

**A GESTÃO DO TEMPO
PELOS DOCENTES DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM
ESCOLAS DO CAMPO**

TIME MANAGEMENT BY TEACHERS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY
EDUCATION IN RURAL SCHOOLS

Ciências Humanas • 12/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/775931499](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/775931499)

Ana Maria Moreira Pontes Milli¹

RESUMO

Essa pesquisa buscou compreender como se dá a gestão do tempo por professoras que atuam em escolas do campo multisseriadas. Um dos objetivos que nortearam a pesquisa é: identificar as estratégias que os professores destas escolas utilizam para gerir o seu tempo de trabalho na escola e na sala de aula. Procuramos compreender as relações com o tempo na perspectiva dos docentes, considerando esta profissão enquanto interativa, caracterizada pela multiplicidade, pela simultaneidade e pela rapidez, como propõe Tardif e Lessard (2013). Trabalhamos com a categoria cultura escolar, dialogando com Julia (2001), Forquin (1992), Chervel (1990). Foram discutidas questões relativas ao tempo escolar e no trabalho docente, a partir das ideias de Hargreaves (1998) e Teixeira (2009). Também foram consideradas as pesquisas e discussões sobre a educação do campo, a partir do diálogo com diferentes estudiosos do tema como Hage (2008, 2011, 2024). A metodologia consistiu em um estudo de caso sendo possível identificar, entre as professoras pesquisadas, estratégias recorrentes para organizar a gestão do tempo na sala de aula multisseriada das escolas do campo, como o tipo de organização do espaço da sala, a divisão do quadro em anos/séries, representando aspectos de uma cultura escolar específica dos sujeitos inseridos nas instituições do campo. A pesquisa também revelou aspectos próprios de cada contexto, como por exemplo, o fato de que a professora que acumula as tarefas referentes à elaboração da merenda e limpeza da escola vivencia uma intensificação de seu tempo de trabalho.

Palavras-chave: educação do campo, turmas multisseriadas, gestão dos tempos docentes, cultura escolar, trabalho docente.

ABSTRACT

This research sought to understand how time management is

carried out by female teachers working in rural schools. One of the objectives guiding the study is: to identify the strategies that teachers in these schools use to manage their working time at school and in the classroom. We aimed to understand teachers' relationships with time from their own perspective, considering teaching as an interactive profession characterized by multiplicity, simultaneity, and speed, as proposed by Tardif and Lessard (2013). We worked with the category of school culture, engaging in dialogue with Julia (2001), Forquin (1992), Chervel (1990). Issues related to time in schools and in teaching work were discussed based on the ideas of Hargreaves (1998) and Teixeira (2009). Research and discussions on multigrade institutions, drawing on dialogue with different scholars in the field as Hage (2008,2011,2024). The methodology consisted of a case study, which made it possible to identify, among the teachers studied, recurring strategies for organizing time management in multigrade classrooms. These strategies included the organization of classroom space, the division of the blackboard according to grades/years, representing aspects of a specific school culture of subjects working in rural institutions. The research also revealed context-specific aspects, such as the fact that the teacher who accumulates tasks related to meal preparation and school cleaning experiences an intensification of her working time.

Keywords: rural education; multigrade classes; teachers' time management; school culture; teaching work.

1. INTRODUÇÃO

Investigar as escolas do campo é fundamental para compreender as especificidades educacionais, sociais e culturais dos sujeitos que vivem em contextos rurais. Essas instituições desempenham um papel central na garantia do direito à educação, considerando as

particularidades do modo de vida, do trabalho, do tempo e das relações sociais no campo. As pesquisas sobre estas escolas contribuem para dar visibilidade para práticas pedagógicas, desafios e saberes ainda marginalizados pelas políticas educacionais. O interesse por este tema surgiu a partir da experiência que tive enquanto professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em classes multisseriadas, durante três anos, o que colaborou para meu processo de construção de identidade profissional. Vivenciei o trabalho nestas instituições em condições que incluíam falta de energia elétrica e de água encanada, ausência de bibliotecas, laboratórios, TV e vídeo. Experimentei o trabalho solitário do professor de escola do campo, que convive pouco com outros colegas professores, supervisores e diretores, em seu cotidiano de trabalho, dificultando o processo reflexivo e coletivo da docência. Também vivenciei o desafio de lecionar para todos os cinco anos do Ensino Fundamental I, ministrando aulas das disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, em uma mesma sala de aula, com alunos de diversas idades e diferentes etapas de aprendizagem. Neste contexto, era esperado do professor a elaboração de vários planos de aula a cada dia, para cada série e para cada disciplina, o que representava uma grande sobrecarga de trabalho. Também era frustrante não conseguir atender os alunos em suas necessidades particulares, já que eu era a única responsável por um grupo tão heterogêneo e, além de organizar os trabalhos em sala de aula, também organizava outras tarefas como a preparação da merenda, a limpeza da escola, o atendimento aos pais. Nesse contexto, não conseguia desenvolver meu trabalho com qualidade para todos os alunos, principalmente para aqueles que ainda não sabiam ler e escrever. Constantemente me questionava sobre a maneira como os meus colegas professores organizavam o tempo de trabalho na escola e na sala de aula multisseriada, e de que forma

essa organização contribuía – ou não - para o sucesso do trabalho didático-pedagógico nessas turmas, em um contexto marcado por uma cultura escolar própria.

A partir dessa experiência e de meus questionamentos sobre a prática educativa nas escolas do campo multisseriadas, surgiu a proposta desta pesquisa.

(...) nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionados, frutos de determinada inserção real, nele encontrando suas razões e objetivos. (MINAYO, 1996, p.90)

Considerando esta realidade, busquei através da metodologia de estudo de caso alcançar os seguintes objetivos: identificar que estratégias os professores utilizam para gerir o tempo na escola e na sala de aula multisseriada; compreender as relações com o tempo na perspectiva dos docentes, considerando esta profissão enquanto interativa, caracterizada pela multiplicidade, pela simultaneidade e pela rapidez e identificar diferenças e semelhanças na gestão do tempo pelo professor em escolas que possuem merendeira e escolas que não possuem essa profissional, procurando quantificar e analisar o tempo de trabalho do professor a partir de inúmeras atividades que realiza na escola do campo: tempo do trabalho em

sala de aula, tempo de planejamento, tempo de preparação da merenda, tempo de atendimento aos pais e tempo de limpeza da escola.

2. OS TEMPOS E A ESCOLA

2.1. O Tempo e a Cultura Escolar

A instituição escolar se constitui por um conjunto de normas, hábitos e práticas construídas ao longo de sua história, a partir de um currículo e de disciplinas escolares atreladas a interesses políticos, econômicos, culturais e históricos de determinadas épocas, produzindo a cultura escolar.

