

Cadências escolares, ritmos docentes*

Inês Assunção de Castro Teixeira
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

O artigo analisa alguns dos eixos que estruturam os ritmos cotidianos dos professores, próprios às temporalidades da vida social na escola. Parte do pressuposto de que o tempo é uma “categoria do pensamento lógico”, originada no ritmo da vida social (Dukheim), e que essa rítmica é uma “modalidade concreta do tempo social” (Lefebvre e Régulier). O estudo é parte de uma pesquisa que busca tematizar a experiência do tempo de sujeitos que se encontram na condição de professores – docentes de quinta à oitava séries do ensino fundamental e do ensino médio –, levando em conta seus vínculos com a construção de identidades docentes. O texto se desenvolve em torno de três eixos: as cadências das interações entre educandos e educadores, os ritmos dos calendários e os compassos dos horários escolares.

Conclui-se que os ritmos docentes, embora circunscritos à rítmica da vida moderna, têm particularidades associadas às cadências da escola, aos processos pedagógicos e àqueles relacionados à formação humana. Trata-se, pois, de analisar a polirritmia dos tempos da escola em sua complexidade e peculiaridades, de forma a se compreenderem as modulações e significações da experiência do tempo na condição de professor, vivência constitutiva das identidades docentes.

Correspondência para:
Rua da Liberdade, 160
30510-430
Belo Horizonte - MG
e-mail: inestei@uol.com.br

Palavras-chave

Tempos escolares – Experiência do tempo – Trabalho docente – Sociologia do tempo.

*A discussão apresentada neste texto e o material empírico que ilustra as análises procedem da tese de doutorado “Tempos enredados: teias da condição professor” (Teixeira, 1998). A pesquisa, com ênfase qualitativa, foi realizada em duas escolas públicas de Belo Horizonte, com professores/as de 5ª e 8ª séries do ensino fundamental e séries do ensino médio, entre 1997 e 1998.

School cadences, teaching rhythms

Inês Assunção de Castro Teixeira
Universidade Federal de Minas Gerais

Abstract

This paper analyzes some of the concepts peculiar to the temporality of the school social life that structure the everyday rhythm of teachers. It assumes that time is a “category of logical thinking” originated in the rhythm of social life (Durkheim), and that such rhythmic character is a “concrete modality of social time” (Lefebvre and Régulier). This study is part of a research that seeks to discuss the experience of time for teachers of the 5th to 8th grades of the Primary Education and of the Secondary Education, taking into account the teachers’ links with the construction of their own teaching identities. The text is developed around three themes: the cadences of the interactions between educators and students, the academic calendar rhythms, and the tempo of school hours.

The work concludes that teaching rhythms, although inscribed in the pace of modern life, have peculiarities related to the school cadences, to the pedagogical processes, and to the processes of human education. It is then the case to analyze the polyrhythmic nature of school times in their complexities and peculiarities so that we can understand the modulations and meanings of the experience of time as lived by the teacher, which is a constitutive experience of teaching identities.

Key words

School times – Experience of time – Teaching work – Sociology of time.

Correspondence:
Rua da Liberdade, 160
30510-430
Belo Horizonte - MG
e-mail: inestei@uol.com.br

Os professores estão aumentando o ritmo do trabalho. Eu vejo isso a cada dia. E quem não tem mais de um cargo, às vezes é porque não conseguiu. [...] Então eu acho que é até questão sócio-econômica mesmo, é a necessidade de todo mundo de aumentar o salário. [...] Eu acho que de uns dez anos para cá tem aumentado a quantidade de horas que os professores trabalham. E mais recentemente, de quatro anos para cá, houve um outro aumento. É outra diferença. As pessoas estão aumentando mesmo a sua carga horária e a gente vê que muitas vezes o professor não está suportando a carga. Você vê que fica cansado e quando ele é do noturno e se tem os três horários de aula, às vezes é no noturno que ele falta, que é no final dos três turnos. [...] Eles estão com sobrecarga e a gente tem visto que cada dia é maior. Antes, não. Você tinha mais gente trabalhando em um horário só e, por exemplo, a professora, mulher, às vezes trabalhava na escola só em um turno. Mas agora não. A maioria que nós temos trabalhando aqui faz dois horários. Ou ela dobra no estado, ou ela tem um estadual e um municipal, ou tem um particular. É uma pequena parcela de professores com um cargo só no estado, é uma minoria. Estão todos com jornada dobrada ou então triplicada. Então o tempo deles é apertado, é correndo de uma escola para outra. Eu acho que com o tempo só de chegar e dar a sua aula. (Prof^a Izabela)

Nosso tempo de professor é um tempo imprensado, fica entre muitas coisas. Eu acho que é também um tempo que a gente pode chamar assim, simultâneo. Por exemplo, minha vizinha fica espantada comigo. Ela fala que não sabe como é que eu consigo. Aí, fica me perguntando como é que eu consigo fazer tantas coisas ao mesmo tempo, porque as vezes ela me vê na mesma hora ajeitando a casa e as coisas da escola, ou então vendo televisão e corrigindo trabalho, e por aí fora. Mas eu acho que isso é coisa de professor, não é? (Prof^a Laura)

O nosso tempo tinha que ser maior, para a gente poder estudar, poder cuidar mais do aluno, do exercício dele com mais calma. A gente tem essa nuance, de estar trabalhando com o ser humano. Eu acho fundamental lembrar isso o tempo todo. O ser humano precisa de mais tempo para ele. Eu hoje não tenho tempo para a mãe, o pai, o amigo, ninguém. E o professor muitas vezes não tem tempo de olhar para ele. Também não tenho tempo de olhar para os alunos, muitas vezes. [...] Então eu acho que é preciso um tempo mesmo. Um tempo para fortalecer a gente, a mim, professor. [...] Aí, na hora em que o aluno me chamar, eu estarei aberto para ouvir. [...] Nós damos aula de manhã, de tarde e de noite: dormimos, acordamos e não paramos nem um momento para falar assim: 'Como você está? Me dá um abraço, um beijo?'. Não há tempo para se tomar uma cerveja gelada devagar, tomamos com tanta pressa que nem achamos prazeroso. (Prof. Henrique)

Com os professores não seria diferente. Contemporâneos de nosso tempo, como outros sujeitos sociais, estamos inseridos nos ritmos da vida moderna, nas melodias da história, compondo sua sincronia nas intersecções rítmicas da escola, da família, da cidade. Compassos simultâneos e seqüenciados, que se desdobram em nossos encontros e afazeres diários, nas cadências dos tempos cotidianos, inscritos em pretéritas e presentes temporalidades de que somos constituídos e que fazemos constituir. Nos fluxos da vida cotidiana, curtos tempos da história, fazemos acontecer e reproduzir o tempo social. Tece-mos o tempo que nos tece, em modos de viver e de ser, nossas identidades. E somos, simultaneamente, o tecido possível de seus fios e pontos. Nossas histórias.

Mas como essas falas de Izabela, Laura e Henrique indicam, além da ritmicidade que partilhamos com os nossos contemporâneos, própria à moderna experiência do tempo,

escolas e docentes têm ritmos próprios, que exigem cuidados para deslindá-los.

Em primeiro lugar, deve-se considerar que os tempos da escola são apenas parte da experiência rítmico-temporal dos professores, experiência que extrapola a docência. Os espaços sociais que habitamos têm ritmos e temporalidades outras, que se incorporam, completam e tencionam nossos tempos de escola.

Em segundo lugar, é preciso relevar que, apesar de seus contornos comuns, nossa experiência do tempo é diversa, senão por outras razões, porque estamos marcados por clivagens de classe social, de gênero, por clivagens etárias, de geração, de etnia, de crenças, de formação profissional, dentre outras. E somos não só diversos, mas singulares, como corporeidade e biografia. Esses matizes sociais e individuais perpassam os ritmos e temporalidades docentes, diferenciando o conjunto do professorado. Inexiste uma vivência temporal homogênea. Há ritmos e ritmos de vida, assim como há professores e professoras, escolas e escolas, apesar de haver, na experiência do tempo dos professores, bases comuns que os aproximam e identificam, deles fazendo um grupo social específico.

Um terceiro elemento a considerar é que a análise da experiência do tempo implica a consideração dos contornos rítmico-temporais da vida do dia-a-dia, imbricados nas estruturas temporais sócio-históricas em que se apresentam. Hoje, cadências marcadas pelo ritmo da produção mercantil, da produtividade, da razão instrumental; pelas pautas temporais das sociedades complexas, reguladas pelos imperativos homogêneos e quantitativos dos relógios. Mas, ainda assim, há temporalidades irregulares, pondo-se e repondo-se em tensas combinações rítmicas, há cadências contemporâneas e não-contemporâneas, coetâneas aos ritmos da natureza inumana, do cosmos e da ordem físico-biológica que compõem a arquitetura do tempo.

