



EMERGÊNCIAS DO TEMPO E DO ESPAÇO: NOTAS PARA A EDUCAÇÃO¹

TAKARA, Samilo²

sami.takara@gmail.com

TERUYA, Teresa Kazuko³

tkteruya@gmail.com

Universidade Estadual de Maringá

Formação de Professores e intervenção pedagógica

Introdução

A Educação como área de estudos tem fornecido elementos para pensarmos os contextos da produção material, cultural, política e intelectual que perpassam as compreensões de global, nacional, regional, local, bem como as noções de minuto, hora, dia, ano, século etc. Espaço e tempo são conceitos que foram construídos socialmente e fazem-se necessários para problematizar a função educacional relacionando os momentos históricos e as localidades geográficas. Cada pedagogo/a, filósofo/a e pensador/a da Educação contribui de forma a apresentar as necessidades de seu tempo e seu espaço ao referir-se à didática.

No século XVII encontramos marcas da mudança do paradigma teocêntrico para o antropocêntrico. Encontramos nos textos de Comenius (2001) referências ao Deus cristão e as escrituras de seus profetas. O autor também atribui a Educação a tarefa de “providenciar para que as suas mentes sejam imbuídas de um verdadeiro conhecimento de Deus, de si mesmas e

¹ Artigo realizado para obtenção de créditos na disciplina de Teorias Pedagógicas na Contemporaneidade (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Estadual de Maringá). 1º semestre de 2013.

² Doutorando e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Bolsista Capes/Fundação Araucária. Professor assistente (colaborador) do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE/UEM). Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/PR (Unicentro).

³ Professora da disciplina Teorias Pedagógicas na Contemporaneidade (Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação e docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (DTP/UEM). Pós-Doutorado pela UnB. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho (UNESP/Marília-SP).

da multiplicidade das coisas; para que se habituem a ver a luz à luz de Deus, e a amar e a venerar, acima de tudo, o Pai das luzes” (COMÊNIO, 2001, p. 39).

As contribuições do pai da didática denotam o valor da educação para o momento histórico e o local que vivia. Suas compreensões foram dispersas pela Europa e depois disponibilizadas para outros países ao redor do mundo, tornando-se um clássico para pensar as raízes do pensamento pedagógico. Segundo Suchodolsky (1978, p. 31), Comenius baseou-se na tradição renascentista e aconselha ao mestre que “siga o exemplo do jardineiro, que trata das plantas conforme as suas necessidades e possibilidades”. O intuito para Comênio (2001) é que a Educação leve ao homem a “assenhorar-se de si mesmo”, para que o homem possa “apesar de sua vida de pecado” ser reconduzido para uma essência (SUCHODOLSKY, 1978, p. 33).

São contribuições relevantes também, as noções de Educação de John Locke que discutiu o processo educacional no século XVIII. Em sua obra **Alguns pensamentos acerca da Educação**, destaca que para o aprendizado, a criança deve ser regrada, submetida às normas necessárias, ou como ele diz “faça poucas leis, mas cuidai que uma vez feitas, sejam rigorosamente observadas [...] à medida que a idade dele aumente, quando uma regra estiver bem estabelecida pela prática, podereis acrescentar outra” (LOCKE, 1999, p. 162).

A disciplina é nesse momento histórico é fundamental à formação do cidadão e do homem necessário para a Europa. Entre os filósofos e intelectuais que versaram sobre Educação, Immanuel Kant (1996) denota a disciplina como um componente imprescindível para a aprendizagem da criança. Suchodolsky (1978) explicita que para Kant, como o conhecimento e a conduta eram criações humanas, fazia-se necessário impor a cada indivíduo os valores e os deveres.

Para Kant (1996, p. 11), a “disciplina transforma a animalidade em humanidade”. Desse modo, o filósofo apresentava a negatividade e a positividade da Educação. No início, a criança deveria ir à escola não para aprender, mas para desaprender, para ser purificado das manhas e das vontades sempre sanadas pelos pais. Depois de disciplinado, aprendendo a ficar sentado, a obedecer às regras da sala, o aluno estava pronto para a positividade da Educação, para receber os conteúdos desenvolvidos, para se tornar um homem de bem, no caso de Kant, um homem moral, cidadão e conhecedor do mundo. Suchodolsky (1978) explica que John Herbart foi um dos pedagogos inspirados nos estudos e discussões de Kant (1996) para pensar sua proposta de ensino.

