

Imagens-memórias do tempo e os ciclos escolares:

contribuição para o pensar-fazer da Escola contemporânea como espaço instituinte

Por Leila Nivea David e Rejany Dominick

Cada subjetividade traz em seu corpo as marcas da história humana, da cultura local na qual está imersa e marcas de suas próprias experiências. Cada um de nós, professores, carregamos imagens-memórias¹ da racionalidade dominante em nossa cultura, mas também estilhaços, fragmentos e fios de nossas vivências ímpares com as muitas formas de fazer e pensar o mundo. Somos, ao mesmo tempo, herdeiros de imagens-memórias de uma Modernidade cultural genérica e estamos profundamente marcados por aquelas geradas no ventre de nossa própria história cotidiana.

Assim, é sempre importante, embora não seja preciso – no duplo sentido apresentado por Fernando Pessoa - que cada um de nós se pergunte quanto tempo levou para aprender a andar? E para aprender a falar? Será que todas as pessoas levaram o mesmo tempo para aprender a ler e escrever? Todos sabemos andar de bicicleta? Por que não? Ah, diante das primeiras dificuldades e tombos alguém disse que você não era bom para isso... Possivelmente, hoje você não acreditaria e continuaria experimentando e aprendendo em seu tempo. Mas, será que na infância ou na juventude todos temos uma estrutura psíquica que nos permita tal resiliência²?

Não obstante às nossas diferenças, facilidades e dificuldades, tanto o leitor quanto nós, somos capazes de ler, escrever, correr e falar!!! E o processo de alfabetização, ainda continua em nossas vidas? Nos alfabetizamos em diferentes platôs da existência e aprendemos, a cada dia, na relação com os outros. Mas, por que a escola tem, ainda hoje, prazos estipulados para o aprendizado de determinados conteúdos? Por que o tempo tem sido marcado por ano e para cada ano há uma determinada quantidade de conteúdos que precisam ser ensinados e aprendidos em certos trimestres? Quem estipulou tal tempo? Quem selecionou tais conteúdos de ensino? Por que uns conteúdos e não outros?

As questões aqui apresentadas fazem parte de uma trama que vem sendo tecida há mais de quinhentos anos no ocidente e que se entranhou em nossas maneiras de fazer a educação escolar de tal forma que nos custa muito acreditar que pode haver uma arte de fazer diferente desta que está marcada em nossa memória. Buscando no baú da memória

histórica, identificamos no conceito de tempo um fio que pode nos ajudar a entender um pouco mais sobre a racionalidade que domina o nosso fazer-pensar a escola e os processos cotidianos de aprender e de ensinar.

Nosso objetivo neste texto é apontar elementos que nos ajudem a identificar, em nossas maneiras de pensar e de fazer, alguns elementos que possam melhorar nossa compreensão e o diálogo crítico com as propostas dos ciclos escolares. Desejamos identificar o potencial instituinte presente nesta perspectiva de organização pedagógica da escola que vem se tornando política pública no Brasil. Identificamos que tal política pode ser um caminho democratizante, dialógico entre os diferentes ritmos de vida, de aprendizado e com os múltiplos saberes que estão presentes nas culturas.

O “tempo” é um conceito central para se pensar os ciclos escolares e tem sido identificado na escola como um desafio para todos. Na perspectiva de Fischer (2004, p. 33) “os tempos da escola seriada são os tempos da sequência, da linearidade, da previsibilidade”. A seriação escolar é uma construção Moderna e a idéia de tempo seqüenciado e controlado tem a mesma datação.

Sabemos que o tempo não é igual para todos, o tempo não pode ser confundido com a sua mensuração. O tempo é vivência, é interação e, como afirma Fischer, citando Melucci:

Há um tempo cíclico, como aquele do mito, no qual os eventos retornam idênticos a si mesmos com poucas variantes e se manifestam no corpo, nas emoções, nos sonhos, como sintomas, imagens e comportamentos repetitivos. contemporaneamente ontem e amanhã, o meu tempo e o teu, aqui e em outro lugar. (2004, p. 37)

Contudo, tal perspectiva não é consensual hoje. Em outros tempos e em outras culturas o conceito de tempo também tem passado por transformações e é uma discussão que tem envolvido filósofos, cientistas, artistas, religiosos e o homem cotidiano.

Estilhaços sobre o tempo no pensamento ocidental.

