

INSTITUIÇÃO ESCOLAR, PODER E SUPER MODERNIDADE: LINHAS E TRAJETÓRIAS DA ESCOLA DESFALECIDA

Anthony Fábio Torres Santana
(GPECS/PROCAPS/UNIT)¹ - afabiotorres@hotmail.com
Dinamara Garcia Feldens
(PPGE/GPECS/UNIT)² - dfeldens@hotmail.com
Diogo Dehon de Andrade Borges
(PIBIC/UNIT)³ - diogodehon@hotmail.com

Resumo:

Este artigo busca compreender como a instituição escolar situa-se frente aos novos espaços e as diferentes configurações sociais e políticas da contemporaneidade. Considerando que, a organização do espaço, das relações sociais e de trabalho, assim como, os dispositivos de poder tem se modificado substancialmente nos últimos anos, a escola passa por um processo de falência das tradicionais formas de organização oriundas da sociedade disciplinar moderna e neste sentido, busca articular-se neste novo tempo. Os novos lugares que as instituições escolares passam a ocupar interessaram como foco de pesquisa, desde uma vez que ocupa-se de poder articular o contexto, as conformações de poder e a escola na sociedade da supermodernidade. O texto tem caráter qualitativo, e buscou compreender o novo tempo que vivemos, bem como as interferências dos seus acontecimentos na instituição escolar.

Palavras-chave: Escola; Poder; Supermodernidade.

INSTITUTION SCHOOL, SUPER POWER AND MODERNITY: LINE AND TRAJECTORY SCHOOL COILED

Abstract:

This article seeks to understand how the educational institution is located opposite the new spaces and the different configurations of contemporary social and political. Whereas, the organization of space, social relations and work, as well as power devices has changed substantially in recent years, the school goes through a bankruptcy of the traditional forms of organization coming from the modern disciplinary society and this sense, it seeks to articulate this new time. New posts to schools and other institutions are interested to take up as the focus of research, since once power is concerned with articulating the context, the conformations of power in society and school supermodernidade. O text is qualitative, and sought to understand the new time we live as well as the interference of its events in educational institutions.

Key words: School; Power; Supermodernity.

¹Mestrando 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.

²Doutora 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).

³Graduando em Psicologia pela Universidade Tiradentes – UNIT, discente vinculado a projeto de iniciação científica – PIBIC/UNIT.

1 - INTRODUÇÃO

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 como a instituição escolar situa-se frente aos novos espaços e as diferentes configurações sociais e políticas da contemporaneidade.

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.

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 do 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*. 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 adianta 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 consequência, 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 práticas curriculares cada vez mais marcadas por palavras de ordens excludentes.

2 - UMA CARTOGRAFIA MUTANTE PARA A INSTITUIÇÃO ESCOLAR QUE AINDA É A MESMA

A escola, ao lado da fábrica, dos hospitais, dos manicômios, é uma instituição que nasce na Modernidade como reguladora da ordem. A ela estava assegurada a função de introduzir a ordem em uma sociedade que antes estava despojada de seus dispositivos de organização. Nesse sentido, à escola coube universalizar os valores responsáveis pela integração social, eliminando toda e qualquer diferença que ameaçasse os dispositivos identitários da Ordem Nacional.

O controle do espaço, do tempo e dos corpos funcionou por muito tempo, como engrenagens da maquinaria escolar. As práticas pedagógicas exercem através da vigilância das condutas e do pensamento, domínio sobre os sujeitos, cujos aparatos de regularização são as normas, os exames, os enquadramentos. Uniformizados, os corpos das escolas aprenderam a obedecer, a formar uma identidade, a compor um rebanho. Aprenderam a temer, a respeitar

os castigos, a levantar a mão para falar, a esperar o recreio para brincar, e ainda assim a todo instante vigiados.

Esse modelo de escola tornou possível o mercado capitalista nascente e a solidez das ciências positivas, a partir da produção de signos, conceitos, valores morais e culturais que esta instituição produz e propaga. A escola reafirmou as revoluções que a Modernidade gestou: a Revolução Industrial no campo econômico e a criação de um mercado que necessitou de uma mão de obra disciplinada para a produção; a Revolução Francesa no campo político que instaurou a democracia burguesa e com ela a idéia de uma escola para todos; o Iluminismo no campo das idéias, que passou a inaugurar uma razão científica positivista propagada pela escola em seus currículos e conteúdos programáticos e o Renascimento que com seus valores estéticos e artísticos estabeleceu a dicotomia entre a cultura erudita e a cultura popular.

Uma criação da burguesia para favorecer a burguesia, mas esta é uma instituição social pensada para ser aplicada e fazer - se funcionar na classe subalterna. É com esse caráter que a escola moderna foi criada, com o intuito de suprir os interesses de uma determinada classe social. E embora mais tarde tenha adquirido o sentido de escola pública, a promessa de formação integral foi limitada aos interesses políticos e econômicos, demarcando conteúdos e saberes. Os avanços no sentido de criação de um ensino público revigoraram os projetos disciplinares e moralizantes, em nome do desenvolvimento universal do progresso.

