



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Tempo escolar e sua dinâmica de construção: tramas, tensões e negociações

Rita de Cassia Gallego

Como citar: GALLEGO, R. de C. Tempo escolar e sua dinâmica de construção: tramas, tensões e negociações. *In:* CARVALHO, A. B. de; BROCANELLI, C. R.; SANTOS, G. de S. (org.). **Pensamento Latino-Americano e Educação:** por uma ética situada. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 107-134.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-25-5.p107-134>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

TEMPO ESCOLAR E SUA DINÂMICA DE CONSTRUÇÃO: TRAMAS, TENSÕES E NEGOCIAÇÕES

Rita de Cassia Gallego

FEUSP

“O tempo [...] está em toda parte, e querendo o explicar em algum lugar, você puxa um mundo inteiro puxando um pequeno pedaço de corda”. (GONORD, 2001, tradução nossa).

Não comumente, ao se discutir a educação, suas diretrizes, propostas e perspectivas, há uma tendência a entendê-la como mera reprodução do que ocorre(u) em outros locais, de modo particular na Europa. Mas o que explica tal compreensão? De que modo os estudos desenvolvidos atentam para a maneira pela qual são efetivadas as propostas “importadas” tendo em vista os sujeitos que estão, cotidianamente, no

contexto escolar – docentes, discentes e gestores, por exemplo? Para se pensar as dinâmicas entre “importação de modelos” *versus* “criação” e reprodução/execução/protagonismo, explorarei, nesta oportunidade, a dimensão temporal da escola, discutindo as concepções de tempo e tempo escolar como também indícios de práticas de uma professora, enfatizando-se as suas menções acerca de alguns marcos temporais, de modo a dar visibilidade à referida dinâmica de produção do cotidiano escolar. Portanto, propõe-se “puxar a corda” mediante dados referentes ao Estado de São Paulo, cujas fontes remontam ao século XIX, período importante para se compreender as tramas de constituição de aspectos identitários de nossa cultura escolar e dos modos de ensinar e aprender tão entranhados em nossas vidas e histórias. Inspirada na epígrafe com que iniciamos este texto, será evidenciado que a análise do tempo nesse pequeno pedaço da corda, São Paulo, em um nível de ensino, primário/fundamental, tomando-se o caso da professora Deolinda de Paula Machado Fagundes¹, evoca toda uma história geral (nacional e internacional); porém, a cultura escolar no âmbito paulista não foi constituída como uma mera reprodução ou transposição do que havia de referências em países considerados modelares (França, Alemanha, Inglaterra, por exemplo), sendo o cotidiano tramado, criado e modificado, dependendo dos sujeitos ali presentes, havendo nesse processo muitas tensões e negociações para se construir aspectos da escola que, muitas vezes, são considerados naturais.²

Ao se propor a discussão de um aspecto estruturante da cultura escolar – tempo –, duas questões são pertinentes para começarmos a “puxar a corda”: O que é ser um(a) bom(a) professor(a) hoje? Quais imperativos de mudanças presentes em nossa cultura escolar? Somente para citar alguns exemplos: inclusão de estudantes com diferentes necessidades, incorporação de aparatos tecnológicos na educação das crianças, interação entre a escola e a comunidade, participação de todos na gestão escolar, atendimento da diversidade em sala de aula (em termos dos níveis distintos de aprendizagem),

¹ O estudo da biografia da professora Deolinda foi por mim realizada no âmbito do projeto: *Mulheres e inovações no ensino (Brasil e França, 1860-1960)*, coordenado pelas professoras doutoras Diana Vidal (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) e Rebecca Rogers (*Université Paris-Descartes*), o qual reuniu pesquisadores dos dois países que estudaram outras biografias de mulheres que, de algum modo, inovaram na educação. Os resultados da pesquisa podem ser consultado em: <https://histeduc.wixsite.com/genre-genero> e em Vidal e Vicentini (2019).

² As considerações presentes neste texto são sustentadas por pesquisas por mim desenvolvidas acerca do tempo escolar (GALLEGO, 2003, 2008) e da biografia da professora Deolinda cujos resultados foram explorados em Vicentini, Gallego e Silva (2018) e Gallego (2019).

realização de avaliações formativas, ou seja, que estejam preocupadas com a aprendizagem dos(as) estudantes, entre outras. Sendo assim, a representação do(a) bom(a) professor(a) presente nos documentos oficiais e orientações pedagógicas, em grande medida, está permeada por referências que entendem que ser um(a) bom(a) professor(a) é estar atento à inclusão, levar em conta a diversidade em sala de aula (gênero, etnia, religiosa, nível de conhecimento etc.), participar da gestão escolar etc. Ao discutir tais demandas e as condições de trabalho com docentes e mesmo gestores(as) que atuam em diferentes redes de ensino, seja pública seja privada, não é incomum se apontar para as inúmeras dificuldades enfrentadas para atender as expectativas atuais em termos da docência e da organização escolar.

Mas, qual a relação que esses exemplos mencionados referentes a alguns dos imperativos de mudanças presentes nos discursos de referências (leis, orientações pedagógicas, etc.) têm com a discussão acerca do tempo escolar? Afora as concepções de ensino e aprendizagem e outros conhecimentos necessários para se realizar práticas atentas aos exemplos mencionados, todos eles incidem na necessidade de se realizar alterações estruturais na organização temporal da escola. Não poucas vezes, são feitas mudanças ou exigências que são incompatíveis com a estrutura do tempo escolar (relação idade x série x conhecimento, tempo didático pautado no método simultâneo de ensino, constituição das classes e graduação dos(as) estudantes em séries, princípio da homogeneidade balizando as ações e atividades escolares, linearidade da organização dos conteúdos, por exemplo). Seria importante se questionar como e quando alguns dos aspectos temporais tão entranhados em nossas práticas foram concebidos/criados? Em que medida se discute o processo de construção da arquitetura temporal da escola e sua dinâmica de constituição? Seria possível a incorporação desses imperativos de mudanças às práticas docentes de forma homogênea?

Partindo dos exemplos de algumas mudanças almejadas, tão recorrentes na atualidade, e das questões acima, o presente texto, dividido em três partes, propõe-se a discutir o tempo, na perspectiva social, e o tempo escolar, como uma dimensão construída social e culturalmente, sendo esse um dos tempos sociais; em seguida, retomam-se três conceitos de cultura escolar, sendo o tempo escolar compreendido, junto ao espaço, estruturante dessa; por fim, evoca-se o caso de Deolinda, professora primária que atuou entre os anos de 1870 e 1890, em Campinas e na

capital paulista, em um momento histórico em que estavam presentes vários imperativos de mudanças, muito diferentes dos exemplos trazidos para os dias atuais. No referido período, o processo de institucionalização da escola primária estava em um momento expressivo na Província de São Paulo, sendo aqueles voltados à estrutura temporal bastante acentuados, pois dessa alteração dependia a implementação dos preceitos pedagógicos da escola moderna, cujas bases marcam até hoje a nossa cultura escolar.

Embora os exemplos do presente não sejam explorados nesta oportunidade, ao mobilizá-los se quer atentar para a dinâmica presente na cultura escolar, pois a retomada de um momento histórico em que os aspectos escolares, particularmente os temporais, muitas vezes naturalizados, evidencia que esses foram fruto de um processo não linear, não homogêneo, que contou com diferentes forças e interesses, tendo os(as) docentes(as) uma importância singular nesse contexto, como o têm hoje. E, ainda que houvesse uma tendência à importação do que estava se constituindo em diversos países, o estudo de fontes que trazem indícios das práticas de docentes demonstra que o cotidiano e o processo de construção do que se entendeu pelas escolas de massas, no caso paulista, não se tratou de uma mera transposição ou um movimento mecânico no qual os(as) professores(as) só executaram prescrições que expressavam as mudanças almeçadas. Essas são pensadas e previstas por reformas cujo tempo é o imediato, o agora, que não atentam para os tempos formativos dos(as) professores(as) ou mesmo seus contextos de atuação, nível de ensino e faixa etária com a qual atuam. Ao trazer alguns aspectos discutidos pela professora Deolinda em seus relatórios dirigidos aos inspetores, além dos conceitos de tempo, tempo escolar e cultura escolar, busca-se contribuir para se problematizar análises mais generalistas ou que desconsideram que os sujeitos, ainda que tenham acesso a discursos de referência idênticos, mobilizam em suas práticas saberes de diferentes naturezas, portanto, essas são singulares; eles criam e dão sentido a essas, levando em conta seus valores, contexto econômico, social e cultural entre outros fatores.