A pedagogia de Herbart caracteriza-se a partir da noção moderna de escola e tinha características como: o conhecimento centrado no professor, o aluno como o aprendiz que deveria manter-se em silêncio e o método era baseado no decorar. O intuito de ensinar o aluno era que ele adquirisse por meio do repetir os conhecimentos que eram, na perspectiva desses pensadores, como os necessários para se viver em seus tempos e nas localidades que residiam. Destacamos que o tempo e o espaço para esses pensadores eram referenciados, medidos e organizados com base nos eventos da natureza, nos animais e nos processos científicos.

Alterações nesse pensamento ocorreram com a disseminação das ideias de John Dewey (1975), que no início do século XX, escreve sobre Educação de um novo prisma que foi desenvolvido de acordo com as necessidades estadunidenses no período vivido pelo intelectual. Ao apresentar o desenvolvimento da criança e focar nas experiências e vivências do aluno para a aprendizagem, o pedagogo aborda a relação entre interesse e esforço. Dewey (1975) responsabiliza o professor por incitar interesse e de alimentar o esforço dos alunos no processo de aprendizagem.

O tempo e o espaço são categorias que contribuem para o entendimento da pedagogia da Escola Nova, movimento que se baseia nas contribuições do autor, porque segundo ele, “o problema de educadores, mestres, pais e do próprio Estado, em matéria de Educação, é fornecer ambiente no qual as atividades educativas se possam desenvolver” (DEWEY, 1975, p. 113).

Outras perspectivas pedagógicas são perfiladas na História da Educação, entretanto, a dicotomia entre as pedagogias de essência e existência é reforçada. Nas últimas décadas do século XX, Suchodolsky (1978, p. 118) apresenta o que considera necessário: uma relação dialética entre essência e existência com intuito de “ultrapassar o horizonte das más opções e dos compromissos da pedagogia burguesa”. Segundo o autor, somente quando aliarmos “a atividade pedagógica a uma atividade social que vise evitar que a existência social do homem esteja em contradição com sua essência se alcançará uma formação da juventude em que a vida e o ideal se unirão de modo criador e dinâmico” (SUCHODOLSKY, 1978, p. 123-124).

Com base nas percepções de Suchodolsky (1978) acerca do desenvolvimento do pensamento educacional em sua base materialista histórico dialética, visibilizamos a necessidade das noções de tempo e espaço para a definição de educação, sujeito e sociedade que cada intelectual discute para podermos compreender de que modo as proposições acerca da didática e da Educação estejam nítidas como necessárias a uma sociedade constituída em determinado contexto histórico e geográfico. Para tal compreensão recorreremos aos estudos de

Karl Marx (1996), David Harvey (2003), Elisabeth Macedo (2010) e Alfredo Veiga-Neto (2003) para visualizar os conceitos de tempo e espaço, tomados como categorias culturais necessárias para o contexto das práticas pedagógicas e as indicações didáticas prescritas para o nosso tempo, no intuito de pensarmos a formação docente e a constituição das intervenções pedagógicas.

MODOS DE PRODUÇÃO NA ALTERAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO

Com o aumento da demanda e a necessidade de mercadorias prontas para a venda foi necessário reorganizar o processo de produção. Para resolver essa necessidade da produção, cada tarefa no processo até a produção final do objeto é executada por um artífice diferente, em conjunto com os seus cooperadores. “Essa divisão accidental se repete, mostra suas vantagens peculiares e ossifica-se pouco a pouco em divisão sistemática do trabalho” (MARX, 1996, p. 454). Ressaltamos que essa divisão alterou o tempo e o espaço da produção. Era necessário que uma linha de montagem desse objeto final fosse constituída e o tempo de produzi-las modificou-se.