“A educação escolarizada e pública sintetiza, de certa forma, as idéias e os ideais da modernidade e do iluminismo. Ela corporifica as idéias de progresso constantes através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades e desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e de libertação política e social, de autonomia e de liberdade, de ampliação do espaço público através da cidadania, de nivelamento dos privilégios hereditários, de mobilidade social. A escola esta no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume estes princípios, propósitos e impulsos: ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados (...). A escola pública se confunde, assim com o próprio projeto da modernidade. Ela é a instituição moderna por excelência.” (SILVA, 2000, p. 214)

A partir da segundo metade do século XX, essa concepção de escola passa por uma crise, atribuída a própria falência das instituições. A missão civilizadora de promover modelos culturais e os esforços de racionalizar sujeitos para administrar o mundo, perde a sua força. Os dispositivos de poder disciplinares, tão úteis à sociedade, começam a minimizar a sua importância e entram em crise junto com suas instituições, e assim a instituição escolar começa a nos dar sinais do seu desfalecimento.

“São as sociedades de controle que substituem a disciplina, pois nas sociedades disciplinares não se parava de recomeçar, enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada. Assim como a empresa vem substituir a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo, o exame. Nas sociedades disciplinares o indivíduo não parava de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis (primeiro a família, depois a escola, depois a fábrica etc.). Nelas encontramos dois pólos: a assinatura que indica o indivíduo e o número da matrícula que indica sua posição na massa. O poder aqui é ao mesmo tempo massificante e individuante, constituindo num corpo único aqueles sobre os quais se exerce e moldando a individualidade de cada membro do corpo.” (DELEUZE, 1992, p. 221).

Pensando o nosso contexto, percebemos que a sociedade disciplinar, gradativamente, cede lugar à sociedade de controle, redefinindo prioridades soberanas. A globalização e a instauração dos diferentes processos de organização econômica e das estruturas de poder contemporâneos geraram um *Estado* completamente diferente daquele que conhecemos nascido no século XVII e XVIII. Em outra medida, a escola ainda se mantém como mecanismo necessário e útil, porém por razões diferenciadas.

A sociedade de controle, por sua vez, marca o tempo do consumo, dos fluxos inteligentes, prescindindo-se da docilidade da sociedade disciplinar. Operando, cada vez mais, pela automação, pela microeletrônica, pela robótica e pela produção de subjetividades midiáticas imprimindo um novo contorno ao corpo, um novo ritmo às formas de habitar o mundo. Utilidade e participação passam a substituir o binômio utilidade e docilidade que tão veemente constituíram as sociedades disciplinares.

Novos pactos surgiram nesta direção. Com estes novos pactos, diferentes materialidades de poder se estabelecem em vários âmbitos. A escola busca construir em seus discursos pedagógicos e em suas ações, uma forma de legitimar as diferentes relações de poder que a sociedade exige, produzindo novos enunciados, e outros territórios.

As novas tecnologias, a indústria cultural, a cultura pop produzem esses novos enunciados, gestam esses territórios segmentadores. São novos mapas plurais que constituem esses espaços e tempos, que desmancham as formas e fórmulas de um mundo que se mostrava, mas apenas parecia estável. Essa construção social e discursiva envolve um conjunto de forças, que embora inclua a experiência da escola, de forma alguma está limitada a ela.

“(…) A tarefa da educação escolarizada (dos professores e dos teóricos educacionais) se deslocou de legislar acerca do modo correto de separar a verdade da inverdade das culturas, para a função de interpretar acerca do modo correto de traduzir entre ‘gramáticas’ distintas, cada uma gerando e

sustentando suas próprias verdades, criticáveis e passíveis de revisão.” (ALMEIDA, 2009, p.54)

Temos, portanto, uma escola com um modelo medieval, que opera com poderes disciplinares em uma sociedade de controle, em uma sociedade que se constitui com diversificações culturais da supermodernidade. Como a escola vem respondendo a estas investidas da contemporaneidade? Que função assume nesse contexto? Que papel ainda tem na sociedade? Uma escola que não serve para as classes populares porque estas saem analfabetas, tão pouco para a classe alta que sempre operou, e ainda opera outros conhecimentos fora dela. Uma instituição que não mais disciplina, que parece não interessar mais nem a alunos, nem a professores, já que em constantes casos os alunos sabem mais que os professores, e por isso gera altos índices de fracasso e violência, ainda que os mestres modernos não admitam que seus alunos detenham o saber.

“A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela "ensigna", 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 consequência 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)

A instituição escolar tornou-se insuportável para as gerações gregárias e cada vez mais individualistas, seguir atividades curriculares padronizadas tornou-se um projeto obsoleto. As competências sociais primam por projetos enquadrados cada vez menos em programas obrigatórios. Isso porque se necessita apreender as experiências inquietantes e, por vezes, assustadoras, desse tempo tão provocador. As forças que antes impulsionavam os alunos à tarefa de aprender, hoje não mais funcionam, pois as competências e os problemas que a sociedade da supermodernidade exige estão distantes dos modelos que por tanto tempo permearam as instituições de ensino.