TEMPO ESCOLAR COMO UM DOS TEMPOS SOCIAIS

Conforme salientado, muito se discute sobre as mudanças necessárias nas escolas, porém, em geral, são tênues os esforços de descortinar as tramas por trás do processo de organização do tempo e

mesmo do espaço escolar e, assim, compreender parte dos desafios que se colocam para se implementar as tão almeçadas modificações nos modos de ensinar e aprender e nas práticas escolares, sendo alguns exemplos mencionados acima, e que se fizeram presentes acentuadamente no fim da década de 1990 e anos 2000. Para a análise dos desafios intrínsecos a essas mudanças, o tempo está mais presente do que, de fato, se pensa. Diferente do espaço, que é visível e palpável, o tempo “é um pouco como o vento. O vento, não o vemos: vê-se os galhos que ele move, a poeira que ele levanta. Mas o vento mesmo, ninguém jamais viu”. (CARRIÈRE, 1998, tradução nossa). Afinal, o que é o tempo?

Essa pergunta não tem como ser respondida objetivamente, haja vista que não existe uma única resposta tampouco consenso entre aqueles que se dedicam ou se dedicaram a pesquisas acerca desse objeto de estudo. Esse foi e é um objeto de estudo de áreas como filosofia, astrofísica, neurofisiologia, psicologia³ e sociologia, entre outras, que ainda se questionam sem poder, muitas vezes, o definir. Para a discussão aqui proposta, acredita-se que aquela que mais contribui com as reflexões sobre a escola é a que entende o tempo como dimensão social construída pelo homem e aprendida no decorrer e ao longo dos anos de vida.

Nesse sentido, a partir das contribuições de teóricos como Durkheim (1989), Pronovost (1996), Pomian (1993), Thompson (1998) e Von Martin (1946)⁴, é possível afirmar que o tempo é um sistema de referências que estrutura a vida social, das instituições e da identidade dos

³ No âmbito da filosofia, autores como Aristóteles, Bergson, Descartes, Heidegger, Kant, Platão e Nietzsche integraram em sua produção discussões acerca do tempo. Uma compilação de como o tempo é entendido pelas diversas correntes filosóficas e pelos autores citados encontra-se no livro *Filosofia e Ciência do Tempo* de Bernard Piettre (1997). Ainda em relação à Filosofia, chama-se a atenção para as contribuições de Michel Foucault nas análises empreendidas acerca dos colégios do Antigo Regime expressas no livro *Vigiar e Punir*, datado de 1987, sendo o original publicado em 1975, na França; obra essa que tem como objeto central a prisão, mas é o capítulo intitulado “Os corpos dóceis” onde se encontram reflexões férteis para compreender o caráter disciplinar da organização da escola, especialmente do tempo. No que diz respeito à física, destacam-se os estudos de Newton, em particular, sobre o tempo. Já na Psicologia, entre os autores que trazem colaboração para pensar o tempo encontra-se Jean Piaget.

⁴ Os referidos teóricos realizaram estudos acerca do tempo no âmbito da sociologia e história e contribuem para a compreensão desse objeto enquanto categoria social do conhecimento. Mostram, entre outras coisas, que o tempo, tal como é vivenciado nas sociedades ocidentais industrializadas, tem uma história e como o surgimento do relógio, por exemplo, contribuiu para a mudança da relação do homem com o tempo, o qual passa a ser medido com precisão. Essa invenção foi fundamental para ritmar e consolidar o método simultâneo de ensino em vários países ao longo do século XIX, sendo que cada localidade dependeu das relações temporais já estabelecidas, como a existência do relógio e valores associados a ele e presentes nas diversas culturas. Além disso, evidenciam que cada sociedade tem uma forma de representar o tempo.

indivíduos, sendo, portanto, uma categoria social de pensamento e, dessa maneira, um produto de cada sociedade. Numa perspectiva semelhante, Já Norbert Elias (1998) o definiu como um instrumento que integra, normatiza a vida das pessoas e exprime valores. As sociedades humanas transformam suas experiências de mudanças em tempo. Segundo o mesmo autor, a determinação do tempo recai na capacidade humana de relacionar duas ou mais sequências diferentes de alteração, sendo que uma serve de escala de medida de tempo para a outra ou as outras. Dessa maneira, a palavra *tempo* designa simbolicamente as relações que um grupo humano dotado de uma capacidade biológica de memória ou de síntese estabelece entre dois ou diversos processos, sendo um normatizado para servir como referência aos outros (ELIAS, 1998).

Outra contribuição importante sobre esse objeto de estudo é trazida por Tabboni (2006). Para essa autora, o tempo social é constituído por normas que traduzem as estruturas concebidas e as escolhas realizadas pelos indivíduos que pertencem a sociedades históricas diferentes, perante a experiência do devir contínuo das coisas, que caracteriza o homem e o constitui. O tempo por si só não existe ou não possui valor, são os homens que o atribuem significação e valor, a exemplo da pontualidade e assiduidade no trabalho ou escola. A mesma autora sublinha que a vida do homem se desenvolve numa teia de convenções e, nela, o tempo, talvez, seja o mais importante.

Elias (1998) sublinha que todo indivíduo, por maior que seja sua contribuição criadora, constrói a partir de um patrimônio de saber já adquirido, o qual ele colabora para aumentar. O tempo, no entender desse autor, não se reduz a uma ‘ideia’ que surge do nada na cabeça dos indivíduos, é uma instituição cujo caráter varia conforme o estágio de desenvolvimento atingido pelas sociedades. Essa lógica sustenta a compreensão e análise de como as diversas sociedades e localidades constituíram os seus sistemas públicos de ensino expressos na consolidação das escolas de massas ou graduadas, no decorrer do século XIX, por exemplo. Ao se levar em consideração tais ideias, o referido autor entende que o indivíduo, ao crescer, aprende a interpretar as indicações temporais utilizados na sociedade em que vive e a orientar a sua conduta em função deles, pautando seu relógio fisiológico num relógio social.

Uma consideração fértil exposta por Elias (1998) é que a noção de tempo resulta das correlações existentes entre o desenvolvimento das imposições ligadas à civilização e o desenvolvimento da determinação do tempo como capacidade social e instância reguladora da sensibilidade e do comportamento humano. De modo geral, a consciência e a percepção do tempo nas sociedades humanas se manifestam pelas medidas ou referências comuns como a marcação do dia ou ano, do começo ou fim do trabalho e de outras atividades, término de acontecimentos importantes, datas de aniversário, renovação de cerimônias rituais, etc.

As marcações mais objetivas do tempo (calendários com datas comemorativas que evocam fatos sociais, políticos e religiosos importantes para uma dada sociedade ou localidade e relógios, por exemplo) foram impondo um modelo de racionalidade e mecanização do trabalho do homem, simultaneamente com a difusão de instrumentos de grande precisão para medi-lo. A regularidade temporal de cada atividade impõe a precisão de um horário. As atividades cotidianas passam a ser planejadas segundo um emprego do tempo que atribui a cada hora suas funções. Para cada hora do dia, uma atividade, e se estabelece uma idade certa para começar cada coisa. Desse modo, a vida social ganha um desenvolvimento temporal rítmico marcado pelas horas, pelo dia, pela semana, pelo mês e pelo ano.

Mas, é preciso atentar para o fato de que o modo pelo qual se mede o tempo está diretamente relacionado às atividades e aos interesses, às experiências e aos instrumentos conhecidos pelas sociedades e grupos. A maneira de medi-lo vai se alterando com a orientação cultural de uma sociedade e pelas necessidades e hierarquias dos seus valores. Atenta-se, assim, para o fato de se, por um lado, há certas regularidades promovidas pelo calendário, por outro lado, há uma simultaneidade de tempos e ritmos, tal como ocorre nas instituições escolares. Desse modo, considerando a relação do tempo com a existência ou não dos instrumentos concretos de medição em cada momento histórico, a configuração do calendário e seus marcos segundo cada contexto e cultura, a estrutura temporal que serve de referência a cada momento é dinâmica, mutável, não generalizável, social e cultural.

