009

O viver virtual vai tornar-se quase tão importante como o coexistir presencial. A escola precisa de uma renovação. Isso se consegue com uma gestão administrativa e pedagógica mais flexível, com tempos e espaços menos predeterminados, com modos de acesso a pesquisa e de desenvolvimento de atividades mais dinâmicas.

Passando pelos corredores das salas das universidades, o que se vê é quase sempre uma pessoa falando e uma classe cheia de alunos semi-atentos. A infra-estrutura é decadente. Salas barulhentas, a voz do professor mal chega aos que estão mais distantes como nos anfiteatros da UnB.

Moran (2009) nos mostra que é hora de partir para soluções mais adequadas para o aluno de hoje. Os adultos mantemos o *status quo*, em nome da qualidade, mas na verdade nos apavoramos diante da mudança, do risco do fracasso.

A escola pode ser um espaço de inovação, de experimentação saudável de novos caminhos. Não precisamos nos desfazer com tudo, mas implementar alteração e supervisioná-las com comedimento e maturidade.

Manter o currículo e as normas, tal como estão, na prática é insustentável. As secretarias de educação precisam ser mais proativas e incentivar mudanças, flexibilização, criatividade.

Professores, alunos e administradores podem avançar muito mais em organizar currículos mais flexíveis, aulas diferentes. A rotina, a repetição, a previsibilidade é uma

arma letal para a aprendizagem. A monotonia da repetição esteriliza a motivação dos alunos.

São muitos os recursos a nossa disposição para aprender e para ensinar. A chegada da Internet, dos programas que gerenciam grupos e possibilitam a publicação de materiais estão trazendo possibilidades inimagináveis vinte anos atrás. A resposta dada até agora ainda é muito tímida, deixada a critério de cada professor, sem uma política institucional mais ousada, corajosa, incentivadora de mudanças. Está mais do que na hora de evoluir, modificar nossas propostas, aprender fazendo.

Moran (2009) ainda nos mostra que hoje obrigamos os alunos a ir a um local para aprender. Em determinados momentos isso é um contra-senso. O importante é que gostem de aprender de várias formas, motivados, utilizando as potencialidades de estar juntos e de estar em rede. Os alunos gostam da comunicação *online*, da pesquisa instantânea, de tudo o que acontece *just in time*, naquele momento. As salas de aula precisam estar equipadas com acesso a Internet para mostrar rapidamente o resultado de uma pesquisa em tempo real na sala. Os alunos necessitam de mais laboratórios conectados, principalmente os mais carentes, sem esse acesso em casa. Para alunos com acesso a Internet é possível realizar uma parte do processo de aprendizagem a distância/conectados. E os alunos sem esse acesso poderiam fazer essas mesmas atividades nos laboratórios.

“Não basta tentar remendos com as atuais tecnologias. Temos que fazer muitas coisas diferentemente. É hora de mudar de verdade e vale a pena fazê-lo logo, chamando os que estão dispostos, incentivando-os de todas as formas – entre elas a financeira – dando tempo para que as experiências se consolidem e avaliando com equilíbrio o que está dando certo. Precisamos trocar experiências, propostas, resultados.”(Moran, 2009) Tentemos fazer, cada qual, a sua parte, mesmo parecendo pouco ou que não dará resultados, mas juntos, cada inovador em seu ambiente de trabalho, em suas ações e discursos, será possível alcançar a mudança que fará a diferença.

A escola deve acompanhar as mudanças, especialmente no campo tecnológico, pois os alunos já dominam as novas tecnologias e isso exige que a escola, o professor também conheça e saiba aproveitar da melhor forma estas ferramentas para acrescentar nas aulas e nos seus estudos.

As tecnologias que num primeiro momento são utilizadas de forma separada – computador, celular, Internet, mp3, câmera digital – e caminham na direção da convergência, da integração, dos equipamentos multifuncionais que agregam valor.

O computador continua, mas ligado à internet, à câmera digital, ao celular, ao mp3, principalmente nos *pockets* ou computadores de mão. O telefone celular é a tecnologia que

atualmente mais agrega valor: é *wireless* (sem fio) e rapidamente incorporou o acesso à Internet, à foto digital, aos programas de comunicação (voz, TV), ao entretenimento (jogos, música-mp3) e outros serviços.

Estas tecnologias começam a afetar profundamente a educação. Esta sempre esteve e continua presa a lugares e tempos determinados: escola, salas de aula, calendário escolar, grade curricular.

Moran (2009) mostra que apesar da resistência institucional, as pressões pelas mudanças são cada vez mais fortes. As empresas estão muito ativas na educação on-line e buscam nas universidades mais agilidade, flexibilização e rapidez na oferta de educação continuada. Os avanços na educação a distância com a LDB e a Internet estão sendo notáveis. A LDB legalizou a educação a distância e a Internet lhe tirou o ar de isolamento, de atraso, de ensino de segunda classe. A interconectividade que a Internet e as redes desenvolveram nestes últimos anos está começando a revolucionar a forma de ensinar e aprender.

A educação presencial está incorporando tecnologias, funções, atividades que eram típicas da educação a distância, e a EAD está descobrindo que pode ensinar de forma menos individualista, mantendo um equilíbrio entre a flexibilidade e a interação.

6.3. O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO

De acordo com Ana Mae Barbosa, a educação em arte, assim como a educação geral e plena do indivíduo, acontece na sociedade de duas formas:

Assistematicamente através dos meios de comunicação de massa e das manifestações não institucionalizadas da cultura, como as relacionadas ao folclore (entendido como manifestação viva e em mutação, não limitado apenas à preservação de tradições); e sistematicamente na escola ou em outras instituições de ensino. Com isso a arte esta em vários espaços dentro da escola e outros mil espaços que direcionam os desdobramento da magia e o folclore em varias Culturas sociais.

A arte-educação tem um objetivo maior que a formação de profissionais dedicados a esta área de conhecimento, no âmbito da escola regular busca oferecer aos indivíduos condições para que compreenda o que ocorre no plano da expressão e no plano do

significado ao interagir com as Artes, permitindo sua inserção social de maneira mais ampla.

Arte é um extraordinário trabalho educacional, pois procura, de lado a lado das tendências individuais, orientar a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação da originalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante à formação de artistas.

No seu trabalho criador, o indivíduo utiliza e aperfeiçoa processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio, o controle gestual. Capacidade psíquica que influem na aprendizagem. No processo de criação ele pesquisa a própria emoção, liberta-se da tensão, ajusta-se, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho. Educa-se.

"Precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população."

Ana Mae Barbosa (1991)

Raimundo Matos de Leão (1996) nos mostra que sendo a escola o primeiro espaço formal onde se dá o desenvolvimento de cidadãos, nada melhor que por aí se dê o contato sistematizado com o universo artístico e suas linguagens: artes visuais, teatro, dança, música e literatura. Contudo, o que se percebe é que o ensino da arte está relegado ao segundo plano, ou é encarado como mera atividade de lazer e recreação.

Ao longo dos anos, muito se tem falado e escrito sobre a necessidade da inclusão da arte na escola de forma mais efetiva. Desde 1971, pela Lei 5692, a disciplina Educação Artística torna-se parte dos currículos escolares.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabeleceu em seu artigo 26, parágrafo 2º que:

- "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".
- "A arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber"

Leão continua nos mostrando que o ensino da arte deve estar em consonância com a contemporaneidade. A sala de aula deve ser um espelho do atelier do artista ou do laboratório do cientista. Neles são desenvolvidas pesquisas, técnicas são criadas e recriadas, e o processo criador toma forma de maneira viva, dinâmica. A pesquisa e a construção do conhecimento é um valor tanto para o educador quanto para o educando,

rompendo com a relação sujeito/objeto do ensino tradicional. Este processo poderá ser desafiador. Delimite-se o ponto de partida e o ponto de chegada será resultante da experimentação. Dessa forma, o ensino da arte estará intimamente ligado ao interesse de quem aprende.

A dinâmica entre o sentir, o pensar e o agir. Promove a interação entre saber e prática relacionados à história, às sociedades e às culturas, possibilitando uma relação ensino/aprendizagem de forma efetiva, a partir de experiências vividas, múltiplas e diversas. Considera-se também nesta proposta a vertente lúdica como processo e resultado, como conteúdo e forma. É necessário que se pense o lúdico na sua essencialidade, conforme nos fala o professor Edmir Perroti:

"...gostaria de chamar a atenção para o conceito de lúdico. Sim, porque no mundo atual as diferentes dimensões do lúdico vêm sendo reduzidas a praticamente uma, a do lúdico instrumental. Esta que é, por exemplo utilizada pela publicidade, vem sendo tomada enquanto dimensão que dá conta das possibilidades todas do lúdico, como se este se esgotasse em tal perspectiva. Gostaria, assim, de lembrar aqui que o lúdico compreende pelo menos outra dimensão, que além de instrumental, o lúdico pode e deve ser essencial.

