
LINHAS E ROTAS DIVERSAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: CARTOGRAFIA DE NOSSA CULTURA

Dinamara Garcia Feldens (PPGE/GPECS/UNIT) 1
Anthony Fábio Torres Santana (PPED/GPECS/PROCAPS/UNIT) 2

RESUMO: Este artigo versa sobre as práticas educativas em sala de aula, no que diz respeito às relações de construção dos conceitos de gênero, raça e etnia, assim como funcionam as relações de saber-poder no cotidiano escolar em suas nuances sexistas e racistas. As diferenças étnicas, sexuais, religiosas, raciais e sociais que constroem o mosaico de nosso tempo precisam ser consideradas nas discussões educacionais que compõem os diferentes modos de vida. Este texto constitui-se numa análise qualitativa que considera o fazer escolar e sua literatura, envolvendo a construção de conceitos e entendimentos acerca dos discursos que tramam as práticas educacionais no que se refere às questões das multiplicidades, identificando algumas linhas que atravessam o currículo escolar e que acabam por cartografar a geografia da escola e de nossa sociedade.

Palavras – Chave: Cultura; Educação; Diversidade.

ABSTRACT: This article focuses on the educational practices in the classroom, with regard to the relations of constructing the concepts of gender, race and ethnicity, as well as the work of knowledge-power relationship in school daily in their nuances sexist and racist. Ethnic differences, sexual, religious, racial and social construct the mosaic of our time must be considered in educational discussions that make up the different ways of life. This text constitutes a qualitative analysis that considers the school and do their literature, involving the construction of concepts and understandings of the discourses that weave the educational practices as regards the issues of multiplicity, identifying some lines that cross the curriculum and which eventually map the geography of the school and our society.

Keywords: Culture, Education, Diversity.

¹ Doutora em Educação pela UNISINOS. Professora Titular do Mestrado em Educação da Universidade Tiradentes. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades (GPECS/CNPq/UNIT). E-mail: dfeldens@hotmail.com

² Mestrando em Educação pela Universidade Tiradentes – UNIT, instituição através da qual adquiriu o grau de licenciado em História. É membro do Grupo de Pesquisas Educação, Cultura e Subjetividades (GPECS/CNPq/UNIT). Professor especialista em Ensino de História: Novas Abordagens pela Faculdade São Luís de França – FSLF. E sócio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. E-mail: afabiotorres@hotmail.com



A idéia de conhecimento, saber, educação, formação, está diretamente ligada à idéia de movimento, potencialização da vida. A partir dessa perspectiva propomos um olhar sobre a construção dos saberes-formadores, que de maneira efetiva cria territórios de segmentação dentro do espaço escolar.

As diversidades que habitam o meio em que vivemos, nos fazem olhar com maior atenção ao desenvolvimento das relações que são constituídas no cotidiano múltiplo que nos circundam.

Nesta perspectiva, as instituições sociais que percorremos, tendem, através das relações que estabelecem, imprimir idéias, crenças, valores, como fontes de verdades, propagadoras de discursos segmentadores. Entendemos nesse sentido, que, a escola, é uma dessas instituições.

Dessa forma o presente texto busca compreender como tem funcionado o discurso em sala de aula sobre as questões referentes às diversidades sexuais, raciais, bem como suas multiplicidades.

A sociedade globalizada caracteriza-se pela universalização de valores e sentidos, por outro lado, encontramos-nos em um processo cada vez mais crescente de tribalização. Trata-se da construção de uma subjetividade global e tribal acontecendo juntas, simultaneamente num processo que estrutura o sujeito da contemporaneidade. Essa prática, característica deste momento de nossa história suscita que passemos a pensar de forma diferenciada o sujeito na escola.

Nessa medida, a problemática das diversidades, multiplicidades culturais e sociais tem constituído cada vez mais em realidade o nosso cotidiano educacional, tornando-se necessário propor movimentos a estas discussões nos espaços acadêmicos.

