



GT12 - Currículo – Trabalho 146

DIREITO À EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO?

Andrea Cristina Versuti - UNB

Giovana Scareli - UFSJ

Resumo

Este texto está organizado em três sessões que intitulamos como desafios, com o objetivo de discutir a intersecção entre os elementos jurídicos, a pluralidade de discursos e os diferentes processos de construção do Direito à Educação ou Educações no contexto da Sociedade da Informação. Os eixos norteadores são: o papel da cultura e da comunicação, o acesso aos bens culturais, a experiência e o protagonismo do sujeito. Enfatizamos a importância de considerarmos a pluralidade de olhares, a hipertextualidade e a aprendizagem colaborativa na construção de diálogos que possam ressignificar a experiência educacional escolar, compreendida como uma das camadas das educações possíveis. Estas considerações nos levaram a concluir que a Educação que devemos pleitear como Direito, não é apenas a do currículo formal, mas aquela que possa sensibilizar os sentidos com o desejo de desenvolver uma espécie de conhecimento e inteligibilidade que passa pela experiência, pela compreensão, pela sensibilidade, pelas fissuras no pensamento simplificador, pela criação e não tão somente pela repetição.

Palavras-chave: Direito à Educação. Experiência. Cultura.

Pensamentos iniciais sobre os discursos da norma

A razão de ser do Estado é garantir a dignidade humana. Logo o artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal Brasileira de 1988 é o axioma do ordenamento jurídico brasileiro, ratificando a validade de todas as demais normas deste. Compreendemos que o Direito à educação é parte de um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. No Brasil, este direito apenas foi reconhecido na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205. Antes disso, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros, o ensino público era tratado como uma assistência, um amparo dado àqueles que não podiam pagar. Durante a Constituinte de 1988, as responsabilidades do Estado foram repensadas e promover a educação fundamental, passou a ser seu dever.

A Constituição Federal de 1988 ainda prevê, em seus artigos 205, 206 e 208, os

princípios educacionais e o dever do Estado com a educação pública, nos seguintes termos:

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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

I - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público

subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Além da Constituição Federal, de 1988, existem ainda duas leis que regulamentam e complementam a do direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Juntos, estes mecanismos garantem, no plano do ordenamento jurídico, o acesso à escola pública fundamental a todos os brasileiros, já que nenhuma criança, jovem ou adulto pode deixar de estudar por falta de vaga.

Segundo Bobbio (1992, p. 79-80),

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por "existência" deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.

Certamente que, em muitos casos, a realização dessas expectativas e do próprio sentido expresso da lei entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos. É inegável também a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações. Além disso, muitos governos proclamam sua incapacidade administrativa de expansão da oferta perante a obrigação jurídica expressa.

A partir de uma perspectiva crítica de análise, o direito à educação deve ser concebido como a responsabilidade do Estado pela garantia de um sistema educacional público, gratuito, universal e de qualidade, em que o elemento quantitativo possibilite a universalidade de acesso, atendimento, continuidade e percentual mínimo de evasão, e o elemento qualitativo possibilite uma formação que associe a teoria à prática (*praxis*) para formar/construir cidadãos críticos, politizados, autônomos e conscientes de si e do mundo ao seu redor, tanto no aspecto científico como no aspecto sócio/histórico/cultural. (BORGES, 2016)

Para o autor Cury (2002), todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. É evidente o reconhecimento da lei entre os educadores, porque, como

cidadãos, eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas.

Este texto organiza-se em três sessões intituladas “desafios”, com o objetivo de discutir a intersecção entre alguns destes elementos jurídicos apresentados, a pluralidade de discursos provenientes de seus desdobramentos e os diferentes processos de construção do Direito à Educação ou Educações no contexto democrático da Sociedade da Informação, em tempos de Democracia em risco.

Primeiro desafio: O Direito à Educação em sua pluralidade de discursos

Nesta sessão fomos orientadas pelas seguintes questões norteadoras: qual o tipo de Educação que estamos pleiteando? O que dizem os documentos oficiais? O que dizem as mídias? O que temos visto?

Como já mencionado, o Direito à educação é parte de um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. No Brasil, este direito foi reconhecido somente com a Constituição Federal de 1988, antes disso, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros, o ensino público era tratado como uma assistência, um amparo dado àqueles que não podiam pagar. Durante a Constituinte de 1988 as responsabilidades do Estado foram repensadas e promover a educação fundamental passou a ser seu dever:

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 (Constituição Federal, 1988, artigo 205).