No primeiro caso, o do lúdico instrumental, o jogo é compreendido enquanto recurso motivador, simples instrumento, meio para a realização de objetivos que podem ser educativos, publicitários ou de inúmeras naturezas. No segundo caso, brincar sob todas as formas físicas e/ou intelectuais, é visto como atitude essencial, como categoria que não necessita de uma justificativa externa, alheia a ela mesma para se validar. No primeiro caso, o que conta é a produtividade. No segundo, a produtividade é o próprio processo de brincar, uma vez nessa concepção jogar é intrinsecamente educativo, é essencial enquanto forma de humanização." (1995)

A interação entre a concepção de arte e a concepção de educação encaminha-se na confluência do que conhecemos como arte-educação, conceito este que aponta para o entendimento de uma questão mais ampla que é a arte no espaço educativo: um projeto pedagógico com uma prática em arte. Destacamos a questão, tendo em vista que nenhuma outra disciplina tem necessidade de uma ênfase na sua nomenclatura quando da inclusão numa proposta pedagógica. Para melhor compreensão da afirmativa, exemplificamos da

seguinte forma: não existe a necessidade de nomear filosofia-educação, biologia-educação, português-educação. A esse respeito, Ana Mae Barbosa faz a seguinte consideração:

"Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui portanto, num campo de estudos específicos e não apenas em meia atividade [...] A arte-educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1º grau, 2º grau, na universidade e na intimidade dos ateliers. Talvez seja necessário para vencer o preconceito, sacrificarmos a própria expressão arte-educação que serviu para identificar uma posição e vanguarda do ensino da arte contra o oficialismo da educação artística dos anos setenta e oitenta. Eliminemos a designação arte-educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismos, ensino que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais a ser previsto nos projetos de politécnica que se anunciam. (1991)

Para Selma de Assis Moura a arte é cultura:

É fruto de sujeitos que expressam sua visão de mundo, visão esta que está atrelada a concepções, princípios, espaços, tempos, vivências. O contato com a arte de diversos períodos históricos e de outros lugares e regiões amplia a visão de mundo, enriquece o repertório estético, favorece a criação de vínculos com realidades diversas e assim propicia uma cultura de tolerância, de valorização da diversidade, de respeito mútuo, podendo contribuir para uma cultura de paz.

(2008)

Ela conclui nos mostrando que o conhecimento da arte produzida em sua própria cultura permite ao sujeito conhecer-se a si mesmo, percebendo-se como ser histórico que mantém conexões com o passado, que é capaz de intervir modificando o futuro, que toma consciência de suas concepções e idéias, podendo escolher criticamente seus princípios, superar preconceitos e agir socialmente para transformar a sociedade da qual faz parte.

Diante de tal importância que a arte assume na educação, pode-se fazer uma revisão crítica do que a escola tem alcançado em termos de ensino da arte.

Estamos vivenciando um momento histórico de grande importância na educação como um todo e na arte-educação especificamente: o desafio de superar concepções tecnicistas e utilitaristas, mas também de ir além do “deixar fazer” e da livre expressão

apenas, para reconhecer que a arte tem características próprias que devem ser melhor conhecidas pelos educadores, que tem objetivos próprios e seus próprios métodos.

Como o ensino da arte é um universo amplo, uma vez que diz respeito ao que é humano e envolve o fazer e o pensar, o ensino da arte não poderia deixar de interagir com outras áreas do conhecimento. Dessa forma, o trabalho de produção e ensino da arte a ser desenvolvido pela escola deverá configurar-se numa concepção onde arte e educação sejam práticas que se relacionam com outras, pretendendo a criação de novas práticas na arte e na vida.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (PCN- Arte-1997).

6.4. O PAPEL SOCIAL DA CRIANÇA

O ponto de partida é que devemos pensar, sentir e agir em relação à criança e ao adolescente enquanto pessoas humanas. E, além disso, como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento pessoal e social.

A primeira manifestação de cidadania se dá quando a pessoa exerce o direito de não ser violada em seus direitos fundamentais. Então, o que deve ser observado é o interesse de cada um tanto da criança como do adolescente.

É importante entendermos o tipo de comunicação que se estabelece entre crianças e o meio onde se dá suas relações para um maior conhecimento do processo de desenvolvimento. A criança em si não toma atitudes e sim desenvolve atitude (crenças, valores, opiniões), em relação aos objetos do meio social. Essas atitudes são importantes, pois, muitas vezes, são elas que norteiam o comportamento.

6.5. CIDADANIA E GARANTIA DE DIREITOS – ÉTICA

Para viver em sociedade é preciso possuir valores, critérios, e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores. Escolher implica comparar e valorar. Assim, torna-se necessário a elaboração de critérios que classifiquem as ações como boas ou más, corretas ou inadequadas, e que orientem e justifiquem a escolha, que se configura

com a resposta diante das prescrições da sociedade. A moral sofre transformações, principalmente quando submetida à reflexão crítica realizada pela ética.

A ética não tem um caráter normativo, pois, ao fazer uma reflexão ética, pergunta-se sobre a consciência e a coerência dos valores que norteiam as ações. A ética serve, portanto, para verificar a coerência entre práticas e princípios, e questionar, reformular ou fundamentar os valores e as normas componentes de uma moral, sem ser em si mesma normativa. Ela deve possibilitar aos adolescentes o desenvolvimento de atitude crítica, de reconhecimento dos limites e possibilidades dos sujeitos e das circunstâncias, de problematização das ações e das relações entre indivíduos. Para tanto, requer por parte dos adultos o reconhecimento das características psicológicas e sociais dessa fase. Nessa etapa de vida, os adolescentes ampliam a sua capacidade de analisar situações complexas, de considerar diferentes fatores envolvidos e de construir critérios de justiça.

6.6. ENTENDENDO O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

O estatuto é um marco e um divisor de águas na história recente da cidadania de meninos e meninas no Brasil. Ele vem substituir o código de menores criado em 1979 que ditou regra e normas durante 10 anos. Redigido por uma comissão composta por representantes do setor jurídico, das políticas públicas e dos movimentos sociais, o estatuto agrega o mérito de resultar de um trabalho conjunto, no qual os mais diversos segmentos da sociedade puderam ser ouvidos. O estatuto garante os direitos e deveres de cidadania a crianças e adolescentes, determinando à família, à sociedade, à comunidade e ao Estado a co-responsabilidade pela proteção integral desses meninos e meninas, que antigamente era tarefa exclusiva do juiz de menores.

O estatuto não se resume a um conjunto de leis isoladas. Sua proposta é muito mais ampla, pois prevê a criação de uma rede de atendimento, caracterizada por ações integradas. Para garantir a criação dessa rede, o estatuto estipula que cada município crie órgãos para o cumprimento de políticas voltadas a crianças e ao adolescente. São eles: o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, os Conselhos Tutelares e as Delegacias Especializadas. Com atribuições diferentes, todos devem atuar de acordo com sua competência e em consonância com o juiz da infância e da juventude, personagem que ganhou um novo papel a partir do estatuto, e com o Ministério Público.

A questão dos direitos e deveres da criança e do adolescente, pela primeira vez na história brasileira, tem prioridade absoluta, e sua proteção é dever da família o artigo trás: O princípio da prioridade absoluta garante à criança e ao adolescente a inclusão em

programas de orientação e promoção em todas as áreas: saúde, educação, assistência social, esporte, cultura, lazer e outras.

Em outro artigo podemos compreender que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. O ECA trás inovações, amplia e divide a responsabilidade da família, do estado, da sociedade e da comunidade na proteção integral de crianças e adolescentes, e estabelece um sistema participativo de formulação, controle e fiscalização das políticas públicas de atendimento entre o Estado, a sociedade civil e o município. Ele também distingue a criança como de 0 a 12 anos incompleto e adolescente de 12 a 18 anos completo. Determina a obrigatoriedade de pais e responsáveis matriculem seus filhos e acompanhem sua frequência e seu aproveitamento escolar.

7. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA – CEM 03.

Essa parte do trabalho buscou analisar e compreender as concepções da área de tecnologia e da arte na educação de jovens e adultos (EJA), de modo investigatório permitindo uma maior compreensão do ponto de vista profissional.