Submergindo ao espaço escolar, torna-se clara a percepção de como os discursos dos professores vão produzindo saberes relativos às identidades culturais, como esses tratam as diferenças e multiplicidades que se processam no cotidiano escolar.

Na busca de novas possibilidades para compreender as diversidades, compomos assim conhecimentos que ultrapassam a lógica excludente e homogeneizante da nossa sociedade.

“As multipheidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multipheidades. Os princípios característicos das multipheidades concernem a seus elementos, que são singularidades; as suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização”. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 8)

Torna-se impraticável pensar a educação sem considerar seus aspectos culturais, suas pluralidades e diferenças que compõe a própria condição humana. As diferenças étnicas, sexuais, religiosas, raciais, sociais, que constroem o mosaico de nosso tempo presente.

Todas essas questões precisam ser consideradas nas discussões educacionais. Infelizmente a academia ainda tem olhado muito timidamente para elas, num momento em que urge buscar esta nova cartografia, entendendo a lógica de como o discurso funciona no âmbito escolar homogeneizador modernista.

A base do projeto moderno é a idéia do método *universal* para construção do saber, com a ascensão da lógica disciplinar, erigida pela busca do conhecimento objetivo e universalizante, pré-requisito para ser considerado verdadeiro e ter validade.

Assim, os conceitos de unidade, homogeneização, unidimensionalidade, oposições binárias de pensamento, etnocentrismo, monoculturalismo, são alguns postulados da razão moderna que desconsideram as multiplicidades que são evidentes na construção do saberes contemporâneos.

Esta classificação para o conhecimento interferiu diretamente na organização escolar, visto que a escola é a própria propagadora deste modelo, como também nos procedimentos estatais para disciplinamento do saberes, assim como é fruto desta inter-relação de saberes: de um lado, aquilo que é técnico e científico, validado como fruto da racionalidade, cartesianamente projetado e cientificado, contrário ao saber visto como

popular, fruto da ignorância e da ausência da razão, saberes, portando denominados menores. Porém, é bom percebermos as tramas desta relação: um saber maior depende da existência de algo que possa ser classificado como menor.

Assim se consolidam os discursos segmentadores, as práticas de preconceitos, e todo o *diferente*, mesmo que potente, é rechaçado, excluído, denominado inferior. Com base nessa lógica de pensamento, visualizamos nas práticas educacionais, a propagação de discursos que atribuem sentenças e marcam as multiplicidades étnicas, raciais, sexuais, religiosas, apenas por não constituírem o *modelo* tido como adequado, este é territorialista, *uno*.

A modernidade iluminista produz o discurso da unicidade associado à cientificidade e a normalidade. As diferenças e as multiplicidades enquadram-se nesta lógica. No entanto, o cotidiano educacional torna-se cada vez mais múltiplo de tal forma, que nos sentimos impelidos a rever nossos conceitos partindo justamente destas multiplicidades, e das diferenças emergidas das afecções que as distintas culturas que nos habitam produzem no seio social.

Dessa forma, as ações da escola enquanto *Instituição da Modernidade* são de propagadoras dos modelos, da homogeneização das idéias e de padrões identitários que vão de encontro às multiplicidades e as diversidades presentes nos espaços escolares. Mais que isso, a escola moderna é constituída pelas práticas de saberes que desviam o olhar dos diversos e focam o olhar no sujeito *uno*.

Porém, a padronização linear dos saberes perde sentido na contemporaneidade, esvazia-se da sua ordem edificadora, torna-se líquida e os discursos metarrelatos, pretensos à universalização, não se encontram na realidade.