O pesquisador francês J.C. Forquin (1992) traz importantes contribuições para se pensar a cultura escolar, desenvolvendo a ideia de que os mediadores didáticos e a delimitação temporal se caracterizam como o ponto chave do trabalho desenvolvido na escola. Para Forquin (1992), a instituição escolar tem como objetivo transmitir a um grupo numeroso e diversificado de alunos um sistemático conjunto de competências, conhecimentos e representações, correspondendo a um deliberado planejamento. Ele destaca que a instituição escolar é local por excelência na sociedade atual de transmissão de símbolos e saberes e que esses saberes são dinamizados a partir da delimitação do tempo escolar.

Os saberes escolares são fortemente marcados pelo modo propriamente escolar de escansão do tempo, a organização dos estudos por anos e a repartição das atividades no interior do ano, a duração dada às sequências do curso, o ritmo de exercícios e de controle. (FORQUIN, 1992, p.33)

Apesar da delimitação de saberes e do tempo serem estratégicos para estabelecer regularidades ao trabalho na escola, Forquin (1992) relata que cada programa escolar permite diversas interpretações, por isso, os professores selecionam temas e apresentam saberes das mais variadas formas. Cada sala de aula é diferente uma da outra. Tudo o que é de fato apreendido, retido e compreendido pelos estudantes não corresponde, necessariamente, ao que os professores julgam ensinar.

Da mesma maneira, Julia (2001) sublinha que os professores possuem uma 'ampla liberdade de manobra' não sendo a escola um ambiente de rotina, de coação ou de imposição de uma didática exterior. Ele ressalta, ainda, que buscar investigar o que ocorre nesse espaço particular que é a escola levando em conta as práticas de seus profissionais é buscar compreender a "caixa preta" da escola.

O mesmo autor ainda enfatiza que há uma cultura escolar primária que se diferencia da secundária, haja vista que o docente nessa etapa de desenvolvimento escolar realiza práticas diferentes daquelas realizadas no nível secundário, havendo um "corpo a corpo físico" com a aula. "O professor primário não ministra um curso magistral, mas seu papel é fazer as crianças trabalhar, circular entre

as carteiras para verificar como se desenvolvem as atividades de cada grupo (quando fosse, por exemplo, dar aula em classes multisseriadas.) ” (JULIA, 2001, p.32). A delimitação do tempo para esse contexto – escola primária e turmas multisseriadas - se processa de maneira diferenciada, haja vista que o professor precisa constantemente estabelecer prioridades, pois realiza tarefas simultâneas.

Tardif e Lessard (2013) afirmam que o tempo escolar se refere inicialmente a objetivos quantificáveis e administráveis e se reparte a partir de ciclos, séries, etapas, avaliações, o que requer grande esforço do professor para sua organização, já que esse tempo é medido, calculado e controlado, como nas fábricas. Esses autores nos mostram que o tempo escolar medido e calculado e o seu uso inadequado gerariam consequências sociais de fracasso e exclusão, sendo um tempo forçado e imposto aos sujeitos escolares.

Esse tempo escolar, portanto, é o tempo ‘sério’, ‘importante’, com consequências graves para o futuro: os atrasos, as faltas, as ausências, os descuidos se acumulam e passam a contar, constituindo fatores de fracasso ou de sucesso, enfim, de diferenciação escolar e, mais tarde, social. O tempo escolar é, portanto, potencialmente formador, porque impôs, para além dos conteúdos transmitidos, normas independentes de variações individuais e aplicáveis a todos. O tempo escolar é um tempo social e administrativo imposto aos indivíduos, é um tempo forçado. (TARDIF e LESSARD, 2013, p.76)

A partir da estipulação de um tempo escolar tão cronometrado, calculado e definido aos sujeitos escolares, as exigências delimitadas aos professores também se impregnaram de regulação e normalidades, atribuindo-lhes responsabilidades e uma carga de trabalho complexa.

Essas normas e práticas relacionadas ao tempo escolar não podem ser analisadas sem considerar “o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação.” (JULIA, 2001, p.10,11). Para compreender as relações do professor com o tempo é necessário perceber o trabalho docente como um ofício com fortes mediações linguísticas e simbólicas entre seus sujeitos, já que a presença do outro implica a negociação, a persuasão, a promessa como relatam Tardif e Lessard (2013). As relações humanas são inerentes à profissão docente e implicam em atividades de controle, supervisão, instrução.

Desse modo, os docentes realizam a gestão do tempo escolar a partir de estratégias, exercitando sua autonomia, seus conhecimentos e sua experiência. O professor produz, em interação com seus alunos, o tempo real de ensino através da implementação de atividades e da dinâmica da classe na sala de aula. Essa gestão do tempo varia de professor para professor haja vista que representa uma ação subjetiva que, embora seja influenciada pela formação profissional dos docentes, também é permeada por crenças pessoais, baseadas nas histórias de vida, nos valores e princípios de cada profissional.

O tempo é um elemento essencial na estruturação do trabalho docente. Segundo Hargreaves (1998), “o tempo estrutura o ensino e

é, por sua vez, estruturado por ele.” (p. 105). Para o professor o tempo é uma forma opressiva e constrangedora de organização do trabalho pedagógico-didático, mas, também se caracteriza como uma possibilidade de estruturação objetiva do processo educativo. O mesmo autor propõe quatro dimensões de estudo do tempo do professor: o tempo técnico-racional, o tempo micropolítico, o tempo fenomenológico e o tempo sócio-político.

O tempo técnico-racional do professor é objetivo, público e fixo, sendo um tempo delimitado por princípios da escola moderna e da racionalidade técnica. Esse tempo sugere uma perspectiva organizacional e instrumental, prevendo alcance de metas em prazos definidos. É o tempo que representa as ideias dos administradores que desenvolvem as propostas curriculares e os calendários, delimitando normas e princípios a serem seguidos e etapas a serem atingidas em épocas determinadas. Esse tempo de controle e de imposições também é discutido por Teixeira (2009), que o compreende como tempo instituído, representando cadências e durações próprias dos estabelecimentos de ensino. Os tempos instituídos representam os calendários e horários escolares que delimitam a duração dos turnos, da hora-aula, do recreio, do início e término das aulas e do ano letivo. São tempos que sincronizam as atividades regularizando e normatizando-as, são tempos de controle.

As distribuições do tempo no interior da escola refletem poder e status representando, segundo Hargreaves (1998), um tempo micropolítico. As disciplinas escolares que estão mais presentes na estrutura curricular, por exemplo, se caracterizam por serem supostamente mais importantes e necessárias. O tempo dessas disciplinas refletem diretamente nos tempos disponibilizados aos

professores. Por outro lado, Hargreaves ressalta a falta de status e de poder do professor do ensino primário, já que esse profissional concentra quase todo seu tempo de trabalho em sala de aula.