A humanidade começou a preocupar-se com o tempo cronológico a partir do momento em que deixamos de ser nômades e iniciamos o cultivo da terra. O céu foi a primeira referência e a posição dos astros um indicador temporal. Acredita-se que as constelações foram o primeiro referente de época. Quando a constelação de gêmeos, por exemplo, estava no ponto mais alto do céu era a época de gêmeos e de plantar determinado alimento. Quando a constelação de câncer estava no ponto mais alto do céu e nascia uma criança, esta era identificada como “nascida em câncer”. E assim, esse referencial, dentre muitos outros, continua presente na cultura contemporânea, com diferentes interpretações.

Na antiguidade vamos encontrar instrumentos que já possibilitavam o cálculo das horas diurnas e noturnas, como o relógio solar e o merkheth (horas noturnas), ambos egípcios. No entanto, o tempo para os pensadores gregos pré-socráticos estava muito mais ligado à questão da origem, ordem e transformação da natureza do que ao tempo cotidiano. Na Teogonia de Hesíodo, que viveu entre os séc. VIII-VII a.C., encontramos três gerações de deuses que representam três experiências de temporalidade. Foram três gerações que se sucederam no poder. Conta-nos, assim, Hesíodo (1992, p.113):

Terra primeiro pariu igual a si mesma Céu constelado, para cercá-la toda ao redor e ser aos Deuses venturosos sede irrevoluvel sempre. Depois de gerar Urano – uma primeira expressão do tempo –, Gaia (Terra), é fecundada repetidamente pelo Céu constelado que, à noite, a cobre com seu manto de estrelas.

Desta interação nascem as Montanhas, o Mar, o Oceano, a Memória e tantos outros Deuses. Também é parido Cronos – outra dimensão do tempo –, de curvo pensar, e que para manter-se eterno no poder devora seus filhos, criando uma perspectiva de tempo repetição. Urano havia profetizado que um filho de Cronos iria pôr fim ao seu violento reinado, mas Rhéia, a passagem, a corrente, o fluxo, o verbo (...), quem sempre acompanha o passar no tempo porque é sempre movente para o futuro” (Santoro, 1995, p. 169), cansada de ver seus filhos sendo devorados, suplica aos pais, Terra e Céu, que lhe ajudem a compor um artilho que ocultasse o filho que estava para nascer. Ao dar à luz a Zeus (Raio) entrega à Cronos uma pedra envolta por um coeiro que o devorador engole. Terra recebeu Zeus na vasta Creta para nutri-lo e criá-lo. Este

crece e liberta seus irmãos do ventre Cronos: são os Olímpicos, geração de luz, que se insurge contra a geração de Cronos, os Titãs. Grande batalha acontece, a Titanomaquia, da qual saem os Olímpicos vencedores. Novo governo se instaura e permanece dominante por sobre as outras forças da temporalidade,

das quais é também, expiador e vingador: governo de Zeus, radioso, senhor do instante. (Santoro, 1995, p. 169-70).

Como mito, essa história do tempo se perdeu e outras imagens-memórias de tempo foram sendo gravadas em nossa corporeidade.

Chauí (1996) afirma que no período pré-socrático dominava a idéia de que não teria havido qualquer criação do mundo. Isto significa dizer que o mundo, ou a natureza, é eterno e que tudo se transforma em outra coisa, sem jamais desaparecer, embora a forma particular que uma coisa possua desapareça com ela, mas não sua matéria. O astrônomo grego Aristarco de Samos apresentou pela primeira vez, no século III a.C, uma teoria que afirmava ser o sol o centro do universo. Hawking (1997) afirma, com base no pensamento de Aristóteles, que viveu nos séc. IV a.C., que o mesmo não concordava com a idéia da criação porque ela contém muitos indícios da intervenção divina. Acreditava, portanto, que a raça humana e o mundo que a circundava sempre tenham existido, e vão continuar existindo indefinidamente. Os antigos consideravam ainda o argumento sobre o progresso, (...), e respondiam-lhe afirmando que tinha havido dilúvios, periódicos ou outros desastres que, em sua recorrência, devolviam a raça humana aos primórdios da civilização (p. 26).

Na idade média, entre os séculos IV e V, Santo Agostinho também fez algumas reflexões sobre o tempo, que ele dividiu em três: presente, passado e futuro. A visão teocêntrica de tempo e geocêntrica de universo se articulam para responder às questões da época, que passavam necessariamente pelo crivo da igreja Cristã, centro de saber da idade média.

Dominando o mundo ocidental, a concepção oficial da igreja sobre o universo começa a ser ligeiramente arranhada em 1514, quando Nicolau Copérnico publicou, anonimamente, sua idéia de que o sol fosse o centro estático em torno do qual a Terra e os planetas se deslocavam em órbitas circulares. A teoria heliocêntrica fez, quase cem anos depois, Galileu sentir o sopro da morte quando afirmou que o sol era o centro do universo. Quase um século se passou antes que essa hipótese fosse considerada com seriedade (Hawking, 1997).