“Na sociedade e na cultura contemporânea, sociedade pós-industrial, cultura pós-moderna, a questão da legitimação do saber coloca-se em outros termos. O grande relato perdeu sua credibilidade, seja qual for o modo de unificação que lhe é conferido: relato especulativo, relato de emancipação”. (LYOTARD, 1998, p.69)

O pensamento da representação determinou que o território da criação fosse o *eu*. O *eu* é reinante das ações, senhor dos territórios indefinidos, possui sensibilidade, que é *território físico, mental e psíquico, onde começa nossa subjetividade, que nada mais é do que aquilo que nos faz ser assim e não de outro modo* (TIBURI, 2008).

O *eu* forma a identidade limitadora dos sujeitos, e a escola é espaço para esta construção, através de suas práticas discursivas, mas elas próprias não são formadoras de discursos (FOUCAULT, 1997), necessitam de um conjunto de esquemas, de construções pedagógicas, para exercerem suas possibilidades de poder. Cria-se então, um conhecimento sobre os diversos, os diferentes, não no sentido de incluí-los, mas inventa-se um saber sobre aquilo que é o diferente, dentro dos limites das relações de sujeição do *eu*. Assim os diversos tornam-se *sujeito* à vontade do *eu*. E dentro de suas perspectivas de identidade-padrão, o *eu* é um sujeito diferente, mas rarefeito, moldado, estagnado.

Qual medo é provocado pelas diversidades? Por que o retorno dos diferentes é o movimento do excluído que necessita justificar-se, apresentar suas credenciais de caminho marginal percorrido, para que o discurso de saber e poder do *eu* seja praticado como aquele que hospeda, hospitalidade que é ao mesmo tempo receptiva, mas segue como *imposição do receber* (DERRIDA, 2005).

Os discursos da educação têm se apresentado neste movimento de receber os diferentes como se recebe aquele que regressou do exílio e não sabemos como tratá-lo, faltam-nos mãos e vozes para compreender suas formas, seus gestos, suas angústias e seus territórios. E nesta ausência, buscamos criar práticas discursivas da diversidade, da inclusão curricular, burocratizamos o *outro*. (SKLIAR, 2008). Não há vontade de mudança, por que o mudar exigiria a quebra de estruturas que a tradição montou, nos limitou, nos colocou avisos de alerta nas fronteiras, para olharmos com cuidado os diversos que vinham.

“A tradição moderna sempre pautou seu regime de verdades na moral acima das pessoas, das instituições para além das individualidades, da lei como ordem; falando com sua voz rouca como deverá ser o futuro, sempre com as unhas cravadas no passado”. (FELDENS, 2006, p. 91)

Ficamos parados e mudamos os currículos na certeza de que, sem olhar as representações, sem mergulhar na metamorfose das identidades ou na vibração das pluralidades que nos rodeia e nos olha, estaremos agindo na ordem da lei e da manutenção da verdade que nos pré-dispomos a acreditar.

Se aceitarmos compreender e receber os diversos, estes são colocados como maléficos, resultantes de vínculos caídos e de relações desnecessárias. Que venham, mas serão sempre os diferentes, formado em torno do *eu* este que é *sujeito* completo, natural, concêntrico, onisciente e dotado de poder, como nos gritam os ideais da escola moderna. Não adiantam afirmar que as multiplicidades são multiculturais, elas devem pertencer a uma comunidade, a um estamento, classificado e ordenado com uma identidade equivalente ao do *eu*. Ele não será meramente incluído, será objeto de estudo, para se tornar o diferente que é retorno e que é visto.

E se reproduziram e multiplicaram as sociologias do subdesenvolvimento, as teorias da dependência, as formas holísticas sedativas de explicação cultural, as relações nativistas e nacionalistas de relação com o outro. O outro volta a ser assim, somente, um outro (politicamente) redutível, subdesenvolvido, domesticado, minoritário, nativo, dependente, etc. (SKLIAR, 2002, p. 6)

As possibilidades de alteração neste quadro passam pela formação docente. Não que se jogue ao professor a culpa pela totalidade do ato, nem que se exija dele atuação principal numa peça que possui vários atores, passando inicialmente, em entender a educação-aprendizagem, passagem do não-saber ao saber (DELEUZE, 2006), desconstruindo a lógica positivista, sem objetivar a formação de indivíduos, mas favorecendo a produção de singularidades, uma educação em que os diversos não sejam aqueles, que de repente, sejam vistos e com urgência estudados, incluídos. Não se trata de inventar conhecimento sobre as pluralidades, mas de favorecer as singularidades e uma educação que foque sua trajetória nas multiplicidades.

