

RESUMO

O presente artigo expõe a experiência escolar da organização de ciclos numa rede municipal de ensino, em Jaciara, Estado do Mato Grosso. O foco especial de atenção é a vivência dos ciclos de formação por parte dos seus atores, alunos e professores, onde a partir desta experiência contrastiva avaliam suas experiências anteriores de organização temporal na escola seriada. O artigo considera a dominância do tempo da modernidade, na instituição escolar, de forma que ela se organizou sob o paradigma da série e do tempo linear desconhecendo alteridades e o caráter eminentemente cíclico, que rege o cotidiano das sociedades portadoras de diversidades, presentes na cultura popular do Mato Grosso, por suas raízes negras e indígenas. Sugere-se que a escola de ciclo poderá ser exitosa, se promover a interlocução entre a temporalidade autárquica da modernidade e aquela da vivência do cotidiano que impregna as culturas populares.

ABSTRACT

The present article shows the school experience of organisation of cycles in a municipal school of teaching in Jaciara, Mato Grosso state. The main phocus of attention is the way he actors, students and teachers live the cycle of formation, where from this contrastive experience they evaluate their previous experiences of temporal organisation in the annual school. It also demonstrates that in Mato Grosso time that is hegemonic of the dominant culture, predominantly linear and of the progression is crossed by a singular configuration of times hat, commonly, is on the sideline of the conventional, monoculturalist school culture. There is an active conflict between temporality of modernity, that of the arrow time, that claims hegemony and homogeneity, not recognising changes and the recursive time which is eminently cyclic, that guides the daily life of societies with their differences, because of their Negro and Indian roots. It's suggested that the cycle school can be a success if it promotes a dialogue between the self-sufficiency temporality of modernity and the one of daily living that imbues the popular cultures.

CICLOS DE FORMAÇÃO: EMERGÊNCIA DE IDENTIDADES NEGADAS?

*Luiz Augusto Passos**

O presente artigo dialoga com uma experiência que tem sido implantada, gradativamente, desde 1993, numa rede municipal de ensino de Mato Grosso, em Jaciara.

Jaciara, município localizado na Microrregião 538 – Rondonópolis, Centro Sul do Estado de Mato Grosso, no vale do Rio São Lourenço, tem uma área de 1.801,41 Km² e uma população em torno de 21.000 habitantes. As atividades econômicas principais dão-se por conta da agricultura com as culturas de cana-de-açúcar, arroz e milho. A pecuária ocupa importante atividade com a criação de gado leiteiro e de corte. No setor de indústria de transformação atuam usinas de açúcar e álcool com os problemas sociais delas decorrentes. O turismo tem se destacado, reconhecido pela EMBRATUR, como pólo de desenvolvimento turístico, recebendo em 1996 o selo outorgado pelo órgão nacional, credenciou o município à participação no PNMT – “Programa Nacional de Municipalização do Turismo”

A prática do *rafting* os passeios ecológicos, os banhos de águas cristalinas, trilhas, cavernas, grutas e mirantes, renderam ao município, entre todos os outros do Mato Grosso, o Troféu Mérito do Turismo de Mato Grosso de 1998, o prêmio da ABAV - Associação Brasileira de Agentes de Viagem. O município conta ainda com um nicho arqueológico, insuficientemente estudado, com inscrições e desenhos, no chamado “Vale das Perdidas.”

* Doutor em Educação do Programa de Pós-Graduação da UFMT onde atua na linha Movimentos Sociais, Políticas e Educação, pesquisando Diferenciação Étnico-cultural e Educação. É Professor do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação UFMT e do Departamento de Filosofia da UFMT. Assessor voluntário do Instituto Pastoral de Educação em Saúde Popular (IPESP).

Afora a beleza extraordinária de suas corredeiras e penhascos, Jaciara desenvolve um importante trabalho educacional. A rede municipal de ensino atende 1.517 alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, da zona rural e periferia urbana, distribuídos em 6 escolas municipais. A atual administração tem dedicado atenção especial e medidas administrativas com a finalidade de garantir o acesso às crianças, jovens e adultos, incentivando a permanência e possibilitando a terminalidade, adequando os processos de acordo com a sua faixa etária.

Tenho acompanhado a coerência teórico-metodológica e administrativa já alcançada, a qual porta resultados muito alentadores e excitantes. Pesquisei-a, em momentos diferentes, e ela será, neste espaço, minha principal referência empírica, o *texto público* (GEERTZ, 1989), donde 'por sobre os ombros' dos seus atores, numa interlocução de olhares com alunos, professores e secretária municipal, alimentar-me-ei. "*A cultura de um povo é um conjunto de textos, eles mesmos conjuntos, que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem eles pertencem.*" (GEERTZ, 1989, p. 321). Trata-se de uma pesquisa preliminar acerca dos usos dos tempos na escola seriada e de ciclos.

Temos, na sociedade que nos cerca, o avanço das condições inéditas nas relações de produção, incluindo as crises econômicas, a globalização, flexibilização da economia, informática, robótica, que redefinem o perfil da força de trabalho. Do trabalhador adestrado, de intervenção fragmentada, há demanda de um novo trabalhador de perfil holístico. Esse humanismo pois, que hoje toma a fábrica e as relações de trabalho, dirige-se a um número sempre mais reduzido de trabalhadores, maquiando o desemprego em massa. Novas mediações e instrumentos de comunicação e trabalho tecem, hoje, novas relações em regimes de tempo zero. Redes virtuais se desdobram instáveis e contraditórias, sobrepostas à escravidão e a relações feudo-capitalistas na política (MAFFESOLI, 1987). Essa paisagem cultural surrealista mostra a escola perplexa.

Nunca a população, especialmente, jovens e adultos, precisaram tanto de formação inicial e continuada, flexíveis, que propicie uma visão ampliada tanto para autocompreensão, desenvolvimento crítico, quanto inserção na realidade que aí está. Não é demais lembrar, como fator causal desta mutação, a crise do paradigma da modernidade que implica numa transformação de homens/mulheres e da cultura por eles/as produzidas (IANNI, 1994). A escola, ainda quando em discurso, opta por uma organização de ciclos e mudanças na esfera pedagógica, está engessada, não é capaz de responder aos desafios de uma nova estruturação temporal. Menos ainda enfrentá-la, de forma a possibilitar condições de liberdade e autonomia. Esta consciência dessa complexidade está expressa nos documentos de Jaciara. Em suas revistas, é constatado que a sociedade contemporânea impõe redefinições à escola, e entre estas está o modelo de temporalidade vigente:

... enquanto uma instituição determinante no processo de conquista e apropriação dessas novas idéias e realidades sociais, políticas, econômicas e culturais. [...] trata-se pois de romper a estrutura temporal de seriação e por em curso os tempos dos ciclos de formação. (PMJAC/02, p. 28)

Jaciara tem, do referente temporal, uma compreensão capaz de fundar suas esperanças, de poder construir algo novo, através do formato de ciclos.

Quero pois - intuito deste trabalho - compartilhar das razões explicitadas por seus atores ao enunciar esta diferença. Colhi depoimentos em entrevistas coletivas com os trabalhadores do ensino da rede municipal. Ouvi e entrevistei uma roda de alunos de diferentes unidades escolares, os quais avaliaram suas experiências de série e ciclo. Participei de duas oficinas. Colhi material acerca de sua experiência, publicado em duas revistas de educação da Prefeitura Municipal de Jaciara (PMJAC 01 e 02); há uma terceira revista,

inédita, no prelo, acerca da avaliação. Busquei apoio no documento Marco Teórico-Methodológico da Educação Municipal de Jaciara, o qual num momento bem específico, assessoriei. O processo educacional de Jaciara foi ainda pesquisado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE-MT), na pessoa da Professora Jurema Rosa Lopes (UFMT), que o acompanhou e registrou na condição do que ela intitula “práticas inovadoras” (LOPES, 1997), o qual também me subsidiou. Estes materiais escritos registram, expõem e divulgam as perspectivas teóricas, fundamentos, metodologias e formas administrativas que possibilitaram, no município, o trabalho escolar ciclado, tanto na educação básica infantil como naquela de jovens e adultos¹. Estive ainda, em uma ocasião específica, avaliando com os professores o processo, discutindo referenciais teóricos que possibilitassem encaminhamentos concretos de questões conflitivas, as quais menciono em artigo meu à Revista de Educação da AEC². Foram estas as bases de apoio para o presente artigo.