O conceito de tempo inicia seu entrelaçamento com o de espaço e com o de movimento dos planetas. Já no final do séc. XVII, Sir Isaac Newton publica o seu livro **Princípios da filosofia natural** no qual é desenvolvida a teoria de como os corpos se movem no espaço e no tempo, bem como uma complexa matemática para analisar tais movimentos. Ele definiu o tempo como uma grandeza absoluta, cuja passagem é sempre constante, independentemente do observador.

A idéia de que o universo sempre existira em estado imutável, desde sua criação em algum tempo finito no passado, era aceita pela maioria dos estudiosos. A absoluta aceitação de verdades eternas constituía-se no arcabouço teórico que organizava a visão do universo como eterno e imutável. Santos (1991) afirma que essa visão determinista e mecanicista de mundo foi o horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia Moderna, que via na sociedade que começava a dominar, o estágio final da evolução da humanidade. Hoje um modelo estático e finito do universo é uma imagem amplamente superada pela ciência. O autor localiza no séc. XVIII o ápice da transformação sócio-científica que se iniciou no séc. XVI e afirma que tais transformações culturais, sem precedentes na história da humanidade, deixaram perplexos os homens daquele tempo: o tempo Moderno.

Na década de 1920, o astrônomo americano Edwin Hubble, tentando compreender e explicar o porquê da velocidade de afastamento das galáxias mais distantes de nós ser maior do que a velocidade de afastamento das mais próximas chegou à teoria de que o universo originara-se de um ponto inicial que teria explodido no passado. Esse fenômeno foi chamado de Big Bang e hoje é hegemônica a crença de que o universo está se expandindo há 13,7 (± 0,2) bilhões de anos³.

O tempo Moderno

O que é o tempo Moderno? A palavra “moderno” foi empregada pela primeira vez no final do século V e marcava o limite entre o presente Cristão e o passado pagão. Ser moderno, no entanto, foi assumindo uma conotação de transição do antigo para o novo e as idéias iluministas francesas, que atribuem ao conhecimento científico os ideais de perfeição, colam ao conceito de modernidade a idéia de avanço seguro, rumo ao aprimoramento social e moral. O passado românico e tradicional deveria ceder lugar ao presente-futuro de desenvolvimento racional e técnico. Essa necessidade de avançar rumo ao futuro estabelece uma noção de temporalidade igualmente destruidora e produtiva. O passado é deslocado para o campo do ultrapassado, a busca incessante no presente refere-se aos rumos do futuro. Essa busca, no entanto, vai contribuindo para a produção de uma subjetividade consumista que acelera a história gerando uma percepção de cotidiano descontínuo, que acaba por produzir a sensação de “falta do presente”. O tempo do mundo Moderno foi interpretado como algo cumulativo, linear e seqüenciado, um tempo positivo de crescimento e progresso das coisas.

No mundo social intensifica-se a preocupação com a quantificação do tempo. O relógio passa a mostrar os minutos expressando uma concepção de que a imagem Moderna de tempo é a da precisão. Esta é fruto e flor para o desenvolvimento científico e tecnológico; é o locus da história do aprimoramento e universalização do relógio e da cronometragem do tempo. Se no mundo pré-Moderno o tempo local era regido pelos sinos das igrejas das vilas e as horas sacras dos mosteiros eram critérios muito elásticos de tempo, se as necessidades humanas do corpo obedeciam ao fluxo biológico e o trabalho à necessidade da manutenção do grupo familiar (e do pagamento dos impostos), no mundo Moderno o relógio passa a ser um critério rigoroso, mais preciso do tempo astronômico e mais diretamente articulado ao trabalho humano e à produção de riquezas.

Com uma noção científica de tempo absoluto e a angústia de chegar logo às conquistas do futuro de forma estruturada, a modernidade se constrói na repetição de sua certeza temporal e busca com ansiedade o seu destino de sucesso prometido pela força política do liberalismo e das produções técnico-científicas que se articulam em um mesmo paradigma. O trabalho incansável é a forma para se atingir mais rapidamente o futuro. A produção se apodera do presente-futuro, e mesmo algumas das formulações do ideário comunista não se desvencilham desta noção de tempo prometido.