A um nível mais geral, a maneira como os professores do ensino elementar, em particular, passam praticamente todo o tempo que lhes é atribuído na sala de aula, revela que a concepção esmagadoramente dominante sobre o seu trabalho é a de que se trata essencialmente de um trabalho de sala de aula (...) O tempo gasto longe deste empenhamento fundamental (...) é um indicador de status e poder que permite ao professor estar longe da sala de aula. (HARGREAVES, 1998, p. 109)

O tempo fenomenológico é aquele que adquire uma dimensão subjetiva, tratando-se de uma duração interior, variando de pessoa para pessoa. Essas variações dependem de outros aspectos da vida dos professores como seus projetos, atividades, interesses, tipo de experiências já vivenciadas. Os tempos de caráter fenomenológico podem ser monocrônicos ou policrônicos. Profissionais que trabalham com o tempo monocrônico concentram-se em uma atividade de cada vez, já os que lidam com o tempo policrônico desempenham diversas tarefas em processo de combinação. Para professores do ensino primário em particular, o tempo fenomenológico é policrônico, pois o professor se divide na realização de várias atividades simultaneamente, sempre atentos às necessidades do contexto. “A cultura da sala de aula elementar (uma cultura predominantemente feminina) é dotada de uma elevada

sensibilidade ao imperativo e às peculiaridades do contexto, à importância das relações interpessoais e à realização bem-sucedida das tarefas em curso” (HARGREAVES, 1998, p.116). O autor ainda ressalta que “o tempo policrônico orienta-se mais para as pessoas do que para as tarefas.” (p.114). Dessa forma, o professor se orienta primeiramente baseando-se nas necessidades dos alunos do que nos prazos e metas.

O mundo dos professores das escolas elementares tem caráter profundamente policrônico. Isto é tanto verdadeiro que quanto mais nos movemos dos níveis etários mais elevados para os mais baixos. É, na verdade, um mundo complexo e denso no qual as destrezas sofisticadas dos professores necessitam de ser dirigidas para muitas coisas ao mesmo tempo. A operação simultânea de vários centros de aprendizagem, por exemplo, assenta neste princípio. Como disse Philip Jackson, a sala de aula da escola elementar possui um importantíssimo sentido do imediato. (HARGREAVES, 1998, p.116)

Interessante sublinhar que o autor destaca a necessidade do professor em acionar destrezas sofisticadas para lidar efetivamente em um ambiente com sentido do imediato como é a sala de aula do ensino primário.

Teixeira (2009) também reflete sobre esse tempo, compreendendo-os como os “tempos instituintes” nos espaços escolares. A autora afirma que nem sempre os profissionais respeitaram e respeitam

totalmente a organização dos tempos escolares. Os docentes criam novas formas para lidar com o tempo instituído, modificando-o, redefinindo-o, ampliando-o ou diminuindo-o, a partir das interações com seus pares no cotidiano escolar, permitindo a concretização de seu próprio tempo – o tempo instituinte.

Hargreaves (1998) observou que um dos tempos técnico racional – o tempo de preparação ou planejamento – que já é pré-definido pelas instâncias superiores, era mais utilizado para relaxamento, para avaliação dos trabalhos dos alunos e para atividades individuais dos professores do que para trabalhos de colaboração e discussão entre os docentes. Tal aspecto revela que os tempos de controle são redefinidos pelo docente que reorganizam esses tempos para tempos mais subjetivos e pessoais.

Para Hargreaves (1998), o tempo sociopolítico se refere à maneira como certas formas do tempo se tornam dominantes administrativamente para o trabalho do professor na atualidade. O autor aponta dois elementos desse tempo que considera essenciais: os tempos da separação e da colonização. A separação entre os professores e administradores promovem a intensificação de expectativas e controle, pois os administradores vêm a sala de aula monocronicamente e tendo o tempo técnico racional como fundamento, e não de maneira policrônica como os docentes. As perspectivas temporais são diferentes, existindo a tendência do administrador de procurar simplificar o mundo policrônico da sala de aula como se esse tempo pudesse ser encaixado dentro de limites manuseáveis e mensuráveis. Contudo, o autor aponta que:

O resultado é aquilo a que alguns analistas têm chamado a intensificação do trabalho docente; uma escalada, impelida burocraticamente, de pressões, expectativas e controlos relativamente àquilo que os professores fazem (e deveriam fazer) no âmbito do dia escolar. (HARGREAVES, 1998, p. 121)

Outro elemento do tempo sociopolítico é a colonização, momento em que os administradores procuram ‘colonizar’ o tempo dos professores com seus próprios propósitos, regulando e monitorando sua conduta. O tempo em que os professores passam distantes de seus estudantes tem sido cada vez mais ‘colonizado’ pelos administradores. O autor ressalta que essa ação está ligada à preocupação com a produtividade e com o controle da utilização do tempo dos professores, o que já existe desde a primeira fase do capitalismo industrial.

A colonização do tempo docente é um claro exemplo do processo de intensificação no qual a categoria docente está inserida. A intensificação consiste em formas pelas quais os direitos dos professores sofrem determinadas erosões. Esse processo impõe uma sobrecarga crônica e persistente ao trabalho docente e redução na qualidade do ensino, além de reduzir o tempo de relaxamento dos professores. A intensificação é evidenciada na ‘prestação de contas’ impostos ao professor sobre as atividades realizadas em sala de aula e na gestão de ensino, impostos externamente através de avaliações e organizações curriculares. Hargreaves (1998) enfatiza que “Isto provocou uma proliferação de tarefas administrativas de avaliação, a extensão do dia de trabalho do professor e a eliminação das

oportunidades para realizar um trabalho criativo e imaginativo.” (HARGREAVES, 1998, p. 133)

A intensificação cria e reforça a escassez de tempo de planejamento e é apoiada de forma voluntária por muitos professores, pois é confundida com profissionalismo. Nas sociedades pós-modernas os professores possuem expectativas acrescidas e dessa forma, maiores exigências e responsabilidades devido às múltiplas inovações. Há uma degradação do trabalho docente.

Tardif e Lessard (2013) observam que a escola e o ensino têm sido influenciados por modelos de gestão, de controle do tempo e de execução do trabalho originários do âmbito industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas. No entanto, os autores refletem que a docência é um trabalho cujo ‘objeto’ não consiste em matéria nem símbolos e sim nas relações humanas com indivíduos com iniciativa e capazes de resistir ou participar daquilo que lhes for proposto. Os ofícios e profissões que lidam com o outro, como é o caso do professor, nem sempre tem contornos bem delimitados.

Os tempos da profissão docente são múltiplos, simultâneos, imediatos e imprevisíveis. São profissionais que lidam com coletividades, com alunos de crenças e interesses diferentes. Hargreaves (1998) ressalta que conceder mais flexibilidade e responsabilidade aos professores para gerirem seu tempo de trabalho é uma atitude mais pós-moderna e poderá fornecer resultados mais positivos.

