

CONDIÇÕES DE TRABALHO DE MULHERES COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NA/DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Arielma Galvão dos Santos (UNEB)

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (UNEB)

Resumo: Este artigo resulta de uma pesquisa que teve como objetivo compreender as condições de trabalho de professoras coordenadoras pedagógicas de unidades escolares da Educação Básica, no município de Salvador Bahia. O estudo foi desenvolvido com Coordenadoras Pedagógicas do Núcleo Territorial 26 – NTE 26, do polo Brotas, bairro de Salvador. A Conversa foi adotada como metodologia de pesquisa, tendo como dispositivo as rodas de conversa, como espaços narrativos com o objetivo de propiciar e revelar as interpretações das professoras coordenadoras pedagógicas sobre as condições de trabalho e questões de gênero. O trabalho utilizou a abordagem hermenêutica para analisar de forma interpretativa-compreensiva os discursos colhidos durante a pesquisa de campo. Os resultados revelaram as condições de trabalho das professoras coordenadoras pedagógicas e que a opressão de gênero também se materializa através de precárias condições de trabalho. As coordenadoras pedagógicas compreendem que existem desigualdades e preconceitos de gênero e que as mulheres são atravessadas pelas questões de gênero na vivência das condições de trabalho na/da educação básica. É preciso melhorar as condições de trabalho docente, reconhecer as diferenças, bem como combater a precarização e as desigualdades social e historicamente construídas entre homens e mulheres.

Palavras-chave: condições de trabalho; coordenação pedagógica; narrativas.

No Estatuto do Magistério do Estado da Bahia, a Coordenação Pedagógica faz parte do grupo ocupacional do magistério. Em âmbito federal, na Lei 11.301/2006, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, artigo 67, § 2, está posto que:

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 2006).

Como é compreendida a função da coordenação pedagógica? Quais as condições de trabalho de mulheres que exercem esse cargo? Quais as narrativas feitas por elas, impressões, sentidos, alegrias, angústias, desafios, conquistas e lutas? Ditas por elas, interpretadas por

elas? A proposta é que esse artigo possa contribuir com a compreensão de algumas dessas questões e/ou tensões que se apresentam no cotidiano das escolas da Educação Básica. Mais do que respostas intenciona-se fomentar/mobilizar problematizações. Perguntas podem soar como perguntas-convite. Convite para forçar o pensamento a pensar, a fazer (se) perguntas, sem a preocupação de respondê-las. Convite para suspender o já conhecido, o movimentado saberes e certezas e, quiçá, estranhar, arriscar, inventar (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018).

Sobre o entendimento a respeito da coordenadora pedagógica, partimos do que é denotado por Freire (1982):

O coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e, como tal, deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da Escola. Ele deve levar os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia sobre o seu trabalho sem, no entanto, se distanciar do trabalho coletivo da Escola. (FREIRE, 1982, p. 87).

Freire (1982) aborda a coordenadora pedagógica como primeiramente educadora. A partir desse lugar não é superior às demais professoras. É uma professora, no exercício da profissão docente e a partir desse lugar é possível construir junto o ser e estar no magistério. E, além disso, pode contribuir nas reflexões para além do descrito na lei, tecer ponderações para além do espaço físico da escola, o que inclui os espaços e coletivos de luta pela autonomia sobre o seu trabalho.

Dialogando ainda a partir de Freire (1982) é possível afirmar que a coordenadora pedagógica, como educadora, não fica de fora da prática pedagógica avaliando o que está ruim nela, mas participa como quem está dentro dessa prática, buscando junto melhorias, não considerando as demais professoras como puros objetos de vigilância. A coordenadora pedagógica não é superior às demais professoras e, ainda segundo Freire (1982), não escapa em sua prática a natureza epistemológica da educação.