Porém, é importante salientar que, durante um bom número de anos, em diversas sociedades (em algumas até hoje), conforme destacado por Tabboni (2006, p. 21) e evidenciado nos estudos de Thompson (1998), as referências temporais eram pautadas pelo tempo da natureza (cíclico):

nascimento de um filho depois da estação das chuvas; encontro depois do pôr-do-sol; uma determinada atividade no início do verão ou fim do inverno. Como pensar a organização escolar e seu tempo sem considerar essas questões? Segundo Pierre Caspard (1997, 1998), os meios empregados pela instituição escolar, no século XIX, ocasionaram a transição de um tempo tido como tradicional, pautado nas referências cósmicas, biológicas, religiosas, astrológicas e mágicas, para um tempo “abstrato, intelectual”, marcado pelo rigor dos horários das aulas, o estrito emprego do tempo e a redução dos feriados e das férias. Essa transição impôs uma ruptura em relação ao tempo da cultura tradicional. Assim, esse processo é bastante dinâmico, pois alterações no tempo social desencadeiam necessidades de mudanças no tempo escolar e vice-versa.

A maior parte dos autores que analisa o tempo destaca que a representação social do tempo quantitativa, linear e abstrata está acompanhada quase sempre por uma experiência da mudança pautada em revoluções sem retorno que marcam a atividade humana. Ainda que prevaleçam as discussões acerca de sua objetividade e seus cálculos como de seus ritmos mais gerais, é imprescindível considerar o traço subjetivo do tempo, sendo pertinente fazer alusões às relações e distinções entre o tempo cronológico, *chronos*, e o tempo vivido, *kairós*, que contorna a irreversibilidade do tempo físico e nega o determinismo ao progresso como constituinte necessário de todo processo social (ELIAS, 1997). Essa distinção é nuclear para compreender a relação das normas, que procuram homogeneizar hábitos e comportamentos, com os modos pelos quais elas são vividas. Por mais que estejam no mesmo espaço e mesmo tempo, é preciso considerar os sentidos que os sujeitos atribuem às normas. Segundo Pomian (1993), as sensações sobre como “o tempo passa devagar ou rápido demais” significa que uma mesma pessoa, em condições diferentes, percebe os dias, as horas e os minutos, que são quantitativamente idênticos, de maneira qualitativamente distinta. O mesmo autor distingue os seguintes tempos: individuais: biológico e psicológico; coletivos: solar, religioso e político; físico, ou dito de outra forma, tempos da natureza (biológico e físico) e sociais todos os outros.

Os diferentes tempos, com frequência heterogêneos e contrastantes, coabitam e interagem. Quanto mais complexas as sociedades, mais heterogêneos são os tempos, mais os tempos sociais se diversificam e

se multiplicam. Os tempos da família, da escola, da política, do amor e das amizades, quase sempre, baseiam-se em normas distintas. Tais tempos sustentam-se em experiências diferentes e são diferentemente representados já que pressupõem valores que, muitas vezes, não coincidem (TABBONI, 2006, p. 29).

Ao se discorrer acerca do tempo na perspectiva social entende-se que o tempo escolar é um dos tempos sociais e se estabelece a partir dessas referências mais amplas do mesmo modo que, ao ganhar cada vez mais uma estrutura própria, também altera e influencia os demais tempos sociais. Mas, afinal, o que se compreende aqui por tempo escolar? Como esse se materializa no cotidiano das escolas? Não se tem uma única resposta para essa pergunta, uma vez que a expressão genérica *tempo escolar* comporta diversas interpretações: número de horas de atividades; tempo passado pela criança na escola sob responsabilidade do professor previsto pelos horários oficiais de ensino; tempo de recreação; tempo de duração do curso; tempo de transcurso de uma aula e de sua preparação, por exemplo. Embora haja diversas possibilidades analíticas, o tempo escolar pode ser entendido como um sistema de referências que organiza as práticas de professores(as) e alunos(as), essencialmente, mas também dos demais agentes escolares, como os gestores e funcionários, além da família e outras instituições sociais. Ao examiná-lo, Frago (1995) o concebe como múltiplo, pessoal e institucional, individual e coletivo, dada a simultaneidade de tempos que o envolve: dos professores, dos(as) aluno(as), da administração, o da lei na interface com os demais tempos sociais, como o da família.

Segundo tratado anteriormente, a organização do tempo estrutura a vida social, as instituições e a identidade dos sujeitos e também pode ser tomado como uma categoria social de pensamento; dessa maneira, consiste em um produto de cada sociedade. Nesse sentido, é uma temporalidade social e uma categoria ampla em relação às escolas que são compostas de diversas temporalidades. Entre outros modos de o entender, o tempo escolar pode ser designado como o conjunto de medidas e discussões administrativo-organizacionais referentes ao calendário (dias letivos ou não, interrupções das aulas, feriados, férias, matrícula, avaliações), ao número de anos para os diferentes níveis de ensino, à idade, aos horários de entrada e saída da escola, à duração das aulas e de cada atividade que ocorre no contexto escolar. Pode ser expresso, ainda, nas medidas pedagógicas

voltadas à definição e ordenação dos conteúdos a serem desenvolvidos junto às crianças e os modos de fazê-lo. Nesse sentido, o estudo e a análise do tempo escolar precisam considerar outros elementos também estruturantes do trabalho pedagógico, como o currículo, as concepções de ensino e os métodos. Por tudo isso, assim como a organização espacial da escola, o tempo não é neutro, forma e educa os sujeitos.

Com base no que se desenvolveu até o momento, constata-se que ao se remeter às escalas temporais das instituições escolares foram e são definidas, num primeiro plano, pelas referências sociais, culturais, políticas, religiosas, econômicas, pois sem essas o tempo escolar não ganha sentido. Num segundo plano, pela legislação, mediante a promulgação de leis e regulamentos, e também por autoridades políticas, religiosas e educacionais, como os inspetores ou supervisores de ensino. Isso explica um pouco os motivos pelos quais é um campo de disputa entre diferentes atores sociais cujos interesses nem sempre são convergentes: políticos, administradores, supervisores, gestores, professores, pais, alunos. Assim como se observou a propósito do tempo social, tais disputas são dinâmicas e ganham especificidades em cada momento histórico e nos diferentes contextos.

Para Caccia e Sue (2005), o tempo escolar, categoria geral para evocar as dimensões e marcadores explicitados, é uma maneira de se remeter aos conteúdos, de marcar as preferências, de arbitrar entre prioridades, de propor uma nova organização escolar e de marcar escolhas políticas. Portanto, é organizado segundo referências mais objetivas e prescrições que buscam homogeneizar práticas, todavia é marcado por dimensões subjetivas, ele é vivido, sentido, apropriado, assim como se observou a propósito do tempo social. Desse modo, embora haja algo que “uniformiza os tempos” da escola, pelo menos objetivamente, há ritmos e tempos distintos, cada um vive de uma maneira os tempos dos exames, dos dias de aulas, dos feriados, dos conteúdos do programa etc. A discussão apresentada acerca do tempo escolar como um dos tempos sociais evidencia a sua importância para a organização e dinâmica das escolas como também das famílias e da sociedade como um todo, sendo esse considerado, junto ao espaço, estruturante da cultura escolar, segundo se desenvolverá a seguir.

TEMPO COMO ESTRUTURANTE DA CULTURA ESCOLAR

Pelo que se discutiu até o momento, é possível notar o caráter fundamental do tempo para as ações educativas, sendo compreendido, ao lado do espaço, como estruturante da cultura escolar. Ou seja, todas as ações no interior da instituição ocorrem em um espaço (prédio, sala de aula, recreio, quadra, laboratório, biblioteca, sala dos professores etc.) e em um tempo (ano letivo, número de anos previstos para um dado nível de ensino, calendário com a indicação dos períodos de matrícula, dias letivos, festas, feriados e férias, horários de entrada e de saída, número de horas de aula e sua distribuição entre as atividades e espaços da escola, organização etária das crianças classificadas geralmente por nível de conhecimento em uma sala/classe, por exemplo).