Os tempos de trabalho da profissão docente são provenientes de uma cultura escolar que mesmo sendo construída nos espaços e nas instituições escolares, foi influenciada pela organização das

fábricas e pela necessidade de produtividade implementados pelo sistema capitalista de produção. Os professores procuram organizar seus próprios tempos a partir de suas crenças e vivências, tendo a consciência de que, mesmo sendo submetidos às regras burocráticas, vinculadas à programas e avaliações, são profissionais dotados de autonomia e de conhecimento suficientes para efetivarem sua prática pedagógica. A organização de disciplinas escolares e dos imperativos didáticos e institucionais, como ressaltam Chervel (1990) e Forquin (1992), respectivamente, evidenciam que a cultura escolar se organiza a partir da necessidade de organização temporal, sendo essa uma necessidade de toda sociedade mais complexa. No entanto, é preciso ressaltar que o que modifica e reestrutura essa organização docente são as interações cotidianas com os alunos. São as significações das interações que “formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos” (HARGREAVES, 1998, p.24).

2.2. A Complexa Relação do Docente com o Tempo nas Escolas do Campo Multisseriadas: O Paradigma Urbanocêntrico Seriado e as Atividades Não Docentes

Para Hage [ca.2008] o modelo seriado de ensino considera o tempo, o espaço e o conhecimento escolar de maneira rígida, organizando todos os tempos e espaços dos professores tendo os conteúdos como eixo principal, o que também ocorre nas classes rurais multisseriadas. Arroyo (2004) retrata tal questão ao apontar que a lógica da escola é transmissiva, organizando todos os tempos, tanto do professor quanto do aluno, ao redor dos conteúdos a serem transmitidos. Ele também sublinha que os conteúdos como eixo vertebrador estão dinamizados em séries, disciplinas, avaliações,

aprovações e reprovações. Segundo as pesquisas de Hage (2005), no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia Paraense – GEPERUAZ – que desenvolve diversos estudos sobre as escolas multisseriadas desde 2002, os professores carecem de apoio para organizar o tempo escolar numa situação em que atuam em várias séries concomitantemente, além do acúmulo de funções detectadas nesses contextos. O autor também afirma que o paradigma urbanocêntrico se materializa no campo através do modelo seriado de ensino, pautando a organização do trabalho pedagógico nestas escolas.

Conforme Hage [ca.2008] o modelo urbanocêntrico de ensino se origina na racionalidade moderna que possui os seguintes fundamentos: a ciência é compreendida como único conhecimento válido; o mundo é representado de maneira fragmentada (separação entre sujeito-objeto, corpo-alma); existência de dualidades e hierarquizações entre modos de vida; procura-se homogeneizar as culturas fortalecendo o individualismo, a competitividade, a seletividade, a meritocracia e produzindo a discriminação, a exclusão e a desigualdade.

Hage (2005) investiga as escolas multisseriadas a partir das seguintes análises: a visão dos sujeitos do campo sobre a existência da escola multisseriada, o trabalho docente e o acompanhamento da Secretaria, o planejamento do currículo e as atividades educativas para o aproveitamento dos estudantes nessas escolas. Há evidências positivas e negativas quanto às escolas rurais multisseriadas na visão dos sujeitos que nelas se inserem. A escolarização na própria comunidade evitando os deslocamentos, o apoio mútuo entre os alunos e a aprendizagem compartilhada por estudantes de várias séries foram aspectos apontados na

investigação de Hage como positivos. No entanto, acredita-se que há um prejuízo ao processo de aprendizagem nas turmas multisseriadas, estabelecendo comparações com as escolas seriadas como sendo uma alternativa melhor para que a aprendizagem se efetive.

Hage (2005) aponta que as escolas multisseriadas possuem precária estrutura física, dificuldades para a frequência do transporte e oferta de merenda escolar irregular. Tais aspectos fortalecem o estigma de que nas escolas rurais multisseriadas a escolarização é empobrecida.

O acompanhamento do trabalho docente por parte das Secretarias de Educação para efetivar uma ação pedagógica positiva é permeada de dificuldades, haja vista que as secretarias afirmam que há poucos recursos para o transporte das equipes para concretizar esse acompanhamento. As condições adversas presentes no cotidiano docente impõem aos professores sobrecarga de trabalho em funções não docentes. Várias funções extras assumidas pelos professores foram diagnosticadas nas pesquisas de Hage (2005) tais como a de faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, entre outras. Foi também identificado nas falas dos docentes que há uma preocupação inicial de acompanhamento por parte da Secretaria das escolas urbanas e, posteriormente, das escolas rurais.

Outro ponto importante nas pesquisas de Hage (2005) foi em relação ao planejamento do currículo e atividades para a aprendizagem dos alunos. Os docentes relatam dificuldades com o planejamento, pois trabalham com muitas séries e diferentes faixas etárias ao mesmo tempo. Os docentes ainda precisam seguir horários padronizados e listagem de conteúdos relativos à escola

urbana. Hage ressalta que o professor assume a visão da multissérie enquanto junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço. Ele enfatiza que:

A realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no campo denuncia desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo. (HAGE, p.43, 2005)

Em pesquisas realizadas por Teixeira (2004) sobre o tempo na vida de professoras rurais e urbanas a autora enfatiza que os tempos desses docentes se diferenciam no interior da escola devido aos contextos e necessidades específicas. Assim como Hage (2005), Teixeira (2004) relata a existência de tempos concomitantes, em especial para professoras rurais, devido à multissérie e às funções não docentes. Nesses tempos as professoras rurais se dividem em diversos ciclos de vida e momentos de formação e aprendizagem. O tempo é corrido, o que surpreendeu, pois esperava-se ritmos mais lentos e tempos menos intensos.

Em pesquisas recentes, Hage (2024) aponta o fechamento de escolas em territórios rurais, para explicitar que esse processo não é casual nem meramente administrativo, mas expressão de um modo de pensar e governar a educação profundamente marcado pelo urbanocentrismo. Tal perspectiva, segundo ele, toma a cidade como referência normativa de modernidade, eficiência e qualidade,

relegando o campo à condição de espaço residual, visto como atrasado, pouco produtivo e, portanto, dispensável no planejamento das políticas públicas. O fechamento dessas escolas, muitas vezes substituídas por processos de nucleação escolar e transporte diário de crianças para centros urbanos, é apresentado como modernização e racionalização do sistema, quando, na verdade, representa a negação do direito à educação vinculada ao território, à vida e ao trabalho das populações do campo.

As escolas multisseriadas se tornam, nesse contexto, uma espécie de justificativa técnica para decisões que já estão previamente orientadas por um viés urbano-seriado de organização escolar. Elas são abandonadas do ponto de vista de infraestrutura, formação docente e apoio pedagógico e, posteriormente, essa precarização produzida pelo próprio Estado é usada como argumento para validar seu fechamento.

Hage (2024) evidencia que o fechamento das escolas do campo implica a intensificação da precarização do trabalho dos professores, marcada por contratos temporários, alta rotatividade, longos deslocamentos e perda do vínculo com a comunidade escolar. Além disso, mesmo nos casos em que as escolas permanecem abertas, os docentes são pressionados a organizar seu trabalho segundo a lógica da seriação urbana, muitas vezes incompatível com as dinâmicas multietárias e comunitárias do campo. Isso produz tensões pedagógicas profundas, pois o professor passa a atuar entre exigências burocráticas externas e a necessidade concreta de responder às realidades dos estudantes e de seus territórios.