O que chama a atenção no artigo da lei é a palavra “direito” de todos e “dever” do Estado e da família em promover essa educação. Além disso, também chama a atenção que essa educação tenha por fim “desenvolver a pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho”.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei 8.069/1990), o Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no Art. 53. afirma que: “A

criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;”. O texto é bem parecido com o da Constituição, mas traz uma contribuição que é a “igualdade de condições para o acesso” e a preocupação com a “permanência” nas escolas.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, diz no seu Título I – Da Educação, “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

O documento ainda diz, no Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Vemos aqui no Título II, praticamente uma cópia da nossa Constituição Federal e do artigo do ECA. No entanto, o Título I é um pouco mais amplo e afirma que a educação acontece de diversas formas em várias instituições. O que nos dá uma pista interessante para pensarmos em “qual educação” queremos e pleiteamos.

Todos esses fragmentos dizem sobre o direito à Educação, que este não é só dever do Estado, mas também da família e da sociedade como um todo. Ao Estado, cabe oferecer essa Educação por meio de imposições jurídicas, ações e programas por meio das Instituições Oficiais de Ensino (Escolas). Seria, portanto, dever do Estado, oferecer vagas em Instituições de Ensino regulares a todos os brasileiros no Ensino Básico que compreende da Educação Infantil até o Ensino Médio, para aqueles que estão em idade escolar ou para aqueles que não puderam, por alguma razão, estar na escola nessa fase da vida.

As condições de acesso devem ser regidas pelo princípio da igualdade. Todos, sem distinção, devem este acesso. Assim, a educação pública, deve acolher todos aqueles a que procuram. Mas, e quanto à permanência, como garantir essa igualdade? Segundo o Relatório de Desenvolvido de 2012, divulgado em 2013 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), um a cada quatro alunos que inicia o

ensino fundamental no Brasil, abandona a escola antes de completar a última série.¹ Assim, pelo visto, temos um Estado que tem garantido o acesso, mas ainda não conseguiu garantir a permanência dos estudantes, embora, haja vários programas sociais que vinculam o auxílio financeiro à permanência dos filhos na escola. O propósito de apresentar estes fragmentos dos documentos oficiais é que possamos refletir sobre a seguinte questão: se a Educação é um Direito nós poderíamos não querer usufruir desse Direito?

Em todos os documentos citados, o conceito de Educação tomado como referência enfatiza sua dimensão funcional, ou seja, uma Educação que irá “desenvolver a pessoa para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. Será que estamos conseguindo assegurar não só o acesso a educação, mas também uma educação para o desenvolvimento pleno da pessoa, para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho?

Temos dúvidas se nossas instituições oficiais de “Educação” e se mesmo a família e a sociedade estão conseguindo alcançar o que dizem os documentos. Essas dúvidas nos conduzem a novas perguntas: qual é a concepção de “desenvolvimento da pessoa” que tem o documento? Da mesma forma, qual seria o exercício da cidadania que se espera? Qual concepção de trabalho que se tem para que a escola possa formar alguém qualificado para essa atividade?

Para somarmos elementos jurídicos a esta discussão, trazemos aqui a Lei 13.006, promulgada em julho de 2014, que adiciona o parágrafo oitavo no artigo 26 da LDB, que diz: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.” Que tipo de repercussão esta nova imposição do ordenamento jurídico pode trazer para as ações no âmbito educacional e para o currículo?

Nós nos propomos a refletir, neste primeiro desafio, sobre uma educação que pode estar nos produtos culturais da sociedade, de acordo com sua história e sua cultura e que, essa nova Lei do filme nacional na escola, como muitos denominaram, podem nos dar pistas para novos percursos a realizar. Estando esta Lei posta, o que ela nos sinaliza? Numa rápida leitura, talvez possamos inferir que há uma certa legitimação dos

¹ Notícia disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>.> Acesso em 01 de março 2017.

produtos culturais, em especial, ao produto filme e uma tentativa de fazer com que os filmes que são produzidos no Brasil, possam ser vistos no interior das escolas.

Assim, pensamos que pode haver uma abertura para que a escola se organize para conhecer a produção nacional de obras cinematográficas com os alunos. Contudo, essa medida pode soar como algo vindo do período do regime militar, quando foi criado o Instituto de Cinema Educativo (INCE). O INCE começou a existir oficialmente em 1937, com a publicação da Lei 378. No seu Artigo 40, dizia: “Fica criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo, destinado a promover e orientar a utilização da cinematografia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral”.