Para Marx (1996, p. 455) a origem desse processo de manufatura é dúplice. Por um lado é a confluência de vários ofícios autônomos que vão tornando-se processos parciais e se completam no processo de uma mercadoria, como também, essa mercadoria nasce “da cooperação de artífices da mesma espécie, decompõe o mesmo ofício individual em suas diversas operações particulares e as isola e as torna autônomas até o ponto em que cada uma delas torna-se função exclusiva de um trabalhador específico”.

Analisamos que quando Marx (1996, p. 456) afirma que o trabalho parcial tornou-se uma “profissão por toda vida de um ser humano” ele discute as visões de sociedades anteriores que definiam as castas e as corporações como lei natural em que há diferenciações entre os sujeitos por suas atividades e descendências. Além dessa característica, o intelectual explica que essa divisão simplificou e diversificou os órgãos da produção e desenvolveu uma articulação quantitativa a regra quantitativa para determinada necessidade de produção (MARX, 1996, p. 462).

O autor ainda trata de outras divisões do trabalho como entre qualificados e não qualificados, homens e mulheres, a divisão pela idade e outras divisões que foram vislumbradas a partir da visão de manufatura estão ligadas especificamente ao modo de produção capitalista. Desse modo, “a manufatura o revoluciona pela base e se apodera da

força individual de trabalho em suas raízes” (MARX, 1996, p. 474). Segundo o autor, essa divisão aleija o trabalhador.

Esse processo de mutilação do trabalhador altera as noções de espaço e tempo na produção e também em outros espaços sociais. Com o aparecimento da maquinaria, como uma forma de encurtar a jornada de trabalho para o trabalhador produzir determinada mercadoria e aumentar o tempo da produção para o capitalista – a mais-valia – o tempo de fábrica e o espaço modificam as relações desse espaço.

A mais-valia é um conceito usado por Marx (1996) para explicitar o quanto o trabalhador produz a mais que o necessário para pagar seu salário e os custos da produção, que seriam desse modo, um valor que enriquece o capitalista. A máquina contribuiu para o aumento da mais-valia e para a diminuição da necessidade de muitos trabalhadores para uma mesma função. Evidenciamos que as contribuições de Marx (1996) são imprescindíveis para a compreensão da fragmentação das sociedades em classes. Desse modo, o marco da Revolução Industrial, que traz a máquina como uma mudança na produção de mercadorias, mas que também modifica profundamente as relações sociais, culturais, políticas e econômicas. Essas alterações foram discutidas por David Harvey (2003) sobre as transformações que decorrem do período denominado por Modernidade – e principalmente, as alterações ocorridas no século XX – para o que o autor chama de “condição pós-moderna”.

Segundo Harvey (2003, p. 30), o período moderno foi constituído a partir de rupturas e fragmentos do período medieval, o intuito dos intelectuais que constituíram o pensamento moderno, foi dar ordem a essa gama de instabilidades. A busca pelo “eterno e o imutável” passa pela preocupação com a linguagem e com a representação. E para conseguir estabelecer elementos para medir e organizar a vida social, cultural, política e econômica, foi necessário constituir modelos paralisando as qualidades transitórias do tempo e definir os elementos necessários para aquela localidade. Harvey (2003) visibiliza as mudanças que ocorreram com as condições de produção e de consumo como modos de modificação e sustentação das mudanças modernas, amparadas pelas máquinas e pela fragmentação da atividade do artesão.

O esforço moderno em conseguir criar bases fixas e organizadas de relações, pensamentos e práticas “tentou enfrentar as tensões, mas nas suas piores [tensões], ou varreu para baixo do tapete ou as explorou [...]”. O autor explica que o olhar para o modernismo depende “de onde e quando nos localizamos” (HARVEY, 2003, p. 33). Embasados pelas considerações científicas cartesianas e a herança de uma análise matemática, os defensores do projeto do Iluminismo buscavam uma solução para qualquer problema diagnosticado. Para os

intelectuais “o mundo poderia ser controlado e organizado de modo racional se ao menos se pudesse apreendê-lo e representa-lo de maneira correta” (HARVEY, 2003, p. 35-36). Entretanto, esses pensadores acreditavam haver uma forma correta de ler e representar o mundo que oportuniza a compreensão do mundo de modo a encaixar esses elementos a concepção iluminista.