3. METODOLOGIA: O ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO

Para a concretização desta investigação utilizei os estudos de caso de carácter qualitativo. A abordagem qualitativa nos permite conhecer um conjunto de significados, de crenças e valores dos sujeitos pesquisados. Esse tipo de investigação procura compreender fenômenos presentes no cotidiano dos sujeitos envolvidos, buscando perceber de que maneira essas pessoas organizam, estruturam, reestruturam e redefinem aspectos presentes no fazer diário. Na pesquisa educacional de cunho qualitativo busca-se analisar e compreender a multiplicidade de ações e interações dos fenômenos que se conectam ao mesmo tempo em diversos espaços como, por exemplo, na escola. Essas interações geram dinamismo nas relações estabelecidas nesse contexto, permitindo que a escola seja um local repleto de fenômenos influenciados por diversas variáveis. Em um contexto tão complexo, a pesquisa qualitativa se encontra enquanto proposta investigativa que permite ao pesquisador interpretar sentidos e compreender significados. Segundo Bodgan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é basicamente caracterizada pela complexidade de detalhes presentes nas realidades observadas.

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (BODGAN e BIKLEN, 1994, p.16-17)

Partindo da ideia de que cada escola do campo multisseriada é repleta de aspectos únicos, derivados da heterogeneidade dos alunos, da multiplicidade de tarefas sob responsabilidade do professor e do contexto da comunidade a qual pertencem, considerei que o estudo de caso se revela uma estratégia apropriada para a presente investigação já que “a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.” (Yin, 2010, p.19), como propõe a presente investigação.

Ludke e André (2014) destacam algumas características dos estudos de caso. Elas relatam que a teoria inicial do projeto serve de esqueleto, mas que novos aspectos poderão ser encontrados e novas dimensões poderão aparecer na medida em que o estudo avança. Portanto, “o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho.” (p.21). Elas também enfatizam que é necessário considerar o contexto, as características regionais, a história da escola, os recursos materiais, a estrutura física e administrativa. Segundo Yin (2001), para a concretização de um estudo de caso, o pesquisador necessita de maior ênfase no planejamento, na análise e na exposição de ideias e não somente na tradicional coleta de dados. Ele propõe a reflexão de alguns aspectos básicos para o planejamento de um projeto inicial, sendo eles: as questões de estudo, as proposições, as unidades de análise, a lógica que une os dados às proposições e os critérios para interpretação.

Nesta pesquisa, foi realizado um estudo de casos múltiplos integrados – situação em que há mais de uma unidade de análise -

além da síntese de casos cruzados para interpretação dos dados. “Estudos de caso múltiplo” é um termo utilizado por Yin e Bodgan (1994), sendo caracterizado como “estudos multicaseos” por Trivinões (2008). Segundo Gil (2010), os estudos de caso múltiplos “são aqueles em que o pesquisador estuda conjuntamente mais de um caso para investigar determinado fenômeno”. Yin reflete que “cada escola pode ser o sujeito de um estudo de caso individual, mas o estudo como um todo cobre várias escolas e, desse modo, usa um projeto de casos múltiplos.” (YIN, 2001, p.77). Mesmo pertencente à mesma rede de ensino, as três escolas e professoras investigadas se inserem em contextos e comunidades diferenciadas, com especificidades na forma de lidar com os alunos e com a organização do tempo escolar. Assim sendo, o estudo de casos múltiplos foi uma estratégia adequada a essa pesquisa. Yin sugere que, quando se tiver a opção, o estudo de casos múltiplos deve ser preferido ao estudo de caso único, mesmo que se tenha apenas dois casos, pois os benefícios analíticos podem ser substanciais.

Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário, observação de campo e entrevista. O questionário foi utilizado com o objetivo de traçar um perfil de formação e atuação profissional do conjunto de professores do referido município, tendo sido um instrumento de auxílio na delimitação dos docentes que seriam estudados com maior profundidade.

Inicialmente, elaboramos alguns critérios para seleção das escolas que foram observadas, procurando apontar escolas que tivessem alunos matriculados em todos os anos do ensino fundamental I – 1º ao 5º ano. Também tentamos contemplar perfis profissionais diversificados, quanto a: tempo de docência na multissérie, professores com a formação inicial realizada na modalidade a

distância, professores com formação de magistério de nível médio e de nível superior. Como nem todos os docentes aceitaram participar, selecionamos escolas próximas, com alunos de todos os anos matriculados e com professores que aceitaram participar da pesquisa. Conversei com cada grupo de professores, durante seu tempo de planejamento, apresentando-lhes a proposta da pesquisa. Neste momento, os professores que aceitaram participar da pesquisa preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e escolheram seus respectivos codinomes.

4. O TEMPO INSTITUÍDO² E O INSTITUINTE³

4.1. A Gestão do Tempo do Planejamento

A professora da escola 1, Neuza Alves, é contratada e possui experiência de mais de 25 anos na docência. Já atuou na pré-escola, já foi merendeira e também lecionou História para Ensino Fundamental Anos Finais. Na escola do campo ela já atua entre 16 e 25 anos. Concluiu o magistério e alguns anos depois realizou a graduação em Pedagogia.

A professora Luna é efetiva e possui entre 16 e 25 anos de experiência na docência e entre 4 e 8 anos de experiência na escola rural multisseriada. É formada em magistério e Pedagogia em curso presencial. Ela reside e leciona na própria comunidade.

A professora Luz da Esperança, é efetiva e possui entre 4 e 8 anos de experiência na docência e entre 1 e 3 anos de experiência na escola rural multisseriada. Ela se formou em magistério quando mais jovem, mas não atuou, preferindo concentrar sua atenção aos seus três filhos. Se dedicou durante a infância e adolescência dos filhos

aos cuidados com a família e, quando eles já eram adultos, resolveu retornar aos estudos e concluiu o curso de Pedagogia na modalidade EAD.

Na docência, observa-se, ao longo da história, uma forte tensão entre a busca de autonomia, por parte dos docentes, e as tentativas de controle por parte dos patrões e dos gestores públicos, conforme discutido por Hargreaves (1998). Para este autor, o tempo em que os professores estão fora da sala de aula tem sido cada vez mais 'colonizado' pelos administradores, que justificam as formas de controle em nome de uma preocupação com a produtividade.

Além do tempo de planejamento cumprido semanalmente na Secretaria de Educação, os professores também têm 40 minutos que devem ser cumpridos diariamente no local de trabalho. Cada um deles se organiza para cumprir esse tempo de acordo com a realidade na qual se encontra.

Na escola da Professora Neuza Alves, os alunos chegam e são recebidos pela merendeira, que mora bem próximo da escola. A professora reside a alguns quilômetros da escola, chegando lá cerca de 10 minutos antes do início oficial da aula, que é às 7 horas. A aula finaliza às 11:20 e ela permanece na escola até meio dia, cumprindo assim o seu tempo instituído de planejamento diário. Neste momento, ela organiza seu material, atende a um aluno em especial e realiza outras atividades, de acordo com a necessidade do dia, conforme descreve a professora Neuza.