Que idéias básicas iluminam a concepção de temporalidade em Jaciara? O coletivo dos professores dizem acreditar que a organização temporal de ciclos favorece processos nas relações sociais e técnicas do trabalho escolar, que redefinam os sujeitos destas mesmas relações. Algumas áreas de impacto imediato, segundo docentes e discentes, são a construção de aprendizagens como resultado de decisões e atuações coletivas entre professores/as e alunos/as, que traduzir-se-iam em ações e estruturas relacionais novas (PMJAC/02, p. 9 e 10). Tal mudança é concebida, pelo coletivo escolar de Jaciara, como de ordem *estrutural* porque implica mudanças da totalidade e não das partes envolvidas no fazer pedagógico.

1 Há interessante material publicado na Revista de Educação da PMJAC/02, p. 33 ss., sobre Ciclos de Formação no noturno.

2 “Legalismo na educação: eu já vi este filme antes...” Revista da AEC: *Forças mobilizadoras na educação* - v. 26, n. 109, p. 53-73, out./dez./1998.

A escola - diz a Secretária Municipal Prof^a Cecília Cardozo Alves: “*assume uma lógica oposta àquela que sempre teve, adotando por inteiro uma política de inclusão. Enfim reorganizaria seus tempos e espaços para que estes estejam a serviço do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, considerando que todos são capazes de realizar aprendizagens significativas*”.

A escola passa a trabalhar na perspectiva de ritmos diferenciados das pessoas - centro do processo de aprendizagem. Considera as diversidades, as ambigüidades e os conflitos como parte integrante da realidade do mundo dos professores e alunos. Seu fim instrumental é a aprendizagem que nasce de situações problematizadas, e inclui uma abordagem transdisciplinar que é constituída pelo diálogo de todos/as com todos/as, e interlocução com os dados das ciências em seu modo atual. O sistema da avaliação - calcanhar de Aquiles do processo - volta-se para suprir falhas e promover conhecimento, que permita sucesso escolar, tendo um caráter “*processual, dinâmico, contínuo, cotidiano, qualitativo e descritivo*” (SMEJ/02, p. 10).

Considera-se, por fim, como orientadores referenciais, as diferentes fases de crescimento bio-psíquico e o conjunto de interesses e necessidades, ligados às faixas etárias que garantem coerência ensino-aprendizagem. Pela diversidade dos ritmos pessoais, entretanto, e o conjunto de experiências adquiridas fora da escola, esse processo se diferencia em cada educando. É a avaliação pessoal permanente que contribui para flexibilizar o acompanhamento dos/as alunos/as nas áreas em que sentirem dificuldades, garantindo-lhes o necessário progresso sem manietá-los/as a um grupo fixo e/ou a uma etapa previamente determinada.

Em Jaciara, estes ciclos são compreendidos e assim se constituem:

I Ciclo: Infância (de 6 anos a 8 anos e onze meses):
Concebe-se que este primeiro ciclo, *a infância*, caracterizar-se-ia como período etário de grande interação social, que confi-

gura mudanças significativas na vida das crianças. Elas passam a ter vivências com crianças provenientes de outras famílias, e portanto, de outros mundos culturais. De alguma maneira, tais experiências abrem-nas para a conquista de espaço público, ampliam conhecimentos no confronto, às vezes conflitivo, de suas experiências de vida e valores com as experiências de vida de outras crianças. Enriquecem sua interação com a diversidade presente no espaço escolar que lhes estimula a linguagem e a comunicação³.

II ciclo: Pré-Adolescência (9 anos a 11 anos e onze meses): Neste ciclo quebrar-se-ia, progressivamente, um certo egocentrismo primal. A interação das crianças com as outras, impõe a elas a necessidade de construir um sistema de comunicação, bem como adaptar-se para a convivência com o diferente, tomando o outro em conta, vendo-o como *alteridade*, implicando criar formas ricas e apropriadas de comunicação entre pessoas singulares. As palavras, gradativamente, começam a substituir a visualização. Raciocínios críticos emergem. Percepção de causa e efeito, resistência aos adultos, identificação com pares do mesmo sexo fazem sua cotidianidade. Eleição de personagens a serem imitados, necessidade pertencer e ser re/conhecidos por um grupo. Buscam autonomia, e por causa disso, contrapõem-se, com facilidade, a tudo que julgarem inconsistente, falso e injusto.

III ciclo: Adolescência (12 anos a 14 anos e onze meses): Implicaria na busca de consolidar a autonomia de pensar e expressar-se. Emerge, com particular intensidade, o pensamento abstrato e simbólico, utilizando conceitos de "*força, velocidade, tempo, partículas, números negativos*" (SMEJ/02, p.12). Estabelecem-se relações sociais conflitivas - especialmente contra adultos significativos, em busca da emancipação e afirmação pessoais, - nas quais, acentuar-se-ia o movimento de sentimentos ambivalentes de interesse, amor,

³ Estas e outras características ligada à referida faixa etária estão detalhadas na(s) Revista(s) de Educação da PMJAC n. 1 e n. 2, respectivamente.

ódio e força. Os eventos exigem-lhes discernimento e posturas diferenciadas, cujos resultados dependerão do grau de “intimidade/distância”; “afetividade/distância”; “proximidade/distância”, com os outros. É o momento em que as funções - segundo Vigotsky - “psicológicas superiores” atingem um certo clímax, sem suprimir as funções psicológicas elementares.

Estas divisões por faixas etárias, que procuram ênfases mais gerais na psicogênese, são seguidas em Jaciara, têm o apoio científico na obra de ELVIRA LIMA, (1997, p. 14).

Por processos psicológicos superiores Vigotsky entende, todos os processos mediados, tais como a lembrança voluntária, raciocínio dedutivo, controle consciente do comportamento (comportamento volitivo), atenção, memória ativa, pensamento abstrato, capacidade de planejamento, linguagem, imaginação, produção de idéias, representações, consciência e, para resumir, todos os mecanismos intencionais conscientes.

Os jovens, expressar-se-iam, sublinhadamente, em “ações coletivas, com capacidade organizativa, planejamento, memória volitiva, imaginação, mecanismos intencionais, ações conscientes, processos voluntários que forneceria a esta fase etária a possibilidade da independência face às características do momento e espaço presente (LIMA, 1997, p. 12)”. Este é o momento em que expressam internalizações concretas culturais e capacidade de inventar e usar signos, comparar coisas, relatar e escolher.

Essa descritiva acima está apoiada em conceitos da psicologia do desenvolvimento, inspirada em autores interacionistas e sócio-interacionistas, com diferentes teorias e hermenêuticas, como Vigotsky, Leontiev, Lúria, Davidov, Pistrak, Petrovsky em interlocução a aspectos teóricos de Whitehead, Wallon, Freinet e Paulo Freire. Estes autores estabelecem, no programa de Jaciara, a fundamentação e as principais orientações teórico-metodológicas. Essas concepções são estudadas

pelo coletivo docente, e acabam por indicar a direção para os núcleos de estudos e atividades de modo geral. Adotando uma concepção descritiva do desenvolvimento humano ficam também indicados, implicitamente, conteúdos e ênfases que oportunizariam uma aprendizagem significativa para os alunos e alunas daquele referido ciclo/etapa. São os princípios metodológicos adotados, e que descrevem a dinâmica da vivência, e, portanto, constroem a atenção com os processos sociais vividos pelos discentes, que permite avaliá-los. Os conceitos que orientam a intervenção dos docentes estão descritos no Marco Teórico-Metodológico, tal como é exposto nas Revistas PJMC, números 1 e 2. São estas referências metodológicas sobre as quais montam-se estratégias, procedimentos, material didático e para-didático, em conformidade com as expectativas da faixa etária em questão, e em diálogo com a cultura local e os processos de desenvolvimento individual. Insistimos: são conceitos ético-teóricos centrais, que explicitados, referenciam os estudos dos professores nas horas pedagógicas e que subsidiam o planejamento e as avaliações. Os professores de Jaciara utilizavam as horas pedagógicas na escola em leituras individuais, capacitações coletivas e interativas, por meio de ação-reflexão-avaliação-e-nova-intervenção. Preparavam os princípios básicos de compreensão do movimento de formação e desenvolvimento de uma determinada realidade, que possibilitariam elucidar a complexidade do tema gerador. Aqui está (pré) suposta uma metodologia implícita do *aprender-fazendo* - ainda que, em confronto com os estudos atuais -, tornando os/as professores/as pesquisadores e agentes reflexivos. Como a rede municipal é pequena, a Prof^a Cecília não apenas responde como Secretária Municipal de Educação, mas é também sua principal supervisora e assessora, compartilhando com o Prof. Silvio Rocha (Porto Alegre) - assessor permanente - e assessores circunstanciais, para ocasiões específicas, da condução teórico-metodológica do trabalho didático-pedagógico. A Prof^a Cecília assessora, ordinariamente, os professores, indicando