A modernidade se concretiza na busca repetida de um tempo que virá e esse tempo será de fartura, face à capacidade produtiva que o desenvolvimento científico do hoje-amanhã traria. No início do séc. XIX Marx relaciona produção, mercadoria, tempo e trabalho, captando o espírito do que vem a ser o conceito de tempo hegemonicamente presente naquela sociedade. Tal perspectiva avançou sobre o espaço-tempo da escola imprimindo-lhe uma marca que até o início do século XX poucos questionavam. O Tempo foi relacionado com a produção, com a geração de riqueza, time, nesta perspectiva, is money e, para produzi-lo, é preciso que a sociedade e o pensamento de cada sujeito fosse disciplinado. A escola passa a ser identificada como o espaço primordial para a propagação, para as novas gerações, desta forma de pensar e de viver no mundo, cujo paradigma dominante é o de uma cultura e de uma ciência que se industrializam, que identificam o mundo e os seres nele presentes com as máquinas do processo industrial.

As revoluções sociais, científicas e culturais que ocorreram ao longo do século XX, especialmente após a segunda guerra mundial, complexificaram o mundo, a categoria tempo enredou-se na tessitura múltipla da sociedade

industrial e, na ciência, o conceito de tempo entrelaçou-se com os vários campos da vida humana produzindo concomitantemente uma amplificação e a necessidade de relativizar o seu sentido. Da Arte à Antropologia, da Física à Pedagogia, o tempo ganhou novas e múltiplas leituras, mas será que tais ressignificações têm entrado pelo portão da escola? E pela porta dos cursos de formação dos professores nas universidades?

O tempo na escola seriada

Convidamos Paul Ricoeur para nos ajudar a lembrar que as culturas contemporâneas são herdeiras de conceitos, noções e vivências de tempos diferenciados. Fala-nos o autor que ao analisar os textos presentes no livro "**As culturas e o tempo**" ficou-lhe a pergunta: "não existirão 'concepções' do tempo e da história que possam ser traduzidas, transcritas e expostas de acordo com uma ordem 'conceptual' que torna inessenciais todas as maneiras de dizer?" (1975, p. 28). Ele afirma que ao conceitualizarmos estamos elevando a palavra acima da expressão própria da língua e do modo da linguagem, pois se assim não o fosse, não seria possível traduzir-se de uma língua para outra, ou mesmo dentro de uma língua de uma forma de expressão para outra. No entanto, a diversidade original e específica defende o conceito de sua universalização e, de fato, o tempo não é igual para as pessoas que vivem no campo e na cidade grande. Ele é vivido de forma diferente por uma jovem mãe, por uma criança de dez anos e por um homem aposentado. Um carteiro e um poeta não têm com o tempo a mesma relação. O pensamento humano "não produziu um sistema de categoria universal no qual se pudesse inserir um vivido temporal e histórico, também universalizável", nos afirma Ricoeur (1975, p.28). O tempo é, para o autor, uma categoria mestra não universalizável.

Contudo, adentremos ao espaço-tempo escolar ainda dominante em nosso cotidiano. Neste, o sinal bate e os estudantes caminham para a sua sala de aula. Um único professor solicita que todos abram o livro em uma determinada página. O conteúdo é explicado e o exercício deve ser feito por todos, naquele momento. Geralmente, o docente anota no diário da turma: matéria de hoje "tal". Essa cena pode acontecer no primeiro segmento do ensino fundamental, e é possível que o professor retorne ao conteúdo, com exercícios, em um outro dia. Contudo, se ela ocorre nos demais segmentos da educação básica, a próxima vez que o estudante terá contato com o tal conteúdo será por meio de exercícios passados para casa e, certamente, na

prova. O sinal toca, o livro é fechado e o estudante mergulha, de novo no seu tempo de vida, no qual a Internet, o funk, o futebol, a praia, o banho de rio ou tantas outras coisas que lhe interessa. Porque o tempo da/na escola continua a ser tão separado do tempo de vida?

É certo que cada um de nós fala a partir de um lugar, é de algum lugar que percebemos todo o campo cultural e é gradualmente que lhe captamos a diversidade e depreendemos um esforço situado para compreender que não podemos aderir a uma tradição sem relativizá-la, sem pensar nela em relação com as outras por nós vividas. Contudo, vamos convivendo com tal repetição e com uma certa distância do estudante com relação aos conteúdos escolares e não nos perguntamos: Porque o tempo escolar precisa ser tão separado do tempo de vida?

Mas afinal, o que é o tempo escolar?

Podemos iniciar pensando sobre tal questão a partir do que está exposto em alguns artigos da Lei n.º 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No art. 23 podemos ler que:

Art. 23º. A educação básica poderá organizar -se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. No artigo seguinte há uma definição mais detalhada e quantificada sobre o tempo escolar.

Art. 24º. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo,

observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Observamos que não há qualquer contradição entre a legislação e as propostas de organização da escola em ciclos. Identificamos por meio de conversas com profissionais de escolas montessorianas e de outras linhas construtivistas que a LDB de 1996 possibilitou que a lógica de organização do tempo e dos conhecimentos destas escolas fossem contemplados.