A preparação de aulas é realizada em casa, pois segundo a professora é um momento em que é possível se concentrar mais.

Sobre o tempo de planejamento na Secretaria de Educação - SEMED, esta professora relata que considera positivo, pois é uma oportunidade de encontro com outros professores, de troca de experiências e vivências, além de elaborarem atividades em parceria. Ela afirma que a Secretaria de educação - SEMED oferece cópias xerocadas, mas que o serviço é precário e muito concorrido, desestimulando seu uso.

A professora relata que, além do tempo formalmente instituído de planejamento, realiza inúmeras tarefas em casa, quando imprime atividades com materiais próprios, realiza pesquisas, faz o plano de aula e preenche pautas. Ela explicita com clareza o processo de burocratização envolvido no trabalho de preenchimento de formulários e como isso concorre com outras demandas do trabalho docente.

É...por exemplo...tem coisas no planejamento, pauta...claro tem muita coisa que é necessário...agora tem coisas que eu não vejo necessidade...a pauta é necessária sim...agora eu fazer de conta que preencho um papel daquilo que eu cumpri nesses 40 minutos será que é realmente necessário? Será que eu preciso preencher? Será que todo professor é honesto o suficiente pra dizer o que ele fez ou deixou de fazer? Como que eles aproveitam o tempo? Então será que é realmente necessário fazer? (...) e tem muita coisa que existe no papel mas que não tem necessidade, que te cobra muito tempo né, tipo assim, quer abraçar...a gente não sabe se abraça o aluno ou se abraça a quantidade de papel que na maioria das vezes não tem necessidade então deveria se sentar e pensar: O que é prioridade? O que realmente o professor precisa fazer além desse monte de papel, né? Igual o professor da zona rural ele faz tudo ele é secretário porque eu tenho que fazer declaração né pra bolsa família, eu tenho que fazer matrícula e diversas outras coisas que seria a função de um secretário. (NEUZA ALVES)

Percebe-se que as reflexões da professora demonstram que há uma necessidade de preenchimento de documentos para a comprovação do trabalho docente como uma espécie de ‘prestação de contas’, que segundo Hargreaves (1998) evidencia um processo de intensificação do trabalho docente. O relato da professora sobre o planejamento nos leva a pensar sobre o tempo sociopolítico do qual

trata Hargreaves (1998), que se caracteriza por tempos de separação e de colonização.

Na Escola da Professora Luna, em todos os dias da observação de campo a professora já estava na escola quando cheguei, preparando o mural, conversando com pais ou organizando alguma atividade. Geralmente, o tempo de planejamento dela na escola acontece antes do horário da aula, já que ela atua no turno vespertino. Ela também acredita, como a professora Neuza Alves, que o preenchimento de pauta toma muito seu tempo, no entanto, ela defende que se trata de um documento importante, de comprovação do trabalho realizado por ela.

Para a professora Luna, o planejamento na Secretaria de Educação também é produtivo, pois considera que há um diálogo entre o grupo de docentes que é de grande valia, embora o relato da professora evidencie tratar-se de um tempo majoritariamente ocupado com atividades burocráticas de secretaria.

(...) 3 horas eu cumpro semanalmente na secretaria municipal de educação, lá, eu procuro não fazer plano de aula, meu planejamento diário lá eu tento resolver as questões burocráticas que às vezes a gente, na educação do campo você não tem uma secretaria você não tem um diretor você não tem um pedagogo efetivo dentro de sala de aula então eu levo a parte que eu devo resolver de documentação para secretaria alguns preenchimentos de documentos minhas dúvidas meus anseios ali é colocado mas também geralmente tem um momentinho que a gente tá no grupo maior de professor nós somos lá em cinco seis professores e esse esse momento gente também faz troca de atividade no planejamento a gente ver o plano de ensino até onde eu caminhei aonde estou caminhando (LUNA)

A professora Luz da Esperança também acredita que o planejamento na Secretaria é importante e ressalta as trocas entre os pares e com a pedagoga que acontecem neste momento. Na Escola da Professora Luz da Esperança, por ser uma instituição que não possui o profissional responsável pela elaboração da merenda e limpeza da escola, o tempo de planejamento realizado pela professora Luz da Esperança consiste exatamente na preparação da merenda e na limpeza da escola. Ao chegar na escola, às 6:30, a professora utiliza os 30 minutos que possui para organizar os preparativos da merenda: descascar e picar alho, cozinhar feijão, iniciar o preparo de alguma carne ou do arroz... O telefone celular é programado para despertar próximo ao horário das 7 horas,

estratégia utilizada pela professora para garantir a pontualidade no início da aula. Quando a aula finaliza, às 11:20, a professora organiza a cozinha, limpa os banheiros e a sala, ali permanecendo até por volta de 12:00, momento em que caminha em direção ao ponto de ônibus para pegar o transporte escolar. Nesse momento, o celular da professora também desperta avisando-a de que precisa finalizar a limpeza e se direcionar ao ponto de ônibus.

A professora Luz da Esperança utiliza o tempo anterior e posterior às aulas para se concentrar em atividades não docentes, presumindo-se que as atividades de elaboração de planos de aula e de atividades variadas são executadas em grande parte em casa.

Percebemos, portanto, que a organização e gestão do tempo de planejamento na escola por parte das professoras pesquisadas é diverso, devido ao contexto de cada uma. O tempo de planejamento na escola da professora Luz da Esperança não está diretamente vinculado às questões pedagógicas, já que ela se dedica integralmente às atividades não docentes, reproduzindo uma realidade já observada em outras pesquisas (HAGE, 2006).

Quanto às professoras Neuza Alves e Luna, mesmo sem ter se responsabilizar por atividades não docentes, o tempo de planejamento na escola também é insuficiente e elas acabam tendo que deixar a elaboração do plano de aula e de exercícios para fazer em casa, inclusive porque na escola não possuem instrumentos para pesquisa e impressão de atividades, como o computador e impressora.

Só que o tempo pra eu sistematizar o meu plano de aula por dia eu não consigo levantar da cadeira menos de 4:00 então quando fala que o professor ele tem 9 horas semanais de planejamento eu diria que ele tem muito mais porque o meu planejamento diário contra cinco turmas com 9 nivelamentos não fica menos de 4:00 e isso só para eu organizar uma atividade (LUNA)

4.2. A Gestão do Tempo na Sala de Aula

Na Escola 1, a professora Neuza Alves organiza o espaço da sala de aula em formato de “U”, de maneira que perto de sua mesa estão os alunos do 1º ano, seguidos dos alunos do 2º ano, ambos geralmente trabalhando as mesmas atividades. Na sequência das carteiras, ficam os alunos do 3º ano, que ocupam a parte central da sala, seguidos dos alunos do 4º e 5º anos, localizados mais ao fundo da sala.