A arquitetura temporal da instituição cadencia a organização das atividades dos(as) estudantes e dos(as) professores(as) assim como esses, com suas diversas temporalidades, dão ritmo ao que se prevê. No caso dos(as) docentes, pode-se afirmar que suas atividades são ritmadas por diferentes tempos: legal, administrativo, do planejamento, das reuniões, da sala de aula, de suas diferentes turmas e faixas etárias, em certos casos, das relações interpessoais (gestão, famílias, pares etc.). Ainda nesse sentido, ao terem diferentes percursos e tempos de formação (desde a Educação Básica até a formação profissional), estarem em momentos distintos da profissão (início, meio e fim de carreira, por exemplo) e atuarem em um determinado nível de ensino e faixas etárias, os(as) professores(as), mesmo havendo a tendência a se remeter a esse grupo de profissionais, muitas vezes, como se fossem uma massa homogênea, sem nuances e executores, não o são. Ao se pensar nessas dimensões numa dada rede ou mesmo em uma instituição escolar, logo constatamos que a arquitetura temporal que serve de referência para a organização das atividades ganha conotações e usos a partir das referências que esses sujeitos possuem. Muitas vezes, esse dado é desconsiderado ao se pensarem as políticas públicas, orientações pedagógicas e mesmo a implementação de projetos que devem envolver uma rede ou mesmo uma só escola.

É importante destacar que as especificações mencionadas referentes ao modo geral de se remeter ao tempo e ao espaço nem sempre fizeram parte do que se pode chamar de cultura escolar. Afinal, não só as estruturas sociais, econômicas, culturais, religiosas etc. se alteram como também os

saberes pedagógicos e, portanto, os discursos de referência para as práticas educativas nos diferentes níveis de ensino. Portanto, essas especificações foram constituídas em um amplo processo que ocorreu desde o fim do século XVIII até o início do século XX em diversos países, sendo o século XIX o momento fundamental para os aspectos presentes na cultura escolar. Cada um dos exemplos dos marcadores e temporalidades da escola citados anteriormente possui uma história e foi incorporado como referência de organização mediante muitas tensões, lutas e negociações entre Estado, professores e família, sendo esses consolidados no caso de São Paulo nas últimas décadas do século XIX, com a criação dos grupos escolares, em 1893, pautado na ideia de escola moderna⁵. Entre eles, pode-se citar a conquista da frequência escolar, que significou a vitória da escola frente aos pais na disputa pelos tempos infantis.

Ao se remeter à cultura escolar, embora haja diversas perspectivas teóricas, a assumida aqui é pautada nas contribuições de três autores: Dominique Julia, Antônio Viñao Frago e Antônio Escolano, as quais são consideradas relevantes para a discussão proposta nesta oportunidade. Para Dominique Julia (2001, p. 10), essa seria um

conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens.

Já para Frago (1996, p. 12), a cultura escolar consiste em um “conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização”, incluindo, “práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar -, objetos materiais - função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento”, [...], e modos de pensar, assim como

⁵ A escola moderna relaciona-se ao modelo de escola difundido na instituição das escolas de massas, por ocasião do estabelecimento dos Estados-Nação, sobretudo no século XIX, em vários países do Ocidente, o qual integra outras preocupações educativas, para além do ler, escrever e contar. Para uma análise mais detida da história da escola de massas, ver Nóvoa (1986, 1994).

significados e idéias compartilhadas” (FRAGO, 1996, p. 12). Para o referido autor, há tantas *culturas escolares* quanto o número de escolas. Isso porque as decisões, as discussões, as prescrições, as representações sobre educação, escola, tempo e espaço escolar ganham sentidos particulares segundo as condições econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais existentes e os profissionais que atuam na escola e seus/suas alunos(as). É no diálogo entre as normas, as orientações pedagógicas e as concepções dos profissionais que se configura a cultura escolar, conforme salienta António Escolano (1992); para esse autor há, portanto, três *culturas escolares*.

Com base nessas contribuições como também da discussão apresentada acerca do tempo e do tempo escolar, como sustentar a possibilidade de se homogeneizar práticas? Do mesmo modo, como analisar diversos contextos levando-se em conta, meramente, uma lógica de transposição de modelos, concepções e práticas? Nesse sentido, as perspectivas dos três teóricos aludidos são potenciais para se discutir a dinâmica ocorrida entre difusão das ideias referentes à escola de massas *versus* criação e organização das escolas graduadas nos tempos/espacos e contextos a partir dos sujeitos que estavam à frente da implementação do que era almejado pelas normas e orientações pedagógicas, as quais, tinham como objetivo criar *uma* realidade. Isso significa se aproximar de uma análise em que se valoriza os sujeitos inseridos num dado contexto e que criam e produzem, mediante um discurso de referência, diversas práticas e culturas. Mas, como dar visibilidade a essas considerações? De que modo tais contribuições podem ser evidenciadas a partir de trajetórias de docentes? Numa tentativa de trazer o potencial das trajetórias de professores(as) para se pensar os desafios atuais da educação e seus imperativos de mudanças, assinalados no início deste texto, as propostas de formação docente além de tensionar as perspectivas generalistas sobre a atuação docente e suas práticas, segundo já se comentou, será discutido a seguir o caso da Deolinda, professora primária, que atuou na segunda metade do século XIX.

PROFESSORA DEOLINDA E A CONSTRUÇÃO TEMPORAL NA/DA ESCOLA PRIMÁRIA: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO (SÃO PAULO, 1870 A 1890)

Segundo se sublinhou anteriormente, o tempo escolar, em suas várias temporalidades, é produzido no cotidiano de modo particular pelos

professores, que atuam numa dinâmica de atestar seu compromisso com a norma e (re)inventar os tempos – da escola, dele e dos(as) seus(suas) alunos(as). Se, por um lado, precisam incorporar as prescrições contidas nas orientações legais e pedagógicas, por outro lado, o estudo de relatórios de professores(as) e outras fontes que trazem informações e indícios de práticas escolares demonstra que o cotidiano vai sendo forjado num processo contínuo de apropriação dessas orientações e não mera transposição ou execução do que se espera dos(as) docentes. É na tensão, negociação e trama constituídas pelos docentes entre as normas, as orientações pedagógicas e as concepções dos profissionais que se configura a cultura escolar ou culturas escolares, conforme se discutiu anteriormente. Como seria o cotidiano de uma escola primária, em termos de sua estrutura temporal, assim seu funcionamento e organização pedagógica, anterior à criação dos grupos escolares? Como era ser professor(a) primário(a) nesse período? Tendo em vista que os anos nos quais a professora Deolinda atuou foram essenciais para se estruturar alguns marcadores temporais muito significativos para a consolidação do modelo administrativo e pedagógico dos grupos escolares, serão enfatizados, de modo especial, os dados referentes ao tempo escolar trazidos pela professora em seus relatórios dirigidos aos Inspectores de Ensino.

Ao se trazer o caso de uma professora primária, Deolinda⁶, que atuou entre anos 1870 a 1890, em Campinas e em São Paulo⁷ intenta-se dar visibilidade à perspectiva de análise destacada até o momento, a qual não atribui aos docentes um papel passivo em relação ao que se pretende realizar no âmbito do projeto educacional pensado para os diversos momentos históricos, tampouco compactua com uma visão generalista de entender a construção da docência. A trajetória de Deolinda evidencia outra consideração feita no

⁶ Em termos biográficos, Deolinda nasceu em São Paulo, no bairro da Consolação, filha de Anna Francisca Cezar Cepelos. Casou-se no dia 2 de agosto de 1873, na Consolação, São Paulo, com João de Oliveira Fagundes, filho de João Antônio Mariano Fagundes e Joaquina Branca de Oliveira, também natural de São Paulo e professor público, com quem teve oito filhos, sendo cinco mulheres e três homens. Os dados referentes à família de Deolinda foram extraídos do site www.familysearch.org. Nos registros localizados no site não foram encontrados o nome do seu pai tampouco a sua data de nascimento. Na nota publicada no jornal *Correio Paulistano* (SP), de 27/05/1899, com a indicação da missa dedicada à Deolinda, na Igreja da Sé, não consta menção alguma à data de nascimento da professora.