Contudo, ainda nos perguntamos: Por que dias letivos, ano letivo, bimestres/trimestres escolares? Existiriam outras possibilidades de organizar o tempo escolar? Qual a relação entre o tempo e o espaço? Quais são os espaços-tempo nos quais os sujeitos aprendem? Por exemplo, o tempo-espaço do recreio tem sido entendido como de aprendizagem? Os estudantes só aprendem quando o professor lhes ensina algo? O estudante tem sido levado a desenvolver seus mecanismos de inteligência e de autonomia intelectual? O que os estudantes estão aprendendo nas novas mídias e uns com os outros? Quais os conteúdos que

“interessam” aos estudantes? Temos certeza de que os conteúdos trabalhados por nós serão importantes para o futuro destes estudantes? Os produtores de currículo – editores de livros didáticos, equipes governamentais e equipes pedagógicas escolares – têm feito movimentos no sentido de explicitar e potencializar interações entre os conteúdos escolares e as realidades dos estudantes? O que os estudantes estão querendo aprender é igual ao que nós professores estamos ensinando? Tais perguntas suscitariam milhões de horas de debate e trilhões de folhas escritas. Não temos a pretensão de respondê-las aqui, contudo acreditamos que seja indispensável refletirmos e debatermos essas e muitas outras questões que têm sido feitas sobre a escola e os conteúdos escolares no mundo contemporâneo e futuro.

Em muitas escolas identificamos crianças, jovens e adultos não muito estimulados pelo contato com os conteúdos oferecidos. Muitos não se sentem com o menor desejo de se manterem em tal espaço que estimula a repetição e não se abre para a criação. Uma parte significativa do que é “ensinado” fica pendurada externamente à corporeidade, como brincos de papel e fita adesiva, sem interpenetrar os sujeitos, e prestes a escorregar pela vala do esquecimento, sem que os fios conectores dos conhecimentos significativos sejam tecidos na relação entre os sujeitos que estão convivendo naquele espaço-tempo, que deveria ser de aprendizagens, e a sua significação coletiva. Percebemos que os saberes da escola disciplinar estão ainda interagindo com a lógica dominante da produção em série e se distanciam daqueles com os quais contemporaneamente estamos lidando. A leitura, a escrita, as operações matemáticas e demais conhecimentos científicos básicos para a vida na sociedade coetânea, em geral, são apresentados sem conexão com a cultura.

Não estamos querendo apresentar ou achar culpados nem algozes, pois nós professores fomos formados nesta racionalidade e temos gravados em nosso corpo tal maneira de ser e de fazer no mundo. A maioria de nós repete o ritual que apresentamos em alguns parágrafos acima e justificamos a “dinâmica” de nossa sala de aula, devido à falta de tempo.

- “Temos muita matéria para dar e falta tempo”.

De fato, a forma como os conteúdos vêm organizados nos livros didáticos não possibilita a relação com os vividos dos estudantes. A quantidade de aulas que são ministradas pelos docentes da Educação Básica no panorama contemporâneo brasileiro também não possibilita que haja um envolvimento para a elaboração diferenciada. Os professores se sentem bastante solitários para

mudar a “dinâmica” de suas aulas, pois são cobrados pelos pais, pela direção da escola e até mesmo pelos mecanismos de avaliação nacional, que os estudantes saibam estes e aqueles conteúdos em tanto tempo. É próprio e naturalizado no trabalho docente que o conteúdo seja ensinado, cobrado nas provas e que aqueles estudantes que não souberem a lição sejam reprovados. O que acontece com aqueles que são reprovados? Repetem o mesmo ritual no ano seguinte... e no seguinte... e abandonam a escola. Acreditam que não são bons para isso e não vêem o sentido de se manterem em uma escola que não possibilita/estimula novos aprendizados!

Seria possível pensar e agir no tempo e no espaço escolar de outra forma? Será que estamos prisioneiros de uma imagem-memória Moderna de tempo, um tempo que se repete? Seremos devorados pela lógica do tempo de Cronos? Não conseguiremos caminhar na escola dialogando com o tempo que flui, o tempo de vida?