Hall (2003, p. 21, grifo do autor) explicita a contribuição das leituras marxistas para entendermos que o sujeito ao ser educado pode ler as representações e aproximar-se ou distanciar-se dos elementos apresentados a ele. Desse modo, a identificação é um processo porque pode ser “ganhada ou perdida”. As leituras com base no materialismo histórico dialético contribuíram para a politização das identificações, pois o processo denotou que as relações não são uníssonas. Desse modo, o que antes era pensado, no viés marxista como “uma política da identidade (de classe)” passou “para uma política de **diferença**”.

Após uma instauração do pensamento modernista, as características de luta por uma transformação foram se dissipando. Elementos culturais e artísticos hegemônicos foram restritos aos grupos dominantes e a serviço desses grupos. Harvey (2003) cita o cinema, mas podemos dizer que de modo geral, as mídias ficaram sob o controle desses grupos hegemônicos em um intuito de pregar os modos de vida, as compreensões de mundo e as regras estabelecidas pelos grupos que estão no poder.

Nossa reflexão preocupa-se com os conhecimentos e os discursos que estruturam o pensamento das elites. Ao reconhecermos a nobreza e a realeza como os grupos empoderados do período medieval, vislumbramos que os discursos religiosos garantiam sua excelência. Na transformação gerada pela burguesia, a ciência tornou-se um discurso legítimo desse grupo para se contrapor a elite anterior e validar *status* desse grupo como os detentores do poder hegemônico. O indivíduo que foi construído pelos ideais iluministas tinha uma identidade única, estável e centrada (HALL, 2003). O tempo e o espaço foram alterados nas relações de produção e de organização do trabalho e a cultura sofreu impactos dessas mudanças.

NOVOS DESLOCAMENTOS NO TEMPO E NO ESPAÇO

Desde o final da década de 1950, movimentos que instabilizaram as noções de gênero, sexualidade, raça, etnia e classe começaram a discutir a necessidade de uma releitura das proposições modernas. O movimento de 1968 fracassou em reformular o que propunha, mas colocou-se como “arauto cultural e político” para uma perspectiva pós-moderna. Assim,

acreditando em Deus, sem abandonar a ciência, os pressupostos do pós-modernismo, para o autor estão incrustados nessas movimentações da década de 1960 e ganharam outros contornos nessas últimas décadas do século XX (HARVEY, 2003, p. 44).

O pós-modernismo é espantoso por “sua total aceitação ao efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico”, por isso, ao invés de buscar transcender os conceitos, o pós-modernismo “nada, e até se espoja, nas fragmentárias e caóticas correntes da mudança, como se isso fosse tudo o que existisse”. Então, destacando a leitura de Nietzsche, os pós-modernistas na visão do autor, estão ainda em uma versão do modernismo que está impregnada das condições “de fragmentação, efemeridade, descontinuidade e mudança caótica” (HARVEY, 2003, p. 49).

As contribuições do pensamento pós-moderno são a percepção de que a efemeridade, a fragmentação e outras vozes têm vislumbrado possíveis percepções do mundo, das relações e das formas de comunicação. Harvey (2003) problematiza tais contribuições ao referenciar-se aos modos de compreensão da linguagem e da comunicação pelos intelectuais da pós-modernidade. O autor ainda critica a falta de sustentação de crenças e descrenças, assim como o relacionamento com o cotidiano que fazem com que os estudiosos da pós-modernidade enxerguem leituras em diferentes artefatos culturais e o que Harvey (2003, p. 62) afirma ser complexo por não ser claro “quem está influenciando quem no processo”.