Na contemporaneidade, é possível compreender alguns dos desafios vividos pela coordenação pedagógica, dentre eles as questões que versam sobre qual o papel desse segmento, e, concomitante a isso, muitas narrativas, com especial atenção para as narrativas de mulheres coordenadoras pedagógicas, revelando angústias, relatos de adoecimento e frustrações.

Este artigo resulta de uma pesquisa qualitativa, referenciada na teoria da interpretação, a hermenêutica, e adota a conversa como metodologia de pesquisa. Nesse contexto, pensamos conversa não como meros sistemas de interpretação de fatos ocorridos ou vividos, mas, como intensidades, multiplicidades, experimentações, sentidos que nos movimentam e nos deslocam da nossa zona de conforto e das nossas supostas verdades instaladas. Essa é a inspiração para essa pesquisa, não olhar para as colaboradoras, as professoras coordenadoras pedagógicas, como desprovidas de suas experiências, ideias, valores, saberes, ideologias. É através da pesquisa tecer junto, buscar compreender as condições de trabalho a partir das narrativas, através da conversa. Esse tecer junto é complexo, como nos diz Edgar Morin em seu livro *Ciência com Consciência* (2005):

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. É a concentração na direção do saber total, e, ao mesmo tempo, é a consciência antagonista. (MORIN, 2005, p. 192).

No cerne do pensamento complexo está o entendimento de que há o desejo de um saber completo, mas junto a isso, a compreensão de sua impossibilidade. A intenção do tecer junto é compreender, dialogar, inclusive nos momentos nos quais o diálogo pareça impossível devido à diferença (MOREIRA, 2016).

A tessitura das relações é possível entre os diferentes saberes, tecendo ideias coletivamente, bem como soluções, mesmo que sejam provisórias. Isso se dá através de diálogos com as colegas e/ou outros sujeitos da escola, o que é fundamental para o trabalho escolar e efetivação de aprendizagens coletivas. Nesse sentido, as rodas de conversa figuram como dispositivos metodológicos desta pesquisa, sendo reconhecidas coletivamente como potentes para as aprendizagens e emancipação (REIS; OLIVEIRA, 2018).

A conversa é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, muda caminhos, é reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significados. O diálogo é um momento singular da partilha, pressupõe o exercício da escuta e fala (MOURA; LIMA, 2014). Assim, entendemos que as rodas de conversa oportunizam a reverberação coletiva, a construção e reconstrução de conceitos e de argumentos através da

escuta e do diálogo, com os pares e consigo mesmo.

No desenvolvimento da pesquisa aconteceram três rodas de conversa, em três momentos. As rodas tiveram como temas as condições de trabalho e as relações de gênero, fomentados com as seguintes questões: o que vêm à mente quando falamos sobre condições de trabalho na educação básica? Como é ser mulher coordenadora pedagógica no Estado da Bahia, considerando as condições de trabalho que vivenciam? O objetivo foi suscitar o início do diálogo, a troca de ideias, a conversa.

As professoras coordenadoras pedagógicas foram convidadas a conversar, em local combinado com elas. A proposta foi dialogar e trocar experiências, dentre as possibilidades que a conversa mobiliza. Tratou-se de pensar com elas, escutá-las, com toda imprevisibilidade, inventividade e contingência que a pesquisa pode revelar.

A pretensão de priorizar mulheres no que se refere às colaboradoras da pesquisa é pelo fato de, na educação básica, as mulheres representarem cerca de 80% das profissionais, conforme dados do Censo Escolar 2019. É possível verificar que a profissão docente na educação básica significa oportunidade de emprego para as mulheres, assim colocamos a importância da valorização desse lugar de fala, na perspectiva trazida por Ribeiro (2019, p. 60). Acreditamos que esse olhar contribuirá, no contexto da diversidade, para compreender condições sociais que constituem esse grupo e quais experiências compartilham (RIBEIRO, 2019).