O tempo como um conceito relativo

Não podemos deixar de destacar aqui que os “tempos pedagógicos” não são os mesmos que os “tempos políticos eleitorais” e que estes têm se apresentado também fortemente ligado a lógica Moderna. Tal perspectiva é um forte fator interveniente nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Temos ciência de que o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos encontra, muitas vezes, barreiras postas pelo calendário político-eleitoral. Geralmente, são necessários alguns anos para que a mudança de *habitus*⁴, em especial ao que se refere às questões educacionais e que considerem a participação e a dialogicidade necessárias e indispensáveis para a estruturação de um movimento instituinte. Contudo, aqueles que ocupam cargos políticos têm a pressa do calendário eleitoral para apontar resultados e sobre essa questão, Chauí (1993) sinaliza que:

o tempo da política é o aqui e o agora. (...) Além disso, a ação política se realiza como tomada de posição e decisão acerca de conflitos, demandas, interesses, privilégios e direitos, devendo realizar-se como resposta à pluralidade de exigências sociais e econômicas simultâneas (...) De todo modo, porém, a velocidade, a presteza da resposta política e seu impacto simbólico são fundamentais, e o seu sentido só aparecerá muito tempo depois da ação realizada (p. 15).

Não obstante tal constatação temos presente, até mesmo para aqueles que estão mais ligados às políticas eleitorais, que as transformações sociais, científicas pelas quais estamos passando nos últimos 100 anos têm deixado muitos perplexos. Outros, entretanto, sequer perceberam que as

mesmas estão acontecendo. Moraes (1998, p.01) afirmou que "face ao movimento crítico que, em sua extensão e magnitude, tudo propõe desestruturar, frente à desestabilização de todos os parâmetros teóricos, a explicação mais singela e ao alcance das mãos, quase natural, é a de que estamos em clima e em tempos de crise e, portanto, de mudança de paradigmas".

Boaventura Santos (1991) corrobora com esse pensamento afirmando que no centro das transformações, especialmente as científicas, está o conceito de tempo e que este é um conceito relativo, assim como a própria medição do tempo é relativa. Chega a esta conclusão por um caminho pouco tradicional nas ciências sociais, pois vai embasar a sua argumentação nos seguintes acontecimentos científicos do século XX: na teoria da relatividade de Einstein; na mecânica quântica, no domínio da micro-física, de Heisenberg e Bohr; no Teorema da incompletude e nos Teoremas sobre a impossibilidade de encontrar, dentro de um dado sistema formal, a prova da sua consistência, de Gödel; e, finalmente, nos avanços do conhecimento nos domínios da microfísica, da química e da biologia do final do século XX.

Os quatro acontecimentos estão interligados, mas é o primeiro deles – a Teoria da Relatividade de Einstein – que vai produzir a tensão inicial de ruptura com a imagem Moderna de tempo. Einstein fez a distinção entre a simultaneidade de acontecimentos presentes no mesmo lugar e a simultaneidade de acontecimentos distantes. Ele se coloca a seguinte pergunta: como o observador estabelece a ordem temporal de acontecimentos no espaço? Ao tentar respondê-la, ele cai em um círculo vicioso, pois para determinar a simultaneidade dos acontecimentos distantes é necessário conhecer a velocidade; mas para medir a velocidade no espaço é necessário conhecer a simultaneidade dos acontecimentos. Ele rompe com este círculo demonstrando que a simultaneidade dos acontecimentos distantes não pode ser verificada, pode tão só ser definida, e é, portanto, arbitrária. A teoria da relatividade nos forçou a mudar fundamentalmente os conceitos de tempo e espaço e, como nos afirma Hawking (1997), "devemos aceitar que o tempo não é completamente isolado e independente do espaço, mas sim que eles se combinam para formar um elemento chamado espaço-tempo", (p. 46).

Os avanços dos conhecimentos nos domínios da microfísica, da química e da biologia também contribuíram muito para a ruptura com a imagem newtoniana de tempo. A crise conceitual avançou e trouxe mudanças nas ciências da vida e da natureza, devido à experiências e vivências concretas. No entanto, podemos afirmar que, desde

o século XIX, no campo crítico das chamadas ciências sociais têm sido produzidas teorias e ações que se opõem às “certezas” e “verdades absolutas” que excluía uma grande parte da população dos espaços políticos, científicos e educacionais.

Muitas das teorias contemporâneas, em diferentes campos do conhecimento, introduzem os conceitos de historicidade e de processo, de liberdade, de auto-determinação e até de consciência, que antes pertenciam apenas aos humanos. Não obstante a tal construção científica, no campo das políticas públicas e cotidianas ainda preservamos fortemente presentes aquelas concepções que estruturaram a mentalidade e as maneiras de fazer no mundo Moderno. É indispensável destacar que o mundo do trabalho contemporâneo é totalmente diferente daquele que nos foi brilhantemente representado por Charles Chaplin, no filme “Tempos Modernos”. Será que a escola deve manter-se prisioneira da lógica de organização de seu tempo-espaço atrelada à quantidade de conteúdos programáticos, seqüenciadamente ofertados e cobrados aos estudantes?