Os ritmos cotidianos docentes estão, pois, circunscritos às cadências sócio-históricas

das culturas e épocas e se atualizam nas práticas do dia-a-dia, nas quais nós, professores, os reproduzimos e reinventamos, mediante nossas ações, agenciamentos humanos que intervêm na rítmica corrente dos processos societários. Assim sendo, as configurações sócio-temporais são uma realidade caracterizada pela imprevisibilidade e pelo inédito de que a ação humana é capaz, uma realidade revelada nas dissidências, nas transgressões e resistências, na falibilidade e na imprecisão inerentes às condutas humanas, que se traduzem nos redirecionamentos e alternativas aos ritmos instituídos. As possibilidades do novo estão sempre abertas, embora, em termos mais gerais, se mantenham ou pouco se alterem as estruturas temporais básicas, resultantes da ação e da estruturação histórica de práticas sociais instituídas. Elaborações de várias cadeias de gerações: uma construção de longa duração, que exige processualidades complexas e radicais para se alterar substancialmente, como lembra Elias (1989).

Assim entendida e contextualizada, quais os delineamentos da experiência rítmico-temporal cotidiana dos professores nos dias atuais? Quais são suas cadências? Que modulações rítmicas são comuns à vida do professorado e que variações costumam apresentar no interior desse grupo? Passemos a essas questões, indicando possibilidades para sua compreensão e análise, sem qualquer pretensão de esgotá-las.

Tempo: ritmo da vida social

A humana experiência do tempo, inscrita nas temporalidades das interações, das instituições e estruturas sociais, decorre da rítmica das atividades sociais próprias dos contextos sócio-históricos em que se desenvolvem. Como Durkheim (1989) destacou, o ritmo da vida social é a base da categoria tempo, uma categoria do pensamento lógico. Qual seja, a noção e a natureza social do

tempo se assentam na ritmicidade da vida coletiva. Mas o que está subentendido na idéia de ritmo?

O ritmo da vida social se expressa nos diferentes níveis do transcurso dos períodos de tempo, passando por regulares e sucessivas fases (de crescente e decrescente intensidades), por momentos de repouso e de atividade ou ainda de reconstituição e de desmembramento. Essa é a origem dos ritmos que impregnam os tempos e espaços da vida em comum.

Numa outra aproximação, pode-se afirmar que a vida coletiva tem irregularidades rítmicas, originadas dos distintos contextos e configurações das atividades e sociabilidade humana, que se apresentam de modo não linear, constituindo-se de movimentos, ações e práticas irregulares, de cadências não homogêneas. De outra parte, os ritmos sociais manifestam-se nas alternâncias, durações e interrupções das interações sociais; nos intervalos, intensidade e periodicidade das atividades coletivas. Essas nuances e modulações da vida social constituem sua rítmica.

Lefebvre e Régulier (1992, p.263) também nos ajudam no entendimento do que seja a ritmicidade da vida social. Segundo eles, o ritmo é “a modalidade concreta do tempo social”, mas não pode ser confundido com a divisão das atividades em séries num transcurso de tempo ou com a fragmentação de nossas atividades durante um período. A rítmica não é esta divisão de atividades, mas o seu encadeamento.

Esses autores destacam que o ritmo entra na construção geral do tempo, do movimento, do devenir, e que está presente no fluxo e no transcurso de nossa vida cotidiana. Nosso dia-a-dia está atravessado por grandes ritmos cósmicos e vitais, os ritmos físico-biológicos, cadências que interagem permanentemente em nossa cotidianidade, ligando-se ao tempo homogêneo. Este, originário da forma de determinação temporal vigente nas sociedades atuais, hoje evocada nos imperativos temporais dos relógios e calendários.

Vivenciamos e nos envolvemos, a cada dia, em processos, realidades, fenômenos e circunstâncias rítmicas, a começar pelo nosso corpo, constituído como uma unidade de ritmos bio-psíquicos e sociais. Somos seres rítmicos, viventes num contexto polirrítmico que abarca das batidas do coração aos compassos musicais; da respiração aos ritmos indicados nos calendários. Das cadências das ondas do mar aos compassos das interações sociais; dos ritmos do crescimento das plantas aos das aprendizagens humanas; dos períodos do sono e da vigília às cadências do trânsito e das comunicações humanas. Uma combinação rítmica que exprime a coexistência de múltiplas temporalidades e a imbricação dos tempos da natureza humana e inumana em nossas vivências temporais.

Lefebvre e Régulier (1992) destacam ainda outros aspectos da rítmica dos tempos cotidianos. O primeiro, à maneira de Durkheim (1989), refere-se ao caráter social do tempo, isto é, o tempo social como produto da vida coletiva. Nesse sentido, o tempo, como o espaço e qualquer outro produto, “se divide y se encinde en uso y valor de uso por un lado y cambio y valor de cambio por outro. A un lado se vende y a outro se vive”. Uma arquitetura temporal imposta pela moderna organização da produção, do consumo, da circulação e da habitação, que tenciona e colide com os amplos e indestrutíveis ritmos do universo natural, fazendo do cotidiano “el lugar, el teatro e la apuesta de un conflicto” (Lefebvre; Régulier, 1992, p.264).

O segundo aspecto refere-se ao fato de que a organização rítmica do tempo cotidiano é, concomitantemente, a mais pessoal, mais interior, e a mais exterior, o que, segundo Lefebvre e Régulier (1992), não é uma ideologia nem uma ilusão, mas uma realidade. Os ritmos adquiridos são simultaneamente interiores e sociais.

Um terceiro elemento da rítmica cotidiana que esses autores salientam é o da

fragmentação. Segundo eles, o tempo quantificado submete-se à lei geral de nossa sociedade, que divide também os espaços. Há, por exemplo, frações de espaços e tempos para diferentes trabalhos, que se separam dos tempos do ócio, do lazer e de outros tantos períodos dos tempos cotidianos, momentos claramente demarcados e hierarquizados.

Esses três aspectos, apontados por Lefebvre e Régulier (1992), estão presentes nos tempos escolares e na experiência do tempo dos professores. Seja porque são uma vivência temporal inscrita no tempo moderno, social e historicamente construído, produto da vida social (um tempo que, de um lado, se vive e, de outro, se troca), seja porque trata-se também da mais interior e da mais exterior das experiências, como os autores enfatizam. Isso porque cada professor é único no que faz e nos sentidos que atribui à sua experiência e à sua história, vivências e significações inscritas nos sistemas simbólicos das culturas e grupos de seu pertencimento.

De outra parte, a experiência temporal docente também se constitui de zonas temporais distintas, exprimindo a fragmentação do tempo a que os dois autores se referem, estando elas sob a hegemonia dos tempos do trabalho, como percebe-se nas práticas, relatos e falas dos professores que vimos e ouvimos.

Na correria de escola para escola, de uma sala de aula a outra, transitando de um conteúdo a outro, de casa para a escola e da escola para casa, em cadências marcadas pelos relógios, horários e calendários; movidos pela necessidade e sentimento de que é preciso aproveitar o tempo e compatibilizar as tarefas profissionais com suas responsabilidades de mães, de pais, de cidadãos, de consumidores, os ritmos do tempo do trabalho dos professores são muito particulares, conformando habitus, estilos de vida e modos de ser, constitutivos de suas identidades.

Suas cadências entrecruzadas e repetitivas configuram um ritmo cíclico e também

linear, imbricados não somente nos tempos da escola, mas nos tempos da família e nos tempos da cidade – nos compassos da vida urbana, em que se destacam os períodos diários em que os professores se deslocam de casa para o trabalho, de uma escola para a outra, e destas de volta à casa.

Vive-se um sentimento paradoxal: apesar das extensas jornadas de trabalho, o tempo lhes parece curto. Um sentimento associado ao fluxo da vida cotidiana em que não há tempo para se fazer tudo, porém em que cada coisa tem seu tempo, como Lefebvre e Régulier (1992) assinalam.

Mas por que razões nossos tempos de professor assim se constituem? Por que apresentam essa configuração rítmica e não outra? Por que os vivemos e sentimos dessa maneira?

Sendo o ritmo da vida social a base da categoria do tempo, essas questões nos remetem aos ritmos da vida social na escola, territorialidade preponderante nos tempos cotidianos docentes. Em outros termos, como o ritmo da vida social se apresenta no universo escolar?

A ritmicidade societária configura-se em dimensões macro e microsociais e articula as estruturas rítmico-temporais predominantes no tempo histórico aos delineamentos rítmicos peculiares aos diversos espaços e territórios da vida social. A escola é um deles. E além de acompanhar o paradigma rítmico-temporal vigente nas sociedades e épocas, tem cadências próprias.

Os ritmos da vida social nos tempos e espaços da escola, perceptíveis no transcurso e na rotina do dia-a-dia, na duração, nas alternâncias, continuidades e descontinuidades das atividades escolares, nas seqüências e compassos das relações e práticas didático-pedagógicas, circunscrevem-se mediante três cadências: das interações sociais entre adultos, crianças e jovens em seus encontros de co-presença, na convivência entre

gerações humanas próprias à vida da escola; dos compassos próprios ao trabalho assalariado; e dos ordenamentos burocráticos escolares, os quais se modelam e se expressam nos calendários e horários das escolas. Há também de se considerar os ritmos biopsíquicos implicados nos processos de construção do conhecimento e das aprendizagens humanas, presentes na ação pedagógica, dentre outros ordenamentos rítmicos, associados à natureza inumana, igualmente presentes nos compassos escolares.