Não se constitui educação pela unicidade. O processo de educar é coletivo e participativo, exige interação de saberes, criação e desconstrução de conceitos, descoberta de novas imagens, efetua fixação de outras e possibilita, no ato integrador de pessoas-

comunidade, o enraizamento de conceitos primários necessários para a preservação das relações sociais. *“Educação é encontro de singularidades”*. (GALLO, 2008).

As desigualdades, as diferenças e as pluralidades que se complexificaram nos últimos anos transversam as diferentes classes, etnias e gêneros, são, por conseqüência, produzidas e produtoras, instituintes e instituídas do/no espaço educacional.

A modernidade com sua lógica positivista, produz educadores que pensam, agem e se movimentam dentro de uma prática homogeneizadora e linear. Essas práticas desconsideram valores pluriétnicos bem como as diferenças. Por outro lado, a valorização de um currículo eurocêntrico, que privilegia a cultura branca, masculina, heterossexual, cristã, aniquilou as demais culturas dentro do conjunto de saberes escolares, produzindo praticas curriculares cada vez mais marcadas por palavras de ordens excludentes.

“A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela “ensina”, dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a conseqüência de informações: a ordem se apóia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à crianças coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação etc). A unidade elementar da linguagem — o enunciado — é a palavra de ordem”. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 11-12)

Uma instituição que se preocupa com os desafios educacionais e sociais de nosso tempo, precisa voltar-se para o estudo e investigação das questões multiculturais que permeiam nosso cotidiano. É nesse sentido que é urgente avançar nessa discussão, buscando promover possibilidades de rupturas e de avanços dentro do campo da pesquisa acadêmica.

Os desafios interculturais no campo educativo têm gerado reflexões teóricas e conceituais em torno da articulação entre cultura e identidade, multiplicidades e unicidade, homogeneidade e alteridade, buscando a valorização e a importância da pluriversidade étnica e cultural na configuração dos modos de vida.

A diversidade cultural e étnica com o seu potencial inerente desperta no educador uma postura crítica acerca dos instrumentos pedagógicos em voga no interior das escolas, possibilitando-lhe a desconstrução de mitos, paradigmas, e preconceitos historicamente veiculados na cultura escolar.

D'Adesky nos alerta para que “*a experiência da diferença mostra que a diversidade tem, para muita gente, um caráter mais ameaçador do que enriquecedor*” (D'Adesky, 2000, p.71). Contudo, esse processo não se efetiva de uma forma linear e determinista, uma vez que a mediação da ação humana, realizada através das experiências do cotidiano e das práticas culturais dos grupos subordinados, possibilita a apreensão da contradição, a reelaboração, e a resistência às ideologias do recalque das diferenças étnico-raciais impositoras.

Nesse sentido, o papel do educador é determinante no processo de reapropriação, reinvenção das práticas educacionais cotidianas, práticas estas, libertadoras, acolhedora das pluralidades e singularidades potenciais.

Sabe-se que, nas últimas décadas, a questão da diferença e da diversidade cultural passou a ganhar destaque nas pesquisas sociais e educacionais. Faz-se necessário propormos uma perspectiva educacional que se fundamente na alteridade, no reconhecimento dos plurais, das suas diferenças culturais, étnicas, religiosas, não perdendo de vista o combate às desigualdades excludentes.