Um tempo-espaço que tenha a possibilidade de retorno, de saltos, de rupturas e redesenhos do e sobre o mundo precisa fazer parte da imagem-memória da escola. Cremos que uma outra imagem-memória venha a possibilitar uma desestruturação da hierarquia dos conhecimentos, ainda presente na escola.

Afinal, quais são os “ritmos” que as políticas educacionais, como a dos Ciclos, trazem para os tempos escolares, para as rotinas e práticas dos professores?

Os ciclos escolares mexem, bisbilhotam e estilham as imagens-memórias do esquecimento, aquelas que nos fazem repetir maneiras que questionamos, potencializando nossa ação política para tocarmos o futuro do lado de cá, contribuindo, assim, para a geração de um tempo-espaço radical de inclusão escolar, sócio-política e cultural.

De acordo com Fischer (2004, p. 38), “ciclos são tempos de vida que pulsam dentro e fora do espaço escolar”. Complementando tal reflexão, Moll (2004, p. 105) afirma que:

Trata-se de (des)esfacelar os tempos da vida de nossos alunos, entendendo-os em seu continuum, em suas dinâmicas como sujeitos “portadores” de todas as possibilidades de aprendizagens e saberes. Trata-se de, a partir dos processos de reflexão e ação instituídos há muito em muitas escolas, avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada aluno e aluno, com razão e emoção, possa conhecer e operar com a música, com as ciências, com as artes cênicas, com as matemáticas, com a literatura...

Notas

¹Essa categoria foi trabalhada por Dominick (2003) e está relacionada ao conceito de imprinting que Morin desenvolveu e ao conceito de memória em Benjamin (1985), que é processo: de um lado, é restauração, reconstituição; de outro, algo aberto, inacabado; a memória não é uma sucessão cronológica, a linha de tempo pode ser quebrada e reorganizada. Nas passagens a seguir buscamos deixar um pouco mais clara a perspectiva por nós abordada. Há um imprinting cultural, cunhagem matricial que dá estrutura ao conformismo, e há uma normalização que o impõe. O imprinting é um termo que Konrad Lorenz propôs para traduzir a marca inapagável imposta pelas primeiras experiências do jovem animal (como o passarinho que, ao sair do ovo, faz como a mãe e vai atrás do primeiro ser vivo que passa ao seu alcance). Ora, há um imprinting cultural que marca os humanos, desde o nascimento com o selo da cultura, primeiro familiar e depois escolar, e que prossegue na universidade ou no exercício da profissão. Ao contrário do que orgulhosamente pretendem os intelectuais e os sábios, o conformismo cognitivo não é de modo nenhum um sinal de subcultura que afecta principalmente as camadas baixas da sociedade[...]. (Morin, 1992: 25) Benjamin reafirmou a força do trabalho da memória: que a um só tempo destrói os nexos (na medida em que trabalha a partir de um conceito forte de presente) e (re)inscreve o passado no presente (Seligmann-Silva, 2003: 393).

²Consideremos a palavra resiliência a partir da origem etimológica. Do latim *resiliens*, significa saltar para trás, voltar, ser impelido, recuar, encolher-se, romper. Pela origem inglesa, *resilient* remete à idéia de elasticidade e capacidade rápida de recuperação. Yunes (2001) refere que no dicionário da língua inglesa se encontram dois raciocínios para o termo: o primeiro se refere à habilidade de voltar rapidamente para o seu usual estado de saúde ou de espírito depois de passar por doenças, dificuldades etc.; a segunda definição é a habilidade de uma substância retornar à sua forma original quando a pressão é removida: flexibilidade. Esta última remete-nos ao conceito original de resiliência atribuída à física, que busca estudar até que ponto um material sofre impacto e não se deforma. Nestas definições encontramos que o termo se aplica tanto a materiais quanto a pessoas (Pinheiro, 2004).

³Como teoria rival do Big Bang, persistiu por muito tempo a teoria do estado estacionário. Essa teoria se baseia no Princípio Cosmológico Perfeito, segundo o qual o universo é homogêneo, isotrópico e constante no tempo. Esse modelo era bem-visto pelos físicos, principalmente porque eliminava os problemas de ter havido uma origem no tempo. Esse princípio é incompatível com as observações que mostram que o universo evolui com o tempo. (STEINER, 2006, p. 247).

⁴Este conceito vem sendo trabalhado nas ciências humanas a partir das elaborações de Bourdieu e de Elias. Aqui, seguindo os caminhos identificados por Malerba (2000), sobre o conceito em Elias, identificamos o *habitus* como algo que vai sendo produzido a partir de indivíduos interligados e interagentes, compondo configurações cada vez mais complexas e interligadas quanto mais diferenciadas forem as funções no interior de uma sociedade (p. 214).