A pesquisa investigou com fontes e dados diversos, com análises e debates junto aos órgãos governamentais, compreendendo do ponto de vista coletivo a profissionalização e as elaborações das ações do governo e seu papel quanto às convicções da arte voltada para a tecnologia e trabalho nas escolas com educação de jovens e adultos (EJA).

No Centro de Ensino Fundamental 113, do Recanto das Emas, os professores da faculdade de educação da Universidade de Brasília estão desenvolvendo um projeto com a participação de 04 professores doutores e 02 alunos de mestrado e 02 alunos de graduação, constituindo um grupo com o objetivo de promoverem pesquisas voltadas para os três campos do conhecimento da educação de jovens e adultos, ciência e artes e educação profissional.

Todo o grupo articulado estrategicamente reuniu, na construção de um foco que permitirá o acesso aos alunos da educação de jovens e adultos (EJA), à tecnologia voltada à arte e educação com o objetivo de assegurar a cada, conhecimentos e atualizações tecnológicas na área profissional. Os debates e reflexões na rodada e as produções por parte de alunos e professores da escola junto aos docentes, mestres e graduados da Universidade de Brasília construirá um círculo de construção coletiva.

A referida pesquisa buscou identificar em que medida a estratégia governamental de resgate da educação, a população de jovens e adultos atinge aqueles que são objeto de sua política, isso permite compreender se a educação está ou não articulada ou não com as políticas governamentais e se suas contribuições no campo da educação de jovens e adultos e educação profissional estão permitindo um maior acesso a tecnologia.

Com as Duas modalidades: ensino regular e EJA, esta escola vem contribuindo que a participação dos alunos da educação de jovens e adultos se envolva com o projeto de pesquisa da Universidade de Brasília direcionando a uma pesquisa do ponto de vista da escola e a Universidade de Brasília. A diretoria corrobora com essa perspectiva de pesquisa junto aos professores e alunos e para o desenvolvimento dela.

A formação profissional fica evidente acerca do desenvolvimento do ensino voltado para tecnologia, aperfeiçoamento e atualização. Nesse sentido a educação não é deixada para trás e as produções ficam mais evidentes quando a arte e a tecnologia são voltadas para a formação profissional do aluno.

A história desses alunos e os papéis de cada um nas transformações ocorridas dentro da escola e na comunidade vão desdobrar um maior entendimento sobre o nível e as capacidades desenvolvidas no presente trabalho, remetendo a um aprimoramento dando possibilidade para uma formação permanente e continuada do ponto de vista da educação profissional. Desse modo, a educação é concebida de maneira significativa quanto ao direcionamento da formação e desenvolvimento dos alunos quanto as perspectiva profissional.

Nesse sentido o que é esperado no presente trabalho com a implementação da pesquisa é compreender na perspectiva histórica de um trabalho coletivo se os processos tanto do ponto de vista das ações do atual governo estão confluentes e se coadunam com as transformações não somente na escola, onde será desenvolvida a pesquisa, porém por outro lado, se essas ações estão mesmo ocorrendo no Distrito Federal (DF).

O trabalho nos remete a compreender os papeis e os processos das tecnologias direcionadas à aprendizagem e a formação profissional de cada aluno tendo como partida grupos formados por professores, alunos, doutores, mestres e graduados no centro de ensino 113 do Recanto das Emas.

Outra pesquisa, foi na escola CEM 113 inaugurada em 17 de setembro de 2007, no recanto das Emas, onde pode vivenciar como o papel da filosofia com as crianças é muito importante para a construção de conhecimentos em sala de aula foi bastante legal este projeto, então, pode perceber que não há um sistema de avaliação ainda conforme os requisitos nesta escola pois a escola não participa, daí o único sistema de avaliação feito foi o CIAD (sistema de avaliação do desempenho das instituições educacionais do sistema de ensino do DF.), ou seja, como a escola tem a modalidade de ensino fundamental, ainda não houve a aplicação do SAEB (O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), é o sistema usado como indicador do desempenho do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Como a escola ainda não aderiu ao sistema de avaliação nacional o IDEB e é uma escola muito recente, o que foi constatado é que o único sistema de avaliação propriamente ocorrido na escola foi o CIAD (sistema de avaliação do desempenho das instituições educacionais do sistema de ensino do DF.) O SIADE - Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal foi criado por meio do Decreto nº 29.244, de 2 de julho de 2008. É um instrumento permanente de planejamento, destinado a aferir as condições da oferta do ensino nas escolas públicas e privadas do DF, de forma a garantir o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Este por sua vez é usado aqui no DF, Esta média é calculada por disciplina, A escola teve uma média muito boa em português com relação as escolas do DF.

Nesse sentido, a filosofia da educação aliada as praticas escolares na escola publica deixa claramente evidente o papel do compromisso que tive eu e meus colegas de pesquisa com a escola. Do ponto de vista filosófico a educação é abarcada com valores nítidos e revestidos com pleno compromisso.

Nesse sentido, O educador tem que propiciar condições para que o individuo construa sua cidadania, possibilitando mudanças que ocorrem através do exercício da cidadania participativa, que vai se construindo de muitas formas, sendo uma delas o desenvolvimento de iniciativas comunitárias, gerando projetos de transformações sociais, com isso, o projeto de filosofia com as crianças é muito importante para compreendermos essas relações entre aluno e professor.

Então, Para viver em sociedade é preciso possuir valores, critérios, e , mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores. Escolher implica comparar e valorar. Assim, torna-se necessário uma filosofia com a elaboração de critérios que classifiquem as ações como boas ou más, corretas ou inadequadas, e que orientem e justifiquem a escolha, que se configura com a resposta diante das prescrições da sociedade. A moral sofre transformações, principalmente quando submetida À reflexão crítica realizada pela ética.

Introdução:

No centro de ensino Médio 03, da CEILÂNDIA, os professores da faculdade de educação da Universidade de Brasília estão desenvolvendo um projeto com a participação de 04 professores doutores e 02 alunos de mestrado e 02 alunos de graduação, constituindo um grupo com o objetivo de promoverem pesquisas voltadas para os três campos do conhecimento da educação de jovens e adultos, ciência e artes e educação profissional.

Todo o grupo articulado estrategicamente reunirá na construção de um foco que permitirá o acesso aos alunos da educação de jovens e adultos (EJA) à tecnologia voltada a arte e educação com o objetivo de assegurar a cada, conhecimentos e atualizações tecnológicas na área profissional. Os debates e reflexões na rodada e as produções por parte de alunos e professores da escola junto aos docentes, mestres e graduados da Universidade de Brasília construirá um círculo de construção coletiva.

A referida pesquisa busca identificar em que medida a estratégia governamental de resgate da educação, a população de jovens e adultos atinge aqueles que são objeto de sua política, isso permite compreender se a educação está ou não articulada e coadunam ou não com as políticas governamentais e se suas contribuições no campo da educação de jovens e adultos e educação profissional estão permitindo um maior acesso a tecnologia.

Com as Duas modalidades: ensino regular e EJA está escola vem contribuindo que a participação dos alunos da educação de jovens e adultos se envolva com o projeto de pesquisa da Universidade de Brasília direcionando a uma pesquisa do ponto de vista da escola e a Universidade de Brasília. A diretoria corrobora com essa perspectiva de pesquisa junto aos professores e alunos e para o desenvolvimento dela.

A formação profissional fica evidente acerca do desenvolvimento do ensino voltado para tecnologia, aperfeiçoamento e atualização. Nesse sentido a educação não é deixada para trás e as produções ficam mais evidentes quando a arte e a tecnologia são voltadas para a formação profissional do aluno.

A história desses alunos e os papéis de cada um nas transformações ocorridas dentro da escola e na comunidade vão desdobrar um maior entendimento sobre o nível e as capacidades desenvolvidas no presente trabalho, remetendo a um aprimoramento dando possibilidade para uma formação permanente e continuada do ponto de vista da educação profissional. Desse modo, a educação é concebida de maneira significativa quanto ao direcionamento da formação e desenvolvimento dos alunos quanto a perspectiva profissional.

Nesse sentido o que é esperado no presente trabalho com a implementação da pesquisa é compreender na perspectiva histórica de um trabalho coletivo se os processos tanto do ponto de vista das ações do atual governo estão confluentes e se coadunam com as transformações não somente na escola, onde será desenvolvida a pesquisa, porém por outro lado, se essas ações estão mesmo ocorrendo no Distrito Federal (DF). O trabalho nos remete a compreender os papéis e os processos das tecnologias direcionadas à aprendizagem e a formação profissional de cada aluno tendo como partida grupos formados por professores, alunos, doutores, mestres e graduados no centro de ensino 03 da CEILÂNDIA.