Abdicar do modelo arcaico do *ensino-aprendizagem* propagador de segmentações, atravessar as linhas, os limites do território do conhecimento inventado e se criar modos de existências inéditos, fora daquilo que a tradição moderna elegeu como ordem, buscando-se novos significados para educar:

“Educar significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará – e se fará – com estes convites, foge ao controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento daquele que não deseja discípulos, que mostra caminhos, mas que não espera e muito menos controla os caminhos que os outros seguem. E mais: que tenha ainda a humildade de mudar seus próprios caminhos por aquilo que também recebe dos outros”. (GALLO, 2008, p. 15).

Infelizmente o professor ainda é formado para se posicionar como agente estatal, para exercer o simbolismo de inclusão dos diversos que foi/é rejeitado, e que, abarcados, incluídos e selecionados, continuam sendo *o outro que retorna, assemelhado, domado* (LARROSA, 2002).

As normas acadêmicas nos colocam com olhos abertos para enxergar o que nos difere (e isto torna o professor classificador e ordenador), a aceitação da pluralidade e, principalmente, a acolhida das diferenças como construtoras e reconstrutoras da realidade.

Portanto, as questões relacionadas às diferenças e seu tratamento no cotidiano escolar, são prioritárias para a formação profissional do educador já que este terá que, no seu desempenho profissional, tratar as tensões entre a perspectiva de defesa do direito à diferença e o batalha à desigualdade social.

A globalização, a interculturalidade, as questões de gênero e de raça, as novas formas de comunicação, as manifestações culturais e religiosas, as diversas formas de violência e exclusão social configuram novos e diferenciados cenários sociais, políticos e culturais, aos quais devem ser dados olhares diferenciados.

Desmontar a lógica que desumaniza pode contribuir muito para o processo de respeito e acolhimento às diferenças e suas diversas nuances. O processo educacional tem se convergido para identidades plurais, distanciando-se da falsa imagem cultuada como fixa e estável, que por tanto tempo povoou os discursos da educação.

“O processo de seletividade dos conteúdos curriculares, a invisibilidade e o recalque da imagem e cultura dos segmentos sem prevalência histórica, na nossa sociedade, são alguns dos mecanismos produzidos para manter a hegemonia da ideologia dominante. O produto final de todo esse processo está configurado no currículo eurocêntrico vigente nas escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino”. (SILVA, 1996. p. 141)

Percebemos que os estudos recentes estão lançando novas perspectivas epistemológicas que apontam para a questão do hibridismo como constituinte das subjetividades e das relações interculturais. As relações entre as culturas vêm se configurando como um objeto de estudo transversal, constituindo-se por meio dos cruzamentos de temáticas como cultura, diversidades, identidade e educação.

Sabemos da importância de compreender com rigor a especificidade de cada uma dessas temáticas, e a diversidade dos enfoques teórico-metodológicos da produção científica nestas áreas, mas tem-se que ter o foco acerca da necessidade de se desenvolver investigações numa dimensão híbrida e mutante, de tal modo que a teoria e o entendimento possam ir constituindo-se mutuamente.

“Os pensamentos não são frutos da terra. Não estão depositados em seção de um grande cadastro, exceto para a comodidade dos seres humanos. Os pensamentos são nuvens. A periferia da nuvem não é mensurável com exatidão, é uma linha fractal de Mandelbrot. Os pensamentos são empurrados ou puxados em velocidades variáveis. Têm profundidade, mas o coração e a pele são feitos do mesmo grão. Os pensamentos não cessam de mudar de posição, um em relação ao outro”. (LYOTARD, 2000. p.18)

É importante vislumbrarmos que este estudo envolve a construção de conceitos e de entendimentos a cerca dos discursos que tramam as práticas educacionais no que diz respeito às questões de multiplicidades e diversidades. Procurando identificar algumas linhas que atravessam o currículo escolar e que acaba por cartografar a geografia da escola e de nossa sociedade.

