

ARIELMA GALVÃO DOS SANTOS



**Condições de Trabalho de Mulheres
Coordenadoras Pedagógicas
na/da Educação Básica**





UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC

ARIELMA GALVÃO DOS SANTOS

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

Salvador - BA
2023

ARIELMA GALVÃO DOS SANTOS

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

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito da linha II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculado ao Grupo de Pesquisa, Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios.

Salvador - BA
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I

Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

S237c Santos, Arielma Galvão dos

Condições de trabalho de mulheres coordenadoras pedagógicas na/da educação básica / Arielma Galvão dos Santos.- Salvador, 2023.

118 f.: il.

Orientador: Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I. 2023.

Contém referências, apêndice e anexos.

1. Identidade de gênero na educação – Salvador (BA). 2. Educação de base – Ambiente de trabalho – Salvador (BA). 3. Educação – Discriminação de sexo contra a mulher – Salvador (BA). 4. Pesquisa educacional – Narrativas pessoais. 5. Mulheres na educação. 6. Professoras – Formação – Salvador (BA). I. Rios, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

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

ARIELMA GALVÃO DIAS DOS SANTOS

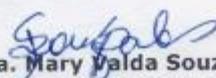
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 18 de agosto de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS**
Data: 11/09/2023 12:40:49-0100
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Documento assinado digitalmente
 **FABRÍCIO OLIVEIRA DA SILVA**
Data: 11/09/2023 21:35:43-0100
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Fabricio Oliveira da Silva
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Brasil


Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico à minha mãe Laura e ao meu pai Ariolando.
À minha avó Ana, bisavó Dalila, tia Alaíde, tia Arilene, tia Mara e a Labib Darian (*in memoriam*), Lala lutou contra a COVID-19 e se foi, mas, antes acordou para deixar amor, sua marca de vida. São mulheres revolucionárias.

A todas as mulheres que seguem lutando por melhores condições de trabalho e valorização docente. Eu sou porque nós somos!

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Jeová Deus pela vida, por estar sempre perto de mim, eu não ando só. Ele está comigo! Deus seja louvado!

À minha mãe Laura, pai Ariolando (Ari), irmão Marco Aurélio e em nome deles/a agradeço a todos/as/es da minha família!

A todas as minhas amigas e amigos, em especial: Meyre Russi, Aline Barreto, Rose Assis, Michelle, Cica, Ayala, Jeffte, Luciano Cerqueira, Marcos Barreto, César, Kalypsa, Marcelo Borges, Mônica Loiola, Vanessa Lemos, Camila Portugal, Cida Santos, Celeste Vianna e todos/as/es do NTE 26, Inês Vasconcelos... São pessoas que me apoiaram nessa trajetória, se colocaram à disposição para ajudar, compreenderam minhas ausências e sempre me incentivaram a não desistir.

Ao “quarteto” do qual faço parte com Brisa, Andricele, Anaéli, do PPGEDUC para a vida. Nunca vou esquecer os sinais de leitura, e nem vocês.

A todas/os/es colegas da linha dois do Mestrado PPGEDUC UNEB.

Ao meu grupo de pesquisa DIVERSO, em especial a Dulce, Maria Helena, Fabricio, Grazi, Ana Lúcia, Jan, Taisa e Léo. Esse grupo é um espaço de acolhimento, aprendizagem, muito trabalho, afeto e pesquisa. Vocês me fizeram mais forte, sem perder o afeto.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. Jane é para mim uma mãe, fez crescer em mim a semente da pesquisa. Me fez acreditar que havia espaço para militantes sociais na academia. Segurou minha mão, ouviu minhas dores, viu minhas lágrimas, sempre me motivou, com sua voz suave, com assertividade, sempre presente. Para mim é um privilégio tê-la como orientadora, e poder chegar até aqui com ela. Escrevo com muita satisfação, felicidade e resistência. Muito, muito obrigada Jane!

À Prof^a Dr^a Mary Sales e Prof Dr^o Fabricio Silva. Agradeço por todas as orientações, a atenção e o cuidado, admiro muito vocês.

Às “conversantes” da pesquisa. Agradeço às Coordenadoras Pedagógicas *Danaus, Greta, Pavão, Anteos e a Coruja*. Vocês me transformaram durante essa pesquisa, não saio como entrei. Em nome de vocês agradeço a todas as Coordenadoras Pedagógicas do Estado da Bahia. Vocês são gigantes! Muito, muito obrigada!

Às(aos) funcionárias/os do PPGEduc-UNEB.

Aos meus/minhas alunos e alunas que me ensinam sempre. Mostram o quanto ainda preciso aprender, e me fazem crer na importância de lutar por educação pública e de qualidade.

A toda a diretoria da APLB Sindicato, companheiras e companheiros de luta. Aprendi e aprendo muito com esse coletivo de luta que tem história pelos direitos da classe trabalhadora! Por nenhum direito a menos!

A toda a diretoria da CTB estadual e nacional, pela confiança, aprendizado e pelas trocas de conhecimento. CTB, a luta é para valer!

A todas, todos e todes profissionais de Educação do Estado da Bahia! E à minha comunidade escolar Colégio Estadual de Tempo Integral Leda Jesuíno dos Santos, meus colegas professores/as, alunos/as, demais profissionais, e ao bairro Engenho Velho de Brotas no qual teci parte da minha vivência.

À Fred e Fênix que são meu filho e minha filha pet. Em muitos momentos de angústia estiveram comigo dando força, amor incondicional. Me ajudaram a esperar.

A mim mesma, Arielma Galvão, mulher negra, militante, filha, irmã, amiga, mãe, profissional da educação, professora, coordenadora pedagógica, que caminhou até aqui ciente de que nessa travessia sou uma metamorfose que se constrói a partir de mim e do outro, e assim vou tecendo meus passos buscando compreender melhor esse mistério maravilhoso chamado vida!

Obrigada!

[...] *Antes – agora – o que há de vir.*
Eu fêmea-matriz.
Eu força-motriz.
Eu-mulher
abrigo da semente
moto-contínuo
do mundo.

(Evaristo Conceição)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as condições de trabalho de professoras coordenadoras pedagógicas de unidades escolares da Educação Básica, no município de Salvador. O estudo foi desenvolvido com Coordenadoras Pedagógicas do Núcleo Territorial 26 – NTE 26, do polo Brotas. 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; mulher; conversa; narrativas.

ABSTRACT

This research aimed to understand the working conditions of pedagogical supervisors in Primary Education schools in the city of Salvador, Bahia, Brazil. Research methodology consisted of conversation circles with pedagogical supervisors from Territorial Nucleus 26 - NTE 26, in Brotas district. These discussion groups were used as narrative spaces with the objective of facilitating and revealing the interpretations of the pedagogical supervisors regarding their working conditions and gender issues. The study employed a hermeneutic approach to interpretively analyze the discourses collected during field research. The results revealed the working conditions of the pedagogical coordinators and how gender oppression is also manifested through precarious working conditions. The coordinators understand that there are gender inequalities and prejudices, and that women are influenced by gender issues in their experience of working conditions in primary education. It is necessary to improve teachers' working conditions, acknowledge differences, as well as combat the precarization and the social and historically constructed inequalities between men and women.

Keywords: working conditions; pedagogical supervision; women; conversation; narratives.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APLB Sindicato	Sindicato dos Trabalhadores em Educação das Redes Públicas Estadual e Municipais do Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio do Estado da Bahia
ACs	Atividades Complementares
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONASEMS	Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde
CONGEMAS	Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social
DIVERSO	Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica
DNEP	Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FACED/UFBA	Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. DIÁLOGOS SOBRE OS CAMINHOS DO MÉTODO	22
2.1 CONVERSA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA, POR QUE NÃO?.....	24
2.2 AS “CONVERSANTES” E O LÓCUS DA PESQUISA.....	32
3. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: VAMOS FALAR SOBRE ISSO?	42
3.1 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A PANDEMIA.....	47
3.2 CONVERSANDO SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O COLETIVO DE LUTA.....	59
4. CONDIÇÕES DE TRABALHO E QUESTÕES DE GÊNERO: VAMOS ENTRAR NESSA PROSA?	67
4.1 <i>QUANDO O GOVERNO LIBERA PECÚNIA... E COORDENADORA NÃO ENTRA, QUANDO VOCÊ QUER FAZER UM MESTRADO, QUE NÃO CONSEGUE LIBERAÇÃO</i>	76
4.2 <i>ESTOU NESSA SITUAÇÃO POR CONTA DA PRÓPRIA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO</i>	77
4.3 <i>NO ESTADO TEM DIA DE RESERVA PARA PROFESSOR, É UMA COISA JÁ ESTABELECIDO, A GENTE NÃO TEM</i>	79
4.4 <i>ÁÍ DIZ QUE A GENTE É DO QUADRO DO MAGISTÉRIO, MAS, VOCÊ PEGA 30 ANOS</i>	81
4.5 CONDIÇÕES DE TRABALHO E QUESTÕES DE GÊNERO: O QUE REVELAM A NOSSA PROSA.....	85
5. CONVERSAS QUE TRANSFORMAM, UMA PAUSA NESSA PROSA	92
Referências	95

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE..103

ANEXOS

ANEXO A - CARTA DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA BAHIA.....	106
ANEXO B – PLANO DE AÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA BAHIA..	109
ANEXO C – QUADRO DE LOTAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – ESTATUTO DO MAGISTÉRIO DA BAHIA – LEI Nº 8.261 DE 29 DE MAIO DE 2002.....	112
ANEXO D – AS BORBOLETAS.....	113

1. INTRODUÇÃO

A motivação para esta pesquisa é construída a partir da minha história como mulher, como professora e como coordenadora pedagógica, atuando na Educação Básica, no Ensino Fundamental e no coletivo de luta sindical que representa as/os profissionais de educação do estado da Bahia, o APLB Sindicato.

A força para tecer as linhas deste trabalho vem da minha ancestralidade. Eu sou porque outras mulheres foram antes de mim. Eu sou a voz da minha bisavó materna, uma das parteiras mais requisitadas no vilarejo Barragem de Pedras, que fica no município de Jequié, na Bahia. Eu também sou a voz da minha avó materna, Ana Galvão Almeida, que criou não apenas o seu filho e quatro filhas, como também os seis filhos/as de um tio que perdeu a esposa precocemente e, ainda, uma neta e um neto. A voz de minha tia paterna, que foi embora de Salvador, em 1966, para o município de Ilhéus, em busca de sua felicidade aos dezesseis anos, contrariando a sociedade e sendo criticada pela família. Sou a voz de minha mãe que, com apenas o ensino fundamental, passou em um concurso público federal e se tornou a centralidade do sustento da nossa família. A mesma mulher que antes, em sua infância, foi explorada no trabalho infantil, que deixou como consequência dores permanentes em sua coluna. Todas essas vozes ecoam e estão presentes no caminho dessa escrita, nos momentos de silêncio, de dor, de alegrias e de retomada de fôlego para continuar.

São muitos os aprendizados, construção de conhecimentos, vínculos e inquietações que começaram a estar presentes bem antes deste momento da minha vida. Sou oriunda de uma das últimas turmas do curso de Magistério¹, concluído em 1995, do Colégio Estadual Luiz Viana, que fica no bairro de Brotas em Salvador. No terceiro ano, cumpri a carga horária obrigatória de estágio e, nesse momento, vivenciei uma das experiências da minha história profissional que revelou a importância de investigar as condições de trabalho da profissão docente.

Sobre a profissão docente, Dalila Andrade Oliveira (2021) argumenta que as professoras se tornaram progressivamente reconhecidas como grupo profissional

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96) estabeleceu que "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]" (art. 62). Nesse entendimento, a Lei estabelece como norma a formação em nível superior para atuar na educação básica, mas estipulou prazo de dez anos para as disposições transitórias, admitindo ainda o curso de magistério que, ao longo do tempo, foi deixando de ser oferecido.

apenas com a consolidação dos sistemas nacionais de educação ocorrida no Brasil em meados do século XX, porque as professoras somente se tornaram numericamente expressivas com a expansão da educação pública estatal (OLIVEIRA, 2021). Segundo Nóvoa, o processo de profissionalização do professorado foi construído sob tutela do Estado, mesmo que não ignoremos o expressivo papel dos movimentos associativos e coletivos de luta tecidos desde as décadas iniciais do século XIX (NÓVOA, 1992). Seguindo essa compreensão, o autor defende que no controle estatal, as docentes tornaram-se funcionárias públicas, aderindo ao processo de estatização, que foi marcado por um duplo movimento: a busca de independência/autonomia pelas professoras e o interesse do Estado em garantir o controle da instituição escolar.

Continuando o itinerário pela trajetória desta autora, a proposta era de um estágio de seis meses na escola para a qual fui designada, a Escola Municipal Capistrano de Abreu, no bairro de Brotas. A expectativa que eu tinha era de que faria inicialmente um trabalho de observação, com a presença da professora regente, e depois lecionaria com acompanhamento, coparticipação, como parte da minha formação. Não foi assim que aconteceu. Ao chegar à escola fui informada pela gestora que assumiria uma turma do terceiro ano, Ensino Fundamental - Anos Iniciais, durante seis meses, e que a professora regente já estava em licença médica. Disse-me que eu não me preocupasse porque eu teria suporte nos aspectos da disciplina dos alunos/as e que eu também teria ajuda da professora do quarto ano, que era na sala ao lado, tendo apenas uma parede dividindo as duas salas, estando assim bem próxima de mim e da turma. Com receios e sem saber como começar, aceitei a proposta. Precisava terminar o curso e aperfeiçoar essa etapa.

Assumi a turma e foram muitos os desafios. O suporte prometido era insuficiente já que a gestão possuía demandas próprias que impossibilitaram o pleno cumprimento da promessa. A colega professora do quarto ano foi uma força importante, mas no sentido de saber que havia alguém por perto, já que ela não poderia dar um suporte maior com a sua própria turma para dar atenção, que de tão lotada dificultava o trânsito pela sala. No cotidiano, era “eu por mim mesma”, sem coordenação pedagógica na escola. Em nenhum momento tive alguma atividade complementar para planejamento, com suporte direto à docência, ou para formação, lacuna que busquei preencher pedindo auxílio às colegas do curso de magistério

que tinham experiência na prática docente, bem como lendo os textos orientados pelo curso, em especial os de didática. Em um dado momento pensei em desistir, pois não sabia lidar com várias situações, dentre elas as questões de indisciplina de alguns alunos/as. A gestora me dizia que era um teste e me pedia que não desistisse. Porém, apenas essa fala de intenção motivadora não era suficiente para fortalecer a prática docente que eu precisava exercer com o objetivo de mediar uma melhor aprendizagem para aquelas alunas/os. Essa experiência me mobilizou a refletir sobre as condições de trabalho que estavam (im)postas, não só as condições pedagógicas, como também as condições estruturais.

A abordagem do conceito de experiência é aqui adotada a partir da perspectiva de Larossa (2011), que define experiência como “isso que me passa”. Ele denota:

A experiência supõe, em primeiro lugar, um *acontecimento* ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero. (LAROSSA, 2011, p. 2).

Para Larossa a experiência é subjetiva, singular, particular e própria, mas não apenas isso, o pesquisador deixa nítido que a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida no sentido de que a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, um movimento ao encontro do acontecimento. E um movimento também de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, produz efeitos em mim, no que eu sou, no que penso, no que eu sinto, no que sei, no que eu quero (2011). A experiência forma e transforma a mim, como sujeito, na perspectiva do autor. Ainda nessa prosa, trazemos a concepção de Rios (2020b), ao tratar da experiência no contexto educacional.

[...] entendemos a noção de experiência pedagógica como abertura ao vivido, ao saber-se-com, à produção da diferença, da heterogeneidade e da ruptura com as racionalidades técnicas e colonizadoras do sistema educacional que seleciona e hierarquiza os saberes escolares. [...] a experiência pedagógica convida os docentes a narrar a vida como acontecimento vivido de forma singular e irrepitível, produtora de saberes que levam os sujeitos da experiência à (trans) formação. (RIOS, 2020b, p.17).

Consegui terminar o estágio, experiência que me tocou profundamente, ficando cheia de indagações e questionamentos: seriam essas as condições de trabalho da profissão de professora? Haveria alguma possibilidade de mudança? Esses desafios eram pontuais ou outras profissionais da educação viviam isso? Se viviam, como compreendiam esse cenário? Quantas mulheres devem ter desistido pelo caminho? As docentes que ficaram, como conseguiram?² Como a minha formação e construção profissional, naquele momento, teria sido se fosse de outra forma, com a presença da coordenação pedagógica? Imagino que algumas limitações seriam vividas de outra forma e com menos angústias.

Em 2011, eu passei no concurso público para professora da rede municipal de ensino de Salvador. O concurso foi um importante resultado de luta da categoria de professoras/es através do coletivo de luta sindical, APLB Sindicato³. Ao tomar posse, mais uma vez, me senti mobilizada a pensar sobre as condições de trabalho da profissão docente, bem como sobre a valorização do magistério. Fui colocada em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, sem nenhuma experiência como alfabetizadora. Sinalizei a dificuldade para a gerência de pessoas da Secretaria Municipal de Educação (SMED), mas escutei que havia passado em um concurso e que, portanto, *teria* que atuar no local e turma para a qual fosse designada.

Em 2016, fui nomeada Coordenadora Pedagógica do município de Candeias, para atuar no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, resultado de aprovação em outro concurso público. Atuei por quarenta e cinco dias e pedi exoneração, devido ao vínculo de trabalho na capital e ao contexto, que incluiu dificuldade no deslocamento e me levou à exaustão em pouco tempo. Mesmo nesse pouco tempo, atuando na escola municipal de Candeias Adriano Gordilho, foi possível perceber através de escutas das professoras (todas eram mulheres), no momento das Atividades Complementares (ACs), as demandas que dialogavam sobre as condições de trabalho sinalizadas por elas. Além disso, foi importante perceber, através das

² Cabe adiantar que neste trabalho utilizamos predominantemente as variações textuais no feminino, observando, com Gatti e Barreto (2009), que a categoria docente é majoritariamente feminina, e que no âmbito desta pesquisa, as colaboradoras são mulheres em sua totalidade. As questões relacionadas ao gênero e à feminização da docência serão melhor abordadas durante os capítulos seguintes.

³ APLB – Sindicato: Sindicato dos Trabalhadores em Educação das Redes Públicas Estadual e Municipais do Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio do Estado da Bahia.

narrativas delas, estratégias possíveis para aprimoramento da docência, fortalecimento da identidade profissional e mediação das aprendizagens.

O marcante desse momento foi ouvir que há muito tempo estas profissionais não recebiam uma escuta atenta. A secretária da escola que produzia as atas das ACs agradeceu a leitura, pois registrou que era um hábito que ninguém lesse estes documentos, e afirmou se sentir valorizada e mais motivada.

Nesse vínculo, outro aspecto que me chamou a atenção era a compreensão sobre o papel da coordenação pedagógica. Um dos entendimentos era que essa profissional era a responsável por ornamentar toda a escola em épocas festivas, datas comemorativas, substituir a professora em eventuais ausências e animar as festas. Diante da apresentação feita por mim durante a atividade, quando as professoras perceberam que eram outros o entendimento do papel desse cargo, chegaram a ficar surpresas. Essas mulheres passaram a ter conhecimento de que a coordenação pedagógica deveria estar envolvida com questões da formação docente e aprendizagens das/os alunas/os. A partir deste trabalho, a compreensão sobre a função foi se ampliando, com o passar dos dias.

Em 2017, fui aprovada no concurso para coordenadora pedagógica do Estado da Bahia e, em 2018, fui convidada para participar de chapa para concorrer à eleição de mandato sindical da APLB Sindicato, tomando posse em outubro de 2018. Pela primeira vez vivenciei essa experiência, cedendo a carga horária do vínculo com a prefeitura e ficando à disposição do mandato classista.

No estado, como coordenadora pedagógica, tomei posse em fevereiro de 2019, lotada no núcleo territorial⁴ 26 (NTE 26), polo Brotas, na Escola Estadual Maria Romana Calmon, em um regime de vinte horas no turno noturno; tendo outras vinte horas destinadas ao Colégio Estadual de Tempo Integral Leda Jesuíno dos Santos, no turno matutino. Nesse vínculo com o estado, possuo atualmente uma carga horária de quarenta horas.

⁴ A Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) possui 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTEs). Os Núcleos representam a Secretaria na administração regional e recebem apoio da sede, bem como desenvolvem programas que fortalecem a ação da Secretaria junto aos municípios do Estado. Os Núcleos acompanham os Territórios de Identidade da Bahia. O Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014, dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Territoriais de Educação e dá outras providências.

Vale registrar que pelo Estatuto do Magistério, Lei 8.261/2002, a minha lotação como coordenadora pedagógica em duas escolas estava equivocada. O estatuto mostra que, de acordo com o porte da escola, uma escola de porte médio deve ter duas coordenadoras pedagógicas, e uma escola de porte pequeno uma coordenadora pedagógica. Além desse registro no normativo legal, é de fácil percepção que uma coordenadora pedagógica com carga horária de quarenta horas dividida em duas escolas não terá as condições apropriadas para desenvolver um trabalho de qualidade, sobretudo considerando que uma das unidades de ensino é de educação integral, de tempo integral, e que prioriza profissionais incorporados de forma integral, não divididos em mais de uma unidade de ensino.

Essa situação contribuiu para meu adoecimento, sendo necessário corrigi-la, ou seja, ficar em apenas uma unidade de ensino. Concomitantemente a isso, identifiquei, como colega e como dirigente sindical, outras coordenadoras pedagógicas em situação semelhante, impactando no desenvolvimento do seu trabalho e provocando adoecimento físico e emocional. Foram várias conversas com essas companheiras de profissão, nas quais angústias foram expressas, bem como soluções foram buscadas. Esta situação se tornou uma das pautas prioritárias, no âmbito das condições de trabalho, do movimento de luta da coordenação pedagógica do estado da Bahia.

No dia 11 de março de 2021, passei a ser apenas lotada no Colégio Estadual de Tempo Integral Leda Jesuíno dos Santos. Nesse movimento, descobri que minha lotação em diário oficial havia sido apenas neste colégio desde o início da minha posse no cargo de coordenação pedagógica, portanto a lotação em duas escolas estava também administrativamente equivocada. É importante esse registro, pois é uma ação que dialoga com as condições de trabalho postas para o exercício das funções de coordenação pedagógica com qualidade. Além disso, identifiquei outras colegas nessa situação, uma delas é colaborado da presente pesquisa. Esta questão passou, assim, a ser motivação e pauta de luta, em busca da mudança desse cenário.

Considerando essa contextualização, este trabalho se propõe a compreender a questão: como as Coordenadoras Pedagógicas na/da rede estadual de educação vivenciam as condições de trabalho, a partir da relação com as questões de gênero que atravessam a Profissão Docente? O objetivo geral da pesquisa é compreender

as condições de trabalho docente a partir das narrativas de professoras coordenadoras pedagógicas. Especificamente, o trabalho visa: 1) Identificar as condições de trabalho de professoras coordenadoras pedagógicas; 2) Analisar as condições de trabalho da coordenação pedagógica na relação com as questões de gênero.

Vale ressaltar que o que ajudou na identificação de situações semelhantes à minha foram as conversas ocorridas em reuniões promovidas pela Secretaria de Educação, plenárias do sindicato e grupos de aplicativos em redes sociais. Desses encontros e conversas emergiu o tema da lotação legalmente e administrativamente equivocada.

No âmbito do trabalho sindical, dentre diversas ações, acompanho as coordenadoras/es pedagógicas/os do Estado da Bahia. Nesse contexto, coordenei plenárias e encontros com coordenadoras pedagógicas, visando escutar essas profissionais, atuando diretamente no suporte pedagógico à docência, fortalecendo vínculos e dialogando sobre a construção da identidade profissional. Buscamos ainda a troca de saberes acerca da importância da unidade, do conhecimento sobre a legislação relacionada à Educação e aos direitos do magistério e da construção de redes de apoio. Percebi que nesse movimento vou tecendo a minha história, entrelaçada com tantas outras, e vou me fazendo ser como mulher, pesquisadora, profissional e, sobretudo, como pessoa.

Hoje, do lugar de fala de coordenadora pedagógica, identifico questionamentos sobre as condições de trabalho da profissão docente que continuam presentes e ainda mais evidentes. Sem esquecer desse lugar, penso em poder compreender como professoras coordenadoras pedagógicas narram as condições de trabalho que encontram na escola pública e na educação básica, e como isso dialoga com questões de gênero, a partir do Ser Mulher nesse cotidiano.

Dentre as autoras nas quais me ancoro para tratar do conceito de gênero, está Moraes (2005), que define gênero como a construção social do papel de homens e mulheres e a produção das desigualdades socioculturais produzidas entre eles, dialogando com as relações de poder. A autora aborda gênero como um conceito dinâmico que varia entre raças, culturas, classes e que diz respeito às formas como as pessoas de diferentes culturas constroem os papéis masculinos e

femininos. Assim, os comportamentos e papéis de gênero variam de acordo com o tempo e com as condições sócio-históricas (MORAES, 2005).

Sobre o lugar de fala, a intelectual e pesquisadora negra, Djamila Ribeiro, diz que pensar na perspectiva do lugar de fala é uma postura ética, pois “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo”. (RIBEIRO, 2019, p. 83). Ela define lugar de fala como a localização social de indivíduos pertencentes a grupos sociais, que enxergam e interpretam as hierarquias produzidas a partir desse lugar. O conceito abrange também como esse lugar de origem e/ou localização social impacta a constituição de grupos subalternizados.

A escola contemporânea brasileira, particularmente pública, vive transformações socioculturais, econômicas e políticas adversas. Isso exige não só das educadoras, como também das instâncias políticas governamentais e coletivos de luta, novas práticas e posturas políticas, investimento econômico apropriado, um novo olhar sociocultural, leituras outras e valorização de trajetórias.

No que se refere ao quadro de pessoal de magistério, para atender às demandas da escola pública, não basta apenas um levantamento das carências quantitativas. Como diz Pimenta (1996), é preciso implementar políticas de valorização de desenvolvimento pessoal e profissional das professoras/es, que não são meras reproduzoras de conhecimentos e/ou executoras de programas pré-elaborados.

Uma das demandas identificadas em processos de mobilização e de luta das profissionais de educação é a busca de uma educação na perspectiva do direito, enquanto política pública, como indica a Constituição Federal em seu artigo 206, e com qualidade, como denota a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), em seu 3º artigo.

Em 2017, o Governo do Estado da Bahia realizou concurso público (Edital 02/2017), para provimento de vagas para o cargo de professor e coordenador pedagógico. O certame foi realizado conjuntamente pelas Secretarias da Administração e da Educação, com a oferta de 3.096 vagas para professor e 664 vagas para coordenador pedagógico.

Como parte do grupo que lutou e vivenciou esse momento, foi possível observar a ansiedade das/os aprovadas/os que aguardavam convocação, nomeação

e posse, a maioria expressiva composta de mulheres. Algumas inquietações começaram a surgir: o que essas mulheres iriam encontrar na rede de ensino pública do estado da Bahia? E para as que já estão atuando na rede, quais as condições de trabalho da profissão docente da escola pública na educação básica da contemporaneidade? O que narram essas mulheres sobre as condições de trabalho e as questões de gênero?

Importante registrar que o último certame que incluiu o cargo de coordenação pedagógica, antes da realização do concurso que teve como referência o Edital 02/2017, foi em 2006, no qual não se efetivou a convocação e nomeação do referido cargo, e as poucas pessoas que conseguiram conquistar o pleito foi *sub judice*. Assim, quando da efetivação do concurso em 2017, muitas unidades escolares já não tinham a experiência de ter coordenadora pedagógica há muitos anos.

Dentre tantas reflexões, começaram a surgir questões sobre qual o papel da coordenação pedagógica e, concomitante a isso, muitas narrativas, com especial atenção para as narrativas de mulheres, revelando angústias, sentimentos de desistência de um sonho que tanto foi desejado alcançar, relatos de adoecimento e frustrações. Neste espaço narrativo, algumas questões iam sendo ratificadas por outras profissionais já pertencentes à rede estadual de ensino, como sendo situações que estão postas, com as quais cada pessoa vai lidando, de acordo com suas possibilidades, ou simplesmente desiste.

Preciso registrar que esse olhar sobre a importância de compreender narrativas escutando outras vozes e buscando perceber a localização social de indivíduos pertencentes a grupos sociais foi profundamente aprimorado pela participação no Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO), inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Esta pesquisa vincula-se ao estudo matricial do Grupo DIVERSO que trata da Profissão Docente na Educação Básica da Bahia e pretende contribuir na ampliação da discussão ao trazer a coordenação pedagógica para a cena, no contexto das suas condições de trabalho.

O DIVERSO me mostrou a importância de nós, mulheres, nos desafiarmos a estar em qualquer espaço, incluindo o espaço acadêmico, a exemplo do Mestrado, local que a princípio não me via, pois acreditava que não caberia nele. Aprofundei a

percepção de que, se historicamente e socialmente nos foi dito que há espaços que não são nossos, devemos questionar essa narrativa que dialoga com as questões de gênero e com os locais socialmente construídos para homens e mulheres. A Universidade é também o lugar da Mulher, na verdade, o lugar da Mulher é onde ela quiser. Assim, através do DIVERSO e das participações das formações da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP), realizadas pelo Grupo de Pesquisa, continuo aprimorando o olhar sobre a importância da compreensão das narrativas, no caso dessa pesquisa, das narrativas de professoras coordenadoras pedagógicas.

Faz-se ainda necessário explicar, de forma mais detalhada, que também aprendi com o DIVERSO a aprimorar a minha escuta, bem como a ler o texto e a narrativa da outra pessoa. Quando nos propomos a ler a narrativa de outrem, é preciso ter cuidado, ternura, como diz minha mãe, é “saber chegar e saber sair, não me passe vergonha, menina”. É preciso atenção, escutar querendo escutar e não apenas por educação. Às vezes, o encanto, o fio do que é tecido pode estar no detalhe. Isso para mim é muito profundo, mexe com as entranhas e foi como um divisor de águas na minha vida. Aprender a acessar a outra, e não apenas isso, poder contribuir na tessitura da narrativa da outra pessoa é de uma riqueza imensurável. E a partir deste entendimento, compreendo também a grande necessidade de continuar aprimorando esses processos, pois, escutar, narrar, tecer não se esgotam em necessidade de aprendizado.

Para dar conta de questões postas aqui, essa dissertação está organizada em cinco seções. A seção dois, capítulo a seguir, trata dos caminhos para a construção do método da pesquisa, descrevendo o desenho inicial da pesquisa de campo, com seus dispositivos e proposta de análise. Aborda a possibilidade de se utilizar a conversa como metodologia de pesquisa, tendo ciência de que a conversa não está em vários manuais de metodologia, porém, é legítimo assumir a conversa como forma de fazer pesquisa. E nesse caminho acontece essa escrita, a conversa como elemento central dessa tessitura.

No capítulo três, apresento as discussões que fundamentam a compreensão e as relações tecidas sobre a Coordenação Pedagógica e a Educação Básica. Início escrevendo sobre a compressão do que é ser coordenadora pedagógica a partir de FREIRE (1982), o que está nas narrativas institucionais sobre essa função, os

desafios que emergem do cotidiano, coordenação pedagógica na pandemia e a coordenação pedagógica com o coletivo de luta, tudo isso considerando a participação das coordenadoras pedagógicas através de suas narrativas.

No quarto capítulo, converso sobre Condições de Trabalho e questões de gênero, refletindo não apenas sobre as condições dos locais do exercício do magistério, mas, incluindo a abordagem sobre a carreira e valorização profissional, apreciando como é essencial escutar professoras, gestoras, coordenadoras pedagógicas, dentre demais profissionais da educação, sobre como percebem as condições de trabalho e questões de gênero.

Por fim, na quinta seção, pauso a prosa, salientando a importância da transformação possibilitada pelas conversas, trazendo o que surgiu com maior ênfase nas conversas, bem como o fortalecimento das mulheres que resistem através de suas vozes.

2. DIÁLOGOS SOBRE OS CAMINHOS DO MÉTODO

*Uma conversa não tem a ver com o às vezes indigno
“colocar-se no lugar do outro”. Esse é o lugar do
outro. O que a conversa habilita é a tentar narrar esse
lugar, torná-lo mais profundo, quiçá mais
transparente. E seguindo, sempre, “o lugar do outro”.*

(Carlos Skliar)

Desde o início da minha caminhada como estudante de magistério, depois de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA, as reflexões e debates sobre as condições de trabalho da profissão docente me mobilizam e inquietam. E não apenas isso, é também motivo de inquietações e ponderações o pensar o Ser Mulher nesses espaços, buscando compreender, a partir de outras vozes e de outras mulheres na/da docência, as condições de trabalho e as questões de gênero que vivenciam nas unidades escolares, na Educação Básica.

Nesse caminhar é que essa pesquisa se constrói. Trata-se de pesquisa qualitativa, referenciada na teoria da interpretação, a hermenêutica. O encontro com

a hermenêutica se dá quando me deparo com a necessidade de ler e compreender as narrativas das colaboradoras da pesquisa, mulheres professoras coordenadoras pedagógicas.

Como coordenadora pedagógica e atuante nas lutas pela educação, tinha o sentimento de que já conhecia as dores das demais coordenadoras pedagógicas e já traduzia isso nas lutas. O processo de formação como pesquisadora e construção dessa pesquisa me mostraram o quanto estava equivocada, pois, apesar de haver dores semelhantes e que dialogam entre as mulheres coordenadoras pedagógicas, há as especificidades, individualidades, interpretações pertencentes a cada pessoa, que precisam ser refletidas para uma melhor compreensão da realidade, sendo a hermenêutica um caminho acertado para esse movimento.

Segundo Silva (2011), uma interpretação hermenêutica requer uma atitude metodológica e uma atitude ontológica, cujo pressuposto é a filosofia reflexiva. Para Paul Ricoeur (1990), a hermenêutica configura-se como um instrumento que visa a decifração dos comportamentos simbólicos, um “trabalho que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente”. (RICOEUR, 1990, p.4).

Esta dimensão é essencial na pesquisa com a qual me desafio, pois, mesmo todas as colaboradoras sendo professoras coordenadoras pedagógicas, cada uma tem seu discurso, imaginário e ações, levando a diversas possibilidades de interpretação. Para Ricoeur (1990), não há ação sem imaginação. Nesse contexto, pode-se inferir que não há ações filosóficas, políticas, culturais, humanas ou pedagógicas sem o uso da imaginação. Segundo Silva (2011), pode-se dizer que a imaginação criadora em Ricoeur traduz a competência para alguém fazer algo. A autora destaca ainda que:

Quando há lugar para a imaginação trabalhar, as ações para superar questões difíceis e problemáticas são mais fáceis de resolver e, por conseguinte, alcançar resultados positivos. Também a imaginação contribui para embelezar, criar e trazer novas aberturas, instaurar o novo, depositar projeções, sonhos e anseios; permite aos indivíduos uma melhor visão do “eu posso”, do sentimento de pertença ao lugar e grupo, sentir-se parte de um projeto em construção para melhoramento dos que estão dentro e dos que estão de fora, a sociedade. (SILVA, 2011, p.30).

A autora denota que ideologia e utopia são duas formas de manifestação do imaginário social ou coletivo, função que merece atenção especial, tanto da educação, como da política ou da filosofia (SILVA, 2011). E no âmbito da educação,

Silva (2011, p.31) demonstra como a ideologia e utopia são trabalhadas de maneira positiva, a saber:

Na esfera da educação, a ideologia e a utopia são trabalhadas de maneira positiva, no espaço escolar, quando os indivíduos são vistos e ouvidos, quando têm direito a voz e visibilidade; quando se trabalha de maneira horizontal, a fim de não ferir nem descartar alguém; quando se estabelecem as ações dos indivíduos nesses espaços levando em consideração a imagem que o grupo tem de si mesmo e a imagem que esse grupo busca atingir de si mesmo. Nesse caso, compete à educação trabalhar para ajudar a consciência reflexiva a lidar e superar a consciência ingênua a fim de combater os excessos sem perder a própria referência social nem o sonho de libertação do grupo.

A partir desse entendimento, tendo como referência a escola, as tensões estarão presentes e aparecerão nas falas, nas ações, imagens, discursos, demonstrando desde sonhos positivos, desejos de bem-estar e emancipação de um grupo, como a barreira de enxergar a realidade social. Na compreensão de uma obra e construção de outro texto, é importante considerar esses elementos fundamentais (SILVA, 2011).

Assim, a interpretação hermenêutica ou filosofia reflexiva em Paul Ricoeur vai contribuir com a presente pesquisa na busca da compreensão das narrativas através da conversa, escrita e reescrita de textos, discursos, que “revelam o mundo do autor e o mundo do leitor... mundos que se cruzam, que podem se entrelaçar, se complementar ou simplesmente, se contradizer”. (SILVA, 2011, p. 34). Aqui o papel da compreensão e da explicação na interpretação hermenêutica só será garantido quando o sentido da obra alcançar aquela/e para quem escrevemos.

No caminho dessa escrita, a conversa é a metodologia proposta para esse ver e ouvir as professoras coordenadoras pedagógicas. Mas, conversa como metodologia de pesquisa? É possível? Vamos conversar sobre isso...

2.1 CONVERSA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA, POR QUE NÃO?

[...] a arte de conversar: as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras “de situações de palavra”, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um

tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém.

Michel Certeau

No dicionário etimológico a palavra *conversar* tem origem no latim *conversare*, que no seu sentido original significa conviver com alguém. Vem da raiz *verso*, que quer dizer voltar, virar, direcionar para algum lado; e do prefixo *com*, que por sua vez vem de *cum*, significando voltar a sua atenção para uma pessoa (NASCENTES, 1966).

É possível a conversa como metodologia de pesquisa? Para Ribeiro, Souza e Sampaio é possível a partir do seguinte entendimento:

Conversar é encontrar com o outro, imbuídos de uma questão comum, tratando-se de uma metodologia da presença e da escuta, o que implica uma estética e uma ética outras que nos levam a construir a pesquisa compartilhadamente, nas interações (2018, p. 19).

Quem é que não gosta de uma boa conversa? Quantas vezes os momentos de conversa são ricos momentos de trocas, de reflexão sobre desafios, saberes, experiências, antíteses e sínteses, descontração e até mesmo provocação? Por vezes, nos intervalos da jornada de trabalho da escola, na sala das professoras/es ou no momento das Atividades Complementares com ou sem a presença da coordenação pedagógica, temos esses momentos que fazem parte da vida corriqueira e comum das pessoas, dos praticantes do cotidiano (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018).

É possível se fazer presente através da conversa, a arte de se fazer presente, de se colocar disponível para ouvir, para escutar, pensar e partilhar com o outro aquilo que nos habita, não se limitando esse movimento à possibilidade de investigação, mas, transformando-se no próprio ato de investigar (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018). Apesar da conversa estar fora dos vários manuais de metodologia, é possível perceber que pode ser legitimamente assumida como uma das diferentes maneiras de pensar e de fazer pesquisa.

As conversas podem ser intencionais ou não. Para Maturana (1997, p. 167, *apud* FERRAÇO; ALVES, 2018, p. 42), as conversas sempre acontecerão em meio às divagações, às incursões, às perambulações, giros, saídas, caminhadas, deslocamentos, digressões, viagens, passeios, envolvimento e encontros, intencionais ou não. Além disso, a conversa demanda de nós uma relação de

alteridade, uma atitude de empatia, e não de submissão ou de opressão, em relação ao outro.

A alteridade é a abertura para a identidade dos outros, sua singularidade (BAUMAN, 2003). É possível estabelecer um campo de diálogo que não seja a negação do outro. Há o campo de tensões, mas há também o campo das possibilidades, pois, se o resumo for apenas ou isto ou aquilo, pouco avançaremos na mitigação das tensões. Para Bauman, a ética tem a experiência do exercício da escuta do outro, robusta de sua alteridade. Diante disso, o melhor caminho não é a indiferença, é preciso reconhecer o outro, estabelecer a relação inter-humana, estabelecendo vínculos de possibilidades de debate e confiança.

A partir desse entendimento, se de fato uma conversa acontece, então alguma coisa muda, algo se descola em nós, movimenta/altera nossas emoções, concomitantemente afirmamos nossas diferenças e nos abrimos à alteridade do outro. “É a vida se fazendo em sua permanente abertura e complexidade para a novidade do mundo”. (FERRAÇO; ALVES, 2018, p. 42). E nessa relação a principal característica de uma conversa é sua condição de enredar os sujeitos, tecendo redes de conversas, possibilitando mudança de ideias a partir do encontro. Ideias essas que não devem pensar a escola como realidade preexistente, ancoradas em cânones da ciência moderna que reduzem a escola a um mero lugar de aplicação de teorias, perdendo a dimensão inventiva da escola.

Para nós, pesquisadoras com os cotidianos, conversar com os praticantes das escolas representa muito mais do que apenas usar um procedimento diferenciado de pesquisa. Para nós, as conversas expressam tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos nas escolas, na medida em que apostamos na atitude política de pensar com eles e não para ou sobre eles. (FERRAÇO; ALVES, 2018, p. 52).

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 de suas 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 restabelecermos 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).

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. Quando nos colocamos para entrar em uma rede de conversações em uma pesquisa, intencionando potencializar encontros, não temos a dimensão para onde nos deslocaremos através das conversas.

E assim vamos tecendo junto, nos permitindo levar pelos encontros e diferenças que demonstram o movimento e dinamicidade da vida. Quando entendemos a vivência de cada professora, em grupos de conversa, vamos percebendo a importância da partilha dessas experiências e como tecem a partir de conhecimentos múltiplos, diversos, inclusive sobre como cada uma constrói e pratica a sua profissão, bem como os sentidos coletivos que podem ser tecidos juntos.

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).

Em rodas de conversa a partir das narrativas docentes a respeito de suas práticas curriculares, buscamos perceber os modos próprios de agir dos professores e de compreender suas próprias ações e as dos colegas, fortalecendo-se, com isso, não só as escolhas feitas, como também a compreensão delas e de seus potenciais. Entendemos que essas narrativas e as conversas que delas emergem promovem, simultaneamente, a formação continuada das professoras e um maior diálogo dentre os diferentes conhecimentos docentes, contribuindo, portanto, para a tessitura

de relações mais ecológicas entre os diferentes conhecimentos em interlocução. (REIS; OLIVEIRA, 2018, p. 67).

Para Reis e Oliveira (2018), essas rodas de conversas potencializam mais que uma formação, configurando também uma autoformação, na medida em que possibilitam a tessitura e a complexificação de redes de conhecimento, convicções, valores e crenças no diálogo plural entre diferentes saberes e conhecimentos. Isso se aproxima da relação prática-teoria-prática que envolve múltiplos saberes. Nesse contexto, a autoformação continua através das rodas de conversa contribuem para a efetivação de aprendizagens coletivas, na medida que todos e cada pessoa se expressam e aprendem com as conversas e narrativas que delas emergem, sem hierarquias que os separem ou classifiquem.

Esse movimento irá fortalecer as parcerias profissionais por meio de trocas, por meio das rodas de conversa, organizadas ou não. Todo espaço de partilha é potente para o enriquecimento das práticas. Nesses espaços cada professora, cada professor é chamado a desempenhar um papel. Como nos diz Nóvoa (1992), a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. São solidariedades cotidianas que emergem desses *espaçostempos* de partilha. Cada narrativa, cada conversa na escola e/ou sobre a escola interfere de formas diferentes nas redes de conhecimentos dos sujeitos envolvidos na ação de narrar, abrindo espaço para possibilidades e/ou considerações antes não observadas (REIS; OLIVEIRA, 2018). Podemos inferir ainda que:

Nessas rodas de conversas, o outro emerge como interlocutor legítimo em sua alteridade, como possuidor de saberes tecidos com e pelas suas experiências, mas não só; são saberes que advêm, também, de reflexões individuais e coletivas e nelas e com elas são tecidos. Essa possibilidade de tessitura de conhecimentos e sentidos, proporcionada pelas rodas de conversas, bem como o compartilhamento de angústias, ideias e soluções, muitas delas fugazes, para as questões que a realidade cotidiana das escolas impõe aos docentes, são formuladas, compartilhadas e amadurecidas coletivamente. (REIS; OLIVEIRA, 2018, p. 69-70).

Como diz Ferrarrotti (2014), toda a narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização de experiências vividas e de uma interação social. Todos têm conhecimentos, saberes diversos, tecidos de várias formas

durante sua vida-formação e em *espaçotempos* diversos, singulares e plurais, que devem ser reconhecidos como legítimos.

Não há uma única forma de viver ou uma única experiência do que é vivido nos cotidianos das escolas; se não se sabe, é possível aprender por meios de outras lógicas que não as nossas, dialogando com as emergências cotidianas das colegas, buscando compreender como fazem suas leituras desses cotidianos da/na escola. Portanto, é importante legitimar todos os modos de falar como modos singulares de ler a vida vivida. Oliveira (2005) diz que para isso é preciso enfrentar problemas relacionados a formas perversas de exclusão promovidas por uma estrutura escolar monocultural, classista e sexista, na qual conhecimentos que não se alinham com a cultura dominante são minimizados ou invisibilizados.

A conversa cria um movimento não apenas da escuta, mas a ação de retroalimentar a palavra pronunciada. Não é apenas a palavra do outro, mas a palavra do outro-eu, daquele em que me torno ou posso me tornar pelas tensões da conversa, pelas partilhas das falas. Isso envolve disponibilidade para a escuta com entrega, do contrário não haverá conversa. Pode até haver trocas de palavras e informações, mas, para que haja a conversa, é preciso disponibilidade, escuta e entrega.

[...] a conversa tem a ver com a disponibilidade e escuta; implica um posicionamento disponível ao outro e à sua palavra, não para acatá-la ou aceitá-la passivamente, mas para deixá-la ressoar, afetar, dar a pensar, indagar. Antes de verbo, conversar é uma postura, um posicionamento, uma abertura: ao encontro, ao diálogo. É um gesto de amor e de hospitalidade para com a alteridade. A conversa é um acontecimento, uma irrupção: aquilo que acontece borrando os contornos do esperado, desarrumando o ordenado, extrapolando o pensado. É a desestabilização do ser; a ratificação do sendo. (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, p. 165, 2018).

A partir desse entendimento, conversar é permitir-se sair de si mesmo, do próprio mundo e experimentar o mundo do outro a partir do olhar do outro, e não querendo dar contornos e limitações a esse olhar ou a essas narrativas. Como exposto acima, “é um gesto de amor e de hospitalidade com a alteridade”.