Harvey (2003, p. 219) trata da compreensão de tempo-espço como “um desafio, um estímulo, uma tensão e, às vezes, uma profunda perturbação, capaz de provocar por isso mesmo, uma diversidade de reações sociais, culturais e políticas”. As noções de temporalidade e espacialidade são úteis para a leitura das sociedades, as maneiras como os jogos de verdade e as relações de poder foram tensionadas, feitas e refeitas de acordo com os interesses e as possibilidades de cada sociedade.

Na transformação renascentista, os conceitos de tempo e espaço ao serem modernizados – sendo o sentido de modernizar delinear os conceitos com base nos valores desse período – tiraram do centro explicativo as noções cristãs e inculcaram a visão humana das explicações. Uma visão fundada em uma ciência cartesiana e organizada segundo critérios da ciência moderna que ganhou espaço nessa revolução burguesa que releu as noções de espaciais e temporais e, como destaca Harvey (2003) é nesse momento que as análises pós-modernas se apropriam das leituras dos textos de Michel Foucault para evidenciar as características vigilantes e de controle das práticas iluministas de ciência.

A justificativa para a organização sistemática do tempo e do espaço feito pelos pensadores iluministas, na perspectiva de Harvey (2003) está no intuito de desenvolver uma sociedade melhor. Desse modo, o projeto moderno tinha a ordenação como uma característica de fixar as bases de leitura do mundo por meio das disciplinas que foram constituídas nas bases cartesianas, como a geometria, a geografia, a física e outras áreas de interpretação dos conhecimentos modernos.

As noções do autor se contrapõem a de Foucault (1987), por acreditar, segundo ele, que a liberdade está nas práticas sociais são localizáveis, ao invés, de uma malha repressiva de controle social, como é o pressuposto do intelectual francês. É nesse momento, que tomamos as contribuições de Harvey (2003) para as análises espaciais e temporais da educação e as necessidades iminentes de que os professores assumam uma leitura sobre as noções espaciais e temporais para repensar a educação. Entretanto, ressaltamos que a espacialização desse poder, que afirma Harvey (2003) está na perspectiva materialista histórica dialética que compreende a noção piramidal de estrutura e superestrutura na análise das categorias.

Assumimos o fragmentário, o descontínuo e a malha de relações de poder, em Foucault (1987) para problematizar a sociedade em que vivemos, os espaços como territórios a serem compreendidos e desconstruídos e o tempo como um emaranhado de possibilidades para repensar as práticas sociais em um fluxo em que a cultura uma das propulsoras dessa movimentação (HALL, 1997).

Em resposta a indagação de Harvey (2003, p. 301) de que se “houver uma metateoria com a qual possamos abarcar todas as reviravoltas do pensamento e da produção cultural pós-modernos, por que não deveremos recorrer a ela?”, acreditamos que uma metateoria empobrece a capacidade de análise das disposições de poder e de saber que regem nossa sociedade e simplificam as noções de espaço e tempo. Se tomarmos a interpretação das mudanças das identidades de fixas e imutáveis, como era o projeto moderno de sujeito, para as tensões causadas pelas pós-modernidades, reconhecemos as “posições de sujeito” como elemento constituidor de possíveis relações das diferenças culturais para a análise dos conhecimentos instaurados como verdade pelos intelectuais modernos (HALL, 2003, p. 17).

Ao tentar suspender os saberes geográficos e históricos constituídos na modernidade e relê-los pelos vieses da pós-modernidade, instabilizamos o espaço para pensa-lo como objetivo, material e mensurável e o tempo, como quantificável, organizado e sistematizado, mas também, como noções subjetivas, em que tempo e espaço estão relacionados as noções de afetividade, de valor cultural, de sensibilidade dos sujeitos que perpassam a sociedade e

que tensionam as relações de poder em diversos locais e tempos e assim, a aprendizagem não está localizada apenas nos conceitos constituídos, como também nas práticas necessárias para a transposição didática e a possibilidade de mudança que os conhecimentos geram, quando o sujeito percebe-se também como produtor e não como mero receptor do conhecimento social trabalhado dentro e fora do espaço escolar.