⁷ As considerações aqui apresentadas referentes aos indícios de práticas da professora Deolinda tomam como fontes nucleares seus relatórios, os quais oferecem dados e discussões acerca de sua rotina escolar, seus métodos de ensino, a relação com as alunas, seu posicionamento frente aos regimentos e a burocracia, suas impressões acerca de aspectos que dificultavam ou facilitavam suas práticas docentes e também de seus colegas professores. Essas fontes foram consultadas sobretudo no *Arquivo do Estado de São Paulo*. Foram consultadas ainda como fontes a legislação e os jornais: *Correio Paulistano de São Paulo* e *Diário de Campinas*.

início deste texto acerca dos tempos dos(as) professores(as); no período de atuação da docente, a Escola Normal ainda estava se organizando; portanto, não eram todos os professores que tinham acesso à formação específica. Mas, Deolinda, contrariando o que ocorria com a grande parte dos seus colegas que atuavam à época, cursou a Escola Normal⁸. Seus relatórios demonstram que tal distinção era reconhecida oficialmente e também implicava em diferentes usos do que era recomendado legalmente. A formação era, e assim o é ainda hoje, marca de distinção e delineava diferentes tempos na organização do trabalho docente. No caso dela, ao acessar uma formação mais específica pôde assumir cargo como professora no grupo escolar e também a sua direção.

Tendo em vista a falta de referência ao seu ano de nascimento, não se sabe com quantos anos Deolinda faleceu, porém se sabe que ela dedicou vinte e dois anos de sua vida à docência em escolas públicas, tendo sido aprovada no concurso, realizado em 4 de setembro de 1877 (JORNAL CORREIO PAULISTANO, 1885), no qual foi aprovada *plenamente*, mas antes disso já atuava como professora particular. Dedicou seus últimos dois anos de vida à direção do Grupo Escolar Santa Efigênia, tempo bastante expressivo dedicado à educação. Ao falecer, em 1898, seu último filho ainda não havia completado oito anos. Passou a sua vida em duas localidades – Campinas e na capital paulista, onde assumiu escolas públicas e atuou como professora particular.

Nessa época, o acesso ao magistério se dava por meio de concurso público, a formação docente ainda não estava sistematizada, não sendo condição para se assumir uma escola de primeiras letras⁹. Porém, Deolinda,

⁸ Uma vez formada como normalista, Deolinda reassumiu a cadeira em Campinas, onde atuou até 1890, quando passou a lecionar em São Paulo; inicialmente na 2ª Cadeira de Villa de Santo Amaro e, após dois anos, assumiu a cadeira da *Escola do Morro do Chá*, mediante a realização de permuta de escolas com a professora Christina Umberlina Collares. A referida escola situava-se na região central da capital paulista, sendo posteriormente reunida com outras escolas próximas, como a “Campo de Mauá”, regida pela professora D. Leonina de Almeida, a “Bairro da Luz”, regida por D. Isabel Serpa e Souza, a “Bairro do Bom Retiro”, sob a responsabilidade da professora D. Adelina Goursand para formar o *Grupo Escolar Santa Efigênia*, localizado à Rua Alamedas dos Andradas, 66, inaugurado em 16 de março de 1896. Deolinda atuou como professora e diretora da Seção Feminina deste grupo desde a sua inauguração, até 1898, ano de seu falecimento.

⁹ No que concerne ao perfil dos professores, a lei n. 81, publicada alguns anos depois, em 06 de abril de 1887, em seu artigo 56, orienta que “nenhum cidadão, qualquer que seja o título científico, poderá ser provido em cadeira de qualquer grau, se não tiver o diploma da escola normal da província ou se não for aprovado em concurso na forma dessa lei e respectivo regulamento”. Embora a sistematização e consolidação da Escola Normal na Província de São Paulo tenha se efetivado em 1890, esse tipo de iniciativa é importante, pois cada vez mais se associava a atividade docente a uma formação específica ainda que se aceitasse a entrada na docência com a aprovação no concurso.

poucos anos após o seu concurso, afastou-se de suas funções entre 1880 e 1882 para cursar a Escola Normal Caetano de Campos, o que fez junto com o seu esposo, que também era professor. Em 10 de julho de 1880, conforme solicitação dirigida ao Inspetor, ela e o marido tiveram dispensa das tarefas docentes para se dedicarem ao curso Normal, com direito ao ordenado para cursarem “o longo e dispendioso curso Normal”, justificando tal pedido por serem professores modernos, por isso tinham necessidade “desta proteção” (ordenado).

Esse momento da história da escola primária é particularmente relevante, pois, ao longo do século XIX, conforme já assinalado, estava em curso a difusão das escolas que se queria extensiva a todos (gratuita, obrigatória, pública e laica), observada em vários países como Inglaterra, Alemanha (de modo especial a Prússia), Áustria, França, Espanha, Portugal e Estados Unidos¹⁰. Tal como se salientou, o cume das mudanças das práticas educativas, no caso do Brasil, coincidiu com a criação dos grupos escolares, a partir da década de 1890 em diversos Estados¹¹, e, em 1893, no caso paulista¹².

¹⁰ Um marco relevante para o processo de constituição das escolas públicas primárias foi a promulgação Lei de 15 de outubro de 1827, que criou, no Brasil, as escolas de primeiras letras para meninos e meninas. No entanto, esse tipo de instrução demorou a se disseminar por todo o território nacional, dependendo do investimento de cada província para a contratação de mestres-escolas. Este é um momento inicial de estruturação de um sistema de ensino organizado pelo Estado e que se pretendia destinado a todos de forma pública, leiga, obrigatória e gratuita (BEISIEGEL, 1986). Entretanto, ainda que ações importantes tenham sido realizadas no decorrer do século XIX para a constituição de um sistema estatal de ensino (regulação e luta pela frequência e assiduidade escolar, definição de idades obrigatórias, indicação de métodos pedagógicos voltados a otimizar o tempo de ensinar e aprender, por exemplo), a escola primária era frequentada por poucos e funcionava em espaços adaptados para a ação educativa e em condições materiais quase sempre adversas.

¹¹ A publicação do Ato Adicional, em 12 de agosto de 1834, atribuiu às províncias brasileiras a responsabilidade pelo ensino primário. Os ideais republicanos, acentuados com a Proclamação da República, em 1889, apesar de apresentarem a educação como promotora do progresso da nação (CARVALHO, 1989), mantiveram o ensino primário a cargo dos Estados, que criaram sistemas locais de acordo com as suas possibilidades financeiras, fazendo com que o seu processo de estruturação e expansão fosse bastante distintos nas diferentes regiões do país. Uma discussão mais detida acerca da construção e organização dos grupos escolares nos diferentes Estados é apresentada no livro *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*, organizado por Diana Vidal (2006).

¹² Os grupos escolares paulistas marcaram a história das instituições escolares por instaurarem mudanças significativas na estrutura administrativa e pedagógica da escola primária, especialmente no que concerne à organização temporal (calendário e divisão das atividades no dia de aula), tendo sido esses fundamentais para a gradativa concretização de um tempo mais autônomo em relação ao tempo das famílias e demais tempos sociais. A principal mudança no âmbito pedagógico instituída por essa organização escolar foi a consolidação do método simultâneo de ensino, ou seja, o ensino ao um grupo de alunos, separados por faixas etárias, em classes, dos mesmos conteúdos ao mesmo tempo, classificando-os por séries. Sobre a história dos grupos escolares em São Paulo, assinalam-se as contribuições do trabalho de Rosa Fátima de Souza (1998).

Entretanto, isso não significa que durante o século XIX, anos referentes ao Império brasileiro e grande parte do período em que Deolinda atuou, não tenham sido realizadas ações significativas que, de certa forma, subsidiaram a consolidação do modelo organizacional instituído pelos grupos escolares. Particularmente entre os anos de 1870 e 1890, esse tipo de escola começa a ser pensada e proposta, estando a sua criação em um momento incipiente. Dessa forma, os anos em que Deolinda atuou foram marcados pela intensificação de ações voltadas à estruturação do sistema público de ensino em São Paulo. Pode-se afirmar, portanto, que ela participou do *começo* do modelo escolar que toma forma e se difunde gradativamente para outros Estados brasileiros¹³.