Plano de trabalho

1. Introdução ao plano de trabalho

Este projeto de pesquisa identificou em que medida a estratégia governamental de resgate da educação à população de jovens e adultos atinge aqueles que são objeto da sua formulação. No caso particular, pretende-se com essa ação, acompanhar um grupo de beneficiários da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional na localidade do Recanto das Emas – DF, mais precisamente os alunos do EJA do CEF-113. Buscar-se-á acompanhar os alunos desses cursos e em que medida a sua trajetória de sucesso no mercado de trabalho é explicada pelo sucesso das ações a que foram beneficiados.

2. Metodologia do Plano de Trabalho

Pretende despertar a identidade cultural na produção artística virtual de jovens/adultos através da criação artística coletiva e individual. A intenção é fortalecer os conhecimentos epistemológicos da arte e as práticas artísticas, com a implementação da pesquisa é compreender na perspectiva histórica de um trabalho coletivo se os processos tanto do ponto de vista das ações do atual governo estão confluentes e se coadunam com as

transformações não somente na escola, onde será desenvolvida a pesquisa, porém por outro lado, se essas ações estão mesmo ocorrendo no Distrito Federal (DF).

3. Resultados Esperados na Execução do Plano de Trabalho

A partir dessas pesquisas com a comunidade escolar do CEF-113, a transiarte foi explicada ao grupo como uma linguagem. Linguagem tecnológica que está associada a valores, culturas e criações artísticas capazes de levar a compreensão da realidade do jovem e adulto dentro das suas possibilidades e limitações, o que leva a uma reflexão de valores, do que é ser jovem e ser adulto. Criações artísticas de imagens e vídeos envolvendo temas e outras categorias com a vivência da comunidade, grupo escolar e sua divulgação no ambiente virtual.

Breve Histórico

Um fundo próprio para a educação não foi algo pensado somente nestas duas últimas décadas, desde os anos 30 do século passado ele está sendo cogitado, inicialmente com o movimento dos pioneiros da educação, principalmente por Anísio Teixeira. Porém, apenas em menos de quinze anos é que o Brasil passa a ter um fundo para a educação pensado de forma mais sistemática.

“Em 1996 é aprovado uma Emenda Constitucional 14 que obriga Estados, Distrito Federal e Municípios aplicarem, até 2006, pelo menos 60% do percentual constituído mínimo de 25% (ou seja 15%) de imposto no Ensino Fundamental” (DAVIES, 2001, p. 15). A EC 14, também cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef. O Fundef regulamentado pela Lei 9.424/96 foi implantado no governo FHC.

A avaliação feita, por Davies, do Fundef, enquanto, ainda estava vigorando, era que ele pudesse enfraquecer os outros níveis de ensino: o infantil, o médio, o supletivo e o de jovens e adultos, uma vez que, a distribuição do fundo arrecadado era feita levando-se em conta a número de matrículas do Ensino Fundamental regular, do ano anterior, isso gerou uma corrida por matrículas e muito desvio de dinheiro, pois criaram muitos estudantes fantasmas, com o objetivo de arrecadar mais fundos. (DAVIES, 2001, p. 25)

Um outro problema apontado por Davies refere-se a pequena participação do governo federal em relação aos recursos arrecadados, apesar dele ter sido o responsável pela iniciativa. O autor, então disponibiliza os dados de outubro de 2000, encontrado na página do MEC, na internet para comprovar a pequena participação do GF. Ele então diz que a “receita total do Fundef somava 13, 273 bilhões”, os contribuintes eram os estados e os Municípios, o DF não estava incluso e, a contribuição do Governo Federal era de “486,6 bilhões o equivale a 3,7% do total”. (DAVIES, 2001, p. 16-17)

8. ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

A omissão presente em todas as esferas que produzem leis sobre educação e ensino está diretamente relacionada intencionalmente com a política da desorientação e desorganização burocrática aos moldes da produção capitalista, para enfrenta isso com unhas e dentes este problema, temos ajustar as limitações presente na própria lei, na cultura e no ensino e em grande parte na educação.

Temos, no contexto social, uma verdadeira instabilidade das instituições políticas, as reformas não são do ponto de vista democrático geradores de ações táticas na área da educação, a estratégia que se tem em grande parte não orienta e coordena essas ações principalmente com relação as políticas publicas de maneira geral. O fator determinante é a omissão Estatal nesse caos gerado no sistema de ensino, devemos mudar e orientar a estratégia da Lei e das políticas publicas com relação a cultura e o FUNDEB que não estão coerente com a realidade, de outra forma, a produção social existente com relação as políticas públicas propriamente não conseguem de maneira alguma permitir que um financiamento ou ate um planejamento consistente chegassem a ser concluído efetivamente.

O que se faz presente em uma realidade traçada pela desigualdade social. Não adianta dançar na mesma música se não podemos nem mesmo modificar nossos passos, tentamos modificar os nossos passos mais uma vez e dançamos a mesma música sempre, tentamos modificar os nossos passos e nada mais uma vez, não adiantou temos que direcionar nossas ações a cerca da educação mobilizando todas as redes sociais frente a esse problema, dividimos a responsabilidade agora temos que lutar juntos, pois a cultura corrupta está crescendo e estamos ficando pobres culturalmente, as produções liberalistas de Estado estão definindo um novo individuo social, a palavra para os miseráveis na escola é de suma importância, a luta tem que ser traçada, o problema ta tomando grandes dimensões, um exemplo disso é a educação lá na Finlândia, onde o sonho e a estratégia são praticamente perfeitos.

De outra maneira o Estado pode reverter uma realidade processando leis que criam oportunidades melhores para alunos em condições de pobreza extrema, se não há uma intencionalidade ou uma estratégia de desenvolver o Brasil, o Estado tem que intervir diretamente no privado radicalmente no contexto da educação e da própria escola, a pobreza tá tomando conta das ruas, há muito marginal e até a cultura da corrupção já tá traçada em todas as esfera sociais, parece que ser corrupto virou modo até mesmo na escola, as ruas estão cheio de miseráveis, o que se tem, é produzir um sistema coerente com a nossa realidade.

A escola privada tem que abarca nessa luta o poder da polícia não está mais adiantado nada, o que podemos fazer não é chamar a policia e sim reverte isso com medidas legais e com luta e mobilização das pessoas. As omissões e a incoerência traçada nos meios de comunicação de massa gerara esta incoerência por motivos e intenções de grupos formadores de um “saber” fantasiado gerando e produzindo indivíduos meta-individual carente de valores equilibrados e estáveis na sociedade, a produção gerou mentes desajustadas, desconfiguradas, suprida de poder e dinheiro e sonhos privatista isto fluindo inteiramente na mente humana e com força determinante configurada na tecnologia e na produção da imaginação e da imagem, as cadeias para muitos é motivo de vantagem entre todos os presentes. A condição humana continua em xeque pronto para a violência.

Nenhum desses problemas terá solução se continuarmos trotando pelos mesmos caminhos direitistas, indiferentes à educação popular e ao progresso do país. É indispensável para o Brasil, como o foi para todos os povos que deram certo realizando suas potencialidades, empreender um grande esforço nacional no sentido de alcançar algumas metas mínimas no campo da educação popular.

ANEXO:

A cultura constitui, por assim dizer, a natureza específica do ser humano, que está sempre causando surpresas. A motricidade em desordem significa que, a cada surpresa ambiental, há a possibilidade de constituir uma nova ordem. Sendo assim, precisamos, como propõe Fonseca (1988), pensar o fenômeno da motricidade como algo extremamente complexo e integrado a outros sistemas, em que a dinâmica das interações com o meio ambiente determina as habilidades que serão construídas. Exemplos a respeito disso são fartos, e alguns bastante banais. Imaginemos um professor que, segurando uma pilha de cadernos tente sair da sala e para isso precise abrir a porta. Ora, as mãos que seguram os ca-

ternos constituem, momentaneamente, uma ordem para realização desse gesto; portanto, não podem realizar simultaneamente outros gestos. Para tanto, nosso professor deverá desmanchar, isto é, desordenar a coordenação atual para realizar outra, a de abrir a porta. Portanto, a nova ordem será precedida de uma desordem. Essa capacidade de estar disponível para realizar novas coordenações, a partir da desordenação das anteriores, é excepcionalmente desenvolvida nos humanos e constitui uma das características básicas de nossa motricidade, especialmente quando o gesto requerido refere-se a situações desconhecidas e inéditas. Porém se o professor segurando os cadernos, fosse chamado por um dos alunos, poderia, sem deixar o material, virar-se e prestar atenção ao que a criança lhe está perguntando, sem desfazer a ordem das mãos que seguram os cadernos. Nesse caso, a constituição de uma nova ordem resultaria na combinação de duas outras ordens. As atividades motoras fazem parte do cotidiano em quaisquer instituições dedicadas à educação de crianças. Nelas, o movimento, o brinquedo e os jogos tradicionais da cultura popular obtiveram, de alguma forma, espaços e momentos nas rotinas das salas de aula. Em algumas escolas encontramos coreografias no início dos trabalhos, parque livre ou dirigido, cantinhos com jogos ou materiais lúdicos etc.