ARTIGO

onde cada um e todos em relação possam humanizar-se e singularizar-se, entendendo o mundo e entendendo-se no mundo.

Para se tocar o futuro do lado de cá é indispensável, entre muitos outros aspectos, a construção cotidiana da noção espaçotempo, visto que esta pode contribuir para a produção de rupturas com a linha “lógica” que une passado, presente e futuro como um contínuo interminável de repetições. Os conceitos de tempo e de espaço precisam ganhar rasgos e fiapos, serem estilhaçados para se articularem de forma que a escola se recrie em nossa memória como uma possibilidade, e não como determinação.

No presente agimos, muitas vezes, tanto por meio do habitus quanto por meio de astúcias. Quando estamos no dia-a-dia escolar ou produzindo conhecimentos científicos não estamos livres dos esquemas incorporados em anos de treinamentos e de vivências culturais que nos fazem repetir aquilo que em alguns momentos questionamos. Contudo, no espaçotempo do vivido também produzimos linhas de fuga que rompem com o préestabelecido e, com astúcia, produzimos artes de fazer, deixando fluir nossas subjetividades divergentes e recriando possibilidades. Neste momento provocamos em nós e naqueles com os quais convivemos um potencial instituinte.

Acreditamos que é na vivência concreta e na atividade reflexiva cotidiana e interativa que está a possibilidade de delineamento do perfil de cada escola, na qual sempre é possível manter a riqueza da multiplicidade. O múltiplo apresenta-se heterogêneo, com possibilidade de conexões ilimitáveis e está sempre sujeito a variações estratégicas, criadas e recriadas nas situações vividas. Não fomos formados para lidar com tal perspectiva na vida profissional e cotidiana, mas é indispensável que aprendamos para que possamos aceitar a nós mesmos como potencial de mudança e o outro como legítimo outro, como nos afirmam Maturana e Varela (1995)■

Referências

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOURDIEU, Pierre. “A ilusão biográfica”. In: AMADO, FERREIRA, Mariera de Moraes. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 183-91. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

CHAUÍ, Marilena. Vocação política e vocação científica da universidade. Educação Brasileira, vol. 15, nº 31, pp. 11-26, 1993.

DOMINICK, Rejany dos Santos. “Imagens - memórias vividas e compartilhadas na formação docente: os fios, os cacos e a corporificação dos saberes.” Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

FISCHER, Nilton Bueno. Tempos e Saberes - interações nos ciclos da escola e da vida. In: Jaqueline Moll. (Org.). Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HAWKING, Stephen W. Uma breve história do tempo: do big bang aos buracos negros. 28 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

HESÍODO. Teogonia: a origem dos Deuses. 2.ed. São Paulo: Iluminuras, 1992.

MALERBA, Jurandir. “Para uma teoria simbólica: conexões entre Elias e Bourdieu”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion,

_____(orgs.) Representações: contribuição a um debate transdisciplinar. Campinas: Papirus, 2000. p. 199-226.

MATURANA, Humberto, VARELA, Francisco. A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Editorial Psy II, 1995 .

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola – em que direção caminha a mudança? IN:

MOLL, Jaqueline e colaboradores. Ciclos na escola, tempos na vida. Criando possibilidades. Porto Alegre: Art Med, 2004.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. “Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação”. ANPEd 1998. Texto apresentado no GT de Currículo. 1998.

MORIN, Edgar. O método. Lisboa: Publicações Europa-América, 1992. V. IV: As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização.

PINHEIRO, Débora Patrícia Nemer. A resiliência em discussão. Psicol. estud., Maringá, v. 9, n.1, 2004.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000100009&lng=&nrm=iso. Acesso em: 15 de outubro de 2008.

RICOEUR, Paul et al. “Introdução”. In As culturas e o tempo. Petrópolis, Vozes; São Paulo, Ed. da USP: 1975.

SANTORO, Fernando. “Considerações intemporais acerca da aurora do pensamento.” Sofia: Revista de filosofia, Vitória-ES, n.º. 1, p. 163-176, jul. 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós moderna. 5.ed. Porto: Afrontamento, 1991.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. “Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento”. Em:

SELIGMANN-SILVA, Márcio (org). História, memória e literatura: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Unicamp, 2003.

STEINER, João E. A origem do universo. Revista estudos avançados. 20 (58): 233-48, 2006. Disponível em <http://www.iea.usp.br/iea/revista/coletaneas/histfilociencia/index.html>, consultado em 15 de outubro de 2008.

YUNES, M. A. M. A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda. Tese de Doutorado Não-Publicada. Programa de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2001.