Estão ainda inscritas na rítmica do universo escolar as temporalidades pretéritas e as perspectivas de futuro: os horizontes temporais de passado, presente e futuro, próprios à historicidade da escola e de seus sujeitos. Planos temporais que enredam nos fios da memória as vivências do presente e as possibilidades do vir-a-ser.

Deve-se considerar, ademais, que na polirrítmica da escola estão em reciprocidade os ritmos pessoais e grupais, em especial os que são próprios às diversas gerações humanas, cadências que delineiam os contornos rítmicos da ação dos sujeitos sociais que povoam o universo escolar, ao lado dos ritmos cósmicos. De outra parte, é preciso relevar que as estruturas rítmico-temporais que compõem a polirritmia escolar são construções históricas, em duplo sentido: porque foram criadas por grupos humanos em longas cadeias de gerações, e porque são recriadas, a cada dia, nas ações e práticas instituídas e instituintes de sujeitos individuais e coletivos que habitam os territórios da escola. Trata-se ainda de ritmos que se combinam, tensionam, conflitam, complementam e associam, compondo a rítmica do universo escolar. Compassos que se entrecruzam e justapõem na experiência do tempo docente. Passemos à análise de alguns desses eixos estruturadores das cadências rítmicas escolares: os ritmos inscritos nas interações sociais, os compassos estabelecidos pelos calendários e as cadências que se configuram nos horários das escolas.

Escondidos, revelados: ritmos das interações sociais

Ela é muito agitada. Dá palpite fora de hora. Esse chega até a atrapalhar, de tão afoito que é para responder as coisas.

Ela é interessada. Traz o “Para Casa” mais ou menos. Entra no ritmo.

No meio de uma coisa que você está fazendo na aula, eles te cortam.

Ela é bastante agitada. Dá palpite fora de hora. Esse também. Ele pergunta muito fora de hora.

É inquieto, agitado. Excessivamente agitado. Leva tudo na brincadeira, comprometendo o andamento das atividades.

Na conversa ele é esperto, mas para fazer as coisas é agitado demais.

Ele está sempre correndo atrás, porque ele é lento e a turma vai na frente. A turma é muito rápida e ele é lento.

Ele tem um bom andamento nas atividades.

Essas observações dos professores sobre seus alunos, nas reuniões dos Conselhos de Classe de uma Escola Municipal, remetem-nos a um dos eixos estruturadores das cadências dos tempos da escola: os ritmos implicados nas interações sociais escolares.

Além de julgarem e classificarem seus alunos conforme os ritmos de seus comportamentos, os professores precisam adaptar-se às suas cadências: aos ritmos da moçada que vive a mil, nos compassos do tempo eletrônico, da mídia, da MTV. Devem também sincronizar-se às cadências do estudante já mais velho, trabalhador, por vezes sonolento: “cansado das canseiras da vida”, na expressão do poeta, facetas da rítmica das interações sociais escolares. É preciso sincronizar os compassos próprios ao ciclo da vida adulta aos da meninada que desafia seus mestres, deles esperando algo que faça sentido, circunstâncias que constituem parte da tensão inerente à atividade docente no dia-a-dia da escola, feita de fortes, tensos e

intensos ritmos. As interações sociais dos tempos e espaços escolares estão implicadas em várias modulações rítmico-temporais pertinentes à sociabilidade humana. Como desconsiderá-las na experiência temporal dos professores, nas quais elas se acentuam, no convívio entre atores sociais localizados em diferentes ciclos de vida e gerações humanas?

Aceleração, agitação, rapidez, calma, lentidão, lassidão são algumas variações de nossos ritmos pessoais e coletivos, cadências dos sujeitos sociais e agrupamentos humanos nos tempos cotidianos, que os professores temos de equilibrar, temos de costurar nos tempos escolares. Só isso bastaria para fazer os ritmos da atividade docente tensos e intensos. Porém, há ainda o grande volume de aulas, turnos, turmas, alunos que os professores geralmente assumem. Além de tudo isso, cada turma representa não apenas um conjunto de alunos com ritmos variados, mas também variam as cadências das várias turmas, dos turnos das escolas, dos dias da semana e do mês, de uma e outra escola. “São muitas as temporalidades. Há vários tempos dentro do tempo”, como o prof. Junior nos dizia em sua entrevista.

Mas como explicar as diferenças rítmicas dos estudantes e as subsequentes observações dos professores a este respeito, ditas nas reuniões de Conselhos de Classe, nas salas dos professores e em outros momentos docentes coletivos, em que os alunos estão sempre em pauta? De um lado, trata-se de cadências peculiares às condições etárias e ciclos de vida dos estudantes. De outro, há um novo aspecto a considerar, relativo aos ritmos implicados nas interações sociais nos tempos escolares: as “durações esperadas socialmente”. Segundo a formulação de Merton (1992, p.280), são elas as “expectativas prescritas socialmente o acunhadas colectivamente sobre duraciones temporales circunscritas en estructuras sociales de diverso tipo”.

Onipresentes no cenário das sociedades complexas, as “durações esperadas socialmen-

te” são uma característica essencial das estruturas sociais e das expectativas individuais e coletivas presentes nas relações interpessoais, configurando “una clase de expectativa social que afeta de un modo significativo al propio comportamiento de los grupos y de los individuos y de quienes forman parte de sus conjuntos de funciones y organizaciones” (Merton, 1992, p.281). Melhor dizendo, “las duraciones esperadas socialmente constituyen una propiedad estructural relacionada tanto con las conductas individuales como con otras propiedades y procesos estructurales” (Merton, 1992, p.298). O autor destaca ainda que as “durações esperadas socialmente” afetam a “conduta social antecipadora”, aquilo que prevemos como comportamento próprio a certas situações e contextos de interações sociais. Nesse sentido, a conduta antecipadora envolve adiantamentos ou previsões socialmente prescritos ou estereotipados, visíveis, por exemplo, nas observações dos professores sobre os alunos nas reuniões dos Conselhos de Classe citadas acima.

Em seus encontros de co-presença na sala de aula e na escola, os professores e alunos não apenas esperam certos comportamentos uns dos outros, como também prevêem as ocasiões e durações que devem apresentar. Há expectativas quanto aos tipos de comportamento mútuo e quanto à sua cadência rítmica, aos momentos, períodos e à duração em que devem ocorrer.

Merton (1992) observa ainda que, embora sempre haja expectativas recíprocas sobre a rítmica de nossas condutas na vida em comum, essas “durações esperadas socialmente” se distinguem das “durações reais”, embora ambas se inscrevam na problemática das durações sociais, dos ordenamentos rítmico-temporais das interações sociais. Na ritmicidade do universo escolar, isso se evidencia, por exemplo, nas situações em que os estudantes não conseguem apresentar o rendimento estabelecido para determinado

prazo, originando problemas como o da repetição.

Outro importante aspecto destacado por Merton (1992) é o de que essas durações esperadas em nossos relacionamentos sociais podem ser “durações fixas” - definidas mediante prazos fixos ou limitados - e “durações ilimitadas” - com prazos indeterminados. Na rítmica escolar, as “durações fixas” expressam-se na delimitação dos graus e níveis de ensino a serem percorridos e superados pelos estudantes, mediante um certo número de anos letivos; no sistema de seriação; nos semestres e bimestres, dentre outros exemplos. Quanto aos docentes, temos para ilustrar os períodos estipulados para a mudança de graus na carreira do magistério, dentre outras situações.

Quanto às “durações ilimitadas”, elas podem ser observadas, dentre outros exemplos, no tempo de existência ou de funcionamento das escolas e no período em que os docentes nelas permanecem, em geral, durações em aberto, não limitadas em seus períodos de tempo.

Além de observar que as “durações esperadas socialmente” nós as experimentamos das mais variadas formas e em todos os domínios ou setores de nossas vidas, Merton (1992, p.301) destaca a existência de três grandes tipos. O primeiro deles são as “durações esperadas socialmente”, do tipo “prescritas socialmente”, qual seja, formalmente prescritas. Na escola, elas podem ser observadas, por exemplo, na legislação que regulamenta os currículos e percursos da trajetória escolar.

Existem também, na rítmica escolar, as “durações esperadas socialmente” que se apresentam sob a forma de “expectativas sociais estereotipadas”, um segundo tipo indicado por Merton (1992, p.301). Qual seja, “duraciones predeterminadas y, por lo tanto, relativamente previsibles”, definidas por vias formais como os contratos sociais, ou de modo informal e espontâneo. No primeiro caso, vê-se na escola os contratos de matrícula dos estudantes com o estabelecimento e os contratos trabalhistas dos

professores. Ambos estabelecem períodos de tempo de vigência e regulam outros aspectos de ordem rítmico-temporal, como o número de aulas que o docente deverá assumir, os períodos que estará na escola etc.

A terceira modalidade de “durações esperadas socialmente” é o tipo “esperado coletivamente”, na terminologia do autor. Contrariamente às durações prescritas socialmente, é relativamente incerta. Trata-se de “duraciones bastante menos previsíveis que las duraciones prescritas estructuralmente” (Merton, 1992, p.301). Neste caso, o autor se remete às condutas coletivas, a exemplo dos movimentos sociais e das ações coletivas. Esse tipo de “duração esperada socialmente”, embora mais rarefeito, também aparece nos tempos e ritmos escolares, em especial sob a forma dos movimentos reivindicatórios docentes e estudantis. Ocasões em que as durações e os ritmos instituídos ou socialmente esperados se rompem, impondo-se em seu lugar as incertas durações delimitadas no curso da ação política de seus sujeitos.