leituras, estudos, reflexões em confronto com literatura atualizada no campo da educação. A secretária da Educação acompanha, ainda, as peripécias da legislação, adequando práticas administrativo-políticas aos referenciais teóricos utilizados pelo coletivo. Produz e sistematiza coletivamente, com todos, o necessário conhecimento sobre o tema gerador que dispensa o livro didático, e acompanha de perto, em campo, as intervenções didático-pedagógicas nas salas de aula, oportunizando aos/às professores/as um espaço de orientação tutorial (*coaching*).

Todo ensino em Jaciara é fundamentado, com rigor, nas teorias do conhecimento. Lá constata-se que teoria e prática não precisam andar por caminhos opostos. Cada passo do planejamento configura um aspecto de ordem necessária para implementar com coerência teórico-prática, passos e estratégias que a ela conduzem. A avaliação, ponto central e nevrálgico, sobretudo do ensino ciclado, desdobra-se de maneira satisfatória.

Depoimentos de professores e alunos

Qual é, pois, a visão que estes/as professores/as têm do ciclo? O professor Amadeu explica-me:

O que difere no ciclo é a concepção do ser humano. Porque mudando a concepção de quem é esse aluno, vai mudar também o jeito de trabalhar com ele. Vai ver o aluno como um todo, não vai só avaliar conhecimentos adquiridos, mas vai também avaliar o aluno como um todo, a pessoa, o crescimento, o caminho que ele fez...

Em síntese, o professor depreende - por orientação teórica, mas também pela prática adotada, que de um modelo antropológico segue-se um determinado conjunto de processos educacionais e pedagógicos.

A Professora Márcia, que antes pertencera à rede municipal de ensino, e que participou da nossa entrevista por interesse, complementa:

Aqui se usa o tempo. A gente vai aprendendo com o outro professor, além da nossa área, abandonamos a fragmentação. O professor aqui nunca tem folga, nunca tem janela. ... rompemos com a especialização...

A Professora Cecília Alves explica: “*Não há tempo livre na escola. O professor, aqui, trabalha o tempo todo..*” É uma das características do ensino ciclado a superação de um colcha de retalhos dos tempos. Poderíamos afirmar que o tempo da escola de ciclo é um tempo inconsútil, coeso, denso e globalizado.

Retoma, professora Márcia: “*Desaparece o meu e o teu material, o material é nosso. Não há seqüência de conteúdos programáticos, não se trata de quantidade mas de profundidade. Aqui rompemos com a memorização...*”

Em síntese, trata-se de uma produção coletiva, a partir de uma abordagem temporal de cunho dinâmico, globalizada, holística, centrada num processo de desenvolvimento do educando. Há um trabalho coletivo de que acaba por estabelecer algumas estratégias e conteúdos orquestrados. O eixo dessa organização metodológica dos tempos se apóia na concepção do ser humano homem/mulher como densos, abertos, complexos, permanentemente criativos e surpreendentes em suas concreções realizadas pessoalmente num tempo imprevisível. Concebe-se a relação homem/mulher/mundo como recursivamente constituinte e constituída em situação (nicho, *habitat*). Mas, também, uma relação aberta, perceptível e gratuita para o evento, para o Kairós, para um tempo que se põe além da fabricação. De alguma maneira, a orientação teórico-metodológica da fenomenologia de Merleau-Ponty se faz presente, trata-se de perceber a consciência humana não como isolada e privatizada, mas bebendo de um *lebenswelt*, de uma ambiência, que implica na experiência singular, a universalidade da experiência humana. “Nós todos herdamos do mundo suas propriedades materiais, biológicas; e, mediante atividade humana conquistamos e imprimimos em nós mesmos nossa própria significação a um só tem-

po pessoal e social” diz o Marco Metodológico da Educação de Jaciara. Ora, a ação educativa é aquela que proporciona o crescimento pela interlocução, em resposta ao desafio desequilibrador e problematizador, que encontra caminhos inéditos e singulares na solução dos mesmos problemas universais. Ao mesmo tempo que se deixa interpelar pelo tempo social, econômico, político e cultural, das conjunturas, das questões sociais que a todos envolvem. Essa experiência de ler e dizer o mundo, partir do mundo, acaba por nos dizer a nós mesmos. Nossa identidade é construída, conflitivamente, no vórtice dos acontecimentos que se inter cruzam com os sentidos que produzimos, de forma que personalizam e socializam os agentes que compartilham do processo de construção/desconstrução. Somos uma universalidade humana dita na singularidade da experiência vivida de cada um/a, em *espaço* (carne), em *tempo* (história/projeto), em *sexualidade* (gênero/convivialidade); refletida, (re) significada e conceitualizada, que se expressa num significante público que possa ser lido sob determinados referentes. Isso implica um acompanhamento pedagógico flexível, que permita a professores e alunos criarem e recriarem-se, comunicando-se a partir de situações inéditas, não raramente de violência e extemporaneidade, modelando, no conflito e na ambigüidade, humanização e cidadania em corresponsabilidade com os destinos de todos/as.

O planejamento sistemático e de longa duração em Jaciara, “municia” os professores, mas não lhes substitui o senso de oportunidade, de humanidade compartilhada, sobretudo não pode tolher a criatividade, o improviso e a descoberta de novidades, que qualquer prática implica. Dizia o professor Émerson: *Nossos alunos nos surpreendem!*

A Professora Alessandra, contava no grupo:

Ontem eu dancei tango com um aluno na classe... Fomos para lá, para cá, algumas voltinhas. Claro que sem música. E ele me disse: “imagina quando que eu pode-

ria ter dançado tango com a professora na outra escola!” Ora, por que estranhar? Tudo que é parte da vida dele, dos conhecimentos que ele traz da casa, são muito importantes a ser levados em consideração.

Estes *tempos* que emergem livres e, tantas vezes, desmazelados, exigem dos professores, por sua vez, uma resposta, também, inédita. É assim que o tempo do concreto vivido pelo/a aluno/a no seu país, na sua localidade, na sua casa toma o tempo da escola. Estabelece-se um difícil elo, de restabelecer um vínculo entre o vivido e o pensado, entre o cotidiano e as questões éticas, entre o decorrido na sua ação de trabalho e a direção significativo-política que empresta a este mesmo cotidiano, pela reflexão intencional, e que dá, por fim, textura ao ato educativo. Há, na verdade, um tempo de uma outra vida, a do cotidiano, da “temperatura global”, dos jornais e revistas, da violência do desemprego, do seqüestro dia-a-dia da cidadania, que invade o espaço e o tempo da Escola. Tratar-se-ia, diria eu, de uma interlocução de temporalidades que se confrontam, se desafiam, exigem postura e decisão pessoal, e por causa disso se enriquecem, constituindo-se em possibilidade para uma relação interativa e intersubjetiva. Aqui, abandona-se a expectativa de produzir os ‘Cérebros’ e os ratos submissos, do *cartoon* de Steve Spielberg. É neste sentido que as questões ambientais do vale do São Lourenço, a cultura mato-grossense, as danças do *Cururu* e do *Siriri*⁴, a violência da indústria cultural, e expropriação, a reificação imposta pelo trabalho, as questões político-sociais e de gênero, as questões contemporâneas nacionais em tangos, massacres ou outras tantas linguagens, são desenvolvidas, em Jaciara, de maneira concreta e criativa, na busca de um posicionamento crítico. Parte-se

⁴ *Cururu*, dança de homens, acompanhada por viola de cocho, ganzá e mocho, que inclui sapateado, roda e desafios, ou ainda, no caso do “Cururu da Santidade”, relato da vida dos Santos. *Siriri*, dança de roda entre homens, mulheres e crianças, acompanhada pelos instrumentos musicais acima, cujo repertório inclui muitos refrões e evoluções corporais adequadas ao que se canta. Música muito alegre, ritmo binário, continuado, de inspiração indígena.

de que aquele conjunto de seres humanos em Jaciara, na condição de educadores e educandos, estão aferrados e ancorados como grupo às suas temporalidades e espacialidades peculiares, mas pleiteiam - por isso mesmo - a condição universal de sua cidadania.