A intenção é sempre movimentar os conceitos através das ações de reflexões e a partir de então, pensá-los. A pesquisa é uma forma de fazer movimentos entre as teorias e as práticas que habitam nosso cotidiano plural. Desta maneira, o pensamento produz novos olhares e significados sobre velhas práticas e discursos.

A pesquisa, o fazer educação é esse plano do pensamento. Ao pesquisarmos, inovarmos, agimos com os conceitos, as concepções e opiniões se recriam, acolhemos assim os diversos, os novos dissonantes. Não se pesquisa impunemente, sem que nossos conceitos e verdades sejam postas sob suspeita, e em questionamentos.

O pensamento é ação. Ele não é uma abstração que se realiza num mundo ideal. O pensamento existe na efetividade do mundo real, age na processualidade com a vida. Buscar compreender os conceitos e movimentar o pensamento constitui a ações, dessa forma, efetivamos nossa interferência no mundo, e compreendemos os movimentos sociais que geram os discursos regentes das constituições territorialistas.

Se pensarmos o professor como um inventor que desperta os mais variados devires em seus alunos, e desenvolve seu talento como a criação para um artista, o seu objetivo será o movimento do conhecimento através dos conceitos. No processo educacional, o conceito não serve como rotulador de signos, mas como ponte sólida entre o ensinar, o aprender, e a facilitação que esse recurso propicia aos membros envolvidos no contexto educacional vigente.

A criação, mesmo a criação educacional é sempre experiência e nomadismo.

Os movimentos que a criação do conhecimento tende a desconstruir agindo no que está estabelecido, junto com a sua eficácia em fazer brotar multiplicidades e diferenças, configura o que o filósofo francês Deleuze chama de conhecimento nômade. O conhecimento, ou pensamento nômade tem como sua potência o movimento e sua capacidade de gerar desterritorializações. Nesse sentido, não existe noções, idéias, mas sim práticas, e modos de vidas, que conseguem através de suas ações perpassarem as estruturas postas e serem ainda resistentes a esses territórios.

Segundo *Foucault (2006)*, pensar é experimentar, problematizar. O pensar se faz no entremeio do ver e do falar. A palavra constitui o objeto. Nessa medida, o discurso torna-se saber, dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo onde os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos.

Assim, o processo educacional necessita de espaços, de liberdade, de acolhimentos diversos, para que exista nesses ambientes o *ar* necessário à criação. Trata-se do compartilhamento de experiências, e do surgimento de outras, a partir da formação potencial imanente que existe na relação professor-aluno.

Percebe-se nas práticas educacionais, a presença de uma grande inversão na análise dos instrumentos realmente essenciais para o desenvolvimento das suas questões. Somos a todo instante afetados por novos fenômenos que regem os contextos sociais aos quais estamos inseridos, nos tornando reféns de estruturas que desconhecem o labor da educação, e assim os ecos dos discursos segmentadores constroem os sujeitos ideais, despotentes, sem referencias.

Ao pensarmos o *sujeito* através das infinitas potencialidades que o constitui, veremos claramente que a vida deste, reflete as mutações pelas quais ele passou até chegar ao estágio atual em que é visto, ou posto. Dessa forma a vida se mostra como o exemplo mais claro do exercício e da atuação das *multiplicidades*, já que é concebida por ela, ao tempo em que o sujeito são vários, desde a sua remota existência.

“Escrevemos o Anti-Edipo a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante. Distribuimos hábeis pseudônimos para dissimular. Por que preservamos nossos nomes? Por hábito, exclusivamente por hábito. Para passarmos despercebidos. Para tornar imperceptível, não a nós mesmos, mas o que nos faz agir, experimentar ou pensar. E, finalmente, porque é agradável falar como todo mundo e dizer o sol nasce, quando todo mundo sabe que essa é apenas uma maneira de falar. Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados”. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 11)

As *multiplicidades* nos instigam a pensar a diversidade, a variedade existente no mundo pulsante, que cria a todo instante uma nova direção para as teorias, e para os conhecimentos formulados e pensados em outros momentos. A educação passa diretamente por essa construção potencial, pois o ambiente em que é desenvolvida apresenta um universo plural rico em produção de conhecimento e saberes.