A professora atuou no magistério na transição entre o período que antecedeu a institucionalização da escola primária – que ainda estava em formação, funcionando em espaços não arquitetados para isso (casas, igrejas, fazendas etc.), onde se reuniam e as crianças de diversas idades, sob os cuidados de um(a) só professor(a), responsável também por trabalhos de secretaria, como o registro de matrículas e portaria – e sua efetivação com a criação dos grupos escolares, em 1893, em São Paulo. Em seus cerca de vinte anos de carreira, que pudemos acompanhar pelos dados encontrados, Deolinda atuou nesses dois cenários do campo educacional paulista e experimentou mudanças expressivas na organização escolar, pois assumiu uma escola feminina no fim da década de 1870, momento em que se recomendava que os preceitos da escola moderna fossem incorporados pelos(as) professores(as) primários(as), sendo esses tidos como os propulsores das mudanças a serem empreendidas; e na década de 1890 exerceu a docência no grupo escolar, cuja arquitetura pedagógica, particularmente tempos e espaços, era bastante distinta da configuração das escolas isoladas uma vez que cada professor(a) passava a ministrar aulas para uma série, organizada pela idade dos alunos e seu nível de conhecimento, devendo-se ensinar os mesmos conteúdos ao mesmo tempo a todos(as), utilizando-se o método simultâneo, em contraposição aos métodos individual e mútuo, os quais marcaram grande parte do século XIX, de modo particular, o individual.

¹³ No artigo publicado em coautoria com Paula Perin Vicentini e Vivian Batista da Silva, na *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica* (v. 3, n. 8, 2018, p. 462-485), cujo título é *Trajetórias de professoras e histórias improváveis de sucesso na escola sob o olhar da memória (1870-1985)*, discute-se de modo mais demorado a inserção de Deolinda no *começo* do processo de institucionalização da escola primária.

As memórias da professora Deolinda, presentes em seus relatórios, ao mesmo tempo em que evidenciam as distinções entre o que se preconizava na legislação (quanto aos conteúdos a serem ensinados, organização pedagógica, frequência, por exemplo) e o que ocorria nas escolas, demonstravam que, pelo menos por parte de alguns/algumas professores(as), como ela, havia o empenho para atender a demanda de matrícula das crianças e ainda para utilizar os métodos de ensino recomendados nos documentos legais.

Tendo em vista que o período em que atuou foi marcado por intensas mudanças no âmbito da educação primária, de modo particular, do seu tempo, seus relatórios destacam essas “novidades” a serem incorporadas na cultura escolar, a qual ainda não tinha algumas das características tão entranhadas em nosso cotidiano e que estruturam a vida das pessoas, particularmente, em termos das suas categorias temporais (épocas definidas para matrícula, períodos de férias, época de provas, número de anos estabelecidos para o ensino primário assim como suas séries, crianças classificadas por faixas etárias e nível de conhecimento etc.). Até o fim dos anos 1800, vários elementos inexistiam ou estavam em processo de construção nas representações e práticas sociais.

Assim, as categorias do tempo escolar, como a idade prevista para cada série, os anos de escolaridade, a frequência obrigatória, a assiduidade, a definição de período de matrícula, o tempo didático (pautado na organização curricular por série, devendo os conteúdos ser ensinados ao mesmo tempo a um grupo de alunos separados segundo nível de conhecimento e idade, tendo como princípio a homogeneização de ritmos de aprendizagem), a fragmentação do tempo de aula cujas atividades devem ser realizadas ao mesmo tempo por todos os alunos etc. nem sempre existiram. É, visivelmente, em meados do século XIX, que cada um desses elementos organizacionais vai sendo construído para integrar pouco a pouco uma temporalidade identitária da escola. E é com a configuração de um espaço propriamente escolar, o que ocorre com a construção dos grupos escolares a partir de 1893 em São Paulo, segundo já assinalado, que o tempo com as características que conhecemos se consolida.

O fato dessa forma de organização temporal servir de referência até os dias de hoje e estar presente nas representações sociais, tais aspectos não foram implementados sem tensões, lutas e negociações, conforme expresso nos relatos da professora Deolinda. No âmbito do calendário e o

estabelecimento dos dias letivos, por exemplo, no fim da década 1880, foi suprimido o feriado que havia às quintas-feiras, quando não tinha feriado na semana. Enquanto para alguns(as) professores(as) a supressão desse feriado tenha sido solicitada muitos anos antes de o ser legalmente; para outros sua supressão legal gerou um certo desconforto, a exemplo do relato da professora Deolinda, datado de 1887. Ela expressa que a mudança obrigou os professores e alunos “a um insano trabalho durante seis duros dias, por espaço de cinco fatigantes horas porque nem sequer pode-se aproveitar a meia hora de recreio em razão de não haverem casas apropriadas para esse fim” (CORREIO DE CAMPINAS, 1885).

Essa questão do espaço inapropriado passa a aparecer de modo cada vez mais frequente nos relatórios dos professores do período, uma vez que gradativamente as recomendações voltadas a se organizar as atividades contidas na legislação pautam-se pelas referências da escola graduada, a qual se estrutura a partir de tempo e espaço próprios, o que não ocorria ainda no caso paulista. Ainda que não houvesse um espaço apropriado, como assinala Deolinda, pois as escolas primárias funcionavam, de modo geral, nas casas dos professores ou outros espaços não construídos para ser escola, os relatos da professora demonstram que se aderiu ao que era possível em termos pedagógicos e administrativos, adaptando-se às condições existentes.

Em termos do funcionamento das escolas, os relatórios de alguns/algumas professores(as) do período trazem dados que evidenciam a não regularidade na abertura das escolas ao longo do ano, sendo evocadas justificativas por essas interrupções das aulas pelos motivos previstos na lei. Já a professora Deolinda, em seu relatório referente aos meses de junho a outubro de 1884, faz questão de marcar a regularidade com a qual conduziu a escola sob sua responsabilidade:

Dei aula durante todo o tempo útil que decorreu de junho a outubro findo, com exceção unicamente de cinco dias no mês de julho, por estar de nojo por falecimento de minha sogra, e ainda assim porque a isso me autoriza o regulamento. (CORREIO DE CAMPINAS, 1885).

Esse relato demonstra a tentativa de agir coerentemente com as regulamentações além de expressar um certo “orgulho”. Era muito comum

endossar e justificar as práticas mediante a referência às leis, regulamentos e seus artigos e parágrafos como também circulares e ofícios.

Outro marcador temporal importante trazido com frequência nos relatórios é o exame, que deveria ocorrer no fim do ano para atestar os conhecimentos adquiridos pelas crianças e atribuir o diploma da escola primária àqueles que cumprissem os seus requisitos. Os responsáveis por sua aplicação eram as autoridades educacionais, como inspetores, políticos e religiosos. Conforme salientado em Gallego (2008, 2019), o relato da professora Deolinda, datado de 05 de outubro de 1885, expressa certo incômodo pelo fato de em muitas escolas públicas não ser usual a realização dos exames. Mas, ao comentar sobre esses, demonstrava que, ao contrário da maioria, realizava-os, pois acreditava que esses cumpriam o papel de “patentear ao público o resultado que podem tirar os alunos que estudam, como para estimulá-los, dando-lhes gosto pela escola e aos conhecimentos que ali podem adquirir”. Deolinda considerava-os “o melhor atestado que pode obter um professor, do cumprimento de seus deveres” (CORREIO DE CAMPINAS, 1886). Tal esforço da professora de enaltecer suas práticas pode ser compreendido, pois, inegavelmente, a verificação dos conhecimentos dos alunos funcionava como uma maneira de saber da eficácia do trabalho dos professores e controlá-los. Se não estivessem cumprindo o programa, isso viria à tona nos resultados dos exames finais.

Em seus relatórios, ela explorava bastante o processo de preparação e efetivação dos mesmos, dando visibilidade ao seu trabalho exitoso na educação das meninas, uma vez que tinha um grande número de alunas aprovadas. Os jornais, assim como pessoas de prestígio, eram convidados a presenciar os exames, o que resultava em publicações cheias de elogios e observações quanto ao trabalho bem feito dos(as) professores(as) e alunos(as) avaliados(as), como as do *Diário de Campinas* e do *Correio Paulistano*, que noticiaram os exames ocorridos nas escolas sob a responsabilidade de Deolinda. Os exames também serviam para a professora justificar aos pais a importância da escolarização e dos ensinamentos oferecidos aos seus filhos, em especial às meninas, por vezes impedidas de frequentar as escolas. Além do seu reconhecimento expresso na grande imprensa, Deolinda indicava, em seus relatórios, a recorrência com que autoridades, como D. Pedro II, compareciam em sua escola para ver o seu funcionamento.