Em um estudo sobre a antropologia dos movimentos, Daólio (1995) afirma que a motricidade resulta das interações sociais e da relação dos homens com o ambiente; seu significado constrói-se em função de diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais presentes nas diferentes culturas, em diferentes épocas da história. Assim, ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Nesse sentido, as instituições educativas devem favorecer um ambiente físico e social onde a criança se sinta estimulada e segura para arriscar-se e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente (do ponto de vista dos movimentos), maior será a possibilidade de ampliação de conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vive.

Como dissemos, a participação em jogos, brincadeiras e atividades rítmicas revelam, por outro lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é assimilado de forma significativa. Dessa forma, é muito importante que a instituição incorpore esse repertório de forma intencional à rotina diária, permitindo e estimulando a expressividade e a mobilidade das crianças. Compreender tal caráter expressivo poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática.

As posturas do professor também exercem influência sobre a motricidade infantil, uma vez que os corpos dos adultos ao redor são veículos expressivos. A atenção a esse aspecto valorizará e adequará os próprios gestos, mímicas e movimentos na comunicação com as crianças, fornecendo-lhes um repertório de expressões, por exemplo, ao contar histórias pontuando idéias ou se utilizando de recursos vocais para enfatizar sua dramaticidade. Da mesma forma, conhecer jogos e brincadeiras e refletir sobre seus movimentos são condições importantes para estimular adequadamente o desenvolvimento infantil.

Competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Infantil:

- * Participar de diferentes atividades corporais procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas sexuais ou culturais.
- * Organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples.

Para desenvolver tais competências podemos às crianças a oportunidade de:

- * Participar em diversos jogos e brincadeiras, respeitando as regras e não discriminando os colegas.
 - * Resolver situações-problema por meio do diálogo e experimentação, com a ajuda do professor.
 - * Discutir regras dos jogos vividos.
 - * Explicar e demonstrar brincadeiras aprendidas em contextos extra-escolares.
- ⑩ Participar e apreciar brincadeiras ensinadas pelos colegas.

⑩

Essa forma de instrumentalizar o jogo e as brincadeiras, retirando o aspecto gratuito, do prazer pelo prazer, parece não estar presente nas brincadeiras. Utilizando os rituais, as músicas, as danças e as apresentações folclóricas como atividade das crianças no lúdico estava presente juntamente com o artístico. No entanto, todas essas diferentes formas de conceber o jogo coexistiam. sobre jogos e brincadeiras. Na verdade, como já dizia Caillois (1982), a atividade lúdica é um continuum com duas extremidades: uma ocupada por jogos que manifestam criatividade, fantasia, espontaneidade; e outra, com os jogos convencionais, subordinados a regras. Na vida social, sempre existem regras, que variam de sociedade para sociedade, portanto, o jogo infantil, naquele continuum, pode tanto en-

sinar a obediência a elas, como também pode ensinar a sua arbitrariedade. Através das manifestações folclóricas, as crianças estavam conhecendo vários tipos de "regras", de sociedades diferentes, momentos históricos distintos, podendo, com isso, ter variadas experiências lúdicas entre as referidas extremidades: da mera obediência disciplinadora, à pura fantasia ociosa.

A escola é o lugar onde a criança tem que ficar sentada, bem quietinha, quatro horas por dia e nove meses por ano, absorvendo abstrações e sem a prática da experimentação. Tudo se passa como se o interesse da criança gravitasse em torno de livros, silêncio, passividade, inatividade. A escola é ainda individualista, na época em que vivemos, não se propondo a ensinar cooperação, iniciativa, autodireção ou a arte de fazer amigos e dirigir os outros. Violando as leis do crescimento físico e psíquico, prepara homens sem iniciativa, sem vontade, sem idéias. Forma pulmões e corações débeis, braços e pernas macilentos e debilitados, gerando na criança uma anemia e uma constituição acanhada e incompleta (...) Ao invés de respeitar o corpo e deixar a mente cuidar de si mesma, respeitamos a mente e descuidamos do corpo. Ambas as atitudes são erradas, mas não podemos deixar de reconhecer esta verdade tão simples: o físico serve de base ao mental e este último não deve ser desenvolvido em prejuízo do primeiro. A escola não é, pois, o sistema ideal de cultura infantil. Um outro sistema precisa, não diremos substituí-la, mas completá-la. Um sistema que tome a criança como ela é, e a nossa complexa civilização como ela é, harmonizando os dois fatos de uma maneira científica e ao mesmo tempo humana.

ANEXO:

O valor da filosofia

Tendo agora chegado ao fim da nossa análise breve e muito incompleta dos problemas da filosofia, será vantajoso que, para concluir, consideraremos qual é o valor da filosofia e porque deve ser estudada. É da maior necessidade que examinemos esta questão, tendo em conta que muitas pessoas, sob a influência da ciência ou de afazeres práticos, se inclinam a duvidar de que a filosofia seja algo melhor do que frivolidades inocentes mas inúteis, distinções demasiado subtis e controvérsias sobre matérias acerca das quais o conhecimento é impossível.

Esta visão da filosofia parece resultar em parte de uma concepção errada dos fins da vida e em parte de uma concepção errada do género de bens que a filosofia procura alcançar. A física, por meio de invenções, é útil a inúmeras pessoas que a ignoram completamente, pelo que seu o estudo é recomendado, não apenas, ou principalmente, devido ao efeito no estudante, mas sim devido ao efeito na humanidade em geral. A filosofia não tem esta utilidade. Se o

estudo da filosofia tem algum valor para os que não estudam filosofia, tem de ser apenas indirectamente, por intermédio dos seus efeitos na vida daqueles que a estudam. Portanto, se o valor da filosofia deve ser procurado em algum lado, é principalmente nestes efeitos.

Mas mais, se não queremos que a nossa tentativa para determinar o valor da filosofia fracasse, temos de libertar primeiro as nossas mentes dos preconceitos daqueles a que se chama erradamente homens "práticos". O homem "prático", como se usa frequentemente a palavra, é aquele que reconhece apenas necessidades materiais, que entende que os homens devem ter alimento para o corpo, mas esquece-se da necessidade de fornecer alimento à mente. Mesmo que todos os homens vivessem desafogadamente e que a pobreza e a doença tivessem sido reduzidas ao ponto mais baixo possível, ainda seria necessário fazer muito para produzir uma sociedade válida; e mesmo neste mundo os bens da mente são pelo menos tão importantes como os do corpo. É exclusivamente entre os bens da mente que encontraremos o valor da filosofia; e somente aqueles que não são indiferentes a estes bens podem ser convencidos de que o estudo da filosofia não é uma perda de tempo.

Como todos os outros estudos, a filosofia, aspira essencialmente ao conhecimento. O conhecimento a que aspira é o que unifica e sistematiza o corpo das ciências e o que resulta de um exame crítico dos fundamentos das nossas convicções, dos nossos preconceitos e das nossas crenças. Mas não se pode dizer que a filosofia tenha tido grande sucesso ao tentar dar respostas exactas às suas questões. Se perguntarmos a um matemático, a um mineralogista, a um historiador ou a qualquer outro homem de saber, que corpo exacto de verdades a sua ciência descobriu, a sua resposta durará o tempo que estivermos dispostos a escutá-lo. Mas se colocarmos a mesma questão a um filósofo, se for sincero terá de confessar que o seu estudo não chegou a resultados positivos como aqueles a que chegaram outras ciências. É verdade que isto se explica em parte pelo facto de que assim que se torna possível um conhecimento exacto acerca de qualquer assunto, este assunto deixa de se chamar filosofia e passa a ser uma ciência separada. A totalidade do estudo dos céus, que pertence actualmente à astronomia, esteve em tempos incluído na filosofia; a grande obra de Newton chamava-se "os princípios matemáticos da filosofia natural". Analogamente, o estudo da mente humana, que fazia parte da filosofia, foi agora separado da filosofia e deu origem à ciência da psicologia. Assim, a incerteza da filosofia é em larga medida mais aparente do que real: as questões às quais já é possível dar uma resposta exacta são colocadas nas ciências, e apenas aquelas às quais não é possível, no presente, dar uma resposta exacta, formam o resíduo a que se chama filosofia.