Ampliando a análise de Merton (1992), outras questões devem ser consideradas. A primeira é a de que “durações esperadas socialmente” são mais que realidades objetivas, implicadas nas interações sociais. Elas se inscrevem nas subjetividades. Na escola, vê-se que alunos, professores, pedagogos criam, para si mesmos e para os outros, expectativas rítmicas que podem se realizar tanto quanto se frustrar, com desdobramentos em suas auto-imagens, motivações e projetos relativos à vida escolar. Esperamos, de nossa parte e dos outros, certas cadências nos comportamentos e a realização de certas coisas em determinados períodos de tempo. E, caso não ocorram, dentro do tempo esperado, há conseqüências não somente de ordem objetiva - os custos e recursos materiais perdidos com a repetência, por exemplo - mas de ordem subjetiva: o estigma, a baixa estima, a frustração, os estereótipos e rótulos negativos.

Dito de outro modo, a rítmica socialmente esperada, definida formalmente ou não, é internalizada e naturalizada de tal modo que perdemos de vista outras possibilidades. E, quando as coisas se passam fora dos compassos e períodos previstos, há insatisfações, frustrações, culpas e negativas avaliações pessoais e grupais. Além disso, na escola, as “durações esperadas socialmente”, prescritas formalmente ou mesmo informais, são homogêneas e homogeneizadoras. Estabelecem padrões uniformes de cadências, de desempenho rítmico, para sujeitos sociais e grupos humanos múltiplos e diversos.

Em síntese, as “durações esperadas socialmente” escondidas e/ou reveladas nas interações sociais da escola, além de estabelecerem ritmos uniformes de comportamento, têm implicações na auto-imagem e nos sentimentos individuais e grupais. Podem se desdobrar em sentimentos de êxito tanto quanto de fracasso, de baixa ou de alta estima, aspectos importantes na constituição das identidades dos sujeitos sociais. É frustrante e comprometedor para professores e estudantes, por exemplo, contrariar as expectativas de duração socialmente esperadas, reprovando ou sendo reprovado, atrasando-se no andamento previsto para vencer os conteúdos das unidades de ensino, dos bimestres, das séries, e assim sucessivamente.

De outra parte, a preponderância de um andamento rítmico ou outro não está dada para sempre. Resulta de lutas, de embates de forças, de confrontos entre os vários segmentos, interesses e projetos existentes na escola. Está sempre aberta ao imponderável da ação humana. Contudo, embora em sua ação professores e alunos transgridam, alterem e refaçam os ritmos e tempos escolares de variadas maneiras, redefinindo cadências individuais e coletivas, o transcurso e as durações implicadas em sua convivência são, de modo geral, muito claros, tanto no plano do interior da escola, quanto de seu exterior, via mecanismos de regulação e controle impostos pelos sistemas

de ensino como um todo, pelas políticas educacionais e suas instâncias de gestão. Nesse caso, estabelecendo parâmetros de duração e períodos traduzidos hoje nos níveis e séries de ensino, nos calendários e horários escolares, que balizam não apenas as interações sociais no cotidiano da escola, como também a trajetória escolar dos estudantes. Em cada uma das etapas do tempo de escola, há carga horária e conteúdos seqüenciais a serem cumpridos num determinado período de tempo, há uma “duração esperada socialmente”, no que se refere ao desempenho docente e discente.

Calendários escolares

Os calendários são um dos principais referentes temporais da escola e da experiência do tempo dos professores. Presos nas paredes e murais escolares, lembrados nos boletins à comunidade escolar, estão sempre visíveis. Aparecem em lugares de destaque nos cadernos, nas pastas, agendas e bolsas de professores e alunos. Estão gravados no pensamento. Estruturam e revelam a rítmica das práticas e atividades docentes nos tempos cotidianos.

Analisando calendários de algumas escolas, observamos que eles especificam vários períodos e temporalidades, delimitando conjuntos de tempos/atividades, tais como:

- as jornadas de trabalho e dias de descanso (feriados, recessos, férias);
- as subunidades de temporalização como bimestres, quinzenas, semanas e dias letivos;
- os períodos festivos e comemorativos (dia das mães, do índio etc.);
- as datas pedagógicas especiais, como os dias de planejamentos, as “semanas de avaliação”, os períodos de recuperação;
- os períodos não letivos, como os de seleção e de matrícula;
- as datas das reuniões e assembléias escolares;

- a programação extra escolar, como as excursões;
- os “dias de convivência”, as feiras de cultura, as competições esportivas etc.

Nos últimos anos, em virtude da racionalização crescente dos processos educativos e da estrutura organizativa das escolas, seus calendários têm tomado maior importância e visibilidade. Têm também se ampliado em objetos e referentes temporais, como as agendas escolares, os quadros de avisos, os comunicados ou circulares aos estudantes e famílias, dentre outros veículos de comunicação utilizados pelas escolas para divulgar a sua programação.

Um importante aspecto a considerar é que os calendários, em suas dimensões qualitativa e quantitativa, refletem as perspectivas, os modos de se pensar e de se fazer educação escolar. E não apenas revelam, mas impõem os ritmos escolares, as cadências das atividades docentes e discentes, prescrevendo suas “durações esperadas socialmente”. Ao estabelecerem a rítmica das atividades educativas, dos tempos e espaços escolares, os calendários traduzem tanto quanto conformam as opções didático-pedagógicas das escolas e suas formas de realização, uma vez que especificam as atividades a serem desenvolvidas e seus respectivos períodos. Os calendários escolares refletem o que a escola é, o que ela faz e a que se propõe, em suma. Por meio deles, pode-se conhecer sua ação educacional, seu cotidiano e a vida de seus professores e estudantes.

Como em outros espaços sociais, os calendários refletem e regulam as estruturas rítmico-temporais das práticas da vida em comum no universo escolar. São peças centrais em sua organização e dinâmica de funcionamento. Contêm os pontos de referência indispensáveis em relação aos quais todas as coisas são classificadas temporalmente, mediante sua associação com as práticas sociais, circunscrevendo suas modulações rítmicas (Sallán, 1992).

Mas há ainda outro aspecto a ser

considerado: o uso do calendário oficial e do calendário real, vivo, realmente operante. Conforme vimos no dia-a-dia das escolas que pesquisamos, são inúmeras as alterações dos calendários ou suas adaptações à dinâmica da rotina da escola. Na verdade, eles vão sendo reconstruídos conforme as necessidades, os interesses e a correlação de forças presentes no grupo de profissionais. Revelam também embates de força e a maior ou menor autonomia dos profissionais da escola frente às instâncias de gestão educacional, como as Secretarias de Educação. Assim, embora o calendário oficial, elaborado nessas instâncias, seja sempre uma referência a ser cumprida, no dia-a-dia da escola ele vai sendo reconstruído: vai se desfazendo e refazendo em maior ou menor escala, pelos sujeitos sociais da escola em sua ação individual e coletiva.

Há uma reconstrução desse instrumento temporal mediante uma multiplicidade de caminhos e estratégias de atuação dos profissionais da escola, que podem alterá-lo mais amplamente em razão de movimentos reivindicatórios, por exemplo, ou modificá-lo de forma mais restrita, por meio de arranjos de dias e horários em razão de fatos como os jogos da Copa, reuniões de professores, festividades, como registramos nas escolas pesquisadas.

Mas para melhor compreendermos o que os calendários representam e sua importância, é preciso ampliar a análise.

Os calendários são marcas do humano. Associam-se às culturas e à memória, distinguindo a espécie de outros seres, impossibilitados de traduzirem em conceitos o fluxo da vida e do mundo, na invenção social do tempo figurada nos signos. Além de evocarem os tempos, como todos os seus indicadores, os calendários são, eles mesmos, temporais e históricos. Seus enredos fazem parte dos percursos dos povos e das culturas, que expressam e regulam.

Como Durkheim (1989, p.39) apontou, “o calendário exprime o ritmo da atividade

coletiva ao mesmo tempo que tem por função assegurar a sua regularidade”. Suas divisões em dias, semanas, meses, anos “correspondem à periodicidade dos ritos, das festas, das cerimônias públicas”. São eles signos temporais especiais, expressão das experiências e representações comuns a distintas sociedades, culturas, agrupamentos humanos, criando sentimentos e laços de pertencimento. Neles, um povo, uma comunidade, um grupo se (re)conhece e se denomina. Neles, um povo, uma comunidade, um grupo narra a sua história, relembra, comemora, celebra. Constrói identidades.

Os calendários tanto exprimem quanto direcionam as rítmicas das práticas sociais, cadências da vida em comum. Segundo Le Goff (1984, p.265-268), “toda a vida cotidiana, afetiva, fantástica de uma sociedade depende de seu calendário”. E, “embora dependam do tempo cósmico, regulador da duração que se impõe a todas as sociedade humanas [...] estas captam-no, medem-no e transformam-no em calendário, segundo as suas estruturas sociais e políticas, os seus sistemas econômicos e culturais, os seus instrumentos científicos e tecnológicos”.