Não era por acaso que os professores deixavam transparecer, comumente, suas preocupações quanto à importância da frequência, seja quando faziam questão de salientar que vinham preparando seus alunos para os exames do fim do ano, seja quando reclamavam providências para sanar os problemas relativos ao não comparecimento dos alunos devido a isso implicar em maus resultados nos exames ou ainda quando informam que as interrupções, por motivos diversos, consistiam no entrave para desenvolver os conteúdos. Atrélava-se, assim, o desempenho nos exames à frequência escolar.

É perceptível que, para ritmar a frequência intensificava-se o controle mediante a criação de dispositivos a serem incorporados nas práticas dos(as) professores(as). Um movimento semelhante, e que antecedeu ou coincidiu o que estava em curso em São Paulo, foi notável em outros países, como a Suíça, onde, na década de 1870, as penalidades tornam-se cada vez mais severas, instaurando-se pagamentos de multas e a busca das crianças em suas casas (JENZER, 1997). Entre as razões enaltecidas para explicar a irregularidade em relação à frequência, em diferentes países, em meados da década de 1870, destacam-se: a pobreza dos pais e sua falta de formação escolar, a situação de órfãos e imigração de jovens trabalhadores a serviço dos patrões sem escrúpulos. Em São Paulo, entre essas, a pobreza dos pais e sua falta de formação escolar eram apontadas como causa das descontinuidades da frequência escolar e, devido à pobreza havia a necessidade de as crianças trabalharem e os ajudarem, conforme posto pelos documentos estudados. Os pais, na disputa pelos tempos infantis, grande parte das vezes, “venciam” a escola e os apelos do Estado e dos(as) professores(as).

Assim como em vários países, que construíam um sistema público de ensino, em São Paulo, notaram-se esforços semelhantes, sendo tomados, possivelmente, os dispositivos, já criados em outras localidades além daqueles inventados oficialmente e pelos(as) professores(as) para instaurar mudanças na Província de São Paulo. Para um dos inspetores, “Para arrancar as escolas de primeiras letras de seu abatimento”, era necessária a organização de um regulamento policial e econômico das aulas, como a chamada dos alunos. Isso significa que a chamada era reconhecidamente um meio de policiar o cotidiano e, de modo particular, a frequência, a qual devia ser controlada a partir de mapas a serem entregues aos superiores,

cuja efetivação pode ser atestada pela localização desses em anexo aos relatórios dos professores, desde a década de 1840.

Além desses aspectos organizacionais relativos ao tempo, algo a se destacar na trajetória de Deolinda é o impacto dela ter feito a Escola Normal, já que, conforme salientado, essa formação não era generalizada entre os(as) professores(as), portanto a distinção entre aqueles(as) que estavam ou tinham cursado a Escola Normal aparece nos relatórios de várias maneiras. Uma delas é a assinatura dos relatórios como “o professor normalista” ou “a professora normalista” seguido do seu nome. Outra forma é a menção aos métodos de ensino, particularmente o simultâneo (ensinar um dado conteúdo ao mesmo tempo a um grupo de alunos(as), estudado quando era normalista. Além disso, a passagem pela Escola Normal permitia o acesso aos conteúdos dos programas previstos para a escola primária, mas também servia para justificar o motivo pelo qual não havia possibilidade de lecionar conteúdos contemplados por Reformas posteriores ao término do curso. Deolinda, ao criticar o que propunha a Reforma de 1887, assinala com perplexidade que:

É verdade que não darei classes precisamente de acordo com o novo regimento porque não leciono música nem ginástica visto não estarem estas disciplinas compreendidas nas que constituem o curso *da Escola Normal na época em que freqüentei-a, e assim não estou na obrigação de ministrá-las*. Ainda assim *se for possível e houver tempo* lecionarei alguma coisa de música. (CORREIO DE CAMPINAS, 1886, grifo nosso).

Dado o número irrisório de professores(as) que davam aula nas escolas públicas primárias e que tinham frequentado ou frequentavam a Escola Normal, ainda que os saberes pedagógicos almejados circulassem em conferências, compêndios e manuais, por exemplo, não é muito difícil imaginar a diversidade dos tempos escolares instalados, pois eram definidos, com maior ou menor proximidade às demandas modernas de educação escolar; instauravam-se *formações* – dos professores e das professoras e dos alunos e das alunas (GALLEGO, 2008). Nesse sentido, as formações às quais os(as) professores(as) tinham tido acesso particularizavam as formações dos(as) alunos(as), não só no que diz respeito à inclusão ou não de uma dada matéria, mas também pelo método de ensino adotado

(individual, mútuo, simultâneo), pela organização e utilização do(s) espaço(s) e dos materiais disponíveis.

Quanto aos conteúdos previstos a serem ensinados e, portanto, da organização das atividades, a professora Deolinda traz aspectos importantes em seus relatórios. Um deles é o relativo ao período de 01 de maio a 31 de outubro 1887, portanto alguns meses imediatamente após as leis e os regulamentos publicados no mesmo ano, Deolinda expressa da seguinte forma suas impressões acerca da execução da *Reforma de Instrução*:

[...] a reforma da Instrução Pública desta província com quanto venha prestar algum serviço a este tão descuidado ramo de serviço público, na parte estatística e na fiscalização do ensino e do exercício dos professores ainda está muito deficiente, inexequível, incongruente mesmo. Na parte referente às matérias que têm de ser lecionadas, consigna-se entre outras que nunca serão lecionadas nas Escolas Públicas a ginástica até para as próprias meninas como se estivéssemos num país (ilegível). É inacreditável mas é verdade (CORREIO DE CAMPINAS, 1886).

A professora, quando mencionava a impossibilidade de algumas matérias serem lecionadas, como a ginástica, a qual, segundo ela, nunca seria ensinada, é compreensível a partir do contexto do qual ela “falava”: além dessa matéria não fazer parte das propostas de formação, os espaços das escolas primárias, que deveriam ser específicos para tal prática, eram praticamente inexistentes até meados de 1890. Embora contundente nas críticas feitas quando da publicação da referida Reforma, em seu relatório de junho de 1888, portanto oito meses depois, a professora Deolinda, ao reiterar que não lecionava ginástica nem música, ressaltou que ensinava “coisas a mais”:

Não só ensinei o que era obrigada pelo regulamento, mas fui além, pois apresentei uma pequena classe de francês, geografia física e política, história prática, desenho linear com problemas, trabalhos de lar, sedalinhas a ponto simples e [ilegível] sobre a casemire e cetim (CORREIO DE CAMPINAS, 1886).

Ao não omitir o que não ensinava e que lecionava matérias para além do que era solicitado, a docente ressaltava o seu intuito de preparar suas alunas para os exames. Nessa (re)criação, quando se retirava uma dada matéria, à(s) qual(is) se dedicava mais tempo? Do mesmo modo, como estruturavam o tempo ao incluir matérias “a mais”? Já que a cada inserção, reconfigurações temporais são imprescindíveis. Esse tipo de informação disponibilizada por Deolinda em seus relatos, assim como os outros citados nesta parte do texto, evidencia o que foi discutido anteriormente acerca do tempo prescrito e o tempo vivido. A leitura dos relatórios da professora traz com bastante riqueza de detalhes elementos que evidenciam que o cotidiano se forja em uma dinâmica intensa entre o tempo prescrito, haja vista as menções feitas pela professora ao cumprimento das orientações legais, as quais demonstrava seguir; e o vivido, tal como narra com grande riqueza – não ensina tudo o que se prescreve, ensina coisas a mais, por exemplo. Essa dinâmica complexa pela qual se produz o cotidiano não ocorria somente na(s) escola(s) sob a responsabilidade de Deolinda, mas se pode observar ao ler os relatórios de outros(as) docentes que atuaram no mesmo período, assim como em outras fontes, essas tramas pelas quais as práticas são constituídas. Em que medida atentamos para essas tramas nos dias atuais?