Contudo, esta é apenas uma parte da verdade sobre a incerteza da filosofia. Há muitas questões — entre elas aquelas que são do maior interesse para a nossa vida espiritual — que, tanto quanto podemos ver, continuarão sem solução, a menos que as capacidades do intelecto humano se tornem de uma ordem completamente diferente da actual. O universo tem uma unidade de plano ou de propósito, ou é uma confluência fortuita de átomos? A consciência é um componente permanente do universo, dando a esperança de que a sabedoria aumente indefinidamente, ou é um acidente transitório num pequeno planeta no qual a vida tem por fim de se tornar impossível? O bem e o mal são importantes para o universo ou apenas para o homem? Estas são questões que a filosofia coloca e a que diferentes filósofos responderam de diferentes maneiras. Mas, quer seja ou não possível descobrir respostas de outro modo, parece não ser possível demonstrar que alguma das respostas sugeridas pela filosofia é verdadeira. No entanto, por muito pequena que seja a esperança de descobrir uma resposta, a filosofia tem o dever de continuar a examinar estas questões, a consciencializar-nos da sua importância, a examinar todas as respostas que lhes são dadas e a manter vivo o interesse especulativo pelo universo, que pode ser destruído se nos limitarmos ao conhecimento que podemos verificar com exactidão.

É verdade que muitos filósofos defenderam que a filosofia pode estabelecer a verdade de determinadas respostas a estas questões fundamentais. Eles acreditaram ser possível provar por demonstrações rigorosas que o mais importante nas crenças religiosas é verdadeiro. Para que possamos julgar estas tentativas, é necessário examinar o conhecimento humano e formar

uma opinião quanto aos seus métodos e às suas limitações. Seria insensato pronunciarmo-nos dogmaticamente sobre um assunto destes, mas se as investigações dos capítulos anteriores não nos induziram em erro, somos forçados a renunciar à esperança de encontrar provas filosóficas das crenças religiosas. Não podemos, portanto, incluir como parte do valor da filosofia qualquer conjunto de respostas exactas a essas questões. Por esta razão, mais uma vez, o valor da filosofia não depende de qualquer pretenso corpo de conhecimentos que podemos verificar com exactidão e que aqueles que a estudam adquiram.

Na verdade, o valor da filosofia tem de ser procurado sobretudo na sua própria incerteza. O homem que não tem a mais pequena capacidade filosófica, vive preso aos preconceitos derivados do senso comum, das crenças habituais da sua época ou da sua nação, e das convicções que se formaram na sua mente sem a cooperação ou o consentimento reflectido da sua razão. Para um tal homem o mundo tende a tornar-se definido, finito, óbvio; os objectos vulgares não levantam quaisquer questões e as possibilidades invulgares são desdenhosamente rejeitadas. Assim que começamos a filosofar, pelo contrário, verificamos, como vimos nos capítulos iniciais, que mesmo os objectos mais comuns levam a problemas a que apenas podemos dar respostas muito incompletas. Embora a filosofia seja incapaz de nos dizer com certeza qual é a resposta verdadeira às dúvidas que levanta, é capaz de sugerir muitas possibilidades que alargam os nossos pensamentos e os libertam da tirania do costume. Assim, embora diminua o nosso sentimento de certeza quanto ao que as coisas são, a filosofia aumenta muito o nosso conhecimento do que podem ser; elimina o dogmatismo um tanto arrogante daqueles que nunca viajaram na região da dúvida libertadora e, ao mostrar as coisas que são familiares com um aspecto invulgar, mantém viva a nossa capacidade de admiração.

Para além da sua utilidade na revelação de possibilidades insuspeitadas, a filosofia adquire valor — talvez o seu principal valor — por meio da grandeza dos objectos que contempla e da libertação de objectivos pessoais e limitados que resulta desta contemplação. A vida do homem instintivo está fechada no círculo dos seus interesses privados. A família e os amigos podem estar incluídos, mas o mundo exterior não é tido em conta excepto na medida em que possa auxiliar ou impedir o que entra no círculo dos desejos instintivos. Numa vida assim há algo de febril e limitado, comparada com a qual a vida filosófica é calma e livre. O mundo privado dos interesses instintivos é um mundo pequeno no meio de um mundo grande e poderoso que, mais cedo ou mais tarde, reduzirá o nosso mundo privado a ruínas. A menos que consigamos alargar os nossos interesses de modo a incluir todo o mundo exterior, somos como uma guarnição numa fortaleza sitiada, que sabe que o inimigo impede a sua fuga e que a rendição final é inevitável. Numa vida assim não há paz, mas uma luta constante entre a persistência do desejo e a incapacidade da vontade. De uma forma ou doutra, se queremos que a nossa vida seja grande e livre, temos de fugir desta prisão e desta luta.

Uma forma de fugir é por intermédio da contemplação filosófica. Na sua perspectiva mais ampla, a contemplação filosófica não divide o universo em dois campos hostis — **amigos e inimigos, prestável e hostil, bom e mau** — vê o todo com imparcialidade. Quando é pura, a contemplação filosófica não procura provar que o resto do universo é semelhante ao homem. Toda a aquisição de conhecimento é um alargamento do Eu, mas alcança-se melhor este alargamento quando ele não é directamente procurado. É obtido quando o desejo de conhecimento é apenas operativo, por um estudo que não deseja antecipadamente que os seus objectos tenham esta ou aquela característica, mas adapta o Eu às características que encontramos nos seus objectos. Este alargamento do Eu não é obtido quando, aceitando o Eu como é, tentamos mostrar que o mundo é de tal modo semelhante a este Eu que é possível conhecê-lo sem ter de admitir o que parece estranho. O desejo de provar isto é uma forma de auto-afirmação e, como toda a auto-afirmação, é um obstáculo ao crescimento do Eu que ela deseja e de que o Eu sabe ser capaz. Na especulação filosófica como em tudo o mais, a auto-afirmação vê o mundo como um meio para os seus próprios fins; considera, assim, o mundo menos importante do que o Eu e o Eu limita a grandeza dos seus bens. Na contemplação, pelo contrário, partimos do não-Eu e por intermédio da sua grandeza alargamos os limites do

Eu; por intermédio da infinidade do universo a mente que o contempla participa da infinidade.

Por esta razão, as filosofias que adaptam o universo ao Homem não promovem a grandeza de alma. O conhecimento é uma forma de união do Eu e do não-Eu e, como todas as uniões, é prejudicado pelo domínio e, portanto, por qualquer tentativa de forçar o universo a conformar-se ao que encontramos em nós. Há uma ampla tendência filosófica para o ponto de vista que nos diz que o Homem é a medida de todas as coisas, que a verdade é feita pelo homem, que o espaço, o tempo e o mundo dos universais são propriedades da mente e que, se existir algo que não tenha sido criado pela mente, é incognoscível e não tem qualquer importância para nós. Se as nossas discussões anteriores estavam correctas, este ponto de vista é falso; mas para além de ser falso, tem o efeito de despojar a contemplação filosófica de tudo o que lhe dá valor, uma vez que a confina ao Eu. Aquilo a que chama conhecimento não é uma união com o não-Eu, mas um conjunto de preconceitos, de hábitos e de desejos, que constituem um véu impenetrável entre nós e o mundo fora de nós. O homem que encontra prazer numa teoria do conhecimento destas é como o homem que nunca deixa o círculo doméstico por receio de que a sua palavra possa não ser lei.

A verdadeira contemplação filosófica, pelo contrário, encontra satisfação em todo o alargamento do não-Eu, em tudo o que engrandeça os objectos contemplados e, por essa via, o sujeito que contempla. Tudo o que na contemplação seja pessoal ou privado, tudo o que dependa do hábito, do interesse pessoal ou do desejo, deforma o objecto e, por isso, prejudica a união que o intelecto procura. Ao criarem desta forma uma barreira entre o sujeito e o objecto, estas coisas pessoais e privadas tornam-se uma prisão para o intelecto. O intelecto livre verá como Deus pode ver, sem um aqui e agora, sem esperanças nem temores, sem o empecilho das crenças vulgares e dos preconceitos tradicionais, calmamente, desapassionadamente, no desejo único e exclusivo de conhecimento — conhecimento tão impessoal e tão puramente contemplativo quanto o homem possa alcançar. Também por este motivo, o intelecto livre dará mais valor ao conhecimento abstracto e universal, no qual os acidentes da história privada não entram, do que ao conhecimento originado pelos sentidos e dependente, como este conhecimento tem de ser, de um ponto de vista exclusivo e pessoal e de um corpo cujos órgãos dos sentidos deformam tanto quanto revelam.