Efetivo instrumento de poder material (porque estabelece ritmos, períodos e duração dos processos de produção e reprodução da vida social) e simbólico (por constituir um sistema de significação, interpretação e localização temporal dos indivíduos e grupos no mundo e na história), esse instrumento de cômputo temporal, diferentemente dos relógios, tem uma natureza marcadamente qualitativa, tal como Hubert (1992, p.17) assinala em seus estudos sobre a representação do tempo na religião e na magia. Segundo ele, o próprio tempo é concebido como dotado de qualidade, pois que suas partes “no son indiferentes a las cosas que en el ocurren: las atraen o las rechazan”. Assim sendo, nos calendários, “duraciones cuantitativamente desiguales son igualadas y duraciones iguales son desigualadas” (Hubert,

1992, p.15). Em suma, para Hubert (1992), a instituição social do calendário é o código das qualidades do tempo, procedendo de uma idéia qualitativa do tempo, com suas partes descontínuas e heterogêneas, que se voltam sobre si mesmas. Os calendários traduzem a periodicidade dos ritos e instauram a autoridade da convenção.

Calendários são construções históricas que envolvem lutas e confrontos. A esse respeito, Le Goff (1984) enfatiza que esses objetos sociais agregam elementos astronômicos, científicos e religiosos, organizando e delimitando um quadro temporal que regula e dirige a vida pública e privada, contendo muitas histórias, inseridas em culturas e épocas. Calendários são signos carregados de sentidos e comprometimentos, sob intervenção direta dos jogos de poder, mais especificamente, dos detentores do poder. Instrumentos de controle do tempo social, como outros signos temporais, os calendários são emblemas de poder e dominação, posto que não apenas revelam, mas circunscrevem os ritmos sociais. E, por conseguinte, os modos de viver e de ser dos grupos em que têm origem e aos quais se destinam, permitindo a quem os define e manipula o controle do tempo e do espaço, dos ritmos da vida individual e coletiva. Um calendário define limites e possibilidades sociais para sociedades, grupos e indivíduos, prossegue Le Goff. Além disso, a problemática de poder que o envolve extrapola o presente, articulando-se à memória. Calendários fazem lembrar e esquecer. A demarcação de datas significativas e comemorativas de um grupo neles se expressa, associando-os intimamente à memória coletiva e às identidades sociais, tal como analisado por Zerubavel (1992) quanto ao calendário judaico. Calendários são peças nucleares na memória coletiva, são “húmus da tradição”, na expressão de Le Goff.

Além de refletirem e regularem os ritmos, as alternâncias, a periodização, os *conti-*

nuuns e descontinuidades da vida social, estes *marcadores temporais* apresentam, no transcurso do tempo, suas distintas significações, qual seja, o representar do fazer social. As divisões e a datação neles definidas e indicadas, embora possam equivaler-se em termos quantitativos ou identitários, são qualitativamente distintas e até mesmo hierarquizadas. A esse respeito, observam-se, por exemplo, as diversas significações ou sentidos que indivíduos e grupos atribuem aos dias da semana e aos meses do ano na cultura ocidental. As datas dos calendários são de extrema importância. São como *pontas de icebergs*, sinais inequívocos e sempre iguais a si mesmos, que balizam a memória das sociedades, na expressão de Bosi (1992, p.19). Seus nomes e números são algo de que a memória carece para iluminar “no opaco dos tempos os vultos das personagens e as órbitas desenhadas por suas ações”, prossegue o autor. Representada nos números, a datação contém nas combinações de seus Algarismos “as massas ocultas de que as datas são índice”. Datas são, ainda conforme Bosi (1992, p.19), resistência e força originadas “da relação inextricável entre o acontecimento, que elas fixam com sua simplicidade aritmética, e a polifonia do tempo social, do tempo cultural, do tempo corporal, que pulsa sob a linha de superfície dos eventos”. Dos ventos, da fruição da história, tempo-movimento.

Por sua importância como referência das práticas coletivas dos agrupamentos humanos particulares, por seu caráter simbólico, pela sua associação à memória e à história, por sua função de balizamento rítmico-temporal da vida cotidiana, os calendários evocam acontecimentos vividos, compondo os processos de construção de identidades. Com os professores, passa-se o mesmo. Como imaginar um grupo de professores de uma escola sem um calendário comum? Com pensar o funcionamento de uma coletividade escolar sem os referentes indicados em seus calendários?

A este respeito é significativa a contribuição de Zerubavel (1992, p.362). Partindo da

idéia de que “la organización del tiempo está estrechamente ligada a la formación de grupos”, o autor afirma que

un orden temporal normalmente compartido por un grupo de personas y exclusivo de ellas funciona a la vez como unificador y como separador. Por una parte, al poner de relieve e acentuar la similitud entre los miembros del grupo com respecto a los demás, contribuye a consolidar los sentimientos internos de éste y, así, se convierte en la base más fuerte de una solidaridad “mecánica” dentro del grupo. Por otra parte, contribuye claramente a establecer fronteras entre grupos, que distinguen y separan a sus miembros de los “extraños”.

Os calendários são muitos, diversos e coetâneos. Variam não apenas por sua origem em diferentes culturas e épocas, mas por sua abrangência. Há aqueles mais universais e os específicos de grupos, de instituições e organizações, expressando e prescrevendo os ritmos e atividades desses contextos, havendo uma espécie de encaixe entre eles: um calendário combina, complementa e especifica o outro. Observando esse fato na experiência do tempo moderno, percebem-se os calendários de maior penetração – que regulam a vida de toda uma sociedade, de um povo ou nação – e os mais restritos, a eles acoplados, como os calendários escolares. Conjugados ao calendário civil e religioso do país, hoje dividido em anos, meses, semanas e dias, esses signos temporais normatizam o cotidiano da escola e de seus sujeitos, assim como todo o transcurso de uma trajetória escolar, e estruturam-se nas mesmas bases de que Hubert (1992) falava. Diferentemente dos relógios e de outros meios mecânicos de mensuração temporal, os calendários escolares, como os demais, expressam um tempo qualitativo, embora apresentem períodos quantitativamente homogêneos. Há uma variação qualitativa em função dos tipos de atividades e práticas

sociais e, por conseguinte, dos ritmos escolares indicados para os períodos. As semanas de avaliação escolar, por exemplo, implicam um conjunto específico de rituais, significações e rítmica, diferentes das semanas normais de aulas, embora tenham igual número de horas/relogio definidas como semana. Os períodos de provas, para os professores e estudantes, envolvem tipos de atuação e trabalho peculiares, apesar de sua igual medida de tempo identitário, comparando-se a outros períodos letivos.

Vê-se ainda que, em geral, os calendários evocam várias temporalidades. De um lado, tratam de um tempo contínuo e fragmentado, que estabelece unidades cronológicas de diversas índoles, condição necessária e adequada à ordenação, racionalização e desenvolvimento das atividades educativas, no caso da escola. De outro, indicam um tempo cíclico e um tempo linear, designando atividades que retornam e, concomitantemente, se encadeiam para um determinado fim, num percurso com terminalidade.

Tais perspectivas temporais podem ser observadas nos calendários escolares, que apresentam uma progressiva subordinação de séries, de níveis/etapas, de ciclos e graus de ensino num tempo contínuo e fragmentado, situado no plano global da trajetória escolar, a qual detém uma terminalidade que expressa um tempo linear. Paralelamente, vê-se neles um tempo cíclico que se renova e se encadeia, em cada bimestre, semana, módulo de aula (hora/aula) e ano letivo, que retornam ao longo da vida escolar. Além disso, os calendários escolares, combinados aos quadros de horários, são instrumentos de cômputo temporal, que abrangem desde os ordenamentos temporais mais gerais dos sistemas de ensino até as estruturas rítmico-temporais do cotidiano escolar, delimitadas em semanas, meses, bimestres, semestres, anos letivos.

Mas que outros aspectos dos ritmos escolares os calendários evidenciam? Quais outras injunções rítmico-educativas estão neles

veladas ou desveladas? O que eles nos dizem e o que calam?

Observando sua dimensão qualitativa e mesmo quantitativa, ao estabelecerem períodos, durações e alternâncias das atividades e práticas sociais escolares, os calendários revelam aspectos de práticas e projetos político-pedagógicos das escolas e os princípios que os norteiam. Contêm também evidências relativas às condições e delineamentos do exercício da docência nelas existentes. É diferente, por exemplo, um calendário que delimita períodos para atividades reflexivas, de estudo, de encontros, de pesquisa, de planejamento e avaliação individual e coletiva dos processos e atividades pedagógicas para seus professores e demais profissionais, e os que silenciam a esse respeito. Quanto aos alunos, tudo ocorre de igual forma, pois há calendários que indicam um currículo mais rico e diversificado, como há os mais empobrecidos.