De que forma chega essa Lei do cinema nacional nas escolas? O que temos produzido ao longo de muitos anos, nos ajudam a entender a nossa sociedade, as culturas desse país tão imenso, as políticas, a formação da sociedade na qual nos encontramos hoje?

Consideramos que muitas produções nacionais nos ajudam sim a ver o nosso país e muitas obras produzidas pelas artes podem se aproximar do campo da Educação, não como um meio para entender alguma coisa, como uma ilustração de um conteúdo, mas como formação cultural e educacional de um povo.

Segundo Milton José de Almeida (1994, p. 8), “há uma grande maioria de pessoas cuja inteligência foi e está sendo educada por imagens e sons, pela quantidade e qualidade de cinema e televisão a que assistem e não mais pelo texto escrito.” O problema é que mesmo sabendo disso há, segundo o mesmo autor, uma “separação entre a cultura e a educação. A cultura localizada num saber-fazer e a escola num saber-usar, e nesse saber-usar restrito desqualifica-se o educador, que vai ser sempre um instrumentista desatualizado.”

Então, se há uma grande quantidade de pessoas que são educadas por imagens e sons, porque a escola não se apropria dessas produções? Talvez a Lei do cinema na escola possa ser esse caminho. Mas, há várias questões para pensarmos aqui, pois, como nos alerta Almeida (1994, p. 9) “a educação e a cultura falam de si e entre si coisas distintas”.

A educação, dentro dos muros escolares, está organizada, geralmente, em séries, especialidades, ciclos com conteúdos distintos para cada fase, e traz o resultado da produção do conhecimento, em forma de conteúdos didatizados, disciplinarizados e

preparados em fragmentos “adequados” para cada idade. Já a cultura, não segue essas regras, ela:

[...] produz e também reproduz, faz nascer, renascer o conhecimento, as sabedorias, mostra novamente o antigo, demonstra novo, o saber-fazer dos homens. É sempre contemporânea do presente até mesmo quando expõe o velho, a cultura que já foi. Ela se expõe, ao mesmo tempo, para a produção e consumo, independente de faixa etária, formação, pré-requisitos (ALMEIDA, 1994, p. 14).

Percebemos a incompatibilidade em que vivem esses dois modos de produção. A escola num polo, fragmentada e desatualizada, e a cultura em outro polo, sempre nova, obedecendo outras regras, de produção, de mercado, mas sempre atual. No entanto, elas também se unem quando se trata de produção de e para a massa. Talvez pudéssemos pensar, em alguma medida, que a escola também poderia ser uma indústria (ALMEIDA, 1994) que produz mão de obra para o trabalho, uma mão de obra alienada da cultura e de sua própria formação, mas que está prevista e desejada pelos ordenamentos jurídicos.

Por outro lado, o cinema apresenta uma linguagem própria, a linguagem cinematográfica, que dialoga com outras linguagens, como por exemplo a linguagem fotográfica, escrita e oral, visto que, o cinema não é só visual. Dessa forma, podemos dizer que o cinema é visual, oral, auditivo, um produto cultural e uma expressão da cultura e, sendo assim, poderíamos questionar: que culturas são essas impregnadas num filme? É nesta direção que seguiremos com os apontamentos propostos para o nosso segundo desafio.

Segundo desafio: Diálogos entre cultura, Experiência e Educações

Pensamos que ao assistir um filme, podemos nos imaginar como “antropólogos” em pesquisa de campo, buscando conhecer um determinado povo, seus costumes, seus comportamentos. Ora estaremos observando um universo mais próximo, ora mais distante, no entanto, em ambos os casos, estaremos mediados por diferentes linguagens (cinema, fotografia, histórias em quadrinhos, animação, ilustrações, artes visuais, literatura, oralidade) e que possuem uma gramática própria. Que gramática é esta pela qual vemos o mundo? Gramática que pode ser posta em dúvida, como tantos escritores e poetas fazem com a “gramática” tradicional.