OLHARES PARA A EDUCAÇÃO: AS PERSPECTIVAS DAS CULTURAS

Com base nas compreensões de tempo e espaço discutidas por Harvey (2003), estabelecemos conversações com Macedo (2010), Veiga-Neto (2003) e Hall (1997, 2003) para problematizar os conceitos com base nas noções de culturas discutidas pelos autores. A base para discutirmos a Educação pelo viés das pedagogias culturais é encararmos a modernidade como um projeto bem constituído e que delimitou as noções de sujeito, sociedade, verdade e poder desde sua consolidação na Revolução Francesa e que sofreu instabilidades e começou a ser questionada nas três últimas décadas do século XX e nas duas primeiras do século XXI (HALL, 1997, 2003; VEIGA-NETO, 2003; HARVEY, 2003; MACEDO, 2010).

Harvey (2003) apontou em sua obra o que considera ser as fragilidades do pensamento pós-moderno: a fragmentação, as múltiplas perspectivas, o reconhecimento da diferença, a pluralidade como características que enfraquecem a formação dos sujeitos. Entretanto, com as noções de tempo e espaço apresentadas pelo autor, visualizamos que o tempo já não se mede da mesma forma e que o espaço ganhou outros contornos se pensarmos que as tênues linhas entre público e privado, real e virtual estão a cada momento, mais frágeis e quebradiças.

Ao analisarmos a modernidade e suas concepções de sociedade, era fixa a noção de que o humano deveria ser uma totalidade e a cultura deveria ser “uma espécie de coleção do que de melhor foi produzido” (MACEDO, 2010, p. 14). Segundo Veiga-Neto (2003, p. 7), foi no século XVIII que “alguns intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade, em termos de maneira de estar no mundo e apreciar obras de arte e literatura”. Esse *status* privilegiado de Cultura, como ressalta o autor, como algo “elevado e singular” fez com que muitas sociedades tomassem essa apropriação “como modelo a ser atingido pelas outras sociedades”.

Ter fixado o conceito Cultura, também era delimitar o que se esperava da Educação. Essa seria, então, a transposição do melhor produzido pelos grupos intelectuais europeus para

os sujeitos para nacionaliza-los (VEIGA-NETO, 2003). A nação era uma experiência de pertencimento que foi desenvolvida, mas que segundo Macedo (2010, p. 14), “não tinha nada de natural”, pois sua construção era apenas para tolerar as particularidades que não expusessem a visão dos grupos hegemônicos ao risco de desconstruir os ideais dos grupos que estavam no poder.

Se tomarmos a perspectiva de Hall (1997, 2003) para analisarmos a constituição das identidades que perpassam o processo educacional nas primeiras décadas do século XXI, visualizamos como a cultura universal (MACEDO, 2010; VEIGA-NETO, 2003) foi submetida às análises necessárias para os tempos e os espaços que ocupamos no que podemos pensar como pós-modernidade (HALL, 2003; HARVEY, 2003). E o que desestabilizou a noção de Cultura e é necessário para pensarmos a Educação nesse momento? Essa questão não tem respostas fechadas, mas algumas considerações acerca do processo de formação dos sujeitos.

As transformações tecnológicas que mudam o entendimento de tempo e espaço com o desenvolvimento dos meios de transporte, dos meios de comunicação e as alterações no sentido de culturas. Admitindo as múltiplas perspectivas e possibilidades de entendimento do mundo, contribui para analisarmos que durante o século XX houve um movimento de desnaturalização das relações sociais e das definições de verdade e poder. Com a dispersão das tecnologias interativas, como celulares, *notebooks*, *smartphones*, *tablets*, o tempo e o espaço sofrem compressões e são estendidos de acordo com os usuários das redes interativas. As informações estão dispersas em *sites*, *blogs* e outras páginas da *web* que garantem acesso a muitas informações e contato com diferentes perspectivas.

E qual seria o papel da educação em tempos e espaços da pós-modernidade? Nosso papel como educadores/as estaria em reorganizar o processo educacional, com a perspectiva de que nossos/as alunos/as vivem em um mundo imerso nas redes de televisão e rádio e que todo momento são interpelados por informações midiáticas e necessitam de uma formação analítica para compreender, acessar e usar dessas informações com possibilidades para uma formação e uma experiência de si atentas para o tempo e o espaço das informações dispersas na *web*.