Além disso, em sua pesquisa Modos de habitar a profissão docente na educação básica: Estado da arte das pesquisas na Bahia, Rios (2020) denota que em relação ao marcador social de gênero, que é entendido como um dos marcadores sociais da diferença que atravessam a diversidade na/da profissão docente, apenas 2,1% das pesquisas discutem a temática relacionada a questões de gênero, ou seja, há poucos trabalhos com marcadores de gênero. Portanto, pesquisas nessa direção ampliam e valorizam esse debate na Educação Básica.

Para Dalila Andrade (2021), a divisão de gênero é talvez a maior segmentação que historicamente marca a profissão docente, não só no Brasil, e exerce importante influência na

identidade dessas/es profissionais. Dalila atribui essa divisão à presença de um maior contingente feminino nos níveis mais elementares da educação básica, e aponta que as pesquisas demonstram que baixos salários estão ligados à discriminação de gênero.

Segundo Gatti e Barreto (2009), a categoria dos professores é majoritariamente feminina, apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. Na educação infantil a quase totalidade é de mulheres professoras, (98%), prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo. No ensino médio, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino (33%), mas ainda com predominância das mulheres (67%). Ratificando que a docência continua significando boa oportunidade de emprego para as mulheres.

É possível perceber que as questões de gênero estão presentes na constituição das especificidades da profissão docente e da organização do trabalho docente. Nesse entendimento colocamos como de essencial relevância o debate sobre as condições de trabalho dessas mulheres, professoras coordenadoras pedagógicas, a partir da busca da compreensão dessas condições a partir de suas narrativas através das rodas de conversas.

As “Conversantes” (MOURA; LIMA, 2014), são professoras coordenadoras pedagógicas do NTE 26, polo Brotas, do qual faço parte e que pertence a Salvador, Bahia. São cinco mulheres, incluindo a pesquisadora, pois na conversa como metodologia de pesquisa, não se exclui essa participação, fazendo parte da prosa.

Na primeira roda de conversa foi revelado que o símbolo da pesquisa eram as borboletas, e que elas seriam as borboletas da pesquisa. Um dos motivos da identificação com esse símbolo é sua capacidade de transformação, de metamorfose. O que dialoga com a capacidade da mulher se metamorfosear e se transformar, mesmo diante de contextos sociais opressores, machistas e sexistas. Nesse sentido, as colaboradoras tiveram nessa pesquisa nomes de borboletas, algo para o qual não houve nenhuma oposição.

Os nomes não foram escolhidos de forma aleatória, a escolha se deu a partir de alguma característica da colaboradora percebida durante as rodas de conversa. Assim temos: a

Borboleta Danaus; a Borboleta Greta; a Borboleta Pavão; a Borboleta Anteos e a Borboleta pesquisadora Coruja.

Participei das conversas sem muitas interrupções, as poucas que ocorreram são permitidas pela metodologia, a partir de uma estética da presença, do conversar com, do olhar no olho, nos levando a habitar novos territórios existenciais, a experimentar o mundo de novas formas, a construir de forma compartilhada, nas interações e indagações. Trabalhando as conversas como modalidades narrativas, vamos também nos (trans)formando (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018).

Na escola, muitas vezes, não se valorizam as vozes daquelas que habitam esse cotidiano. Não se colhem histórias de vida, narrativas das pessoas que estão na escola, o que é fundamental fazer nesses espaços, escutar essas vozes, uma vez que se pretende a partir delas e com elas, compreender uma situação, um problema, um conflito criado e alimentado na/pela escola (SILVA, 2011).

Assim, nos orientamos por esse caminho, inspiradas por SANTOS (2020), não preocupadas em atingir a verdade dos fatos narrados, mas em compreender como deles emanam sentidos interpretados pela pessoa que os vivenciou e são reinterpretados pela pesquisadora, que se dispõe a acolher, a ser copartícipe destas histórias de vida.

A partir dessa inspiração destacamos três tempos de análise percorridos. O tempo I foi baseado na organização e leitura das conversas transcritas. Vale dizer que inicialmente foi comprado um aplicativo para transcrever as conversas, mas desistimos dessa possibilidade, decidindo pelas transcrições pelas pesquisadoras, pois cada respiração, forma de falar, de dizer as palavras, ajudaram na etapa da identificação dos campos de sentido e na melhor compreensão das narrativas. Antes da transcrição das conversas, os arquivos de áudio foram transferidos para um computador de uso pessoal, para segurança e sigilo do material.

No tempo II foi realizada a leitura e releitura das conversas, buscando destacar os campos de sentido e unidades de análise. Começamos a separar o que dialogava com os temas: condições de trabalho, coordenação pedagógica, gênero e mulher.

O tempo III consistiu no retorno às conversas, ouvindo novamente as narrativas, dando pausas para reflexão, elaborando e aprofundando reflexões.

Esses momentos proporcionaram não apenas reflexões, como também desencadearam emoções, expressas pelos olhos lacrimejados em vários momentos. Foi estar e caminhar junto às mulheres narradoras, colaboradoras da pesquisa.

Mulheres coordenadoras pedagógicas e condições de trabalho

Historicamente, no que tange aos modos de se administrar o ensino, existe um largo terreno a ser investigado (VICENTINI; LUGLI, 2009). Na sociedade brasileira dos séculos XVIII e XIX, as relações pessoais e políticas tinham forte influência sobre a organização do Estado. Naquela época, mais do que diplomas em uma sociedade com pouca escolarização, poderia se confiar nas recomendações de pessoas de confiança. Esse contexto impactou a educação e para mudar esse cenário foi preciso um movimento longo e difícil, visto que os cargos de professora também eram considerados como moedas de troca, valiosa para ocupantes de cargos políticos (VICENTINI; LUGLI, 2009).

No Brasil, o processo de seleção docente se iniciou no ano de 1760. A seleção se dava por meio de uma prova de gramática e outra de matemática. Com a aprovação, a professora receberia um documento que a autorizava a ensinar. Após o concurso, o cargo se tornava vitalício, a menos que a professora mudasse de localidade. Ninguém poderia lecionar, seja no ensino público ou particular, sem antes obter a licença que era conferida por este concurso (VICENTINI; LUGLI, 2009). No século XIX, foram sendo estabelecidos critérios mais específicos e maiores exigências.

Uma ideia muito forte, constantemente reproduzida nos discursos e textos de autoridades e de intelectuais do século XIX, eram os aspectos da moral exigidos para ser professora. A lista de virtudes necessárias para ser considerada uma boa professora tinha relevância e incluía a pureza dos costumes e a profissão como sacerdócio, ou vocação. A professora era obrigada pela legislação a apresentar um atestado de moralidade ao candidatar-se a uma

cadeira de primeiras letras, equivalente hoje aos anos iniciais do fundamental.

O papel da professora era combater a ignorância popular e construir um alicerce para uma sociedade ordeira, moral e cristã, contribuindo, assim, para a manutenção da hierarquia social e política. Todo esse cenário impactava nas condições de vida e trabalho das professoras, que segundo Castanha e Bittar (2012), eram condições que se caracterizavam pela miséria, privação, penúria e desconsideração social. Eram condições enfrentadas pela grande maioria das professoras no século XIX.

As condições materiais de ensino se iniciaram com grande precariedade, sendo um processo marcado por descontinuidades, retrocessos e avanços que foram moldando a instituição que conhecemos hoje como escola. Um dos exemplos concretos das condições consideradas inadequadas eram as aulas avulsas que aconteciam nas casas das professoras ou em um cômodo alugado por ela/ele com seu salário, muitas vezes insuficiente. A organização escolar era ignorada em grande parte do país. No caso das aulas na casa das professoras, o trabalho ia para a casa, impedindo a desconexão entre trabalho e a vida privada. Muitas vezes o ensino era interrompido por questões familiares. No caso de cômodos alugados, era frequente que houvesse “escolas” sem ventilação, com número excessivo de alunas/os (VICENTINI; LUGLI, 2009).

As condições do trabalho docente no século XIX, que ainda se refletiram no século XX, e não devem ser ignoradas na compreensão sobre a profissão docente nos dias atuais, mostram que às professoras, historicamente, foram negadas uma vida abastada, condições de trabalho decentes e autonomia pedagógica. A Coordenadora Pedagógica Pavão nos diz:

O que eu percebo é que as condições poderiam ser melhores, porque boa vontade só não faz a prática boa. É necessário que você tenha as condições. A escola tem procurado. Fez uma reforma no piso, abriu uma janela na pandemia, está com projeto de botar ar-condicionado nos ambientes para poder dar as condições... O prédio é antigo. Mas, temos professores parceiros... Agora estou 40 horas nessa escola. Nos 12 anos que passei na escola, só tinha eu de coordenadora, pela manhã, à tarde sem, e à noite alguém assumia esse papel. Eu sempre ajudei os outros turnos, ia para a escola ajudar. Alterei minha carga horária agora para 40 horas, mas trabalhei nesses 12 anos, ajudei, mesmo sendo 20 horas, sempre dei mais de 20 horas. (PAVÃO, roda de conversa, janeiro 2023).

Fazendo parte dessa prosa, a Coordenadora Pedagógica Danaus coloca que:

Então, na outra escola, só para relatar, como era minha condição de trabalho, levei dois

anos levando meu notebook, usando a minha internet, eu tinha que pegar o balde e a água e limpar a minha sala, dois anos. Que era uma sala usada pela EJA no noturno e que amanhecia daquele jeito. Eu fui atendida em um hospital de emergência psiquiátrica em um estado gravíssimo. O médico me deu 60 dias para iniciar o tratamento porque eu estava com transtorno mental, das condições, péssimas que eu tinha de trabalho. Então assim, se agente pensar, a lei precisa nos tratar, não só o papel. Por exemplo, eu não sabia a quem procurar para ter um apoio para a coordenação pedagógica, a gente não tem uma diretoria... Isso foi me adoecendo. Meu pai ficou internado no hospital, eu pedi licença médica, o estado negou. Trabalhei em janeiro para pagar os dias que fiquei com ele. Em janeiro meu pai morreu na segunda feira e na quarta feira eu tinha que estar na escola. Então essas condições de trabalho que a gente fica a mercê... Como a gente não tem uma diretoria que a gente possa se reportar diretamente sobre o que acontece? Se não fosse o sindicato e uma pessoa que é político que eu tive que pedir, eu não gosto de ser subalterna e nem pedir a político nenhuma, mas... Essas condições de trabalho faz a gente pensar muitas gentes em desistir. (DANAUS, roda de conversa, janeiro 2023).

Nessa conversa, nos diz a Coordenadora Pedagógica Greta:

Acho importante a gente conversar também sobre o espaço do coordenador na escola, o espaço físico mesmo. Quando cheguei não tinha um espaço para a coordenação. Era um espaço anexo a secretaria, que era utilizado para qualquer outra coisa, menos coordenação. Não tinha mesa, espaço adequado. Tinha um espaço que era chamado de sala de AC. Espaço extremamente quente, as cadeiras mais velhas foram colocadas lá. Horrível! Aos poucos fui tentando fazer esse movimento e hoje a gente tem a sala da coordenação, que é mesma sala que a gente chama de sala de AC. Tem um computador, tem uma impressora. Tem um ar-condicionado. Fui deixando a sala agradável, porque o professor ele não se sentia bem em ir para um espaço quente, uma cadeira horrível. Não tinha como trabalhar. Não tinha como fazer uma projeção, não tinha como fazer nada. Ou seja, condições de trabalho perpassam também por isso. (GRETA, janeiro de 2023).

E a Coordenadora Pedagógica Danaus participa dizendo que:

Eu tive que lutar para ter esse espaço porque lá não tinha computador, não tinha telefone... Aí eu chamei a gestora e disse que precisava ter um equipamento mínimo de trabalho, e caso não fosse possível resolver, eu iria no NTE 26 mas, naquelas condições não iria ficar. (DANAUS, roda de conversa janeiro de 2023).

A Coordenadora Pedagógica Anteos concorda sobre as precárias condições de trabalho, afirmando:

A gente ganha muito mal. Condições de trabalho precárias. Nunca tive uma sala de coordenação pedagógica. Não tinha aquele espaço do coordenador, específico. Agora que a Borboleta Greta chegou, montou uma sala. Ficou muito tempo sem coordenador lá. Quem fazia o trabalho de coordenação eram as vices. E tinha a vaga, mas, a SEC não colocava. Entrei em 1998 e demorou para ter outro concurso, ficou muito tempo sem ter coordenador. (ANTEOS, roda de conversa janeiro de 2023).

Como é possível compreender nas narrativas das coordenadoras, as condições de trabalho são precárias e constituem importante requisito para obtenção de êxito nas atividades de ensino e aprendizagem. Não basta recrutar professoras, coordenadoras pedagógicas ou gestoras, prepará-las e não oferecer condições de trabalho. São muitos os estudos que

confirmam a importância das condições de trabalho nas escolas para a realização das finalidades da educação. Em alguns desses estudos, o que se observa é que há relação entre as condições de trabalho oferecidas às professoras e sua motivação ou desmotivação com a profissão (OLIVEIRA; JUNIOR; REVI, 2020, p. 3-4).

Dialogando com Dalila Andrade (2021), inferimos que a divisão de gênero é talvez a maior segmentação que historicamente marca a profissão docente não só no Brasil. Esse marcador exerce importante influência na identidade dessas profissionais.

Dialogamos ainda com Santos (2019), que se refere à categoria mulher como uma identidade de gênero, não pressupondo uniformização, posto que cada corpo experimenta de forma diversa o mundo, singularizando-se. (SANTOS, 2019, p. 129). Compreende que os corpos femininos vivenciam suas posições nas diversas estruturas sociais, tais como a divisão do trabalho, as hierarquias de poder e as normas de sexualidade. Tais experiências não apenas ocorrem nos corpos, como também constroem identidades e permitem uma configuração das situações de opressão pelas quais as mulheres são submetidas.

As rodas de conversas revelaram que as coordenadoras pedagógicas compreendem que existe uma desigualdade e preconceito de gênero, e que as mulheres são atravessadas pelas questões de gênero na vivência das condições de trabalho na/da educação básica. Ser mulher, professora, coordenadora pedagógica na educação básica, carrega questões específicas que são lidas a partir do Ser Mulher nesse espaço, demonstrando a acentuação da opressão e precarização quando se narra a partir do lugar de fala da mulher.

O que se almeja não é a piora das condições de trabalho para os homens, em nenhum momento isso foi expresso, e sim melhores condições de trabalho para todas e todos trabalhadoras/es, considerando as singularidades da mulher e combatendo as desigualdades impostas a elas, ainda presentes na contemporaneidade.

Algumas Considerações

A partir das narrativas das coordenadoras pedagógicas, foi possível identificar as condições

de trabalho desse segmento, sendo revelado como o estado precisa melhor compreender as singularidades da mulher na sociedade, a opressão de gênero que também se materializa através de precárias condições de trabalho. É preciso melhorar as condições de trabalho docente, reconhecer as diferenças, bem como combater a precarização e as desigualdades social e historicamente construídas entre homens e mulheres.

Nas conversas foi possível compreender que essas condições de trabalho são atravessadas pelas questões de gênero. As vozes dessas mulheres são invisibilizadas e desconsideradas historicamente. Mas, como sujeitos históricos, ativos social e politicamente, elas resistem através de suas vozes, de suas narrativas, de suas lutas por melhores condições de trabalho e valorização docente, considerando suas singularidades enquanto mulheres e buscando se organizar, resistindo coletivamente. Cremos que esse artigo pesquisa será fonte de reflexão para muitas mulheres, diante das narrativas de vida-profissão das Coordenadoras Pedagógicas, mobilizando outras mulheres para a valorização de suas narrativas, bem como disposição para a luta, em conjunto e de forma organizada com outras mulheres.

Através das conversas com outras mulheres percebemos que nossas dificuldades dialogam, respeitando nossas singularidades. Conversando com essas mulheres percebemos o quanto nós nos transformamos, o quanto nos metamorfoseamos, assim como as borboletas, que com as suas asas aparentemente bem frágeis são fortes e podem voar.

Descobrimos e percebemos nas vozes de outras borboletas, de outras mulheres, a nossa potência e capacidade de transformação. Conversas nos ajudam a enfrentar desafios. Conversas nos ajudam a valorizar, a compreender, a tecer com outras mulheres. Nos ajudam a progredir, a pesquisar, e a partir da nossa vida transformar outras vidas e com outras vidas. Conversas nos ajudam a não desistir. Conversas transformam!

Referências

BRASIL. Lei n. 11.301, de 10 de maio de 2006. Altera o art. 67 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mai. 2006.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO; Carmen Sanches (orgs.). Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

FREIRE, Paulo. Educação: sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). O educador: vida e morte. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOREIRA, Maria Elisa Rodrigues. O desafio de tecer em conjunto: complexidade e transdisciplinaridade. Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 21, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/2236-6377.16.21>. Acesso em: 07 jul. 2022.

REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendizagens coletivas e ecologia de saberes: as rodas de conversa como auto- formação contínua. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO; Carmen Sanches (Orgs.). Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. da G. S. B. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. Interfaces da Educação, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>. Acesso em: 19 jul. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. A questão de gênero na idade para a aposentadoria no Brasil: elementos para o debate. Brasília: Ipea, 2019. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9235/1/TD_2466.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

RIBEIRO, Djamila. Lugar de Fala. Feminismos Plurais. Editora, Polén. São Paulo, 2019.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Modos de habitar a profissão docente na educação básica: estado da arte das pesquisas na Bahia. Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 01-24, out./dez, 2020a. Disponível em: <http://orcid.org/0000-0003-1827-3966>. Acesso em: 18 out. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, MG, Brasil, volume 26, p. 1-24, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782021260095>. Acesso em: 27 jul. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. da G. S. B. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. Interfaces da Educação, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>. Acesso em: 19 jul. 2022.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO; Carmen Sanches (orgs.). Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. A interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a educação. Comunicações, Piracicaba, ano 18, n. 2, p. 19-36, jul-dez, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v18n2p19-36>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SANTOS, Celina Rosa dos. Astúcias das diadorins-professoras-gestoras: narrativas sobre docência e gênero no sertão-mundo IFBA. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

VICENTINI, Paula Perin. LUGLI, Rosario Genta. História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira; v.4).

CASTANHA, A. P.; BITTAR, M. O papel dos professores na formação social brasileira: 1827-1889. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 34, p. 37-61, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i34.8639578. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639578>. Acesso em: 20 ago. 2022.

VICENTINI, Paula Perin. LUGLI, Rosario Genta. História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira; v.4).

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A.; REVI, N. S. Condições de Trabalho dos Professores e Satisfação Profissional: Uma Análise em sete estados do Brasil. Cenas Educacionais, v. 3, 2020. Acesso em: 18 jul. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, MG, Brasil, volume 26, p. 1-24, 2021. Disponível em:

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO
Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

<http://doi.org/10.1590/S1413-24782021260095>. Acesso em: 27 jul. 2022.

SANTOS, Celina Rosa dos. Astúcias das diadorins-professoras-gestoras: narrativas sobre docência e gênero no sertão-mundo IFBA. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.