A escola poderia fazer um trabalho de desvelar camadas de “cultura” impressas nessas obras, buscando discutir diferentes concepções teóricas de cultura e de educação, atravessadas nesta linguagem. Ao experimentar esta linguagem, refletir sobre seu modo de produção e sobre como se apresenta para o público, ou seja, sua montagem, podemos tornar clara essas camadas e, pouco a pouco, construir diferentes entendimentos sobre educação. Essa “parada” mais demorada na experimentação com as linguagens e nos seus possíveis entendimentos, nos aproxima das palavras de Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 24) ditas numa conferência e que foram publicadas, posteriormente, num texto que ficou bastante conhecido “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Assim também deveria ser com a Educação. Fazer desse encontro uma experiência. Parar para pensar, olhar as coisas, sentir, cultivar a atenção, suspender o juízo, o automatismo, o que Larrosa nos convida é fazer dos nossos encontros uma arte, uma experiência.

Mas a nossa escola é obrigatória e, sendo assim, há possibilidades no seu interior de não ser somente um lugar do “mal” “saber-usar”? Há possibilidades da alegria e do saber nascer do obrigatório? Segundo Georges Snyders (1996, p. 104), em seu livro *Alunos Felizes*, “uma primeira alegria consiste em que a obrigação escolar pode oferecer ao aluno um leque de experiências emotivas que não tem equivalente no mundo cotidiano, na liberdade comum: emoções vivas, às vezes violentas mas controladas pelo conjunto da situação”

Na tentativa de ver saídas para a escola e para uma educação com mais vida e alegria, pensamos que essa pista que Snyders (1996) nos revela, de que a escola pode (e deve) oferecer ao aluno um “leque de experiências” é o que nos conecta aos outros autores citados e a um certo alívio de pensar que, mesmo a educação escolar não ser aquilo que talvez nós sonhamos, há saídas para ela.

Assim, quanto mais nos apropriamos dos conteúdos, quanto mais podemos experienciar boas reflexões e boas perguntas, mais teremos pessoas em condições de analisar, refletir, compreender a sociedade em que vive e da qual são parte. O cinema na escola, seja nacional ou não, a aproximação com obras de arte, produtos culturais, formas e linguagens artísticas, fazem com que as pessoas entrem em outros processos de inteligibilidade e de experiência. Quanto melhor for a “obra”, mais forte poderá ser o encontro.

Portanto, o trabalho com obras/produtos da cultura é fundamental para compreender a cultura a que está imerso, mas também aproximar-se de outras. “No ato de inventar outra cultura, o antropólogo inventa a sua própria e acaba por inventar a própria noção de cultura.” (WAGNER, 2010, p. 30-31). Se concordarmos com Roy Wagner (2010), essa noção de cultura que temos, que construímos, que inventamos, se dá na relação com a observação de outras culturas. Deste modo, esses outros que nos chegam via produtos da cultura, seriam uma forma de pensarmos sobre a nossa cultura na relação com as outras, por semelhanças, diferenças, como espelho. Quanto mais contato com outras culturas nós tivermos, mais estaremos abertos a novas experiências, mais condições teremos de inventar e construir a nossa sociedade.

Estas considerações nos levam a pensar que a Educação que devemos pleitear é aquela que possa sensibilizar os sentidos com o desejo de desenvolver uma espécie de conhecimento e inteligibilidade que passa pela contemplação, pela compreensão e pela sensibilidade.

Apostamos em diferentes formas de conhecer e sentir. A escola é uma instituição educacional, uma das camadas das educações possíveis. Talvez, um dos poucos espaços, para boa parte da população, onde será garantido um conhecimento organizado. Aproveitar as brechas, as rachaduras e fazer ruir um sistema inerte de (re)produção de conteúdos. Valorizar e legitimar os diferentes tipos de saberes, construídos das maneiras mais diversas, nos diferentes espaços e instituições sociais, culturais. Fazer da escola um dos locais de educação possíveis e fazer entrar na escola, junto com o filme nacional, tantas outras produções da cultura. PovoAr a escola, arejAr a escola. Talvez seja disso que os alunos precisem, mais AR, mais vida nesses espaços.

A heterogeneidade, a pluralidade, diversidade de possibilidades, olhares, imagens e experiências que marcam os processos de construção de subjetividades, novos modos de viver, ser, conhecer, ensinar e aprender não podem se distanciar tanto da Educação, ao contrário, devem sim possibilitar Educações. Ao problematizar

algumas rupturas que esta nova configuração da sociedade trazem para a lógica e estruturas escolares, acreditamos que onde há fresta, há luz. A potência está nos esforços em propiciar aos sujeitos (alunos e professores) momentos de experiência genuína (BENJAMIN, 1975).