Os calendários escolares, como os demais sistemas e instrumentos de cômputo temporal, incorporam e expressam relações de poder, interesses e projetos em jogo na vida social e na escola. São uma instância de confronto velado ou aberto entre diretorias, professores, especialistas, estudantes e desses segmentos internamente. Além disso, envolvem instâncias de poder externas à escola, como as Secretarias de Educação e outros órgãos de gestão educacional, apesar de serem muitas vezes percebidos apenas como parte da autoridade e das convenções que todos devem acatar, naturalizando-se algo que é socialmente construído, a partir de interesses e forças sociais. Esquecemo-nos por vezes de nos perguntar sobre questões essenciais a seu respeito, dentre as quais: quem elabora os calendários escolares e como o faz? Que interesses e intenções eles indicam e instituem? Quais princípios políticos e/ou pedagógicos os inspiram? Que sujeitos da escola são ouvidos e não ouvidos, considerados e desconsiderados em sua elaboração? Que

condições rítmico-temporais eles estabelecem para a realização do trabalho docente? O que priorizam e o que neles falta? Essas questões estão contidas nos calendários, e merecem análise pelo que elas velam e revelam das estruturas rítmico-temporais do trabalho educativo escolar.

Afinal, como Le Goff (1984, p.289) observa, “os homens não se contentaram em controlar o tempo por meio dos calendários utilitários. Fizeram-nos também depositários dos seus sonhos e das suas esperanças, levados às vezes ao nível da quimera e da utopia”.

(De)Marcados, intensos, definidos, redefinidos: ritmos dos horários

Olha, eu acho que o tempo da escola é meio rígido. Você tem o seu horário e esse horário é cumprido. Você pode dar uma modificada em termos de seu trabalho na sala. Mas em termos do horário da aula, não. Você recebe o seu horário de aulas desde o início do ano e tem que cumpri-lo. Esse tempo você não pode mudar. Esse horário você não pode mudar. Na sala você pode mudar o seu trabalho, o seu método de dar aula, mas o horário você não muda. [...] A gente organiza nossa vida dentro desse horário de escola. É como se fosse assim: o horário da escola é imexível. Tento organizar a minha vida a partir daí. As outras coisas eu vou organizando, mas o horário da escola é definido. (Profa. Priscila)

Se eu me atrasasse eles já sabiam que eu não iria, que alguma coisa tinha acontecido, de tão habituada que eu estou a chegar naquele horário certo. Sempre sou muito pontual, justamente por causa disso, porque quando o professor não chega a tempo, todo mundo sabe que ele não vem. [...] Levanto cedo para dar tempo de me preparar, para chegar a tempo, e não atrasada. Então, hoje que eu não tenho mais dois cargos, porque me aposentei em um, era para eu

estar mais tranqüila. Mas eu costumo acordar antes de o relógio despertar, com medo de perder a hora e chegar aqui atrasada. [...] Acho que isso é próprio do magistério. Sabe por quê? Porque a gente tem que chegar na hora mesmo, porque senão o aluno fica sem professor naquele horário e isso tumultua a escola. Eu fui vice-diretora e vi tudo isso. [...] Eu não consigo ficar sem relógio até no fim de semana. Eu tenho relógio em todos os cômodos de minha casa: na cozinha, na copa, na sala, no vídeo. Estou sempre olhando o relógio. Sabe aquela mania de olhar o relógio, de ficar presa ao relógio? Eu estou tão habituada que não consigo. (Profa. Marlene)

Fragmentados, dispersos, corridos, combinados às longas jornadas de trabalho intra e extra-escolas, em várias turmas, turnos, escolas, os horários escolares tensionam e intensificam a rítmica dos tempos cotidianos dos professores. Acoplados aos relógios e aos calendários civil e escolar, são eles um instrumento básico de modulação rítmico-temporal da rotina docente.

Como Priscila e Marlene destacaram, a divisão dos períodos para as várias atividades escolares é bem definida, a começar pelos minutos de duração das horas-aula, a serem observados com presteza, pois concluído o tempo destinado a uma disciplina, outra terá início. Em pequenos intervalos, os professores devem transitar de uma turma a outra, de um a outro conteúdo de ensino, de uma a outra escola, em virtude do encadeamento dos tempos que compõem os currículos, os processos didático-pedagógicos e os rituais escolares, como também em razão do tipo de contrato que fazem com as escolas e da extensão de suas jornadas semanais. Assim, mesmo quando é noite, lá estamos: eles e nós, alunos e professores. Depois de um dia de atividades, tentamos ficar novamente a postos, uns diante dos outros, para mais um turno de labor.

Tendo em vista suas características e conseqüências na vida dos professores, os contornos e a montagem dos horários escolares são fundamentais, pois ampliam ou encurtam o tempo docente à disposição da escola. Os horários mais concentrados na semana, com aulas e dias subseqüentes, costumam ser preferidos do que os diluídos, apesar de serem mais cansativos e desgastantes, eliminando os intervalos para o descanso. Há, portanto, a possibilidade de que os horários docentes sejam divididos de modo mais leve e racional ou mais pesado e desconfortável, sendo mais favoráveis ou prejudiciais à rotina de um professor. Isso acarreta negociações entre docentes e escola, e entre os próprios docentes. Sendo poucos os que trabalham em uma única escola, com jornada semanal igual ou inferior a 20 horas, a montagem dos horários escolares acarreta confrontos, desentendimentos, barganhas. Por vezes, protecionismo, clientelismo e discriminação em relação aos professores mais *próximos* ou *distantes* da direção de escola ou de quem os elabora.

Há também, nos horários, outros traçados e motivos para confrontos de interesses. Embora as preferências variem, existem os dias e períodos de aula melhores e piores, como os sábados e as noites de sexta-feira. Vêem-se, ainda, embates em sua distribuição dependendo das turmas para eles designadas, pois há entre o professorado estereótipos sobre melhores e piores turmas e alunos para se trabalhar. Os considerados como melhores horários e turmas são, então, motivo de disputas.

Deve-se também destacar que os horários e tempos escolares apresentam diferentes contornos e significações, dependendo dos períodos do calendário, das áreas do conhecimento sob responsabilidade do docente (as disciplinas escolares), de seus projetos e procedimentos didático-metodológicos. É também diferente a intensidade rítmica dos horários nos finais de bimestres e anos letivos, pela ampliação do

volume do trabalho docente, como também são diversos os ritmos dos meses do ano e as vésperas de recessos, por exemplo.

Estão igualmente presentes, na experiência e nas significações do tempo relativo aos horários escolares, elementos de ordem natural – os ritmos cósmicos e os biorritmos. Assim, uma aula no primeiro horário de uma tarde de calor é diferente de uma outra, nesse mesmo primeiro horário, em uma tarde chuvosa. Além disso, a rítmica dos mesmos horários e turmas difere também conforme a faixa etária de professores e alunos em interação nos ambientes e períodos escolares.

Bases da ritmicidade, os horários modulam os compassos escolares e, como toda referência rítmica, constituem-se de tempos leves e fortes, curtos e longos. Estabelecem períodos, seqüências, durações; continuidades e descontinuidades temporais (Lefebvre e Régulier, 1992). Na escola, designam os períodos das entradas e saídas, do início e fim do turno escolar e da hora-aula, dos intervalos entre aulas, dos recreios, compondo sua arquitetura temporal.

Referenciados pelos calendários, relógios e horários, os professores, como todos os nossos contemporâneos, estão premidos pelas pautas rítmico-temporais de nosso tempo e civilização. No “turbilhão da vida moderna”, na expressão de Berman (1986), vivemos por exemplo, os descompassos entre os ritmos biológico-naturais e os imperativos rítmicos socialmente construídos, institucionalmente configurados nos tempos escolares.

Como todos os signos temporais, os horários escolares vão ganhando autonomia, reificando o tempo e, conforme Elias (1989) aponta, os “marcadores temporais” assinalam o tempo para todo o grupo e exprimem sua força coativa sobre os indivíduos, que devem adequar suas condutas ao que eles estabelecem. De outra parte, quanto mais largas e diferenciadas as cadeias de interdependência funcional que os vinculam, maior será a

necessidade e eficácia dos relógios e de seus congêneres, como mecanismo de autorregulação temporal e de coordenação de suas atividades em comum, nos macro e microespaços sociais.¹

A escola acompanhou a tendência histórica das sociedades que, ao se tornarem diferenciadas e complexas, necessitaram de mecanismos divisíveis e exatos para a determinação do tempo, desvinculando-os dos ritmos da natureza. À medida que foram introduzidos nos sistemas e unidades de ensino, nos contornos da organização burocrático-moderna, da divisão do trabalho, da especialização do conhecimento e das tecnologias educacionais, paralelamente à ampliação física e populacional das redes e estabelecimentos educacionais, os mecanismos de cômputo temporal foram aperfeiçoados, ganhando centralidade em seu interior. Os horários escolares foram apresentando contornos delimitados e enrijecidos.

As falas de Marlene e Priscila, dentre outras que ouvimos dos professores, demonstram esse caráter impositivo dos horários e sua preponderância na escola. Os imperativos temporais dos calendários, horários e relógios são, então, particularmente fortes na experiência do professor, em razão da delimitação e fragmentação dos tempos escolares em seus atuais ordenamentos.