Essa organização do espaço pareceu facilitar o atendimento da professora aos alunos no decorrer da aula, além de favorecer as trocas entre os alunos sobre as atividades desenvolvidas, enquanto aguardam a orientação da professora, que divide seu tempo entre os anos/séries. Os ritmos de trabalho na Escola 1 são dinâmicos e os alunos e professora pareceram bem adaptados a um ritmo mais acelerado. O quadro 1 nos mostra as atividades realizadas pela professora Neuza, da Escola 1, em um intervalo de 30 minutos de aula, evidenciando como a professora faz o atendimento de vários grupos diferentes neste curto intervalo de tempo. A estratégia de

unir alunos do 1º e 2º anos na mesma atividade e alunos do 4º e 5º pela professora da escola 1 também está evidenciado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Atividades realizadas pela professora Neuza Alves no intervalo de 30 minutos

Dia/Horário	Atividades
4º dia de observação De 8:25 às 8:55	Orienta alunos do 4º e 5º anos sobre atividades com o tema “substantivos”
	Retorna aos alunos do 1º e 2º anos para orientar na leitura do texto sobre bonecas e na elaboração de frases
	Volta aos alunos do 4º e 5º anos orientando-os individualmente, explicando exercícios sobre substantivos
	Orienta individualmente alunos do 3º ano com atividades sobre sinônimos e antônimos
	Pede aos alunos do 1º e 2º que leiam as frases que elaboraram e caminha até eles verificando os cadernos
	Checa se o 4º e 5º anos terminaram
	Anota no quadro as frases lidas pelo 1º ano
	Verifica atividades do 3º, 4º e 5º anos
	Corrige oralmente atividades do 3º, 4º e 5º anos
	Entrega novas atividades para 3º, 4º e 5º anos em folhas xerocadas
	Se volta para os alunos do 1º e 2º anos e checa as atividades

Passa exercícios no quadro para os alunos do 1º e 2º anos.
--

Fonte: Dados da pesquisa

A professora Neuza Alves costuma orientar as crianças acerca da necessidade de participação de todos na aula, tirando dúvidas e expressando opiniões. Ela enfatiza que pede aos alunos que apontem problemas identificados e se manifestem caso não concordem com alguma forma de atuação da professora, enfatizando que as inúmeras demandas a dinâmica de trabalho numa sala de aula multisseriada acaba expondo o professor a maiores possibilidades de cometer equívocos.

Na Escola 2, a professora Luna organiza o espaço da sala de aula com as carteiras formando um quadrado, mantendo a aluna PCD - Pessoa Com Deficiência - no centro. Na fila da lateral estão os alunos do 5º ano, na parte do fundo ao centro estão localizados os alunos do 4º ano, na outra lateral, perto da mesa da professora, se encontram os alunos do 1º e 2º anos. Na fila da frente há um grupo misto com alunos do 1º ano, do 3º ano e um aluno do 4º ano.

Os ritmos de trabalho na escola 2 são ainda mais intensos, pois além da presença de uma aluna com PCD, os alunos dessa turma são mais falantes, o que impacta na dinâmica da gestão do tempo dessa professora.

Quadro 2 – Atividades realizadas pela professora Luna no intervalo de 30 minutos

Dia/horário	Atividades
-------------	------------

3º dia de observação 13:20 às 13:50	Professora passa parlenda no quadro para o grupo de alunos que sentam à frente – 1º, 2º, 3º e 4º
	Enquanto isso, alunos do 4º e 5º anos fazem o cabeçalho no caderno.
	Professora entrega o quebra cabeça de coruja sobre a parlenda aos alunos sentados à frente - 1º, 2º, 3º e 4º
	Professora entrega o quebra cabeça de coruja para aluna com PCD e a auxilia.
	Professora inicia correção de atividades do 4º e 5º anos no quadro.
	Professora interrompe a correção para chamar atenção de alunos do 1º ano.
	Professora retoma a correção com o 4º e o 5º ano.
	Professora interrompe a correção para providenciar tesouras para 1º, 2º, 3º e 4º

Fonte: Dados da pesquisa

Em diversos momentos, a professora Luna solicita que os alunos possam interagir e auxiliar a aluna com PCD, escolhendo-os entre aqueles que já finalizaram suas atividades ou por sorteio. Essa estratégia permite que a professora se dedique a outras atividades, além de permitir que os alunos estreitem os laços de convivência com a aluna PCD, que parece compreender as falas de seus colegas e reage e se comunica à sua maneira. Os alunos e a acompanhante da criança com PCD também lembram a professora de ministrar o remédio à aluna que precisa da medicação em horários pré-programados.

A professora da Escola 3, Luz da Esperança, organiza o espaço da sala de aula em duas filas, no sentido horizontal. Os alunos do 1º, 2º e 3º anos estão na primeira e os do 4º e 5º anos na segunda. Os ritmos de trabalho na escola 3 são mais intensos para a professora, porque além de trabalhar com diversos níveis de aprendizagem, ela precisa se ausentar da sala para preparar a merenda. Mesmo orientando atividades para os alunos antes de ir à cozinha, quando a professora se ausenta eles diminuem o ritmo das tarefas, embora continuem realizando os exercícios.

Quadro 3 – Atividades desenvolvidas pela professora Luz da Esperança no intervalo de 30 minutos

Dia/Horário	Atividades
4º dia de observação De 7:00 às 7:30	Orienta os alunos para escrever a data no caderno de geografia.
	Retorna à cozinha e logo volta para a sala.
	Canta a música ‘Bom dia’ com os alunos.
	Realiza a chamada.
	Realiza a oração do ‘Pais Nosso’ e agradece a Deus pela natureza.
	Passa verificando a tarefa de casa.
	Vai à cozinha e pede uma aluna para auxiliá-la.
	Retorna com biscoito e pipoca para os alunos.
	Enquanto os alunos comem, a professora apaga o quadro.
	Orienta a aluna do 1º ano individualmente.

	Pede alunos para contar a história lida na aula anterior.
--	---

Fonte: Dados da pesquisa

Sabendo que a merenda iria demorar mais tempo para ficar pronta, devido ao atraso com o transporte escolar, a professora oferece aos alunos pipoca e biscoito, garantindo que eles não fiquem com tanta fome e possam se concentrar nas atividades do dia. Apesar de no dia relatado no quadro acima a professora se preocupar em ofertar um lanche antes da aula, ela já realiza essa ação em dias em que percebe que os preparativos da merenda serão mais prolongados.

A organização do espaço reflete uma estratégia comum às três professoras, que em diversos momentos utilizam orientações e atividades comuns para grupos de alunos que estão em anos/séries próximas ou possuem níveis de conhecimento similares. O trabalho conjunto entre o 1º e 2º anos, e entre o 4º e 5º anos, foi recorrente na Escola 1, onde esses alunos estão sentados próximos uns dos outros.