Uma das mais importantes contribuições de Walter Benjamin sobre a teoria social está na importância por este atribuída às manifestações culturais, numa relação bastante intensa e recíproca entre vida material e cultural, entre arte e vida, entre poesia e prática, ao mesmo tempo, em que denuncia o cientificismo e o distanciamento da realidade cotidiana.

O conceito de experiência² (*Erfahrung*) tem na teoria benjaminiana uma origem literária próxima do modelo de narração adotado por Proust. Benjamin afirma que um acontecimento vivido é finito, ao passo que um acontecimento lembrado não tem limites pois encadeia-se com o que veio antes e depois. O desaparecimento da memória e das experiências coletivas com o advento do mundo moderno que contrapõem a figura do narrador (1993) – encarregado de transmitir e intercambiar experiências – à emergência de formas de comunicação literárias como o romance e a informação jornalística, traz como principal consequência o culto do sempre novo afastando-se da narrativa tradicional.

No entanto, uma nova humanidade pode emergir das ruínas do antigo, pode emergir uma nova barbárie que não necessariamente é negativa. Estes indivíduos desprovidos de passado e vazios de experiência sempre podem recomeçar e serem estimulados a criar alternativas a partir de suas incertezas e dúvidas. É justamente neste aspecto que o autor percebe o potencial político desta nova sensibilidade moderna capaz de trabalhar em situações adversas numa perspectiva transformadora.

No esforço de dialogar/atualizar estas proposições da teoria benjaminiana acerca da experiência, apresentaremos as potências trazidas pelas novas narrativas (a exemplo das narrativas transmídia que trataremos mais adiante), pautadas pela colaboração, pelo protagonismo, engajamento e pela multiplicidade no contexto da Sociedade da Informação. A intenção é a proposição de novas práticas e outros tipos de interações que conduzam à Educações, que tragam possibilidades de expansão e desdobramentos das formas de construção do conhecimento, em outros materiais, plataformas de mídia, suportes e linguagens, adentrando por outros tipos de escrita, mais coerentes com as

² A definição do conceito de experiência é desenvolvida de forma mais ilustrativa no texto **Experiência e Pobreza**, de 1933 (p.115-119).

hipermediações que marcam as produções culturais contemporâneas (SCOLARI, 2008).

Acreditamos ser legítima e urgente a necessidade da educação formal e seus atores (sujeitos culturais alunos e professores) se abrirem a outros modos possíveis de experiências e linguagens. Amorim no seu texto “Três crianças a comporem um plano para o currículo” (2013) assim nos provoca:

[...] os conceitos de Deleuze e Guattari auxiliam-nos a diferir ao pensarmos uma relação da criação e da autoria, de outra ordem da escrita que habita o currículo estriado em pesquisa científica. Talvez a proposição de trazer o currículo a operar no sistema de crueldade do vazio, no qual o corpo para e toda a vivência mergulhada implica uma relação-outra com coisas e os signos. Assim, enquanto o juízo impõe uma busca de interpretação, como na oração, por exemplo, que é uma demanda de sentido que transcende as sensações, a crueldade propõe a experimentação. “Nunca interpretem, experimentem” (LINS, 2004, p.84). Experimentar é a espinha dorsal da estética.

Nesta perspectiva, os autores Pretto e Pinto (2006, p. 23) afirmam que é urgente a demanda por novas educações, no plural, e que “não basta apenas a apropriação de tecnologias para modificar a experiência da escola, uma vez que estas, por si só, nada mudam”. A questão é verificar suas potencialidades e a mudanças das articulações entre sujeito e construções de conhecimentos, o que impacta diariamente a lógica escolar tradicional. Eles colocam como características de tais mudanças “Processos horizontais, processos coletivos, centros instáveis, currículo hipertextual, participação efetiva, formação permanente e continuada, simultaneidade entre a escrita e a oralidade, cooperação e sincronicidade na aprendizagem” (PRETTO; PINTO, 2006, p. 25).

Parafraseando Benjamin (1975), podemos dizer também que nada vale garantir o ACESSO à cultura, se não há nenhuma experiência genuína que ligue os sujeitos à ela. Que a escola, lugar onde os desejos de lei se realizam, como Direito, como Dever do Estado, seja também um momento para que a educação possa fazer-se cultura e também poder e que possa ser o espaço de mudança, de formação, de experiência, de educações.