A fala de Marlene remete-nos ainda a outro elemento: o aluno. Sua presença nas interações sociais escolares é outro fator que particulariza a experiência dos professores com os horários. Os alunos, sujeitos socializados e socializando-se nas pautas temporais de nossa civilização, esperam e/ou exigem que os docentes as respeitem, tal como eles terão de fazê-lo. De outra parte, se os professores rompem ou descumprem esses tempos estabelecidos, são por vezes advertidos. Como Guilherme nos disse em sua entrevista, “os próprios alunos cobram: ‘Professor, terminou a aula!’”.

Outro aspecto ponderável nas colocações de Marlene e Priscila são os desdobramentos

dos horários escolares em suas vidas. De um lado, os hábitos temporais relativos aos tempos do trabalho se ampliam para outros tempos e espaços vividos. De outro, seus tempos não-escolares ficam na dependência dos horários da escola. Mais especificamente, Marlene salienta sua dependência do relógio e sua vida esquematizada até mesmo nas férias: um hábito, segundo ela. Quanto a Priscila, destaca que organiza sua vida a partir dos horários da escola.

Entretanto, como sabemos pelos ensinamentos de outras épocas e percursos da experiência humana, na história não há lugar para o uniforme, para o definitivo ou previamente determinado. As contradições, a multiplicidade e a indeterminação estão sempre colocadas à ação humana, abertas à ação coletiva. Sendo assim, as pautas e os ordenamentos temporais estão sempre se recompondo em maior ou menor intensidade, mediante a ação dos sujeitos individuais e coletivos.

Tal como observamos no cotidiano da escola, os sujeitos sociais constroem seus tempos em uma medida ou outra, em um ou outro contexto. A rítmica prescrita pelos horários não está assegurada. Os atores sociais fazem adaptações, alterações, desvios. Reordenam, transgridem, reinventam os ordenamentos temporais instituídos em práticas sociais instituintes. Nesse sentido, os tempos escolares são também de descompassos, que se exprimem de modos múltiplos e de maneiras originais. São freqüentes, por exemplo, os atrasos no horário de entrada e a antecipação do término das aulas, a demora na entrega de notas, dos planos, dos relatórios, das fichas de

1. A afirmativa completa de Elias (1989, p.162) a esse respeito está assim formulada: “en estadios posteriores, la tendencia a disciplinarse de un modo completo y uniforme en casi todos los aspectos y ocasiones, es característica de la pauta de autocontrol de los procesos civilizatorios. Como ya puede adivinarse la regulación del tiempo típica de estas sociedades representa su pauta de civilización, y ya no es puntual y particular, sino que penetra toda la vida humana, sin permitir oscilaciones. Es uniforme e inevitable”.

avaliação, dos diários de classe, ou ainda a ampliação do horário dos recreios.

Ilustrando um pouco mais essa questão, em nosso período de convívio e escuta dos professores, esses reordenamentos dos horários foram claros. O primeiro deles refere-se às faltas dos professores, problema de destaque na rotina das duas escolas pesquisadas. Não houve um dia sequer, no período em que nelas estivemos, em que isso não tivesse ocorrido, confirmando a regra diária. Todos os dias, em todos os turnos, há falta de um/uma ou mais professores/as.

Como entender esse fato? Como explicar tão alto absenteísmo? Como superá-lo, tendo em vista suas implicações para os alunos e a escola? Por sua gravidade e importância, entendemos que esse problema merece pesquisas específicas. De nossa parte, limitamo-nos a constatar-lo e a reproduzir, aqui, a colocação do prof. Henrique, pois suas ponderações precisam ser consideradas em qualquer estudo a respeito. Pensamos que ele nos deu a chave de análise quando disse:

eu acho que existe falta porque existe uma angústia muito grande. Por exemplo, eu, Henrique, dando aula para algumas turmas, dá vontade de faltar de aula. “Eu não quero enfrentar esses meninos hoje não!” Não é preciso palavras. É o sentimento que tenho. A falta é o corpo falando, dizendo que “eu não consigo mais”. Isso, para mim, me pega de um jeito... É esse olhar sobre o professor. É olhar para o outro e não julgar. É olhar para ele e perguntar porque ele está faltando. O que a falta significa?

Este absenteísmo docente gerou, por sua vez, um outro tipo de reordenamento dos horários diários nas escolas públicas que investigamos: a prática de “subir turma”. Trata-se de uma adequação de horários, acionada pela direção das escolas e demandada pelos alunos sem professor, prática que se tornou uma verdadeira instituição, parte da cultura das esco-

las. Uma rotina criada, solicitada, instituída e legitimada por professores, alunos e direção.

O que as escolas denominam “subir turma” é um arranjo de horário com os professores presentes, de tal forma que as turmas só fiquem sem aula nos últimos horários do turno. Consiste em “dividir” um mesmo professor entre duas turmas, em um mesmo horário/aula, de modo que nenhuma turma fique sem aulas nos primeiros horários do turno. Assim, em vez de os alunos ficarem com horário/aula vago no início ou no meio do turno, ele é transferido para o final. O resultado imediato desse arranjo é que professores e alunos podem deixar a escola mais cedo, uma vez que os horários que seriam vagos foram *preenchidos*: as aulas dos profissionais faltosos foram cobertas por outros, e seus horários deslocados para as últimas aulas dos turnos. Considere-se que o horário/aula foi cumprido mais cedo, no período em que o professor *dividiu-se* entre duas turmas.

Um outro costume nas duas escolas, que também modifica os horários preestabelecidos, é o da diminuição dos períodos de aula durante os turnos (aulas de 45 minutos caem para 30, por exemplo), de forma a obter um momento coletivo para reuniões de professores, sem prejuízo do calendário letivo. Nesse caso, todos os períodos de todas as aulas dos turnos são reduzidos, de forma que sobre um horário no final do turno para esses encontros. Nos dias em que ocorrem essas mudanças, os alunos são também dispensados mais cedo.

Com outras características, dimensões e bases rítmico-temporais, as greves, a “operação-construção” (diminuição dos minutos de cada aula em todas as turmas), a suspensão das aulas para manifestações públicas e outros movimentos reivindicatórios, com maior ou menor participação e tempo de paralisação das atividades escolares, são outras práticas de rompimento, transgressão e reordenamento dos horários e calendários escolares.

Espontânea ou organizadamente, silenciosa ou abertamente, dissimulada ou claramente, as práticas instituintes dos professores compõem e recompõem as cadências do tempo escolar, mediante ações de variados sentidos e índoles. Seja qual for sua inspiração e forma, certas ações individuais e coletivas do professorado provocam descompassos, rupturas e assincronias na rítmica do dia-a-dia escolar, variando também em sua frequência, intensidade, amplitude e força.

Ao lado dessas situações, outras discontinuidades rítmicas ocorrem nos horários escolares em datas especiais, dias de comemorações ou programações estabelecidas nos calendários, quando os tempos e espaços da escola se transformam, não raro, em compassos de festa. Tempos cadenciados por alegria, animação e descontração, quando os ritmos da quadrilha, do rock, do forró, dos festivais, das feiras, se espalham por toda a escola.

Observando o andamento da dinâmica escolar e as recomposições dos horários, encontramos, ainda, ocasiões em que os horários rotineiros foram totalmente alterados, para a realização dos “Dias de Oficina”, havidos durante uma semana em 1995 e 1996 e durante apenas um dia em 1997, alterações associadas a projetos pedagógicos específicos.

Assim sendo, pode-se afirmar que os estudantes e profissionais da escola refazem permanentemente as cadências rítmicas impostas pelos horários escolares. Eles os redefinem, redirecionam e ressignificam, recompondo-os em razão de seus interesses e possibilidades. A ordenação e execução das pautas temporais estão sempre se fazendo, mediante os imperativos temporais instituídos e a ação instituinte dos sujeitos sociais da escola. Os calendários e horários circunscrevem a rítmica escolar, embora não sejam absolutos e sejam, eles mesmos, socialmente criados. Dividem os períodos, estabelecem as alternâncias, as durações e encadeamentos das atividades escolares, como também as ampliam ou diminuem, dependendo

das concepções educacionais, propostas e projetos a eles subjacentes, das forças e interesses em jogo na sociedade, no sistema educacional e na escola. Delimitam os tempos fortes e fracos, longos e curtos, mais ou menos fragmentados, presentes e ausentes, visíveis e invisíveis nas cadências dos turnos escolares, das horas-aula, dos recreios, das entradas e saídas, do início e final das semanas, dos bimestres, do ano letivo, dos dias comuns e datas especiais das escolas. Em última análise, as estruturas e mecanismos de cômputo temporal não são neutros. E os ritmos não são ingênuos. Como outros elementos do sistema simbólico, de classificação e de ordenamento do mundo, da cultura, a noção e os meios de cômputo temporal dos macro e microespaços societários se processam no interior das estruturas e redes de poder, das relações e forças sociais neles existentes (Bourdieu, 1989; Ianni, 1994).

Compondo a métrica: do inexistente e de outros ritmos

Se são esses alguns aspectos dos tempos/ritmos dos calendários, horários escolares e das “durações socialmente esperadas”, consagradas nos currículos, quais os tempos neles ausentes, negados, silenciados? É essa uma das questões que trazemos para encerrar esse trabalho, indagação a ser percorrida em outros estudos, pois ultrapassa seus propósitos.