O atual núcleo de estudos das unidades escolares de Jaciara atesta essa criatividade. Ele tematizou os já alardeados quinhentos anos, e foi chamado, pelo coletivo, "*A idade do Brasil*". É, por meio dele, que os alunos e alunas têm expressado, em trabalho e linguagens, sua cidadania em conexão com os eventos contemporâneos, porém, de forma crítica à versão oficial da história.

O tempo da série, tempo seqüenciado, cronometrado, parcelar e controlado, "tempo flecha", da modernidade do capital que quer queimar etapas (BRUNI, 1968), está sob suspeita. A ideologia dominante quer tornar o passado inviolável, sem passar a limpo a história oficial. A crença dos professores/as e de alunos e alunas de Jaciara, que, ao contrário, querem resignificar o passado no presente, atualizando-o por nós em nós, permite uma re-leitura que o destitui de seu fetichismo. Rompe-se com a temporalidade reificada do *opus alienum*. "Opus alienum" é o termo utilizado por BERGER (1983) que, textualmente, significa "obra de outro", isto é, obra que não temos acesso a modificar, visto tratar-se de uma *coisa* ou *Nomos* (no sentido de ordem estabelecida), que transcende nossa diretividade e nossa vontade histórica, enquanto humanos. De forma que esta ordem circunscrita ao sagrado, está aí como algo ineludivelmente posto, como um dado; e que, independente de nós, subsiste, e portanto, nos ultrapassa. Reificação do tempo esta, que se reflete na escravidão tão bem descrita por Baudrillard, no *Sistema dos objetos* (1993), a da existência de tempos coagulados pelos ponteiros do relógio, perante a qual somos condenados à caducidade. Foi curioso o depoimento do professor Émerson:

Hoje eu peguei uma terceira etapa, e fiquei de sete até as

onze, e os alunos disseram: “Nossa como o tempo voou!..” Passou rápido, mesmo. E eu já dei aula em escola tradicional seriada, e mal agüentava dar o horário de 45 minutos, para sair correndo daquela sala, não agüentava os alunos, e eles não me agüentavam. Aqui, a gente trabalha duas, três horas, mas com atividades diferenciadas e trabalhos diferenciados, as quais exigem comprometimento por parte dos professores para prepará-las, coletivamente, é um trabalho rico e diferenciado... mas é trabalho, porque dá trabalho mesmo!

A fala desse professor denunciando um certo tempo da série, insinua uma possível significação próxima à mesma crítica ético-política feita por Jesus, a um *outro* tempo totalizado como fim em si mesmo - o do Sábado: “o Sábado foi feito para o homem, não o homem para o Sábado” (Mc. 3,27). A crítica a este tempo é de que ele não se faz processo, não se faz história.

Professora Zélia acentuava o caráter coletivo do trabalho pedagógico:

Aqui tudo é globalizado, antes não havia participação de todos das áreas para realizar o trabalho conjunto numa perspectiva de interdisciplinaridade, como é agora. Aqui temos um tempo de trabalho como educadores e que não está restrito à sala de aula.

É essa inversão copernicana de um tempo a serviço das temporalidades particulares e dos ritmos singulares, contra um tempo que regula por ele mesmo, que permite melhor compreender também as intervenções do Professor Amadeu que, durante toda a entrevista, sublinhava a primazia dada às pessoas no processo - e, não às tecnologias e procedimentos de ensino-aprendizagem -, tal como o ensino ciclado sugere:

...quem chega aqui até estranha. Aqui você olha pela janela, um está no salão, outro saindo, outro no pátio,

outro entrando, tudo mostra movimento diversificado e harmonia. São tempos diferentes mas em harmonia.

Diversos e harmônicos: trata-se da recuperação dialética de implicar e coordenar naturezas temporais distintas.

Na roda de debate que realizei com alunos e alunas, eles esclarecem, reiteradamente, esse ponto. Gélsio contava: “*O aluno daqui sai ganhando. Aqui dá mais tempo, parece, e se usa o tempo necessário, com calma, pode se começar e ir adiante, não precisa ficar para o outro dia.*”

Geovana, rindo, atalha Gélsio: “*...antes na outra escola era assim: bateu o sino, vai para o recreio. Aí o professor nem termina. Ele começa, e quando era p’rá explicar vai embora. Aí quando ele vem na outra aula, outro dia, começa tudo de novo! Não avança!*”

Tomando partido, explica Franciela: “*...quarenta e cinco minutos que nós tínhamos nem dá para explicar, aí sempre vem outro e a gente não entendeu o primeiro.*”

O que se passava na escola seriada? O tempo parecia valer por si mesmo. Não admitia ruptura da ordenação estabelecida. Ele determinava sua própria duração nos ritmos uniformes, distribuídos em espaços também uniformes, por sobre um planejamento em que a temporalidade média se regulava pelo tempo de explicação do professor. O tempo dos ritmos uniformes dos ponteiros do relógio e de seu pêndulo, inexorável, era a referência para o seqüenciamento linear, implacável, que determinava o fim e o começo dos processos, sem os resultados humanos. O professor, como que portador de um “avaliômetro” estabelecia, *ex cathedra*, que aos que lhe interessavam, não raramente, a turma da frente e do meio, já haviam absorvido o conteúdo explicado nos minutos previstos para aquela matéria. E essa avaliação baseada no tempo médio de produção e absorção de uns, era estendida para todos, numa pretensa isenção que se concebia democrática. As diferenças, que geravam descompassos, eram consideradas como fatores “aleatórios”

e “exógenos”: os econômicos, étnicos, raciais, de gênero, entre outros, demonstrando que tais práticas são flagrantemente excludoras de uma significativa maioria. Ignorava-se diferenças culturais, pessoais, de ritmos nos processos de sínteses e *insights*. Tratava-se, portanto, de mecanismos ativos da chamada exclusão. Reforçava-se o velho adágio atribuído a Rui Barbosa, em que, tratar diferenças igualmente, é administrar e promover desigualdades. Em Jaciara, porém, - e isto é o mais importante - esta percepção crítica à temporalidade das séries, tal como ela se institucionalizara, só emergiu nesses alunos e alunas sob a vivência de um outro paradigma, o do ciclo, o que por si mesmo qualifica, positivamente, esta nova configuração temporal.

Eles e elas, não sabiam antes, pelo que constatei, o que se passava na organização temporal da série, e a razão pela qual não tinham sucesso nos seus estudos sob o paradigma da série. Ao perguntar-lhes, grupalmente, o que tinha mudado. Em coro, uníssono, como que ensaiado, responderam: “*Tudo!*”

Poderíamos colocar, que do ponto de vista conceitual, estes alunos ainda não eram capazes de verbalizar com precisão fatores diferenciais entre série e ciclo, aliás, analogamente, todos nós quando nos perguntamos a diferença entre pato e marreco - muito mais fácil dizer qual é um e qual é o outro, do que explicar quais são os fatores diferenciais que os contrapõe e identificam. Contudo, é inegável, gramscianamente, que talvez não “saibam” mas “sentem”. E este último fator é mais terminal que o primeiro.

A Professora Emília exemplificou isso. Disse ter sentido limitação pessoal de trabalhar certo conteúdo, com uma turma de alunos, num determinado dia. A solução foi encontrada na estrutura flexível das negociações dos horários junto aos outros professores:

Eu estava num dia que me sentia perdida. Eu não me encontrava, não entendia os alunos e eles não me enten-

diam. Então, saí da sala, fui conversar com o outro professor e lhe disse: “Olha, eu não estou conseguindo trabalhar com aquela turma, o que comecei... Queria trocar com você de turma.” Trocamos na hora(...). Antes, o critério para poder mudar de sala, era estabelecido pelo sino, e, este, pelo relógio; aí, parava de falar no meio... E outro professor vinha e dizia: “agora é o meu tempo!...” E era tempo dele mesmo, não era o tempo do alunos...