A mente que se habituou à liberdade e à imparcialidade da contemplação filosófica conservará alguma desta mesma liberdade e imparcialidade no mundo da acção e da emoção. Encarárá os seus propósitos e desejos como partes do todo, com a falta de persistência que resulta de os ver como fragmentos minúsculos num mundo no qual nada mais é afectado por qualquer acção humana. A imparcialidade que, na contemplação, é o desejo puro da verdade, é a mesma qualidade da mente que, na acção, é a justiça e na emoção é o amor universal que pode ser dado a tudo e não apenas aos que consideramos úteis ou dignos de admiração. Por conseguinte, a contemplação alarga não apenas os objectos dos nossos pensamentos, mas também os objectos das nossas acções e das nossas afecções; faz-nos cidadãos do universo e não apenas de uma cidade murada em guerra com tudo o resto. A verdadeira liberdade humana e a sua libertação da sujeição a esperanças e temores mesquinhos consiste nesta cidadania do universo.

Assim, resumindo a nossa discussão sobre o valor da filosofia, a filosofia deve ser estudada, não por causa de quaisquer respostas exactas às suas questões, uma vez que, em regra, não é possível saber que alguma resposta exacta é verdadeira, mas antes por causa das próprias questões; porque estas questões alargam a nossa concepção do que é possível, enriquecem a nossa imaginação intelectual e diminuem a certeza dogmática que fecha a mente à especulação; mas acima de tudo porque, devido à grandeza do universo que a filosofia contempla, a mente também se eleva e se torna capaz da união com o universo que constitui o seu mais alto bem.

Uma das questões centrais da filosofia é: o que é o conhecimento e como se obtém? John Locke e os seus sucessores na tradição empirista defenderam que o fundamento do conheci-

mento contingente sobre o mundo se encontra na experiência sensorial — o uso dos cinco sentidos, ajudados quando necessário por telescópios e outros instrumentos semelhantes. Russell está de acordo com isto. Mas o empirismo enfrenta o desafio dos argumentos cépticos que visam mostrar que as nossas pretensões ao conhecimento podem com frequência — talvez sempre — ser injustificadas. Há várias razões para isto. Às vezes cometemos erros quando percebemos ou raciocinamos, às vezes sonhamos sem saber que estamos a sonhar, às vezes somos enganados devido aos efeitos da febre ou do álcool. Quando afirmamos conhecer algo, como podemos estar certos de que esta afirmação não é posta em causa de nenhum destes modos?

Em *Os Problemas da Filosofia (PF)* em 1912 Russell fez a sua primeira tentativa sistemática de tratar estas questões. 'Há algum conhecimento', pergunta, 'que seja tão certo que nenhum homem razoável possa dele duvidar?' Ele responde afirmativamente, mas a certeza, como se constata, está longe da certeza absoluta da prova.

Com base em observações simples acerca da experiência perceptiva — o facto de que, digamos, uma mesa parece ter diferentes cores, formas e texturas, dependendo de variações no observador ou nas condições em que é percebida — podemos ver que há uma distinção a fazer entre as aparências das coisas e aquilo que elas são em si mesmas. Como é que podemos ter a certeza de que a aparência representa fielmente a realidade que supomos encontrar-se por trás dela? Pode-se mesmo perguntar, como sugerem os argumentos cépticos sobre sonhos e ilusões, se podemos ter a certeza de que existem de facto coisas reais 'por detrás' das nossas experiências sensoriais.

Para lidar com estas questões, Russell introduz o termo 'dado dos sentidos' para designar as coisas que são imediatamente conhecidas na sensação: ocorrências particulares na consciência perceptiva de cores, sons, gostos, cheiros e texturas, correspondendo cada classe de dados a um dos cinco sentidos. Os dados dos sentidos distinguem-se dos actos de os sentir: eles são aquilo de que temos imediatamente consciência nos actos de sentir. Mas *eles* têm também, como as considerações do parágrafo anterior mostram, de ser distinguidos das coisas no mundo fora de nós com que os supomos associados. A questão crucial portanto é: qual a relação dos dados dos sentidos com os objectos físicos?

Russell responde ao céptico que questiona o nosso direito a alegar que conhecemos o que se encontrac os sejam, estritamente falando, irrefutáveis, não há contudo 'a menor razão' para os supor verdadeiros (*PF* 44[1]). A sua estratégia é coligir considerações persuasivas para suportar o seu ponto de vista. Primeiro, podemos pegar em que as nossas experiências imediatas do dado dos sentidos têm uma 'certeza primitiva'. Quando temos experiência de dados dos sentidos que vemos naturalmente como estando associados com, digamos, uma mesa, reconhecemos que não dissemos tudo o que há a dizer sobre a mesa. Pensamos, por exemplo, que a mesa continua a existir quando não estamos na sala. Podemos comprá-la, tapá-la com um pano, movê-la de um lado para o outro. Requeremos que observadores diferentes sejam capazes de perceber a *mesma* mesa. Tudo isto sugere que a mesa é algo além e acima dos dados dos sentidos que nos aparecem. Mas, se não existisse qualquer mesa no mundo teríamos de formular uma hipótese complicada acerca de existirem tantas mesas-arentes diferentes quantos os observadores existentes e explicar como, apesar disso, falamos todos como se estivéssemos a perceber o mesmo objecto.

Mas repara que do ponto de vista céptico, como Russell indica, nem devemos sequer pensar que existem outros observadores. Afinal de contas, se não podemos refutar o cepticismo acerca dos objectos, como é que refutamos o cepticismo acerca da existência de outras mentes?

Russell ultrapassa esta dificuldade aceitando uma versão daquilo a que se chama 'o argumento da melhor explicação'. É certamente muito mais simples e mais poderoso, argumenta ele, adoptar a hipótese de que, primeiro, há realmente objectos físicos que existem independentemente da nossa experiência sensorial e, segundo, que eles causam as nossas percepções e, portanto, lhes 'correspondem' de uma forma fiável. Seguindo Hume, Russell vê a crença nesta

hipótese como 'instintiva'.

A este, argumenta ele, podemos juntar outro género de conhecimento, a saber, o conhecimento *a priori* das verdades da lógica e das matemáticas puras (e até talvez das proposições fundamentais da ética). Tal conhecimento é totalmente independente da experiência e depende completamente da auto-evidência das verdades conhecidas, como ' $1 + 1 = 2$ ' e ' $A = A$ '. Quando o conhecimento perceptivo e o conhecimento *a priori* são unidos permitem-nos adquirir conhecimento geral do mundo para além da nossa experiência imediata, porque o primeiro género de conhecimento dá-nos os dados empíricos e o segundo género permite-nos extrair deles inferências.

Cada um destes dois géneros de conhecimento pode ser ainda dividido em subgéneros, descritos por Russell respectivamente como conhecimento imediato e conhecimento derivado. Ele chama 'contacto' ao conhecimento imediato de coisas. Os objectos do contacto são eles próprios de duas espécies: *particulares*, isto é, dados dos sentidos individuais e — talvez — nós próprios; e *universais*. Os universais são de vários tipos. Eles incluem qualidades sensíveis como vermelhidão e lisura, relações espaciais e temporais como 'à direita de' e 'antes' e certas abstrações lógicas.

Ao conhecimento derivado de coisas Russell chama 'conhecimento por descrição', que é conhecimento geral de factos tornado possível pela combinação de e a inferência de aquilo com que temos contacto. O nosso conhecimento de que o Everest é a montanha mais alta do mundo é um exemplo de conhecimento descritivo.

Ao conhecimento imediato de verdades Russell chama 'conhecimento intuitivo' e descreve as verdades que são assim conhecidas como *auto-evidentes*. Estas são proposições simplesmente 'luminosamente evidentes e não podem ser deduzidas de nada mais evidente'. Por exemplo, simplesmente vemos que ' $1 + 1 = 2$ ' é verdade. Entre os itens do conhecimento intuitivo encontram-se os relatos da experiência imediata; se afirmo simplesmente de que dados dos sentidos estou agora consciente, não posso (à excepção de lapsos verbais triviais) estar enganado.

O conhecimento derivado de verdades consiste em tudo o que possa ser inferido de verdades auto-evidentes por intermédio de princípios de dedução auto-evidentes.