Infelizmente, é recorrente vermos alunos vagando pelas ruas, fora dessa escola. O castigo corporal ou moral é a expressão do quanto se é intolerável diante da ordem. Dos corpos dóceis e úteis emergem outras subjetividades.

Se não podemos mais falar de moldes e formas, são as modulações hoje que desenham os movimentos, ora mais impermeáveis, ora mais porosos e abertos. Trata-se em alguma

medida de deformar, de abrir espaços, de experimentar outras sensibilidades, em igual forma com que experimentamos os esgotamentos e desfazimentos da escola.

“(…) modelar sem que o modelo a que se quer chegar se conheça nem veja com clareza; um processo que possa esboçar seus resultados, sem nunca impô-los, e que integra essa limitação em sua própria estrutura: em suma, um processo aberto, mais preocupado em seguir aberto que por qualquer produto concreto e que teme mais a toda conclusão prematura que a possibilidade de permanecer sem conclusão” (BAUMAN, 2001, p.159)

As sociedades de controle, por mais paradoxal que possam parecer, produzem, ao mesmo tempo, desterritorializações contínuas e subjetivações serializadas e homogeneizadoras. A autoridade, antes concentrada no professor é disseminada por toda uma rede de tecnologias independente de um poder central. Entre a flexibilidade e a rigidez disciplinar, a escola tenta integrar as tecnologias de controle sem abrir mão dos velhos mecanismos disciplinares.

Na sociedade contemporânea o essencial tende a não ser mais uma assinatura ou um número, mas uma cifra, uma senha que marca o acesso à informação ou à rejeição. Os indivíduos tornam – se divisíveis, e as massas tornam-se amostras, dados ou bancos, em que o controle é contínuo. Se observarmos algumas determinações pedagógicas das instituições escolares atuais podemos identificar a sociedade de controle compondo com as novas configurações escolares e sociais da supermodernidade, onde a escola infelizmente não mais educa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, algumas questões ainda nos inquietam... outras parecem já esclarecidas... Mas o fato é que pensar, e propor novos caminhos a educação, exige de nós educadores conhecimentos acerca de processos sócios, políticos, culturais, e econômicos que estão consolidados historicamente no meio social que percorre e habita a instituição escolar...

A educação enquanto processo formador, despertador, e instigador a tomada de consciência, e ação, se mostra plural através do pensamento da incomensurável gama de pensadores, teorias, saberes e conhecimentos que permeia a sua própria história.

A proposição dessa incursão não foi o esgotamento, nem traçar toda a linha do pensamento pedagógico que habita a instituição escolar, mas lançar à reflexão em torno das

idéias que historicamente compõe de maneira direta ou indireta as práticas de ensino as quais fomos, e ainda somos submetidos.

Esta é, sobretudo, uma proposição de reflexão, uma perspectiva de interpretação de elementos da história do pensamento educacional. É uma possibilidade para pensar as construções feitas acerca da educação, e principalmente da educação desenvolvida na escola.

O percurso e os pensamentos da educação nos revelam como aprendemos a ser o que somos. As construções ou correntes educacionais nos levam a pensar sob determinada ótica. Mas é preciso conceber os conhecimentos vislumbrando possibilidades, não verdades. Todas essas representações são parte de nós mesmos.

Por que não pensarmos uma instituição escolar, que se preocupe com os desafios educacionais e sociais do nosso tempo? Uma escola que se volte 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 avanços dentro do campo educacional.

Pensem então a educação, e, por conseguinte os processos de formação docente passando pelo entendimento das multiplicidades, uma vez que o processo ensino-aprendizagem inclui necessariamente a idéia de outros, na medida em que, deve envolver as pluralidades nos processos de construções dos conhecimentos.

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 conhecimentos em que a humanidade ao longo do tempo produziu e que foram sedimentados em nossa cultura. Em revolucionar através da criação de olhares diversificados para as diferenças marcadas pelas palavras de ordens historicamente consolidadas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Felipe Q., GOMES, Ivan M. e BRACHT, Valter. **Bauman e a Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

BARROS, Regina D. Benevides de. “Dispositivos em ação: o grupo”. In: PELBART, Peter Pál & ROLNIK, Suely (orgs.). **Cadernos de Subjetividade**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUCSP. São Paulo, v.1, n.1, 1993.

BAUMAN, Zygmunt. **La sociedade individualizada**. Madri: Cátedra, 2001.

DELEUZE, Gilles. & GUATTARI, F. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia, vol 2**. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

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

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

DREYFUS, H. L., & Rabinow, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica** (V. P. Carrero, Trad.) (Coleção Campo Teórico). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FAÉ, Rogério. **A Genealogia em Foucault**. Psicologia Em Estudo, Maringá - PR, v. 9, n. 3, p. 409-416, 2004.

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

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 10ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

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

GALLO, Sílvia. **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

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. 6. Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SILVA, T.T O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO. A. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: SULINAS, 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.