Não conseguira precisar a dificuldade, a troca, contudo, com o outro professor permitiu a ambos sucesso no trabalho daquele dia.

Curiosa *destemporalização*⁵ de tempo! Quando o tempo se absolutiza, se coagula e cristaliza, ele perde sua própria essência: o de ser uma duração, e uma duração finita. RICOEUR (1994) recolhe, a partir de Agostinho, que é o não-ser do tempo, que empresta ao tempo sua temporeidade e, portanto, limita seu fluxo e duração. Esta perspectiva é compartilhada pela ontologia fenomenológica de Sartre e de Merleau-Ponty: “O passado não é pois passado, nem o futuro. Ele só existe quando uma subjetividade vem quebrar a plenitude do ser em si, delinear uma perspectiva, introduzir nele o não-ser” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 424). O tempo que se quer preservar sem passar é uma monstruosidade porque torna a vida uma dependente relativa. Ao contrário dessa clivagem, esse divórcio irreconciliável entre o tempo e vida, - isto é, onde a vida é imolada a um tempo idolatrado - e os professores falavam dele, descritivamente e alusivamente, durante toda a entrevista, daquilo que se poderia chamar de um tempo vivo, um tempo que flui, que não é quebrado, que não é interrompido, heracliteano, justamente por só existir em simbiose com a própria vida. BRANDÃO (1996, p. 28), chamava a este, de *Tempo: esse irmão companheiro!*

5 Chamarei aqui, destemporalização a negação da absolutização da duração, que estabelece a duração precária que, efetivamente, torna o tempo temporal e lhe confere identidade e natureza.

“Negociávamos entre nós” – diziam os professores – “o fim de uma atividade e a troca de sala, sempre em favor dos alunos.” Explicavam-me, que todo conteúdo e informação exigia por parte dos alunos, um tempo de assimilação, de ‘sacação’ e de ‘cair a ficha’ – diziam eles/as – próprio do tempo da cada um.

Aqui – diz a aluna Franciela – a gente tem dúvida, pergunta e explica. E pode perguntar de novo até todos entenderem. Aqui o professor ajuda, e se a gente tem problema em casa, o professor sabe, chama, conversa, aconselha e ajuda. Aqui o professor explica e ensina a matéria, e fala também da vida da gente, está sempre disposto a explicar o que a gente quer saber. E a ficha de avaliação nos orienta, sabemos onde estamos fracos...

Múltiplos são os fatores desta necessária duração do tempo na aprendizagem, diz o professor Emerson:

É preciso um tempo de amadurecimento de questões que a gente não decide, é um processo... Uns vão mais rápido, outros demoram. E às vezes depende até do tempo de afeto, não do tempo de duração de aula...

Ao mencionar o ‘tempo do afeto’, Émerson entrou no componente mais importante e misterioso do ser humano, que é o de lidar com a *falta*, aquilo ao qual TODOROV (1996) refere como nosso estado ontológico de seres incompletos, necessitantes de um vínculo grupal. É esta dimensão que, efetivamente, legitima o coração do processo educativo, que é a *paidéia*. Trata-se de acompanhar, introduzindo, auxiliando, supletivamente as carências, que soem desaparecer nos processos de emancipação, autonomia e competência. De forma que, para cada um/a de nós, o/a outro/a diverso/a passa a constituir-se liame necessário para a completude, da maneira mais forte; esta é a necessidade da infância. Disto, para Sartre, brota o absurdo - para o existencialismo ateu de Sartre - de uma liberdade necessitante postar-se na luta contra outra liberdade que pode me recusar, trata-se do inferno que os outros podem se

constituir para nós. Para Buber e Gabriel Marcel - existencia-
listas cristãos – isso se constitui precisamente na possibilidade
de comunhão. Ora, no processo educacional, o professor é a
referência de interlocução na *diferença*: tem um papel pre-
ponderante no desenvolvimento do educando e de sua au-
tonomia, sobretudo, na medida em que se tornar desneces-
sário. Mas, em Jaciara, o que é intencionado não é apenas
proporcionar o desenvolvimento via inteligência racional ou
lógico-matemática; suas estratégias ativas permitem o desen-
volvimento da inteligência lingüística, espacial, musical, ar-
tística (estética), corporal-cinestésica, inter e intra-pessoal -
que Gardner chama de inteligências múltiplas - que repercu-
ta em conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais
em direção à autonomia (SMEJ/02, p. 22 e 23). Acompanham
esta concepção outras duas, que novamente a qualificam, a
de que tais habilidades ou aprendizagens se façam como co-
letivo, dada a natureza educadora comunicativa do ser hu-
mano, e, posicionados, criticamente, face aos processos eco-
nômicos, sócio-políticos.

Acerca de estimularem diferentes inteligências virem à
tona durante os processos educacionais, a professora Cecília,
confabulava. Dizia-me, antes da reunião, quando encontrá-
mos no corredor, com uma aluna de nome Márcia, uma aluna
bem sucedida no processo de ensino aprendizagem:

*A Márcia mesmo, demorou muito tempo para aprender
a ler. Tinha uma inteligência enorme para coisas de sua
vida no campo, onde morava. Mas alguma coisa pare-
cia barrar-lhe a conexão entre a linguagem escrita e a
fala. Sua professora já estava desesperada buscando o
caminho. Eu mesma contribuí para o seu processo final
de alfabetização. E apesar das dificuldades, Márcia foi
sempre muito estudiosa e com muita garra. Repentina-
mente, estabeleceu nexos... e, hoje, é incrível, como de-
senvolve e esgota textos, situações de maneira criativa e
surpreendente.*

Márcia, de quem a professora Cecília me havia falado, estava depois conosco na reunião com os alunos, que eu, agora, entrevistava. Observara sua autonomia, segurança e a lisura de sua espontaneidade não afetada. Ela mesma testemunhava orgulhosa seu progresso, e - talvez o mais surpreendente! -, atribuía a si mesma - auto-estima! - os resultados obtidos com consciência do seu valor pessoal:

Antes do fim do ano fui da primeira etapa do terceiro ciclo para a segunda etapa do terceiro ciclo, porque eu tinha interesse. Foi importante demais. Dependeu de mim. Eu posso me esforçar e ser alguém na vida. Depende muito do aluno. Eu gosto muito da escola Maria Vilany. Mas não foi de graça, tive que estudar e me interessar. E professor acompanha o aluno, acompanha o desenvolvimento que a gente vai fazendo.

Confesso que fiquei surpreso, pois minha expectativa era de que Márcia pelo menos em linguagem de senso comum, atribuísse sua promoção ao professor ou professora que a orientava, o que ela manifestara era, exatamente, o contrário. É, pois, no respeito ao ritmo temporal das pessoas, e na curiosa relação de negação do suposto saber do professor, que está implicado no início de toda a relação pedagógica, na qual residia a possibilidade do discurso desalienado de Márcia. O ato pedagógico é um ato essencialmente psicológico, e, mais do que uma propositura que também é, é uma sedução. Lacan, contudo, demonstra que o ato pedagógico implica no/a educador/a assumir o *suposto saber* - implicado em todo o ato pedagógico - atribuído pelo aluno, sem que o educador/a nele se instale. Socraticamente, ele sabe que *não sabe*, devolvendo por isso mesmo para os alunos a capacidade de trabalharem para sua autonomia, de responderem por si mesmos, libertando-se desta perigosa alienação (transferência) que o docente poderá, erroneamente, querer perenizar protelando o tempo de sua parturição e do corte do cordão umbelical que sustentava a

relação pedagógica. A Escola Maria Vilany, a quem Márcia tanto diz amar, talvez ela mesma ainda não compreenda, plenamente, permitiu-lhe este ato de autonomia e de liberdade.

Compreendo pois o sucesso educacional de Jaciara ligado a múltiplos fatores. Entre estes, sublinho o respeito ao ritmo de compreensão e assimilação dos/as trabalhadores/as do ensino, permitindo que fizessem opção gradativa pelo projeto do ensino ciclado. Se assim não fosse, e o projeto tivesse sido desencadeado pela decisão unilateral da secretária da Educação em 1997, ele mesmo estaria negando e violentando, na prática, o respeito ao ritmo diferenciado das pessoas que lhe serviam de fundamento.