Na Escola 2, o agrupamento acontece de maneira diferente, sendo feito por nivelamento: em um grupo se encontram alunos de 1º e 2º anos com um nível de desenvolvimento similar; outro grupo reúne alunos do 1º, 2º, 3º e 4º anos também com um nível de desenvolvimento semelhante, de acordo com a avaliação da professora. Um outro grupo de alunos do 4º e 5º anos trabalham separadamente, de acordo com o conteúdo previsto para cada ano/série, e se sentam em locais separados.

Na escola 3, a professora também direciona atividades diferentes aos alunos do 4º e 5º anos, sendo mais comum exercícios em conjunto do 3º com o 4º ano. Também se mostrou frequente uma discussão

mais ampla com todos os alunos acerca de um mesmo assunto e, posteriormente, a divisão de tarefas de acordo com a série/ano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão do tempo das professoras observadas na sala de aula multisseriada do campo está associada às maneiras peculiares de organização do espaço da sala de aula e da divisão do quadro em anos/séries, sendo essa estratégia comum nas práticas das três professoras pesquisadas. Intercaladas com o uso do quadro, o uso de cópias xerocadas e do livro didático também acontece nas três escolas, embora de forma mais recorrente por uma das professoras.

Uma das estratégias para gerir o tempo nas classes multisseriadas é o investimento em atividades que demandam maior esforço e concentração de alguns grupos de alunos, permitindo, assim, que a professora se concentre em atividades que demandam maior acompanhamento dela junto a outro grupo de alunos. Essa estratégia aparece nas práticas das três professoras pesquisadas e parece ser um importante recurso para a gestão do tempo na sala de aula multisseriadas.

A professora que também é responsável pela preparação da merenda utiliza sistematicamente o despertador do celular como estratégia que a orienta durante toda manhã na escola, uma vez que seu tempo é mais demarcado pelas interrupções do trabalho pedagógico, sendo caracterizado por: tempo de iniciar e terminar a merenda, tempo de iniciar a aula, de ir para cozinha, tempo do recreio, tempo de finalizar a limpeza, tempo de ir para o ponto do transporte escolar, entre outros.

O tempo de planejamento na escola das três professoras pesquisadas acontece de maneira diferente. Para as professoras da Escola 1 e 2, que possuem merendeira, as atividades de organização da escola e atendimento às necessidades específicas dos alunos são realizadas no tempo de quarenta minutos de planejamento diário na escola. Já a professora da escola 3 realiza a limpeza da escola e o preparo da merenda nesse tempo de planejamento na escola não sendo estas atividades de caráter pedagógico como as das outras professoras.

O planejamento na Secretaria de Educação - SEMED é visto pelas três professoras como oportunidade de encontro e trocas de experiências com seus pares, sendo um tempo que representa a ideia de que elas não estão sozinhas, embora distantes umas das outras.

O tempo de planejamento das aulas é realizado prioritariamente em casa, pois é um momento de maior tranquilidade e concentração para as professoras pesquisadas, além de terem os equipamentos necessários para a elaboração de aulas. O tempo de planejamento para as professoras das escolas multisseriadas do campo é infinitamente maior, na prática, do que 1/3 previsto na legislação.

A pesquisa revelou que a presença da merendeira é de suma importância nos contextos observados, pois além de impactar positivamente a gestão do tempo das docentes nas escolas do campo, há uma relação de proximidade entre elas, as professoras e os alunos, podendo-se dizer que sua presença colabora para a organização de cada escola em particular. Dar voz a essas profissionais significa fortalecer a necessidade da presença delas nessas instituições.

O planejamento é um tempo primordial para o docente. O momento em equipe que acontece periodicamente na SEMED é visto como positivo pelas professoras pesquisadas. Como se dá a dinâmica de trabalho nestes momentos de encontros e planejamentos coletivos?

Que propostas são apontadas pelos pedagogos? Existe uma preocupação em realizar um planejamento coletivo que atenda aos professores de turmas com alunos de diversos níveis de aprendizagem? Como construir um planejamento cotidiano para escolas do campo multisseriadas, de modo a transgredir o paradigma urbanocêntrico seriado?

Aqui ficam algumas considerações acerca do que foi identificado nessa pesquisa e do que ainda merece ser melhor investigado. Acreditando que, de alguma forma, colaboramos para fortalecer os debates sobre a educação do campo, as classes multisseriadas e os professores que nelas atuam. Juntamente com os aspectos identificados, novos questionamentos são vislumbrados, considerando que ainda há muito o que refletir e descobrir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel, FERNANDES, Bernardo. **Por uma Educação Básica do Campo**: a Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Brasília, 1999.

BODGAN, Robert, BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. Educação do campo, legislação e implicações na escola e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas. [2011]. Disponível em: <[www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesre latos/0481.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesre%20latos/0481.pdf)>. Acesso em: 25/07/2016.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, n. 5, 1992.

_____. **Fios e tramas do tempo na vida dos/as professores/as:** narrativas de mestras de escolas rurais e urbanas. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAGE, Salomão. **A multissérie em pauta:** para transgredir o *Paradigma Seriado* nas Escolas do Campo. [ca. 2008]. Disponível em: <http://www.des.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/multisserie_pauta_salomao_hage>. Acesso em 20/01/2016.

HAGE, Salomão. Entrevista: “Urbanocentrismo explica por que 63% das escolas fechadas são do campo”. **Século Diário**, 4 mar. 2024. Disponível em: <[https://www.seculodiario.com.br/educacao/urbanocentrismo-explica-porque-63-das-escolas-fe chadas-no-brasil-sao-do-campo/](https://www.seculodiario.com.br/educacao/urbanocentrismo-explica-porque-63-das-escolas-fechadas-no-brasil-sao-do-campo/)>. Acessado em 05 de abril de 2026.

HARGEAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança:** o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Portugal: McGraw-Hill, 1994.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História em Educação.** n. 1, jan. /jul. 2001.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____ **Pedagogia do Oprimido.** 46 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Arquitetura dos tempos escolares: os calendários e horários.** [2009]. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/131.pdf>. Acesso em: 12/06/2015.

_____ **Tempos enredados:** teias da condição professor. 1998. 383 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pela PUC Minas, Especialista em Gestão Escolar e Metodologias Ativas. Professora na Universidade Estácio e na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte-MG, Brasil. E-mail: anapontes12@yahoo.com.br

² Segundo a reflexão de Inês Teixeira (2009), o tempo instituído é aquele que se apresenta como um tempo já dado, organizado e regulamentado pelas instituições sociais, especialmente pela escola. Trata-se de um tempo que antecede a experiência dos sujeitos e que se impõe a eles por meio de normas, horários, calendários e rotinas previamente estabelecidas, como o tempo de planejamento.

³ Para Inês Teixeira (2009), o tempo instituinte é o tempo que nasce da experiência vivida no cotidiano, especialmente no interior da escola. O tempo instituinte é aquele que se constrói na prática, nas relações entre professores, alunos e demais sujeitos da educação.