A escola é um espaço de adestramento e de formação dos sujeitos para conformar-se com as normas e as convenções sociais impostas em nossa sociedade (MACEDO, 2010). Entretanto, ao reconhecermos o espaço e o tempo cada vez mais reconfigurados pelas compreensões oferecidas pelas mídias e pelas tecnologias, faz-se necessário reavaliar as

condições de aprendizagem em uma sociedade imersa pelos símbolos e significados e valores impostos por uma sociedade que se baseia em consumo, estereótipos e medidas que qualificam ou desqualificam os sujeitos das sociedades nesse período pós-moderno.

Reconhecemos a necessidade de repensar o processo de “tornar-se” que foi tomado pela escola e pelos pesquisadores em Educação como o ideal a ser construído. Desconstruir as noções impostas e fixas da sociedade moderna e suspender as noções de espaço e tempo pela perspectiva das culturas é uma possibilidade de analisar como se construíram as relações de saber e poder. Esse seria um modo da Educação contribuir para a formação de sujeitos atentos para o viés consumista, capitalista, burguês, machista, racista, falocrático, patriarcal, misógino das relações sociais impostas pela escola. Educar para “tornar-se” não deveria ser conformar os sujeitos em modos de ser, mas discutir as necessidades de cada tempo e espaço (MACEDO, 2010). A escola não é anacrônica e nem pode estar descaracterizada dos seus espaços.

Considerações Finais

Quando as pedagogias se dispõem a preparar os sujeitos para refletir, analisar e discutir as demandas de seu tempo e repensar de que modo chegamos a ser o que somos e termos os valores que temos, estamos nos encaminhando para o que a pós-modernidade tem de proposição. Reconhecemos ética e estética como componentes comuns e sem atributos de valoração. A experiência do sujeito é uma relação entre o que é necessário e bonito nas práticas sociais. Repensar a educação é sair da perspectiva moderna de ensinar o melhor, para um ensino que repense de que modo configuramos esse adjetivo.

Suspender as verdades e repensá-las é uma maneira de olharmos para o tempo de forma sincrônica e conseguirmos reconhecer as características locais e globais no espaço escolar. A Educação pautada nas culturas e nas noções de tempo e de espaço questiona o que nos foi dado como hegemônico, único, verdadeiro e bom e insere nossas perspectivas as miscelâneas e a *bricolagem*. Ao pararmos de sistematizar o que queremos como resposta e tentarmos reconhecer que o recorte teórico e metodológico é para fins pedagógicos e científicos, a Educação pode deixar de ser um compêndio de informações e torna-se mais real. Ignorar o complexo e fragmentário movimento pós-moderno pode ser um risco muito maior a humanidade do que a indignação gerada pelo conflito.

Referências

- COMENIUS, Iohannis Amós. **Didáctica Magna**, Virtual Books, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>. Acesso em: 10/04/2013.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento das prisões**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. As teorias educacionais e as didáticas na modernidade e pós-modernidade. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Didática e teorias educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, 1997. (15-46)
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª edição. DP&A Editora. Rio de Janeiro, 2004.
- KANT, Imanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.
- LOCKE, John. Alguns pensamentos acerca da Educação. **Caderno de Educação da FaE/UFPel**. Pelotas: 1999. p. 147-171.
- MACEDO, Elizabeth. A Cultura e a Escola. In: MISKOLCI, Richard (org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (11-43)
- MARX, Karl. Divisão do Trabalho e Manufatura. In: **O Capital**. Livro 1. Tomo 1. São Paulo: Nova Cultura, 1996.
- MARX, Karl. Maquinaria e Grande Indústria. In: **O Capital**. Livro 1. Tomo 2. São Paulo: Nova Cultura, 1996.
- SUCHODOLSKY, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 2.ed. Livros Horizonte: Lisboa, 1978.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. in: **Revista Brasileira de Educação**. n. 23. 2003. (5-15).