De um lado, está ausente nos calendários e horários escolares *o tempo do professor*, *o tempo para o professor*. Os períodos em que os mestres poderiam interrogar e analisar seus saberes e práticas, individual e coletivamente. Neles, inexistem momentos para estudo e formação científico-profissional, para a reflexão, elaboração e avaliação coletiva de suas propostas para a educação e a escola. Esses períodos, tempos ausentes nas estruturas rítmico-temporais das escolas, quando ocorrem, são pequenos, curtos, espremidos. São

débeis, se comparados à duração dos períodos de hora-aula, ou se observados no conjunto das atividades e programações, na distribuição dos tempos escolares, como vimos e ouvimos nas falas de nossos entrevistados. De outro lado, e paradoxalmente, esses tempos silenciados, ausentes e esquecidos estão fortemente presentes na rotina dos professores. Eles clamam aos professores e deles nos falam. Dizem de longos períodos nos quais eles e elas se dedicam a questões e tarefas docentes, em quaisquer lugares onde estejam. São um tempo-ocupação, dos afazeres, e um tempo-preocupação, pois as questões do trabalho de educar habitam seu pensamento.

Por essa razão, são estreitas e delicadas, por exemplo, as fronteiras entre os *ritmos do trabalho* e os *ritmos da família* na vida dos professores. Seus compassos se entrecruzam e interpenetram, além de delimitarem os ritmos doméstico-familiares e reduzirem seus períodos de descanso e de lazer. Nos tempos da rotina semanal, as atividades docentes, próprias da vida pública, prosseguem nos tempos e espaços da esfera privada. Há os serviços da escola trazidos para a casa, porque estão ausentes, nos calendários e horários, os momentos para realizá-los na escola. É então necessário inseri-los nos tempos e ritmos da casa e da família. A intensidade, a tensão e a correria, características da jornada docente, desdobram-se nos *ritmos da família*. É preciso apressar o almoço, a higiene, a conversa com os filhos, para ter tempo de corrigir exercícios, preparar aulas, preencher diários de classe, dentre outras tantas responsabilidades dos professores. Nessa interface das temporalidades, vai-se configurando uma impregnação de tempos e ritmos do trabalho nos períodos de não trabalho, que limita as oportunidades e possibilidades de os docentes viverem, no cotidiano de suas vidas, suas múltiplas dimensões e planos. Muitos tempos e espaços da sociabilidade e do fazer humanos, várias experiências, atividades e práticas sociais ficam subsumidas às jornadas e ritmos do trabalho.

Onde estão registrados esses *tempos invisíveis*, *tempos de dedicação*, porque cobrados e exigidos dos professores, outra das frações de seus tempos *não pagos*, desconsiderados pelas escolas e instâncias de gestão dos sistemas educacionais, embora lhes sejam cobradas as tarefas neles desenvolvidas? Como não reconhecê-los e valorizá-los, se são eles expressiva parcela dos ritmos docentes, dos períodos de seus tempos de rotina, tornando-se marca de sua condição?

Em outros termos, a produção mercantil, o tempo do trabalho vendido, comprado e apropriado, impôs a rítmica da produtividade como parâmetro do mundo moderno e contemporâneo. E embora não seja um padrão único ou absoluto, é o que predomina. É - hegemônico. Os ritmos da vida social contemporânea, que circunscrevem a experiência temporal docente, radicalizam as características que apresentavam na emergência da sociedade moderna, como Augusto (1995) e Ianni (1994) salientam. A lógica hegemônica e as exigências do modelo societário estabelecem uma noção de tempo quantitativo e utilitário.

Nesse contexto, em que se aprofundam os atributos das estruturas temporais da modernidade, um “tempo progressivo, centrado na eficiência, na necessidade do esgotamento exaustivo das virtualidades do presente”, ocorre uma inversão: em vez de regularem seu próprio tempo, os seres humanos tornam-se vítimas do ritmo externo, sendo por ele dominados. Nesse quadro, milhares de nossos contemporâneos “já não se percebem como construtores de sua vida e de seu mundo, antes, sentem-se suscetíveis a ameaças das quais não detectam as origens, nem controlam o desenvolvimento”, afirma Augusto (1995, p.99).

Os padrões da racionalidade, da eficácia, da produtividade e da lucratividade tornam-se universais: “aos poucos a razão instrumental articula os espaços e tempos, os modos de produzir e consumir, ser e viver,

pensar e imaginar”, nas palavras de Ianni (1994, p.64).

Contudo, embora nas sociedades modernas e contemporâneas predominem as estruturas rítmico-temporais quantitativas, da produtividade, a não contemporaneidade está sempre presente, ainda que sob a forma de ruínas - ícones de possibilidades outras, prossegue Ianni.

Pensando por esse veio, nas cadências da escola e ritmos docentes, uma outra ordem de questões deve ser levantada, embora sua análise também extrapole os objetivos desse artigo. Como desconsiderar, na polirrítmica dos tempos escolares, as cadências próprias aos processos de formação humana, à construção do conhecimento, ao processo de ensinar e aprender? Como desconhecer os compassos peculiares à afetividade, às emoções, à intersubjetividade humana, às tarefas e lidas próprias do “cuidar”, dimensões envolvidas nas práticas e relações educativo-pedagógicas nos territórios da escola? Ou ainda, como negligenciar, na polirritmia dos tempos escolares, as cadências peculiares aos ciclos de vida de educandos e educadores ou os compassos particulares às diversas gerações humanas, temporalidades conviventes nos domínios da educação?

Aqui estão questões essenciais a serem analisadas e equacionadas, quando nos debruçamos sobre os tempos da escola e dos professores. Como esquecê-las? Ficam então registradas, como um convite para outros estudos.

Para finalizar, e voltando à nossa preocupação inicial, vê-se que as cadências próprias aos tempos da escola são processualidades constitutivas de identidades docentes. Os calendários, horários e seqüências rítmicas dos currículos, indicadores de “durações esperadas socialmente”, peculiares à polirrítmica dos tempos escolares, trazem aos professores vivências temporais comuns, que forjam experiências, sentimentos e representações grupais. Criam um “nós” e um “eles”. Envolvidos em tempos e ritmos compartilhados, os docentes vão se (re)conhecendo em suas semelhanças. Tornam-se um grupo social específico, com um determinado posicionamento e condição no tecido social, na diversidade do mundo e da cultura.

Nos tempos escolares, traduzidos nos calendários, horários e encadeamento rítmico dos currículos, os professores compartilham tempos e vivências. Tecem idéias de pertencimento, um sentimento de coletividade, de pares que se assemelham e aproximam em seus posicionamentos e viveres, em suas interações e práticas no cotidiano escolar. Constróem formas próprias de ver, de sentir, de pensar e de estar na escola, na família, na cidade, onde for. Por sua modulação rítmica, dentre outros eixos de sua arquitetura, a experiência temporal docente costura-se em fina e delicada trama. É uma experiência singular, que engendra modos de ser e de habitar o mundo, identidades sociais e história.

Referências bibliográficas

- AUGUSTO, Maria Helena Oliva. O moderno e o contemporâneo: reflexões sobre conceitos de indivíduo, tempo e morte. *Tempo Social*, São Paulo, v.6, n.1-2, p.91-105, jun. 1995.
- BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAES, Adauto (Org.) *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 1989.
- DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- ELIAS, Norbert. *Sobre el tiempo*. Trad. Guillermo Hirata. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1989.

HUBERT, Henri. Estudio sumário sobre la representacion del tiempo en la religión y la magia. In: TORRE, Ramon Ramos (Org.) *Tiempo y sociedad*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1992.

IANNI, Octávio. Formas sociais do tempo. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v.37, p.57-62, 1994.

LE GOFF, Jacques. *Enciclopédia Einaudi*. Memória, História 1. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1984.

LEFEBVRE, Henry; RÉGULIER, Catherine. El proyecto ritmoanalítico. In: TORRE, Ramon Ramos (Org.) *Tiempo y sociedad*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1992.

MERTON, Robert K. Las duraciones esperadas socialmente: un estudio de caso sobre la formacion de conceptos en sociologia. In: TORRE, Ramón Ramos (Org.) *Tiempo y sociedad*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1992.

SALLÁN, Joaquim Gairín. Aspectos didático-organizativos de la temporalizacion. In: FERMOSO, Paciano (Ed.) *El tiempo educativo y escolar: estudio interdisciplinar*. Barcelona: Promociones e Publicaciones Universitárias (PPU), 1993.

_____. *Tempos enredados: teias da condição professor*. Belo Horizonte; 1998. 383 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UFMG.

ZERUBAVEL, Eviatar. El calendario. In: TORRE, Ramos Ramón (Org.) *Tiempo y sociedad*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1992.

Recebido em 14 abr. 2000

Aprovado em 11 ago. 2000

Inês Assunção de Castro Teixeira é doutora em Educação pela FaE/UFMG, socióloga e professora da Faculdade de Educação da UFMG; pesquisadora do PRODOC (Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente /FaE/UFMG); pesquisadora do Programa de História Oral do Centro de Estudos Mineiros (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG)