

REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE TRABALHO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS POR PROFESSORES/AS DO LITORAL NORTE DO RS

Maria Caroline Aguiar da Silveira ¹

Daniella Thiemy Sada da Silva ²

Allejandro Gomes Romero ³

Jessé Carvalho Lebkuchen ⁴

Themis Karine Dutra Menegazzi ⁵

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência elaborado de forma coletiva por professoras e professores de uma rede de ensino municipal do litoral norte do Rio Grande do Sul. A partir de experiências docentes compartilhadas, procuramos teorizar e refletir sobre tal experiência para abordar questões que atravessam nossas condições de trabalho e práticas docentes, interferindo na qualidade dessas práticas e nas identidades que se constituem no exercício do nosso trabalho. Ainda que o presente trabalho traga questionamentos e percepções de uma realidade específica, acreditamos que muito do que vivenciamos é compartilhado por outras pessoas que também atuam na educação básica pública brasileira enquanto docentes, tendo em vista que somos organizados a partir de uma estrutura e de políticas públicas nacionais, além de uma cultura escolar construída por uma historicidade relacionada a escolarização. Questões sobre estrutura, sistema de ensino, percepções, experiência e condições de trabalho encontram centralidade nas reflexões construídas neste relato de experiência, uma vez que acreditamos que há um descompasso entre o que queremos ser enquanto docentes e aquilo que nos é cobrado pelas gestões escolares e gestão municipal, além das normatizações e legislações relacionadas à educação brasileira. Nos embasamos teoricamente nas obras de Vitor Paro, Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardiff, bell hooks. Apontamos para a importância da reflexão contínua sobre o processo de trabalho docente, evidenciando o quanto os pontos centrais deste relato impactam e condicionam nossas práticas pedagógicas e a construção de nossas identidades docentes. Além disso, reafirmamos a relevância de momentos em que possamos pensar e compartilhar coletivamente a docência.

Palavras-chave: Condições de Trabalho, Docência compartilhada, Relato de experiência, Teoria crítica.

¹ Professora de História. Mestre em Educação na Universidade Federal do Rio Grande - FURG. silveira.aguiarmc@gmail.com.

² Professora de Matemática. Mestre em Ensino de Matemática na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. daniellathiemyss@gmail.com.

³ Professor de História. Mestre em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. allejo.romero@gmail.com.

⁴ Professor de Língua Espanhola e Língua Portuguesa. Doutorando em Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. jesse.lebkuchen@edu.pucrs.br.

⁵ Professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Doutoranda em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. themis-menegazzi@uergs.edu.br.



INTRODUÇÃO: O TRABALHO DOCENTE COMO CENTRALIDADE PARA A COMPLEXA REALIDADE ESCOLAR

O trabalho docente é um tema de pesquisa predominante no campo da educação, trazendo diferentes referenciais e perspectivas para abordar um assunto tão caro à educação institucionalizada, tanto no que tange à escolarização básica quanto a formação de professoras e professores. Compreendemos que se debruçar sobre a docência é de suma importância para dimensionar questões que refletem na qualidade da educação, na construção da identidade dessa categoria profissional e na própria organização da formação de professores. Refletir a docência é pensar em uma série de atravessamentos que impactam e, em grande medida, podem direcionar ou determinar as práticas pedagógicas e a identidade docente.

Nesse sentido, no presente trabalho, nos propomos a trazer um relato de experiência de um coletivo de professoras e professores que atuam em uma mesma rede municipal no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. A partir do compartilhamento das experiências, sistematizamos pontos que consideramos centrais para pensar as condições de trabalho e as realidades educacionais que enfrentamos atualmente enquanto trabalhadores/as da educação. Entendemos a docência como algo coletivo, pois é inserida em um processo de educação, em uma sociedade e realizada por um conjunto de trabalhadores, sejam eles professores/as, estudantes e todos os demais profissionais que compõem o sistema educacional.

Nossa perspectiva parte de um lugar comum. Somos professores/as que iniciaram seu percurso na educação básica principalmente no período pandêmico, a partir de 2020. Nesse percurso de início à docência, como jovens professores/as que vieram ou retornaram de diferentes partes do estado para o Litoral Norte, nos encontramos e nos fortalecemos em um vínculo de amizade e partilha da vida. Temos em comum o reconhecimento da importância da formação continuada no trabalho docente, o que se comprova pelo fato de todos termos realizado cursos de especialização e mestrado, de alguns já estarem cursando doutorado e de outros também almejarem essa etapa de pós-graduação.

Como vontade de ampliação do estudo teórico com base na nossa realidade concreta, nos matriculamos conjuntamente em um componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, intitulado Tópicos Avançados em Identidades Docentes. Foi a partir da nossa troca diária enquanto professores/as de uma mesma escola, das discussões nesse componente e de nosso próprio processo de tornar-se docente, algo individual e coletivo, que surgiu o interesse de materializar parte do que pensamos sobre a docência nestes escritos.



Além de coletiva, a docência é entendida, aqui, como materialidade do processo de trabalho, sendo o/a docente um/a trabalhador/a. Percebemos nosso movimento como uma forma de construção coletiva de uma consciência transitiva crítica, conforme o proposto por Paulo Freire. Para Freire (2019), a consciência possui três estágios, o de intransitividade, transitividade ingênua e transitividade crítica. O primeiro diz respeito ao indivíduo que, juntamente de uma condição material insuficiente para suas necessidades, não consegue perceber as relações de causas da situação em que vive. Está centrado na sua sobrevivência. Acredita, portanto, em explicações mágicas e não estabelece um diálogo com o mundo. Já no segundo estágio, o sujeito percebe sua realidade, mas ainda tem uma interpretação simples do mundo e uma tendência a crer em explicações fabulosas ou prescrições. A passagem do primeiro para o segundo pode ocorrer com a simples transformação de padrões sócio-econômicos. Contudo, para se chegar ao terceiro nível, o da transitividade crítica, é necessário o trabalho educativo. O sujeito precisa ser capaz de avaliar, comparar, escolher, decidir e intervir na sua realidade.

No caso dos professores, parece haver uma certa percepção de que as coisas estão erradas, de que a escola precisa mudar, de que não há uma valorização da docência, mas, em muitos casos, assume-se uma posição de massa insatisfeita e não de sujeito de transformação. Parece que alguns estão no estágio de transitividade ingênua e que a força de classe será maior quanto mais professores estiverem no estágio de transitividade crítica. Por certo, esse processo não ocorre sozinho. É um compromisso de todos. Nos termos de Nóvoa (2022, p. 62), “tornar-se professor (...) obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado”. Dimensões coletivas essas que todos professores, por mais diferentes que sejam, compartilham de algum modo nos processos que envolvem a docência.

Durante muito tempo, os estudos relacionados ao trabalho docente focaram nas questões de teoria e prática e dos conteúdos a serem trabalhados, sem que tais questões estivessem, no entanto, alicerçadas no espaço e no tempo no qual esse trabalho é desenvolvido, fazendo com que tais teorizações não dialogassem com a realidade de professoras e professores, nem das escolas. Sobre essa questão, Tardif e Lessard (2014) compreendem que

a maioria dos pesquisadores em ciências da educação reconhece plenamente, agora, a importância de partir da análise de contextos cotidianos nos quais atuam os agentes da educação, para melhor descrever e compreender sua atividade, com suas particulares dificuldades e seus pontos fortes (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 8).



Os autores destacam o fato de que as pesquisas sobre a educação, a escola e o trabalho docente foram deslocadas para dentro das escolas e salas de aula, de modo a construir uma base mais empírica para a elaboração de dados e análises. Neste relato, a experiência e a escola são pontos chave para as questões que elencamos enquanto objetos de nossas análises, tendo em vista que é na escola, esse local repleto de cultura e historicidade próprias, que nossas práticas pedagógicas são aplicadas, entrando em conflito, requerendo ajustes ou adaptações frente às dinâmicas escolares, às normativas, às práticas político-administrativas dos sistemas de ensino. Por fim, nos alinhamos com bell hooks (2017, p. 85-86) quando a mesma afirma que quando “nossa experiência vivida de teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática.”

METODOLOGIA: A EXPERIÊNCIA COMO MATÉRIA PARA A TEORIA

Este trabalho possui uma abordagem qualitativa em que elementos da realidade docente são expostos para reflexão a partir de referenciais teóricos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em autores/as como: bell hooks, António Nóvoa, Maurice Tardiff, Paulo Freire e Vitor Paro.

Ao longo do texto, partimos de experiências docentes compartilhadas e procuramos teorizar e refletir sobre tal experiência para abordar questões que atravessam nossas condições de trabalho e práticas docentes, interferindo na qualidade dessas práticas e nas identidades que se constituem no exercício do nosso trabalho. Neste processo, nos alinhamos com a visão de bell hooks da teoria como prática libertadora, uma vez que se produz a partir da concretude da experiência. Nos termos da autora,

a teoria nasce do concreto, de meus esforços para entender as experiências da vida cotidiana, de meus esforços para intervir criticamente na minha vida e na vida de outras pessoas. (...) Se o testemunho pessoal, a experiência pessoal, é um terreno tão fértil para a produção (...) é porque geralmente constitui a base da nossa teorização (HOOKS, 2017, p. 97).

Assim, produzimos um relato de experiência, construído coletivamente a partir de experiências concretas que a docência na educação básica pública brasileira. Procuramos dialogar com um referencial crítico da educação de modo a fundamentar as percepções que essa vivência coloca em nosso caminho profissional.



DISCUSSÕES: TEORIZANDO A PRÁTICA, REFLETINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA

Tardif e Raymond (2000, p. 211) apontam sobre a temporalidade dos saberes relacionados ao trabalho: “os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação”. Apesar deste aspecto comum entre ocupações laborais, o trabalho pedagógico carrega suas particularidades, especialmente, conforme destaca o estudo de Vitor Paro (2012), aquela que considera que, no trabalho docente, o educando não é um objeto passivo que se deixa transformar pelo trabalhador em produto, mas é um sujeito coprodutor da sua educação. O trabalho docente fica, assim, condicionado a uma relação entre sujeitos.

Além disso, a localização temporal na qual uma pessoa se encontra na docência certamente interfere na relação que a mesma possui com a escola, os sistemas de ensino, as burocracias e, claro, com a sala de aula. Nesse relato, nos entendemos enquanto docentes situados temporalmente no início da carreira, informação esta que traz certas características para o nosso trabalho e para as nossas percepções em relação ao universo da escola pública. A descrição dessas características, por sua vez, ajuda a compor um cenário da educação brasileira que vivenciamos, nos dias de hoje.

Assim, começamos as nossas discussões, tendo em vista que, coletivamente, percebemos uma série de questões, enquanto iniciantes no magistério público, que vieram a interferir profundamente nas nossas práticas pedagógicas e na construção de nossas identidades docentes. Somos jovens professoras e professores, na faixa etária dos 25-35 anos, vindas e vindos de diferentes localidades do Rio Grande do Sul e com formações realizadas em diferentes universidades. E, ainda assim, nas conversas apressadas dos 20 minutos de recreio, no grupo do *Whatsapp*, nas reuniões pedagógicas, na informalidade fora da escola e nas parcas assembleias sindicais, fomos capazes de perceber em nossas falas anseios, medos, inseguranças e sonhos em comuns. Isso porque há algo de coletivo na docência e nas experiências que a perpassam.

No começo há um choque de realidade e uma certa confusão entre o que aprendemos na nossa formação, o que desejamos e entendemos como educação, e o que a realidade nos impõe. Nóvoa (2022), por exemplo, nos alerta para o aspecto decisivo dos primeiros anos de docência na forma como definimos nossa relação com a profissão. É nesse período que começamos a construir nossa rede de sentidos sobre o trabalho que iremos desenvolver ao



longo de nossa vida. Contudo, como ele afirma, “os jovens professores são deixados à sua sorte nas escolas, com pouco ou nenhum apoio, lutando sozinhos pela sua “sobrevivência” (NÓVOA, 2022, p. 66). Nesse momento, alguns processos de negociação, interna e externa, acontecem dado o distanciamento entre o/a professor/a que aprendemos e queremos ser e aquele/a desejado e cobrado pela instituição educacional.

Tardif e Raymond (2000) destacam outros aspectos deste mesmo período de atuação docente, voltados para a composição dos saberes profissionais:

Os saberes profissionais adquiridos no início da carreira] abrangem igualmente aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos etc.), o estabelecimento de relações positivas com os colegas e com a direção etc. (TARDIF; RAIMOND, 2000, p. 239).

O delineamento daquilo que vivenciamos enquanto docentes na seção a seguir contempla estes e outros aspectos, com todas as subjetividades inerentes do nosso olhar, individual e coletivo, e acaba por compor a conjuntura do nosso contexto de atuação na educação básica, em escolas públicas do litoral norte do RS.

A ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO E AS CONDIÇÕES MATERIAIS DO TRABALHO DOCENTE: SEUS IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NA IDENTIDADE DOCENTE

Pensar em educação da perspectiva estrutural inclui refletir na soma de fatores que podem auxiliar ou, pelo contrário, prejudicar o trabalho docente em sua completude, desde o planejamento às práticas e aos resultados pedagógicos. Ademais, influenciam na própria trajetória profissional no percurso de ensino-aprendizagem, para a construção ou mesmo validação de sua identidade docente, por vezes questionada ou modificada pelas barreiras encontradas. Nesta seção, discutimos alguns aspectos que percebemos em nossas experiências individuais e compartilhadas.

Paro (2012), em pesquisa de campo realizado em uma escola estadual de SP, discute a centralidade do trabalho docente enquanto tema da complexa realidade escolar, salientando aspectos da organização da escola atual que interferem de forma negativa neste trabalho, revelando a urgência da transformação da estrutura da escola atual para uma melhora significativa na qualidade da educação e no trabalho docente. Algumas questões levantadas pelo autor dialogam com pontos que elencamos em nossas discussões, sobretudo de aspectos



da escola (a estrutura total da escola, como aponta ele), que interferem de forma significativa em nosso trabalho.

As especificidades do trabalho docente, quando usamos por base referências como Tardif e Paro, centram-se na questão de que é um trabalho de interações humanas, entre sujeitos, no qual o objeto de trabalho do professor é um ser humano dotado de desejos, vontades e saberes próprios, cuja personalidade viva pode se alterar a partir das interações escolares e pedagógicas, a partir do processo de se educar. Segundo Paro (2012, p. 589), “essa condição deve ser determinante do trabalho do professor, que tem pela frente não um simples objeto, mas um sujeito que, como ele mesmo, trabalha nesse processo como coprodutor de sua educação.”

Entretanto, o que notamos em nosso cotidiano, é um distanciamento cada vez maior dessa compreensão da docência enquanto uma atividade de interações entre sujeitos. Cobra-se do professor um “domínio de turma”, um “controle”, quase como se a escola fosse realmente uma prisão e nossa função fosse de carcereiro. O que fazemos dentro da sala de aula assume um caráter secundário, enquanto que os estudantes estarem ali dentro controlados pelo/a docente se torna a preocupação primária. Parece que cada vez mais os espaços da escola são restritos ao uso dos professores e dos estudantes, relegando-os à sala de aula e nada mais.

Nesse contexto, também há uma série de faltas de instrumentos básicos de trabalho, tais como: cópias, impressões, materiais de papelaria, canetas e etc, além de limitações substanciais de espaço físico e recursos para diferentes atividades. Impera uma noção de falta, do que não há, do que deveria haver, deveria existir, mas não existe, ou há em quantidade inferior ao necessário. Falta de tempo adequado para estudo e formação, falta de espaço de diálogo e ações coletivas, há uma carência de momentos de compartilhamento de saberes e experiências entre professores, nas palavras de Paro (2012, p. 593), falta a noção de que “é preciso ser culto para oferecer cultura”. Falta de participação democrática, de divulgação de informações, de transparência, falta de conhecimento sobre a vida funcional. Falta de relevância cotidiana aos projetos político-pedagógicos e regimentos escolares enquanto documentos que orientam as práticas escolares. Falta de uma proposta educacional para o município, bem como diretrizes de conhecimento de todos os participantes do sistema (exemplo, ausência de sistema de ensino estruturado e utilizado).

De tal panorama de centralização de certas informações e decisões decorre a realização de um trabalho fragmentado na escola, mas que também pode ser percebido no nível municipal, em que as escolas de uma mesma rede não se embasam a partir de um projeto ou de uma estrutura pedagógica comum, com objetivos, metas e prioridades bem



definidos, planejados e difundidos, mas de decisões pontuais atreladas aos interesses do governo vigente. A realização de projetos, à exceção de campeonatos esportivos “interclasses”, consolidados no ano letivo, dependem substancialmente da iniciativa individual ou de pequenos grupos de professores/as, sendo que poucos recebem apoio material e humano, divulgação ou reconhecimento.

Outro aspecto relevante que nossas experiências compartilhadas evidenciaram diz respeito à valorização do professor. Conforme Paro (2012), o trabalho docente precisa contar com professores motivados e engajados, com vontade de promover transformação nos estudantes. Nesse sentido, podemos apontar que vários fatores incidem nesta questão, como a valorização social do professor perante os gestores dos sistemas de ensino, seus pares professores, os estudantes, e a comunidade escolar como um todo. Sendo assim, o “fracasso” da educação pública, quando medido em números através de avaliações externas, só atrapalha no processo de valorização social da identidade do professor.

Ainda conforme Paro (2012), o trabalho docente apresenta a especificidade de requerer motivação intrínseca por parte do professor e não apenas a motivação extrínseca (na forma de ganhos financeiros, por exemplo). Porém, o fator da remuneração não pode ser secundarizado, uma vez que provavelmente é um dos principais fatores que incidem nas condições de trabalho deste profissional e suas perspectivas. No município em que atuamos, uma parcela significativa dos professores, por necessidade, trabalha em regime de 40h semanais ou mais para alcançar uma remuneração que minimamente pague as despesas básicas e lhe propicie alguma condição de vida. Nesse cenário, as pautas da remuneração decente, da progressão salarial na forma do plano de carreira, e de uma desejada remuneração por dedicação exclusiva são imprescindíveis.

Ainda, no que diz respeito às possibilidades e condições do docente exercer seu trabalho com qualidade, destaca-se a questão do incentivo e valorização à formação continuada. Com a ciência de que trata-se de um tema complexo onde muito pode ser dissertado, cabe mencionar pelo menos dois pontos que ilustram bem a questão em nosso município. Primeiro, atualmente nosso município não possui uma estrutura de progressão prevista em plano de carreira que contemple os níveis mais altos de estudo, como o doutorado. Ou seja, infere-se que não é de desejo do poder público municipal que haja professores doutores, professores que buscam se qualificar na forma destes títulos. Em segundo lugar, as formações continuadas, em seu sentido mais amplo, carecem de sentido e efetividade quando encontram professores muito cansados e sem tempo. Além disso, sobre este mesmo tópico, é muito importante que as formações não sejam como produtos



“enlatados”, contratados de terceiros alheios à realidade escolar local, como em cursos online contratados que consistem em falas expositivas, para que centenas de pessoas, às vezes de vários municípios, ouçam passivamente, sobre temas os quais os professores sequer foram consultados sobre seu desejo ou relevância.

Somamo-nos ao posicionamento de Paro (2012) quando este sugere grupos de formação de professores feitos por eles mesmos, tal como fez Paulo Freire, quando secretário municipal de educação de São Paulo. Acima disso, que um governo democraticamente eleito e com boa visão progressista para a educação instaure um programa estruturado, visando a melhoria da qualidade do ensino, o que exige, ao nosso ver, uma comunicação constante entre administradores do sistema e as unidades escolares. Paro (2012) exemplifica suas ideias sugerindo congressos e seminários, o que a nosso ver seria muito frutífero. Em suma, que se propicie oportunidades para a existência de grupos regulares de discussão a partir de textos e outros materiais, focando em questões candentes aos próprios professores, visando atuar sobre problemas da educação diagnosticados, bem como suprir deficiências teóricas sobre determinados temas.

Se por bem a escola é um ambiente coletivo de construção de conhecimentos, em que todos/as aqueles/as que têm contato com os/as estudantes são agentes de/em formação, ela ainda não desempenha essa multiplicidade, diversidade e inclusão. Temos nossa carga horária cuidadosamente organizada para que não escape um minuto sequer de atendimento ao aluno. O intervalo do recreio é contabilizado para o/a docente como horário de planejamento. Se há excedente de carga horária insuficiente para atender mais uma turma, esse excedente pode passar a ser denominado “aula de reforço” e cumprido em turno inverso. Apenas uma denominação, uma vez que não há nem projeto e nem carga horária que atenda à demanda que realmente existe por este atendimento e pela inclusão dos/as alunos/as que dele necessitam.

A diversidade de estudantes na escola pulsa, a estrutura predial vai sendo adaptada para tentar atendê-la conforme as demandas, mas os recursos humanos se mostram ainda mais aquém de acompanhar esse progresso, não apenas em quantidade, mas também na formação social e profissional. O município apresenta um déficit na oferta de vagas para a educação básica em escolas públicas, o que se traduz em uma busca constante por instalações, com formatos e estruturas de ventilação, iluminação e rede elétrica diversas, sendo transformadas em salas de aula, nas escolas, e, por sua vez, salas de aula ocupadas em sua lotação máxima.