Prof^a Claudirene mencionava a inter-relação entre atos docentes e discentes: *“Quem não sabe que o estilo do professor acaba implicando num mesmo estilo para o aluno? O relacionamento contagia. É uma forma de identidade que se propaga.”*

Há muitos casos no Brasil, fundamentados na melhor antropologia e nas teorias sócio-psicológicas de desenvolvimento, em que, em nome do respeito ao tempo dos alunos, violenta-se o tempo do professor e da professora: situações tão corriqueiras e comuns na extemporaneidade da política da educação no país.

Hoje, o projeto de Ciclo em Jaciara é opção dos professores e das professoras. Todos os docentes disseram preferir a escola de ciclo à seriada. Muitos professores/as lamentavam não terem sido alunos de uma escola de ciclo. E professores/as que saíram da rede municipal, como a Prof. Márcia, optaram por integrar escolas da rede estadual onde houvesse implantação do ciclo, em que pese o fato de todos estarem conscientes de que este sistema dá muito mais trabalho e exige que o professor/a, na escola, trabalhe o tempo todo. É a diferença de um processo educacional que produz Jequitibás ou Eucalíptos – jocosamente apontado por Rubem Alves (ALVES, 1994)!

É, entretanto, na chave “trabalho” que a opção série/ciclo se complexifica.

No sentido marxiano, a lógica econômica capitalista implica na sua temporalização. É o tempo socialmente gasto na

produção da mercadoria, que acumula valor nela. O tempo da produção, por isso, é um tempo controlado, reificado e objetivado. Por isso, o tempo docente tende a compactar-se, avaliado quase que exclusivamente pela produtividade - é emblemática a avaliação da educação nacional realizada pelo governo na parte introdutória dos PCNs!, - de forma que o tempo docente não é o tempo do estudo, do planejamento, da reposição das forças físicas, do lazer do fim de semana para, de novo, recomeçar, da fruição de artes e linguagem, tempo para faxina da casa, a lavagem de roupas, para trabalhar na semana seguinte; e nem mesmo o tempo escolar, aquele do recreio, de interstícios entre as aulas, mas e e-x-c-l-u-s-i-v-a-m-e-n-t-e o tempo de duração letiva (PONCE) .

É possível, sob a égide capitalista, prazer no trabalho escolar? Ora, o tempo na escola de ciclos se torna um tempo gratificante, na condição que as pessoas o determinem no espaço de expressão de sua autonomia, e na medida em que as relações sob as quais se trabalhe sejam tecidas pela solidariedade e não, primariamente, de expropriação da qual nunca, sob este sistema de produção, se escapa. A escola de ciclos, que tem no aluno seu centro, não pode desligá-lo da condição de trabalho docente. Devem nestas relações, frutificar e consubstanciar-se relações economicamente justas, socialmente solidárias, simbolicamente livres, politicamente humanizadas. Portanto, ainda sob condições precárias de justiça, ausente formal e substancialmente no capitalismo, é possível pela organização e luta, garantir nossa humanidade. O trabalho docente e de ensino aprendizagem sofre as determinações gerais do trabalho humano. É possível um trabalho gratificante e personalizante no capitalismo?

É possível, a vontade vencer a reprodução da alienação na história? Que chances existem para nossas lutas?

...a vida cotidiana não é alienada necessariamente, em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias sociais. Em todas as épocas, existi-

ram personalidades representativas que viveram numa cotidianidade não-alienada; e, dado que a estruturação científica da sociedade possibilita o final da alienação, essa possibilidade encontra-se aberta a qualquer ser humano (HELLER, 1994, p. 11).

Não porém, dirá na seqüência Agnes Heller, como possibilidade universal. O trabalho coletivo, exercido como pressuposto do trabalho de ciclo, é uma importante senda a ser percorrida.

Professora Márcia explicitou sua opção pelo ciclo, ainda que em realidades escolares que se ressintam da ausência do trabalho coletivo:

Eu mesma saí daqui, e pude escolher. E eu escolhi uma escola ciclada, eu não queria mais voltar para a escola seriada, tradicional. Estou no que dizem ser uma escola boa, lá tentam fazer um coletivo, mas não conseguem. Mesmo assim, o aluno é aluno em todo lugar, sobretudo na escola de ciclo; e nosso trabalho com os alunos em classe vai indo muito bem mesmo... Nosso objeto, interesse e paixão é o aluno. Antes era prova que decidia. E o que a prova verificava. Todo mundo colava, olhava no livro, para que servia, então? Qual a finalidade disso? Não tinha importância para o crescimento humano da pessoa! Avalio como a escola ciclada é muito mais interessante, mais gostosa, é uma coisa nossa...

Em Jaciara, professores e professoras apostam na mudança. Comprometem-se com o Plano Político-Pedagógico coletivo, e superaram a solidão de trabalhar isolado e só, para preparar aulas somente para a sua turma.

Professora Alessandra:

Eu tenho que tirar da minha cabeça a idéia de que eu sou professora daquela sala, daqueles alunos, ele é meu aluno, e aquela minha turma. Não, nós não somos pro-

fessores duma turma, somos professores da Escola. Eu não estou limitado a 45 minutos, cinquenta...

Constatei que, se trabalho, exorbitava a sala de aula. Ela tinha consciência disso:

Se os alunos precisam de mim, eu estou disponível o tempo que eles precisarem. Assim da mesma forma quando preparo material eu não preparo o material para minha turma. Eu preparo o material para o coletivo. É para isso que existe o coletivo, um coletivo de trabalho, de estudo, de pesquisa...

Poder-se-ia dizer que, é a escola toda, e todas elas da rede municipal, que se mobilizam em torno de uma produção coletiva? Podemos responder afirmativamente. Neste caso, desapareceria em grande parte, então, a produção parcelar, o professor artesão, em prol do surgimento de um educador coletivo. Essas condições acabam por determinar também o surgimento de um educando coletivo. Essa produção coletiva, contudo, carregaria as marcas de subjetividade de cada um/a no produto final. Permitiria ao aluno e aos professores reconhecerem-se, superando o processo de alienação no que fora produzido com a participação de todos/as, em conformidade com seu ritmo. Se o tempo escolar convencional está de certa forma contra todos, aqui o tempo se estima pelo seu escopo de ser utilizado à medida humana e em favor dela.

Como ocorreu isso? Em primeiro lugar garantiu-se condições de trabalho e de pesquisa. Foram asseguradas horas atividades e processos de formação continuada. No que tangia a mudanças no trabalho pedagógico, houve, em Jaciara, uma implantação gradativa de reformas periféricas que precederam a adoção do sistema ciclado. Inicialmente, contam os professores, procederam-se a mudanças nas questões metodológicas. Corrigiram-se aspectos didático-curriculares, que afetavam a aprendizagem. Incrementou-se o trabalho coletivo com tema

gerador, o que, com qualidade, reduziu drasticamente a reprovação e evasão. Desde então, a experiência em nível de ciclos foi acalentada e implantada gradativamente. No ano de 1999, o ciclo era a referência, mas somente no ano (2000), do ponto de vista dos professores e da secretária - e também dos alunos - acontece uma mudança estrutural, formando todas as turmas a partir do critério de faixa etária. A secretária municipal, Professora Cecília Cardozo Alves, insiste que, neste ano, a seleção por idade tem primazia sobre qualquer outro aspecto:

É claro, não é possível numa rede pobre e com poucos recursos humanos formar, por exemplo, formar uma turma de três alunos... Este critério referencial da faixa etária para organização de turmas de diversas etapas, embora seja o primeiro critério de organização, admite exceções. Mas são exceções e não a regra.

O critério axial é a organização por faixa etária nas respectivas etapas dos ciclos. A Prof^a. Cecília considera esta como a mudança estrutural, posto que, segundo Miguel ARROYO (1997), “*mexer na estrutura temporal da Escola, implica na ampliação dos espaços e tempos escolares, e assim é.*” – disse a Secretária.