Pensar o sujeito múltiplo no processo educacional é pensar o sujeito livre, com a sua plena capacidade de mobilidade e transitoriedade por caminhos diversos e desejáveis, onde possa correlacionar as mais variadas linhas do pensar, com os mais diferenciados modos de agir. E este agir se reflete na criação, na expressão intensa que os sentidos proporcionam ao indivíduo que pensa sua ação social, e não deixa que os outros ajam por si.

A educação se caracteriza como essa pulsação constante, essa vontade de estar sempre em movimento, fazendo com que respiremos novos ares essenciais à vida potencial, renovando a nossa energia, que, por conseguinte revigorará a disposição para continuarmos caminhado por territórios desconhecidos.

O que nos tornamos são os conceitos, os devires, as potências, as intensidades, que muitas vezes se perdem no cotidiano educacional, por serem abafados, desencorajados ou subjetivados.

O grande desafio da educação na pós-modernidade e especificamente na educação é perceber que não há como conter a vida que pede mais. As funções disciplinadoras e de controle que a escola foi atribuída precisam ser revistas. Um novo tratamento ao saber precisa ser pensado e constituído, uma nova escola em que o singular seja provocado a se manifestar, e que conseqüentemente, se crie novas potências de saber, múltiplas e mutantes, novos entendimentos sobre os elementos dos inusitados, uma escola e um professor que primeiramente desfaça, para então criar em terra fértil.

“Tudo em que o homem se apóia para se voltar em direção à história e apreende-la em sua totalidade, tudo o que permite retraçá-la como um paciente movimentos contínuo: trata-se de destruir sistematicamente tudo isto. É preciso despedaçar o que permitia o jogo consolante dos reconhecimentos. Saber, mesmo na ordem histórica, não significa ‘reencontrar’ e, sobretudo não significa ‘reencontrar-nos’. A história será ‘efetiva’ na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e oporá a si mesmo. Ela não deixará nada abaixo de si que teria a tranqüilidade asseguradora da vida ou da natureza; ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar. Ela aprofundará aquilo sobre o que se gosta de fazê-la repousar e se obstinará contra sua pretensa continuidade. É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar”. (FOUCAULT, 1995, p. 8)

Esta nova postura implica na coragem de mexer em nossas metodologias, em colocar em estado de pesquisa os conteúdos das grades curriculares, em produzir saberes partindo dos saberes que a humanidade ao longo do tempo produziu e que foram sedimentados em nossa cultura. Em revolucionar através da criação de olhares outros para todas as multiplicidades marcadas por todas as palavras de ordens historicamente consolidadas na ação escolar.

REFERÊNCIAS



D'ADESKY, Jacques. Multiculturalismo e educação. In: **Relações raciais e educação: discussões contemporâneas**. Iolanda de Oliveira (org). Niterói: Intertexto, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia, vol 1**. São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia, vol 2**. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DERRIDA, Jacques. **Sob palavra: instantâneos filosóficos**. Lisboa: Fim de Século, 2005.

FELDENS, Dinamara Garcia. **O sujeito Moderno e sua modernidade sedentária: pequenas aproximações**. Angélica Vier Munhoz; Dinamara Feldens; Rogério Schuck. (Org.). In: **Aproximações sobre o sujeito Moderno: traçando algumas linhas**. 1 ed. Lajeado: Editora Univates, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de. Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008

LARROSA, Jorge. **Para que servem os estrangeiros?**. In: **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)** Campinas: Cedes, 2002

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 5. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

_____. **Peregrinações. Lei, Forma, Acontecimento**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?** Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. Texto apresentado na Sessão Especial da 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu-MG, out./nov., 2002c.

TIBURI, Márcia. **Filosofia em Comum - Para ler junto**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.