Terceiro Desafio: Desejando falar de Educações

Neste terceiro desafio trouxemos possibilidades de potência para as Educações em tempos de Democracia em Risco, como tentativa de visibilizar outros tipos de discurso e formas de produção do conhecimento, por mais Diferença e menos Repetição (DELEUZE, 2000), por mais fissuras no pensamento simplificador/arbóreo e

homogeneizante de uma Educação que preconiza ser PARA TODOS, mas que desconsidera as experiências, as diferenças entre os sujeitos e seus diferentes repertórios culturais para ACESSAR os conteúdos disponibilizados de forma pouco ou nada flexível.

Acreditamos na valorização da experiência nos currículos escolares institucionalizados para que esta possa ressignificar olhares, imagens, tecnologias, saberes. Dado que novas dinâmicas socioculturais estão postas no contexto atual da Sociedade do conhecimento, é fundamental refletir sobre o protagonismo dos sujeitos culturais e as diferentes e desafiadoras formas pelas quais estes podem exercitar a autoria, a coautoria, a aprendizagem em rede e a polifonia, explorando as possibilidades de um olhar hipertextual e dialógico que remete a uma lógica do mero fluxo das imagens e informações, sem lhes atribuir qualquer sentido. Mas que esta possa ser uma forma de aproximação da escola com a sociedade, dos currículos escolares e os modos de viver em sociedade.

Nossas ponderações finais vão no sentido de propormos, de forma colaborativa, como conceber novos caminhos criativos, territórios de pesquisa com novas linhas de fuga e linhas de força, com novas regiões de visibilidade e dizibilidade, como um novo cheio de sentidos a serem desvendados por um pensamento rizomático (DELEUZE; GUATTARRI, 2013) que cria/constrói e não apenas repete estruturas tradicionais de organização do pensamento.

A dificuldade é como fazer isso se estamos atrelados às lógicas de produção tão rígidas, fragmentadas e disciplinares, sobretudo no campo educacional? Como tornar prazerosas as experiências de aprendizagem dos estudantes sem considerar suas experiências prévias ou proporcionar a eles espaços de experimentação e construção de novas experiências capazes de ressignificar a realidade vivida cotidianamente? Como minimizar o descompasso entre Educação e Sociedade da Informação – entre o que o aluno vive dentro e fora do ambiente escolar institucionalizado? Entre o currículo formal e o currículo oculto?

Uma possibilidade advém da Colaboração ou da Aprendizagem Colaborativa (LEVY, 1999), potência esta que advém da rede, dos novos espaços virtuais dialógicos que se estabelecem, nas trocas e experiências. É necessário perceber o caráter de dialogicidade (BAKTHIN, 2010) e hipertextualidade das tecnologias no contexto atual. Quando pensamos em inseri-las no ambiente educacional, elas não podem perder sua essência, as situações de aprendizagem criadas não deveriam engessá-las à planos de

ensino rígidos, avaliações, pontuações e frequências meramente protocolares, mas explorar as suas aberturas para o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, diante da pluralidade de olhares, pontos de vista e diferentes bagagens socioculturais.

Como esclarece Morin (2000), em “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, para que o conhecimento seja pertinente, ele deve considerar a complexidade, isto é, o que é “tecido em conjunto”. Pensamos que um aspecto central desta nova tessitura social é o engajamento dos sujeitos.

Enquanto vemos todos os dias a indústria do entretenimento e todo o mercado de bens e capitais simbólicos se expandir em termos de adeptos (fãs, seguidores etc.), vemos que o ambiente educacional – muitas vezes por estar preso à Repetição – ainda encontra muita resistência em promover/garantir o engajamento dos sujeitos. Um exemplo desta potência se revela quando falamos em Narrativa Transmídia, por exemplo, mais especificamente nas produções colaborativas dos fãs, as FANFICS.

Sua lógica de produção é bastante profícua pois articula-se à maior parte das reflexões sobre protagonismo e aprendizagem colaborativa. Este tipo de produção, a FANFIC, parte do engajamento dos sujeitos a uma determinada narrativa e possibilita a criação de um outro texto/desfecho para a estória original, mediante muitas etapas colaborativas. Proliferam audiências participativas, reconstrutoras de conteúdos a partir dos conteúdos e links oferecidos, de acordo com seu desejo e sua capacidade cognitiva, tal como definem Li & Bernoff (2008) como *groundswell*: “uma tendência social em que as pessoas usam a tecnologia para obter o que desejam umas das outras (...) buscam soluções por si mesmos na busca por esclarecer ideias, discutir, compartilhar” (LI; BERNOFF, 2008, p. 10).