NAS TRAMAS DO TEMPO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas ao longo do texto, tendo o tempo escolar como objeto central, demonstram que a escola, e sua cultura escolar, tal como se caracteriza e a conhecemos, foi fruto de uma trajetória de lutas e negociações. Ao tomar para si, gradativamente, grande parte dos tempos dos *meninos* e das *meninas*, numa disputa intensa com os pais, a escola impactou significativamente a cultura ocidental. Pouco a pouco, a escola tornou-se o lugar legítimo para educar as crianças e, ao ordenar as atividades docentes e discentes, delimitou onde, como se deve aprender e o quanto se deve saber, pois ela determina o número de horas a ser dedicado a cada disciplina e o momento do processo de escolarização em que se deve ter acesso a determinados conhecimentos, evidenciados por meio de avaliações.

Conforme se assinalou, a partir das contribuições da Sociologia, constata-se que não faz sentido realizar uma análise acerca do tempo escolar somente a partir da perspectiva pedagógica. É preciso considerar

os tempos advindos de outras instituições, como a família, por exemplo, que eram legítimas para educar as crianças antes desse papel ser conferido à escola, como também as questões culturais, as concepções de infância e de trabalho, a dinâmica social, as influências de outros países, a emergência do Estado moderno e do surgimento de necessidades organizacionais da escola que condicionaram mudanças na ordenação do tempo. Porém, toda essa trama é ritmada pelos(as) professores(as), tendo esses(as) um papel singular na produção da cultura escolar, em uma relação (in)tensa entre as prescrições/normas e as possibilidades de cumprimento dessas, segundo seus contextos, tempos de formação, entre outros fatores.

A professora Deolinda, cujos “tempos” de atuação foram trazidos para discutir os aspectos temporais da escola em seu processo de institucionalização, experimentou diferentes posições, atuou em mais de uma localidade e adquiriu vivências e conhecimentos necessários para ascender profissionalmente, em um momento histórico em que as bases da profissão docente ainda estavam sendo estabelecidas: Estado responsável pela educação, formação específica, organização da categoria e concursos públicos mais rigorosos pautados em saberes pedagógicos.

Deolinda, além de revelar a sintonia de suas ações ou mesmo discordâncias em relação ao que estava prescrito nos documentos legais, lutava para ampliar o número de alunos atendidos nas escolas públicas, alcançar a obrigatoriedade da frequência e ter mais crianças realizando os exames de fim de ano para a aquisição do diploma do ensino primário. Ao se considerar os relatos de outras professoras e o cenário das escolas primárias no período em que atuou, constata-se que Deolinda diferenciava-se de grande parte da categoria por vários motivos: trouxe inovações no modo de ser professora primária, sendo isso evidenciado pela natureza dos dados presentes em seus relatórios, por sua visibilidade social e por sua busca de aperfeiçoamento e crescimento profissional. Sua trajetória evidencia uma atitude progressista em relação ao magistério, bem como um perfil crítico e questionador no exercício de sua função, nas três décadas finais do século XIX.

Os dados trazidos por Deolinda em seus relatórios ratificam o que foi salientado no início deste texto a propósito do processo de institucionalização da escola primária e, assim, de um tempo próprio; esse não foi constituído como uma mera reprodução ou transposição do que havia de referências em países considerados modelares, mas sim

com tensões, resistências, invenção, negociações...; é desse modo que o cotidiano vai sendo tramado, criado e modificado, com os sujeitos ali presentes, nesse caso, a professora Deolinda.

Ao realizar uma discussão pautada nos conceitos de tempo, tempo escolar e cultura escolar além de trazer dados da trajetória da professora Deolinda para discutir tais aspectos, seria importante pensar acerca das relações do que se destacou ao longo do texto para se pensar os imperativos de mudanças que marcam a educação na contemporaneidade. E, desse modo, se perguntar: os cursos de formação docente atentam para as relações e implicações dos variados tempos, segundo se desenvolveu no decorrer do texto, para a dinâmica escolar, para a atuação docente e mesmo para a aprendizagem dos alunos? Espera-se que discussões trazidas aqui contribuam para se analisar mais detidamente a complexidade da produção das práticas escolares e, de modo especial, das práticas docentes, cujos tempos de formação balizam como esses orquestram em seus cotidianos as relações entre o tempo prescrito e o tempo vivido.

REFERÊNCIAS

- BEISIEGEL, C. R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (org.). *O Brasil republicano*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1986. v. 3. p. 383-416.
- CARVALHO, M. M. C. de. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CACCIA, M. F.; SUE, R. *Autres temps, autre école: impacts et enjeux des rythmes scolaires*. Paris: Retz, 2005.
- CARRIÈRE, J. C. Les questions du Sphinx. In: CARRIÈRE, J. C.; DELUMEAU, J.; ECO, U.; JAY GOULD, S. *Entretiens sur la fin des temps* (realisés pas C. David, F. Lenoir, J.-P. De Tonnac). [S. l.]: Librairie Arthème Fayard, 1998. p. 137-234.
- CASPARD, P. Le temps scolaire: la longue histoire de son organisation. *Annales de la société franco-japonaise des sciences de l'éducation*, Tokyo, n. 26, p. 134-147, avr.1997/mars1998.
- CORREIO DE CAMPINAS. *Ordem CO 4920*. Campinas, 05 de dezembro de 1886. Arquivo do Estado, Instrução Pública, Relatórios, Campinas, anexo ao relatório da professora Deolinda de Paula Machado Fagundes, de 01/06/1888.
- DURKHEIM, É. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESCOLANO, A. Tiempo y educación: notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación: Tiempo y espacio*, Madrid, n. 298, p. 55-70, maio/ago. 1992.

FRAGO, A. V. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

FRAGO, A. V. *Espacio y Tiempo, Educación e Historia*. Morelia/México: IMCED, 1996.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987 [1975].

GALLEGO, R. de C. *Uso(s) do tempo: a organização das atividades de professores e alunos nas escolas primárias paulistas (1890-1929)*. 2003. Dissertação (Mestrado) - FEUSP, São Paulo, 2003.

GALLEGO, R. de C. *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)*. 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2008.

GALLEGO, R. de C. Deolinda de Paula Machado Fagundes: transgressões de identidades e inovação no ensino primário (Campinas e São Paulo, anos de 1870 a 1890). In: VIDAL, Diana; VICENTINI, Paula Perin. *Mulheres inovadoras no ensino: (São Paulo, séculos XIX e XX)*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.

GONORD, A. *Le temps*. Paris: Flammarion, 2001.

HILSDORF, M. L. Mestra Benedita ensina primeiras letras em São Paulo (1828-1858). *Atas do 1º seminário docência, memória e Gênero, GEDOMGE-FEUSP*. São Paulo: FEUSP, Plêiade, 1997.

JENZER, C. De l'uniformisation à la diversification: histoire de la scolarité obligatoire dans le canton de Soleure (Suisse). In: COMPÈRE, Marie-Madeleine. *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: INRP/Économica, 1997. p. 39-66.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, [s.l.], n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

JORNAL CORREIO PAULISTANO. São Paulo de 7, 8, 9 e 10 de maio de 1885. Arquivo do Estado, 04.01.034. Microfilme.

NÓVOA, A. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Educação Física, 1986.

NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1994.

PIETTRE, B. *Filosofia e ciência do tempo*. Tradução de Maria Antonia Pires de Carvalho Figueiredo. Bauru: EDUSC, 1997.

POMIAN, K. Tempo/temporalidade. *In*: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1993. v. 29.

PRONOVOST, G. Introduction: le temps dans une perspective sociologique et historique. *Revue internationale des sciences sociales: temps et sociétés*, Paris, v. 38, n. 1, 107, p. 5-10, 1996.

SOUZA, R. F. de. *Templos de Civilização: a implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

TABBONI, S. *Les temps sociaux*. Paris: Armant Colin, 2006.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VICENTINI, P. P.; GALLEGOS, R. de C.; SILVA, V. B. da. Trajetórias de professoras e histórias improváveis de sucesso na escola sob o olhar da memória (1870-1985). *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, Salvador, v. 3, n. 8, p. 462-485, 2018.

VIDAL, D. *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. São Paulo: FAPESP, 2006.

VIDAL, D.; VICENTINI, P. P. *Mulheres inovadoras no ensino: (São Paulo, séculos XIX e XX)*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.

VON MARTIN, A. La nueva dinámica. *In*: VON MARTIN, A. *Sociología del Renacimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 1946. p. 19-71.