Não se trata de apenas contemplar a experiência da outra pessoa, mas, da possibilidade dessa experiência nos reorientar na vida-formação-ação e nos ensinar novas formas de atuação e de compreensão no campo da educação. A experiência humana pode recomeçar a partir de quando se entra numa relação com a alteridade do outro. Já não seremos nós a colocar a nossa identidade ao lado da identidade do

outro apenas, é permitir que a nossa identidade seja atravessada pela alteridade do outro, de modo a refazermos mundos ou refazer os sentidos de mundo (BAUMAN, 1997). Também não é dar a voz, porque todos a tem, mas ouvi-la e se colocar em uma disposição aberta para aprender com ela, estranhar-se nela (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018).

Assim, é preciso estudar autores/as que abordam essas temáticas e a educação numa perspectiva dialógica entre conteúdos acumulados historicamente pela humanidade e os do cotidiano das profissionais que atuam na educação, aqui especificamente na coordenação pedagógica – narrativas, histórias de vida, que enfatizem a importância de se analisar e publicizar as potencialidades dessas histórias, bem como valorizar a construção de sentidos e significados a partir delas.

Ainda que a trajetória de um sujeito possa ser determinada pela sociedade e pela cultura, os acontecimentos e os encontros são em grande parte imprevisíveis, o que dá sentido aos aspectos interpretativos de uma narrativa, momento que o próprio sujeito que narra atribui um novo sentido à experiência vivida. Isso sugere que não se pode antecipar qual o peso que as experiências terão durante a trajetória de cada sujeito, principalmente por não haver condições de se saber como as experiências são tomadas pelo sujeito, salvo pela produção de sua própria narrativa, em que se volta para si e por meio dela reconstrói o vivido em um novo tempo. (SILVA, 2019, p. 3).

Acreditamos que valorizar potencialidades formativas de histórias de vida contribuirá para um olhar da educação na perspectiva do combate às desigualdades, como afirmam Rios, Nuñez e Fernandez:

Para pensar a educação para a diversidade é necessário reconhecer a singularidade de cada ser, suas limitações e potencialidades no sentido de contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia, reflexividade e crítica. Educar para a diversidade é a condição sine qua non para que nossas diferenças não sejam reproduzidas em desigualdades sociais, subalternidades e pobreza. (RIOS; NUÑEZ; FERNANDEZ, 2016, p.111).

É possível perceber a possibilidade e a potência da conversa como metodologia de pesquisa. Mas, como fazer pesquisa conversando? Carmen Sanches, Tiago Ribeiro e Rafael Souza (2018) contribuem com essa questão abordando o tema no livro *Conversa como metodologia de pesquisa, por que não?* Primeiro, sinalizam que não é muito fácil, mas a ideia é apostar em outros modos de investigação, saindo daquilo que chamam de indústria da pesquisa.

Trata-se do compromisso com modos de pensar/pesquisar que busquem romper com a colonialidade das relações e da produção de conhecimento. É incitar

o pensar compartilhado, como experiências únicas que podem dar a pensar e a pensar-se. Defendem que a conversa é uma possibilidade de alimentar a pergunta pelo sentido do educativo, do formativo, uma abertura viva para dela sairmos diferentes de quando entramos. (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018). É estabelecer uma questão comum, de uma inquietação comum e começar a conversar sobre, dando voltas com o outro, atentas a uma questão, problemática ou pergunta. Mas quantos são estes/as outros/as?

Na conversa são, ao menos, dois sujeitos, duas pessoas em interação, numa relação de fala, escuta, partilha, atenção. Que não busque chegar a um consenso, a uma verdade, a uma solução, mas, antes, ao necessário movimento do pensamento, à inquietude do pensar, ao deslimite da pergunta... Por isso, o compromisso de investigar com e não sobre o outro. Com porque ao assumir essa postura, se nos coloca a pergunta: quem melhor do que os/as “habitantes”, praticantes dos espaços educativos para falar sobre o que aí vivem diariamente? (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 175).

Para auxiliar na pesquisa, há alguns instrumentos que ajudam a lembrar o vivido, recuperar narrativas ou gestos e imagens. Alguns desses instrumentos, assinalados pelos autores e autora (2018, p. 176) são: gravação de áudio, voz/ou vídeo, fotografias, caderno de campo, rodas de conversa, dentre outros. Embora se trate de um campo em construção, estes instrumentos já são consolidados quando se assume a conversa como metodologia de pesquisa.

É possível trabalhar conversa como metodologia de pesquisa e, ao trabalharmos com as conversas como modalidades narrativas, vamos também nos transformando. A proposta é a valorização de histórias de vida, protagonismo, transformação de práticas, mobilização social, estabelecendo o movimento do voltar para si e para o coletivo.

Acreditamos que, por meio das narrativas, é possível compreender potencialidades das experiências de vida e o contexto da formação dessas experiências no cotidiano das escolas. Sobre isso Rios (2020) aponta que:

O cotidiano das escolas é construído a partir de uma rede de sentidos, saberes e experiências que se entrecruzam de diferentes formas no processo de constituição da docência. Narrar o vivido neste espaço a partir das experiências de professores representa retomar a escola como ela é, recriando os sentidos sobre os processos de formação e suas práticas curriculares. Acreditamos que a narrativa é um ato de reconfiguração da profissão, um ato discursivo de enfrentamentos e disputas autorais sobre a docência na Educação Básica. (RIOS, 2020, p. 19).

Esse entendimento nos leva a perceber, a partir de Rios (2020), a narrativa se constituindo como um ato político na educação, a partir do momento em que os sujeitos se posicionam diante da realidade que se impõe, do outro e do próprio conteúdo narrado. Redes tecidas pelas narrativas de experiências pedagógicas constituem uma estratégia de resistência à proposta colonizadora da formação, gerando comunidades interpretativas, plurais, democráticas e transformadoras.

Diante de uma produção capitalista, colonizadora, perversa e avassaladora que se aprofundou em tempos de pandemia pela SARS-CoV-2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2), há que se falar em resistência e a necessidade do fortalecimento de comunidades plurais e democráticas. A pandemia não só gerou uma insegurança mundial na área da saúde, potencializou mazelas históricas na educação. As rodas de conversas também são possibilidades de tecer redes narrativas de resistência.

2.2 AS CONVERSANTES E O LÓCUS DA PESQUISA

A rede social, os grupos de whatsapp, entrar nessas redes e vivenciar o diálogo com vocês foi muito importante. Havia um erro de comunicação aí, então me assustou muito quando cheguei à rede estadual, de não ter esse acolhimento ao coordenador.
(GRETA, roda de conversa, fevereiro 2023)

Das memórias da minha infância, lembro bem de quando as pessoas se sentavam no passeio de tia Dilza, que era assim chamada por todos os habitantes do vilarejo da Barragem de Pedra, que fica na cidade de Jequié (BA). As demais pessoas que não conseguiam se sentar no passeio da casa fechavam a roda com cadeiras e banquinhos ou até mesmo ficando de pé. O importante era formar a roda. E danava-se a prostrar, de tudo um pouco: das lendas do lugar, das piadas, da vida, de quem chegou e de quem iria partir, de quem deixou saudade e de quem trouxe alegria, das necessidades do povo dali, dos amores – alguns nasceram na/da roda (risos) – das dores, de tudo um pouco. Amava aquelas rodas de conversa e tudo

que elas representavam, afetos, amizades, alegrias, aprendizados, a escuta e a fala e, às vezes, momentos de silêncio. Perdia a noção do tempo que era lembrado por minha mãe quando chamava de longe avisando que era hora de entrar para casa de vó para dormir. Como só ia para lá nas férias escolares, passava o resto do ano contando os dias para voltar para as rodas de conversa, para estar entre as/os “conversantes” daquele lugar.

Uma das nossas conversantes, a Coordenadora Pedagógica *Greta* (roda de conversa, fevereiro de 2023), também fala sobre o valor da conversa, quando em sua narrativa, registrada na epígrafe desse texto, diz que quando chegou ao estado da Bahia, aprovada como coordenadora pedagógica, os diálogos, as conversas com as demais colegas, foram muito importantes. Ajudaram no acolhimento de quem estava chegando à rede estadual de ensino, sentindo um esvaziamento na comunicação e ausência de amparo.