Pergunto-lhe se não pode haver o perigo de implantar-se nos diversos sistemas municipais o ciclo *por decreto* e por populismo... E ele acabar por esconder questões estruturais:

-A professora Elvira de Souza Lima tem uma posição teórica clara, para ela o trabalho com ciclo é a ampliação dos espaços e dos tempos escolares. Arroyo também é radical. Portanto, se não houver ampliação dos tempos e espaços escolares, não há trabalho ciclado. Nossa prática demonstra que na série efetivamente se perde tempo, no ciclo se aproveita o tempo, realmente. Trata-se de uma mudança na valorização do tempo...

Do quanto se pode avaliar, a experiência de Jaciara mos-

tra-nos possibilidades plausíveis, derivadas do conceito de temporalidade, de construir uma organização e postura diferenciadas, resultando numa outra educação escolar.

O Tempo Nas Sociedades Orgânicas

Compreenderei como sociedades orgânicas aquelas que possuem uma ênfase diferenciada, por vezes conflitiva, com a tradição cultural hegemônica da Modernidade. Orgânico, aqui, refere-se a uma inteireza ainda não rompida por uma tradição capitalista que disseca, supera, avança e condena as formas tradicionais à solvência prevista no *Manifesto!*

Haveria uma especificidade cultural característica do Mato Grosso, por suas raízes indígenas e negras, que indicasse o ciclo como uma forma de organização temporal mais adequada?

A diversidade cultural existente na região do Mato Grosso sustenta múltiplas redes de significações culturais, sobretudo aquelas de inspiração negra e indígena. Significações essas que têm em comum a construção de uma experiência de temporalidade diferenciada, cuja ênfase é a do tempo cíclico, e se regula pelo tempo das colheitas, do aceiro, das chuvas, do ano agrícola, dos ritmos de fecundidade, do movimento do sol e do descanso da terra. Tal temporalidade empresta ao homem e à mulher de nossa região um conceito de natureza - obviamente cultural e, portanto, *não natural* - que insere homens e mulheres destas sociedades num tempo de continuidade entre o mundo das coisas e dos seres míticos, com o mundo humano. Essa co-naturalidade extensiva, na qual a vida cósmica e humana se consorciavam, provém da herança cultural das sociedades sem-Estado (CLASTRES, 1978). As relações cotidianas, a prosa, a amizade, o riso, a festa têm predomínio sobre a produtividade publicada no objeto para o mercado. Pára-se, na Baixada cuiabana, o trabalho produtivo para *jogar conversa fora!* Via de regra, pode-se afirmar que o *valor de uso* nessas sociedades tem preponderância por sobre o *valor de troca*. Isso

aponta à predominância antropocêntrica dos valores culturais por sobre o valor da mercadoria. Temos aqui uma cisão com o padrão industrial, cisão esta tão bem caracterizada pelos professores e professoras entrevistados, que qualificam esse tempo, de “tempo outro”, denominado às vezes, por eles, como “tempo da humanidade”, “tempo do afeto”, “ritmo diferenciado de assimilação” que já sugerem, como suporte ontoantropológico, um referente cíclico. É claro também que este referente cerca a modernidade em fenômenos tradicionais tipo “Hora do Brasil”, Campanhas de vacinação, festejos de Ano Novo, até os *Happy Hour* de todo dia... A diferença é que estes acontecimentos são cíclicos para enfaticamente indicar a continuidade, o eterno retorno, a não-mudança, ao passo que as experiências cíclicas dos setores populares, vitimados, incluem uma excelente margem de tempo cíclico para pôr em crise, testar e tornar o tempo recursivo, renovável e mutante.

Algumas (in) conclusões

O tempo da série é, em nossa sociedade, o tempo Rei. O tempo da série é também o tempo da modernidade do capital, e é, segundo BRUNI (1994), um tempo que quer queimar etapas, tempo linear, hegemônico, com tendência à exclusão de temporalidades divergentes. Boaventura SANTOS (1998), analogamente, propõe um diálogo entre paradigmas diferenciados que incluiriam ciência e senso comum, parece-me que seria oportuno encontrar, também para a temporalidade, um ponto de articulação e diálogo intertemporal. Considerando ainda que o tempo é um *artefacto humano* - tanto no sentido kantiano que expressaria uma forma estética transcendental *a priori*, ligada à condição humana, que Kant definia como “*forma do sentido íntimo*” (KANT, 1987, p. 48); quanto na interpretação merleau-pontyana, em que há sempre “*no coração do tempo um olhar de alguém*”, - seria oportuno estabelecer na sociedade brasileira, e pela univer-

salidade que a escola tem nela, um espaço que permitisse um diálogo intertemporal entre duas tradições culturais diferenciadas: a da série e a do ciclo. Trata-se de superar o autismo de uma ou outra, e dispor-se à interlocução e diálogo baseados na convivialidade dos tempos.

Considerando a cultura como organização interessada de todas as questões e âmbitos que dizem respeito à vida, implicando a cidadania como espaço de afirmação organizativo-simbólica da diferença e de sua expressão democrática, devemos considerar que o monoculturalismo, que bebe suas águas na fonte do tempo da série, hoje, autista e linear, por sua concepção temporal centrípeta, ele acaba por colonizar as temporalidades divergentes, assimilando-as, constringendo-as ou suprimindo-as. Poderia uma escola, organizada temporalmente em ciclos carregar, potencialmente, uma cunha que se volta contra um modelo organizacional e civilizatório que se quer unívoco, não para suprimi-lo, mas para diferenciá-lo?

Face ao domínio hegemônico da temporalidade seriada, quero indicar a oportunidade da implantação da escola de ciclo no Brasil. Ela vai de encontro aos valores mais universais do espírito da cultura das classes subalternas: o antropocentrismo – algumas vezes até antropomórfico; a liberdade no ritmo de expressão; a avaliação globalizada e compartilhada; a produção coletiva; o respeito à ecologia humana; o conhecimento interessado e vivencial; inclusão da dimensão corporal e estética do conhecimento; estimulação da dinâmica de crescimento pessoal; facilitação da criatividade e autonomia; compromisso ético-político e atenção à singularidade - coisas tão nossas, que estavam lá no manancial iluminista, em seus primórdios, e que no desenrolar da modernidade acabamos por perdê-las de nós mesmos.

Ora, a escola de ciclos já está deflagrada e - se implementada economicamente, o que carece de decisão política - poderá constituir-se numa ferramenta imprescindível à trans-

formação, pois entraria em sinergismo com características temporais do cotidiano, estabelecendo interlocução de temporalidades submersas numa ambiência monoculturalista, aproximando a cultura do bom senso comum sábio de Gramsci, com aquele âmbito da cultura burguesa sistematizada.

Permitirão, os ciclos de formação, resgatar uma convivialidade dos tempos diferenciados, acalentando formas coletivas, participativas e democráticas, promovendo decisão, controle e gestão popular, sem que deixem, em qualquer momento, de poderem ser também pessoais?

Qual a diferença genética entre a sociedade erigida, como a nossa, sobre a lógica da temporalidade acumulativa do capital e as outras sociedades, onde o parentesco, prestações e contra-prestrações, ordenamentos míticos e religiosos se constituem como o pivô do universo simbólico da vida dos homens?

MATTA (1987) demonstra, num atilado estudo sobre a sociedade Apinayé que, ainda que tempo em nossa sociedade determine em grande parte o eixo em torno do qual a sociedade estrutura suas relações, essa não é a realidade do conjunto das sociedades humanas. O tempo, nelas, não tem o caráter axial e totalitário que lhe empresta nossa sociedade.