Apesar da aparência de rigor que a nossa posse de conhecimento *a priori* introduz, diz Russell, temos de aceitar que o nosso conhecimento quotidiano geral é apenas tão bom quanto o seu fundamento na justificação pela 'melhor explicação' e nos instintos que o tornam plausível. O conhecimento comum, portanto, equivale na melhor das hipóteses a 'opinião mais ou menos provável'. Mas quando observamos que as nossas opiniões prováveis formam um sistema que é coerente e se suporta mutuamente — quanto mais coerente e estável for o sistema, maior a probabilidade das opiniões que o formam — vemos por que razão podemos confiar nelas.

Uma característica importante da teoria de Russell diz respeito ao espaço e, em particular, à distinção entre o espaço público que tudo contém, assumido pela ciência, e os espaços privados em que os dados dos sentidos dos observadores individuais existem. O espaço privado é construído a partir de várias experiências visuais, tácteis e outras que um observador coordena numa matriz com ele mesmo no centro. Mas porque não temos contacto com o espaço público da ciência, a sua existência e natureza é inteiramente uma questão de inferência.

Esta é a primeira versão de uma teoria do conhecimento e da percepção de Russell, tal como é exposta nos *PF*. No primeiro encontro ficamos com uma refrescante sensação de senso comum, mas está longe de não ser problemática. Por exemplo, Russell fala de conhecimento 'primitivo' e descreve-o como intuitivo, mas não diz em que consiste esse conhecimento, para além de dizer que não exige o suporte de nada mais auto-evidente do que ele próprio. Mas esta definição é pouco adequada e ainda é mais obscurecida quando ele acrescenta que há dois géneros de auto-evidência, dos quais apenas um é básico. Faz esta distinção sentido? Em todo o caso o que significa 'auto-evidência'? Ele também não tem em conta a possibilidade de

duas proposições se poderem contradizer mutuamente apesar de parecerem auto-evidentes quando consideradas separadamente. Se isto acontecesse, qual escolher e com base em que princípios de auto-evidência adicionais?

Outra crítica dirigida ao ponto de vista de Russell é a de que faz uma assunção importante mas questionável acerca da natureza básica da experiência sensorial. É que os dados dos sentidos, *enquanto* sensoriais mínimos como cores particulares, cheiros ou sons, são simplesmente dados na experiência e são os seus elementos mais primitivos. Mas a experiência sensorial não é de todo desta forma 'diminuta' e imediata. É antes uma experiência rica e complexa de casas, árvores, pessoas, gatos e nuvens — é fenomenologicamente 'cheia' e chega-se apenas aos dados dos sentidos por um complicado processo de esvaziamento da experiência perceptiva comum de tudo o que normalmente significa para nós. Assim, não vemos um rectângulo e inferimos que é uma mesa; vemos uma mesa e, quando nos concentramos na sua forma, vemos que é um rectângulo.

Esta crítica é, até onde alcança, de certeza correcta, mas há formas de a ter em conta que nos permitem ainda assim descrever os aspectos sensoriais da experiência independentemente da carga usual de crenças e teorias que carrega. Uma vez que o objectivo é tentar justificar a posse daquelas crenças, mostrando que a experiência perceptiva nos dá o direito a tê-las, precisamos obviamente de uma descrição da experiência perceptiva considerada puramente como tal, de modo a podermos avaliar a sua adequação para a tarefa. O objectivo de Russell ao falar de dados dos sentidos é fazer precisamente isso. Além disso, Russell reconheceu que os dados dos sentidos não são o que é imediatamente *dado* na percepção; em escritos da década após os *PF* ele refere repetidamente que as especificações dos dados dos sentidos são obtidas em último lugar na análise e não primeiro na experiência.

Outra crítica é que Russell assume que a experiência imediata pode ser expressa em proposições que, apesar de descreverem apenas o que é subjectivamente 'dado', podem ser usadas como base para o conhecimento do mundo. Mas como pode o que parece aplicar-se apenas à experiência privada e não conter qualquer referência ao que está para além da experiência ser a base para a teoria do conhecimento? Não serve de nada dizer que Russell também admite conhecimento *a priori* dos princípios lógicos que permitem fazer inferências a partir destas proposições, porque não haveria qualquer motivação para as fazer a menos que, além dele, o sujeito possua algumas crenças empíricas gerais para servir como premissas maiores em tais inferências e algumas hipóteses empíricas que as inferências efectivamente testam ou suportam. Mas quer umas quer outras não estão disponíveis a um experimentador dotado apenas, como Russell o apresenta, com dados dos sentidos e verdades auto-evidentes da lógica.

Este problema era importante para o próprio Russell e muito mais tarde (em *Human Knowledge*) tratou-o aceitando uma versão de algo que anteriormente tinha rejeitado na filosofia de Kant, a saber, que têm de existir coisas (diferentes das verdades da lógica) que conhecemos *a priori* para que o conhecimento seja de todo possível. Este ponto altamente importante é discutido no lugar apropriado mais a baixo.

Outro problema avançado pelos críticos é que as considerações em que Russell se baseia para mostrar que há uma distinção aparência-realidade, como ele as enuncia, não persuadem. O facto de que um objecto parecer de uma cor ou forma para um observador e de outra cor ou forma para outro observador, ou de diferentes cores ou formas para o mesmo observador sob diferentes condições — por exemplo, consoante o veja à luz do dia ou no escuro, ou de um ponto de vista ou outro — diz-nos que a questão de como os objectos aparecem à percepção é uma questão complicada, mas por si só não nos diz que estamos a perceber algo diferente do objecto em questão.

Esta crítica é válida, mas acontece que, como mostram trabalhos mais recentes na filosofia da percepção, há outras formas perfeitamente adequadas de traçar uma distinção aparência-realidade; assim, os argumentos de Russell podem aqui ser vistos — como ele próprio os via — como heurísticos, isto é, como ilustrando apenas o ponto a fim de começar a discussão.

Mas esta crítica sugere uma outra mais importante. É que Russell, como todos os seus predecessores desde Descartes e como alguns dos seus sucessores como H. H. Price e A. J. Ayer, aceitava uma suposição extremamente importante de Descartes. Esta suposição é que o ponto de partida correcto para uma investigação sobre o conhecimento é a experiência individual. O indivíduo começa com os dados privados da consciência e descobre razões entre eles para apoiar as suas inferências para — ou, de forma mais geral, crenças sobre — um mundo fora da sua cabeça. Uma das maiores mudanças na filosofia do século XX foi a rejeição desta suposição cartesiana. Entre as sérias dificuldades desta suposição encontra-se que se a aceitarmos o cepticismo torna-se impossível de ignorar ou de refutar. Outra é que com uma base tão pequena não estamos simplesmente autorizados a pensar no solipsístico pretensão conhecedor, sozinho dentro da sua cabeça, como sendo capaz de nomear e pensar sobre as suas sensações e experiências e ainda menos como sendo capaz de raciocinar a partir delas para um mundo exterior. Ambos os pensamentos nos empurram firmemente para o pensamento de que o lugar adequado para começar a epistemologia é, de certo modo, no domínio público.

Tradução de Álvaro Nunes

[1] Da tradução portuguesa publicada pela editora Arménio Amado.

A. C. Grayling, *Russell*, Oxford University Press, Oxford, 1996, pp. 39-44.

9. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

SUPLICY, Eduardo Matarazzo. RENDA DE CIDADANIA. A saída pela porta. SP: Cortez/ Fundação Perseu Abreu, 2002.

ANGELIM, Maria L.P. Educar é descobrir - um estudo observacional exploratório. Brasília: Universidade de Brasília (dissertação de mestrado), 1988. 2v.

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Tradução Lucie Didio. Brasília: E.Plano, 2002

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. Pedagogia do Oprimido. 20Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ARAÚJO, Raimundo Luiz Silva. Financiamento da Educação Básica no Governo Lula: elementos de ruptura e de continuidade. 2007. 182f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

Sítios:

EJA- <http://www.forumeja.org.br>

<http://scholar.google.com.br/>

<http://www.mds.gov.br>

DAVIES, Nicholas. O Fundef e as verbas da educação. São Paulo: Xamã, 2001.

Ministério da Educação. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=fundeb.html>

Ministério da Educação. FUNDEB. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12407&Itemid=725

FERNANDES, Francisco das Chagas. Por que o Fundeb? Disponível em:
<<http://mecsrv04.mec.gov.br/news/ArtigosDiaImp.asp?Id=513>

Anexo:

Tradução de Álvaro Nunes

[1] Da tradução portuguesa publicada pela editora Arménio Amado.

A. C. Grayling, *Russell*, Oxford University Press, Oxford, 1996, pp. 39-44