Utilizar este engajamento não para consolidar uma visão compartimentada e disciplinar do conhecimento – tal como ocorre tradicionalmente no ambiente educacional – mas viabilizar situações em que a (trans)disciplinaridade, ou melhor ainda, a “(trans)versalidade (GALLO, 2002) possa ser efetivamente experimentada, convocando a criação. “Assumir a transversalidade é transitar pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios em nosso cérebro, uma viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s) à medida que desenvolvemos sua equação fractal” (GALLO, 2001, p. 33).

Pensando as narrativas transmídia a partir da perspectiva rizomática, podemos dizer que estas experiências narrativas rompem com a ramificação hierarquizada do saber, seja vertical ou horizontal, e com a lógica binária que rege as relações

dicotômicas, pois nelas, a estrutura do conhecimento não estabelece começo nem fim para o saber. A multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, territórios do real, modos inventados e reinventados de se construir realidades, que podem ser desconstruídos, desterritorializados, transversalizados.

Consideramos que é urgente a construção de novas estruturas curriculares que discutam o acesso aos bens culturais e a inserção das diferentes tecnologias (imagens, filmes, redes sociais) na Educação, ancoradas não apenas em imposições jurídicas e/ou instrumentos de avaliação (de nível básico e superior), mas sim, em experiências significativas que possam minimizar o descompasso entre o Mundo da Vida e o Mundo da Escola. Isto para que os sujeitos envolvidos neste processo possam (de forma colaborativa) desfrutar de momentos formativos especialmente desenvolvidos em caráter de intencionalidade.

Trata-se de um projeto, um grande desafio, talvez, um Devir que precisa ser tomado como prerrogativa pelos pesquisadores da área. Esta construção não será possível sem o trabalho colaborativo, sem o pensamento complexo (MORIN, 2015) e em rede e, principalmente sem as trocas de experiência, imprescindíveis para a construção de formas de pensar mais condizentes com as demandas deste tempo. É pensando nessas possibilidades que buscamos tencionar a expressão “Direito à Educação” com o termo “educações”, vislumbrando uma outra concepção de escola, de educação, de saber, de conhecimento que passe pelo conceito de experiência, do engajamento, do protagonismo, do trabalho colaborativo, em rede, que vislumbre uma multiplicidade sem fragmentações e na qual os bens culturais façam parte do cotidiano dentro e fora da escola.

Referências

- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994.
- AMORIM, Antonio Carlos. Três crianças a compor um plano para o Currículo. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v. 13, n. 3, p.411-426, set/dez. 2013.
- BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BENJAMIN, Walter et al. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril, 1975. (Col. Os Pensadores)
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Vol 1. Magia e Técnica. Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Walter Benjamin**. Coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: Ática, 1991.

- BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. acesso em 20 Set. 2016.
- BORGES, Guilherme Souza. O desenvolvimento do estado e a descentralização da gestão educacional: o poder judiciário como legitimador do projeto de gestão compartilhada na educação pública. Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste – Reunião Científica Regional da ANPEd: Projeto Nacional de Educação: desafios éticos, políticos e culturais, 13. , 2016. Brasília. **Anais...** Brasília: Universidade de Brasília, ANPEd, 2016. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/constituicao_educacao.pdf>. Acesso em 20 de Set. 2016.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 20 de Set. 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 20 de Set. 2016.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Caderno de. Pesquisa.**, São Paulo , n. 116, July 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Oct. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.
- DELEUZE, Gilles ; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Tensões e Ambiguidades em Walter Benjamin: a modernidade em questão. Revista: **Plural, Sociologia**. USP. São Paulo: 1º semestre de 1994.
- GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LI, Charlene; BERNOFF, Josh. **Groundswell: Winning in a World Transformed By Social Technologies**. Boston/USA: Harvard Business Review Press, 2008.
- LINS, Daniel. **Juízo e Verdade em Deleuze**. São Paulo: Annablume, 2004.
- MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília/DF: UNESCO, 2000.
- PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e Novas Educações. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11. N.31., p. 19-30, jan./abr.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2017.
- SCOLARI, Carlos. **Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación**. Barcelona: Gedisa, 2008.
- SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.