O tempo embora se constitua como um referencial universal para os homens ele se reveste de particularidades e singularidades notáveis. A forma como estes grupos e sociedades o concebem é avessa contudo à perspectiva globalizada, totalizada e histórica que grupos ocidentais, brancos, capitalistas e socialistas tem. Se é verdade que há tantas sociedades quanto formas diferenciadas de conceber e vivenciar o tempo. Raramente, contudo, a eixo tempo, tal qual o concebemos, ocupa lugar central no universo e nas significações destas mesmas sociedades. O mesmo ocorre, se pudéssemos transferir para outros campos como o da sexualidade e da economia. (PASSOS, 1998)

Isso também não significa que estas sociedades, pelo fato de não totalizarem suas experiências sob um eixo monádico, sejam exóticas ou arqueológicas. Elas, na verdade, estando dentro de nossa sociedade e convivendo como todos nós, por condição humana, com múltiplas redes de significações plurais, não se furtam ao processo de se conceberem como parte de nossa totalidade, mas não perdem a consciência de serem uma totalidade *a se*, onde a articulação entre esses mundos se faça num campo semântico comum, compartilhado (GEERTZ, 1989) ou em situações de fricção. Mas essa é também a condição do menino negro numa escola de brancos, do pai de santo no meio de uma comunidade católica, do estrangeiro que mora entre nós, dos indígenas na sociedade nacional, dos homossexuais numa sociedade por definição heterossexual, da mulher na sociedade patricarcal, da criança e do ancião numa sociedade da produção, da criança empobrecida perante o menino que tem acesso a rica rede de informação cultural. Ou até mesmo de nossa estrangeirice ontológica perante nós próprios e o mundo (Camus). O conflito entre o particular e o universal, entre o singular e o múltiplo, põe o dramático problema da diferença. O fato dos alunos e trabalhadores do ensino de Jaciara movimentarem-se num espaço de vivência escolar regida por ciclos, não os torna alienígenas; essa condição de contradição ainda não os desarticula da sociedade dominante, cujo tempo rei é o da série, mas oportuniza reencontrarem-se com parte de sua identidade, em grande medida, hoje, proscrita.

O que quisemos mostrar, ainda, neste trabalho, é que o tempo é uma categoria ontoantropológica fundante da condição humana – a redundância parece necessária – está à mão de cada cidadão/ã e educador/a, para, em grande proporção, definir sua confecção e determinação do seu caráter, que determinar-se-á pela direção política dada aos seus processos. Em algumas sociedades, o tempo adquire um caráter antropomórfico, torna-se uma entidade, tal como nas sociedades africanas, gregas e egípcias; mesmo assim, somente em par-

te, comanda a vida humana. Na nossa sociedade ele é mais do que isso. Carrega nas suas mãos o projeto de identidade dos homens e mulheres, conta seus suores, mutila os corpos, devora seus filhos, acumula-se em mercadoria, contabiliza sua fome, descaracteriza o rosto da própria morte, para tornar a vida humana um suntuoso, inútil e tenebroso vale de lágrimas sob a batuta delirante do Estado.

Tempo da série ou tempo do ciclo?

Eu diria que como opção exclusiva, ambas tornar-se-iam totalitárias. E, qualquer opção totalitária que suprimisse uma dimensão de tempo humano, destruirá não o tempo antropológico ou newtoniano, interno ou externo a nós, mas a nós próprios, que somos mananciais e turbinas da própria temporalidade. Se a série produz o mito do inaudito e do inédito, aberto à frente, os homens, por sua vez, proteger-se-ão na busca da continuidade, na reiteração de um movimento linear, não dialetizado; produzindo um teleologismo imanentista. Erigiriam a ditadura do continuísmo para que, em seqüência, o tempo de amanhã seja um tempo previsível e domado. Se o tempo ciclo, estabelecer-se, unipolarmente, como o único tempo hegemônico, os homens defender-se-iam de uma história recursiva, que se repõe e que se retoma, permanentemente, pondo uma meta extemporânea, trans-histórica, tentando dobrar o tempo aos seus escopos e projetos, que residiriam mais além de si mesmos.

A opção pelos ciclos de formação não garante que se promova uma outra qualidade, uma outra educação. Também não se fará uma outra educação se as dimensões cíclicas do tempo não forem resgatadas, e acopladas às dimensões do tempo linear, da série. A lógica do ciclo deve se orientar pela mesma lógica inclusiva de todas as outras temporalidades. Mais, deve orientar-se politicamente pela democracia, a com-vivência, reconhecendo e elaborando forma de superação da desigualdade: a de não escolher um contra o outro, mas escolher

um a favor de todos. Somente a interlocução do último, o tempo do ciclo - já quase sem voz -, pode devolver a vida ao coração perdido e autárquico do primeiro.

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

ARROYO Miguel G. **Escola Plural. Proposta Político-pedagógica da Rede Municipal de Educação**. Belo Horizonte: mimeografado, 1997.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Educação e diversidade cultural: **interculturalidade como epistême**. **Cadernos de Educação**. Cuiabá: UNIC - Coordenação de Pós-Graduação, v. 1, n. 0, p. 15-32, nov. 1997.

BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 1993. [Debates/Semiologia]

BERGER, Peter. **Perspectivas Sociológicas: Uma visão humanística**.: 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1983 [Col. Antropológica].

BOSI, Alfredo. **Tempo e os tempos**. In: NOVAES, Adauto et al. **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal da Cultura, 1992.

BRANDÃO, Carlos Estevão. Tempo, esse irmão mais velho. **Tempo e Presença**, n. 286, p. 28, mar./abr. 1996.

BRUNI, José Carlos: Tempo e trabalho intelectual: **Tempo social**. Revista de sociologia USP, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 161, 1994.

CANCLINI, Nestor Garcia. **As culturas populares no Capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: Aspectos da cultura popular no Brasil**, 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CLASTRES, Pierre. **Sociedade contra Estado**. São Paulo: Agir, 1978.

COMBLIN, Joseph. **O provisório e o definitivo**. São Paulo: Herder, 1968.

CZAMOSI, Géza. **Tempo & Espaço: as dimensões gêmeas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

MATTA, Roberto da. **Relativizando: Uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

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

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

IANNI, Octavio. Novo paradigma das ciências sociais. **Estudos avançados**, v. 8, n. 21, 1994.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 3. ed., São Paulo: Nova Cultural, 1987, (Os Pensadores).

LARRAÍN, Jorge. A Trajetória Latino-Americana para a Modernidade. **Revista do Imaginário**. Palavra, São Paulo: USP/LABI, n. 4, p. 7-31, 1998.

LIMA, Elvira Souza. **Desenvolvimento e aprendizagem na Escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 1997.

LOPES, Jurema Rosa et al. **Reflexões sobre Práticas Inovadoras**. Município de Jaciara: **Tema Gerador e Trabalho coletivo**. (Trabalho digitado, 1997, 92 p.)

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos: O Declínio do Individualismo nas Sociedades de Massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987 (Col. Ensaio & Teoria).

MARTINS, José de Souza. Fronteira. **A degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

ORTIZ, Renato. **A Moderna Tradição Brasileira: Cultura Brasileira e Indústria Cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PASSOS, Luiz Augusto. O Imaginário do tempo nos processos educacionais de Aguaçu. **Rev. Educ. Pública**, Cuiabá, v.4, n. 6, p. 280-300, jun./dez. 1995.

- _____. **Aguaçu na dança do(s) Tempo(s) e a Educação. 'O Tempora, O mores !'** Cuiabá: UFMT. Instituto de Educação, 1998. 536 p. (Tese de Doutorado). Orientadora: Prof^a. Maria de Lourdes Bandeira. Programa Integrado de Pós Graduação/Instituto de Educação da UFMT, 1998. (Tese doutoral). 536p.
- PONCE, Branca Jurema. **O Tempo na Construção da Docência.** São Paulo: PUC/SP, 1997. (Tese de Doutorado); Mimeografado.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa.** t. 1 - Campinas: Papirus, 1994.
- SACRISTÁN, G. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A Reinvenção solidária e Participativa do Estado.** Texto apresentado no Seminário Internacional Sociedade e a Reforma do Estado. Brasília: MARE; mimeografado, 1998.
- SCHAEFER, Sérgio; JANTSCH, Ari Paulo. **O conhecimento popular.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- Secretaria Municipal de Educação de Jaciara, MT. Revista da Educação: **Ciclos de Formação:** Documento orientador da organização dos espaços e dos tempos nas escolas municipais de Jaciara, Jaciara, PMJAC, n. 1, 1998.
- Secretaria Municipal de Educação de Jaciara, MT. Revista da Educação: **Educação infantil e ensino noturno:** possibilidades e construções através dos ciclos de Formação. Jaciara, PMJAC, n. 2, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais:** As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. Currículo e identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 199-221.

TODOROV, Tzvetan. **A vida em comum**: Ensaio de Antropologia Geral. São Paulo: Papirus, 1996. (Coleção Travessia do Século).

TEIXEIRA, Inês de Assunção de Castro. **Tempos vividos na escola em vários tempos**. Rio de Janeiro: ENDIPE, 2000. 18 p. CD Room.

TURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**; Petrópolis: Vozes, 1994.