Para atender aos/as estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE), o município tem organizado uma estrutura que dispõe de salas de recursos (salas de Atendimento Educacional Especializado), profissionais da área e auxiliares não



especializados na área, que atuam no acompanhamento individual ou coletivo, dependendo da demanda do PAEE. Apesar dessa estrutura se destacar em comparação a escolas de outras redes de ensino na mesma região, percebemos que ainda há entraves na comunicação e realização dos trabalhos de professores/as que atendem às turmas de ensino regular e de professores/as do AEE, que se devem, especialmente, à carga horária incompatível e limitada para este fim, fazendo com que o trabalho fique fragmentado e, muitas vezes, incompleto, tornando mais difícil alcançar os objetivos propostos.

Considerando a formação social e profissional dos recursos humanos, na escola, percebemos, ao menos em nosso contexto, um pensamento conservador e preconceituoso por parte dos profissionais que atuam na escola, acabando por promover discursos contrários ao respeito e à inclusão. Entendemos que a escola, enquanto espaço de formação humana, deve articular-se entre a emancipação dos sujeitos, a valorização dos saberes docentes, a gestão democrática e a inclusão social, perspectivas defendidas por diferentes autores.

Para Paulo Freire (2019), a educação deve ser libertadora, permitindo que os estudantes se tornem protagonistas do próprio conhecimento por meio do diálogo e da criticidade. Nessa linha, bell hooks reforça a importância de uma pedagogia engajada, que reconheça as vozes historicamente silenciadas e promova uma educação antirracista, feminista e inclusiva. Já António Nóvoa (2022) e Maurice Tardif (2014) destacam a formação docente como um elemento central para a qualidade da educação, enfatizando que os professores não devem ser apenas transmissores de conhecimento, mas reflexivos sobre suas práticas e contextos. Complementando essa visão, Vitor Paro (2012) argumenta que a gestão escolar precisa ser democrática e participativa, garantindo que toda a comunidade educacional — alunos, professores e famílias — tenham voz nas decisões pedagógicas e administrativas. Assim, esses autores convergem na ideia de que a escola não pode ser apenas um espaço de reprodução do conhecimento, mas um local de transformação social, participação ativa e valorização da diversidade. São esses princípios que orientam nossa concepção de escola e de trabalho docente e é a partir desse olhar que foram trazidas as discussões aqui apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE O OLHAR COLETIVO NOS TROUXE SOBRE NOSSO TRABALHO DOCENTE

Pensando sobre a historicidade da escola e dos processos educativos institucionalizados, podemos compreender que são inúmeros os discursos que permeiam a escola, a educação e a docência. Considerando que a escola está inserida em uma determinada sociedade e em um



determinado contexto histórico, questões dessa temporalidade e conjuntura atravessam o trabalho docente. Seja por regulamentações legais, disputas em torno do debate do para quê e para quem a escola serve, questões ideológicas que tentam dizer como deve ser e se comportar uma professora, questões econômicas e políticas de verba e repasses atreladas a avaliações externas e de larga escala, tudo isso atravessa a escola e o trabalho docente. Além disso, a docência é impactada pelas condições materiais e subjetivas nas quais ela acontece, ou seja, nossa docência está condicionada pelas estruturas e processos nos quais se situa.

Ainda que estejamos trazendo relatos de uma realidade específica, acreditamos que as experiências abordadas neste trabalho podem ser comuns a outras pessoas que também atuam na educação básica pública brasileira enquanto docentes, tendo em vista que somos organizados/as a partir de uma estrutura e de políticas públicas nacionais, além de uma cultura escolar construída por uma historicidade relacionada à escolarização. Questões sobre estrutura, sistema de ensino, percepções, experiência e condições de trabalho encontram centralidade nas reflexões construídas neste relato de experiência, uma vez que acreditamos que há um descompasso entre o que queremos ser enquanto docentes e aquilo que nos é cobrado pelas gestões escolares e pela gestão municipal, além das normatizações e legislações relacionadas à educação brasileira.

A partir do percurso de estudo, reflexão e escrita, apontamos para a importância da reflexão contínua sobre o processo de trabalho docente, evidenciando o quanto os pontos centrais deste relato impactam e condicionam nossas práticas pedagógicas e a construção de nossas identidades docentes. Além disso, reafirmamos a relevância de momentos em que possamos pensar e compartilhar coletivamente a docência.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 45ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores: proteger, transformar e valorizar**. Salvador SEC/IAT, 2022.

PARO, V. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 586-611, maio/ago. 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014.



TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>>. Acesso em: 07 jan. 2025.