De modo geral, ao falarmos ou lembrarmos de rodas de conversa, a imagem inicial é das conversas informais, familiares, entre amigas/os, diálogos que nascem e se perdem, espaços de atualização sobre o que ocorreu ou momentos de abrir a alma e corações. É assim também com as rodas de conversa, quando utilizadas como metodologia de pesquisa.

Uma conversa em um ambiente propício para diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta. Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para completar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior. (MOURA; LIMA, 2014, p. 100).

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. Uma no mês de janeiro, e as outras duas no mês de fevereiro deste ano. 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.

Não há um roteiro de perguntas prontas e sim perguntas para fazer mover o pensamento (RIBEIRO; SOUZA; SANCHES, 2018). Não afirmamos nada, é a pergunta para transportar para o entre, não estamos fora nem dentro, não é afirmar ou negar, é indagar. A Conversa como metodologia está atravessada por quem somos e pelo lugar por onde passamos, tem relação com a maneira como nos colocamos diante do conhecimento e da possibilidade de produzi-lo.

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. Foi deixado nítido que o mais importante não seria o fechamento ou conclusão da conversa, mas, seu movimento ou expansão, isto é, sua condição de tessitura (FERRAÇO; ALVES, 2018).

Tratou-se de pensar com elas, escutá-las, com toda imprevisibilidade, inventividade e contingência que a pesquisa pode revelar. Está em questão uma metodologia de pesquisa com assinatura própria, com autoria que traz consigo a aparência de quem a realiza, sua face, seu rosto. É a Conversa como possibilidade de alimentar a pergunta pelo sentido educativo, formativo. Uma abertura para sairmos diferentes de quando entramos. Conversa como partilha, de uma inquietação comum. Enredar discussões em torno da problemática cuja discussão nos afeta. Dar voltas com a outra ou com as outras, na busca de compreender quais as condições de trabalho que vivenciam no cotidiano da escola e as questões de gênero que são percebidas junto a/com elas.

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 2018. 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*⁵, 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 docente⁶, 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.

Ainda para as autoras, o processo de feminização da docência não é uma questão recente. Abordam que:

Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. Forte determinante da entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado do ponto de

⁵ Pesquisa sobre a Profissão Docente realizada no Estado da Bahia no período de 2008-2017.

⁶ Também presente em muitas outras profissões.

vista do gênero, seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 162).

Assim, 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. Também por isso, nessa pesquisa, o texto assume a flexão de gênero no feminino em quase sua totalidade, preservando as referências que são transcritas.

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.

O primeiro passo foi o levantamento junto ao NTE 26, através de e-mail, de todas as escolas do polo Brotas que pertencem ao Núcleo Territorial de Educação. O NTE 26 respondeu informando que o polo Brotas possui treze escolas, sendo sete de porte grande, uma de porte especial e as demais de porte pequeno ou médio.

A pesquisa foi feita com coordenadoras pedagógicas de escolas de grande porte, pois através desse critério se intenciona pesquisar se o cotidiano dessas escolas dialoga com a narrativa do Estatuto do Magistério, Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia.

O Estatuto traz em seu segundo anexo que as escolas de grande porte, ou seja, escolas que possuem entre 1.401 e 2.500 alunos/as deverão ter duas coordenadoras pedagógicas, se tiverem dois turnos de funcionamento, e três coordenadoras pedagógicas, se tiverem três turnos de funcionamento. Segundo o NTE 26, em todas as escolas do polo, as professoras coordenadoras pedagógicas são mulheres. O convite foi feito através de contato telefônico e teve como critério o interesse e disponibilidade de participação enquanto colaboradoras da pesquisa.

O segundo passo foi criar um grupo de rede social, aplicativo de conversas, para dialogar com as coordenadoras pedagógicas que aceitaram ser colaboradoras

da pesquisa. Vale registrar que na verdade não houve nenhuma rejeição ou resposta negativa por parte das coordenadoras das escolas de grande porte contatadas. Aconteceram, porém, situações de licença médica para tratamento de saúde, licença prêmio por assiduidade⁷, remoção⁸ encaminhada, dentre outras ocorrências.

A seguir foi alinhado no grupo da rede social qual seria o melhor local e horário para todas, sinalizando que seria apropriado um local com mais silêncio, menor nível de ruídos, e sem possibilidades de interrupções, para podermos manter melhor o envolvimento nas rodas de conversa. Ficou acordado entre todas que o melhor local seria a residência da pesquisadora, que fica no polo Brotas.

Não foi fácil o agendamento do horário, pois além da carga horária diferente – três coordenadoras trabalham sessenta horas, atuando na rede estadual e na rede municipal de Salvador; e outras duas, quarenta horas, atuando na rede estadual – as profissionais desenvolvem outros papéis sociais dos seus lugares de fala como mulheres – são esposas, mães, avós, tias, dentre outros lugares de vivência e participação. Após muito esforço, alinhou-se um horário para a primeira roda de conversa, e a partir dessa, os demais horários seriam alinhados, considerando a demanda de todas.

Na primeira roda de conversa revelei 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 para mim dialoga com a capacidade da mulher se metamorfosear e se transformar, mesmo diante de contextos sociais opressores, machistas e sexistas. Nesse sentido, as colaboradoras terão 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

⁷ Licença prêmio por assiduidade é o benefício estatutário que o servidor faz jus a três meses de licença a cada cinco anos de efetivo exercício, sem prejuízo da remuneração. Na Bahia, a licença prêmio acabou para os novos concursados no Governo de Rui Costa que sancionou a Lei 13.471 de 30 de dezembro de 2015. Só teria direito a exercer a licença quem entrou no Estado até a data dessa Lei. Ou seja, os novos concursados após a publicação da Lei não teriam mais esse direito.

⁸ Movimentação do ocupante de cargo permanente do Quadro do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio, de uma para outra Unidade Escolar da Rede Pública Estadual. Base legal para a possibilidade de remoção é o Estatuto do Magistério, Lei 8.261, de 29 de maio de 2002, artigos 27 a 31.

Borboleta Anteos e a Borboleta pesquisadora Coruja. Os nomes fictícios utilizados respeitam as normas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNEB. A seguir uma tabela construída com informações ditas pelas conversantes que nos ajudam a conhecer um pouco mais sobre essas mulheres:

Tabela 1 – Informações das conversantes

Nome	Idade	Tempo de serviço como CP	Carga horária no estado	Nº de escolas de lotação	Atuam em outra rede? qual?	Carga horária em outra rede
Borboleta Danaus	50	4 anos e 2 meses	40 horas	01	Não.	-
Borboleta Greta Oro	36	3 anos e 10 meses	40 horas	02	Sim, rede municipal de Salvador.	20 horas
Borboleta Pavão	62	25 anos	40 horas	01	Não.	-
Borboleta Anteos	49	24 anos e 7 meses	20 horas	01	Sim, rede municipal de Salvador.	40 horas
Borboleta Coruja	46	3 anos e 4 meses	40 horas	01	Sim, rede municipal de Salvador. À disposição de mandato sindical 20 horas.	20 horas

Fonte: elaborada pela autora, a partir das conversas.

Como já dito, todas laboram no polo Brotas, território onde também aconteceram as rodas de conversas. Brotas constitui a Administração Regional 5 da cidade de Salvador. Com 1.115 hectares, é o nono bairro em extensão. Seus mais de setenta mil habitantes se distribuem por cinquenta e duas áreas populosas, a exemplo de Cosme de Farias, Matatu, Vila Laura, Luiz Anselmo, Ladeira do Acupe, Engenho Velho, Candéal, Horto Florestal e Campinas (SANTANA, 2007). É um bairro central da cidade de Salvador, um dos mais habitados da capital baiana e um dos mais extensos. As rodas ocorreram no bairro Candéal.

Importante dizer que as rodas de conversa começaram sem dificuldades. Foi possível perceber a disposição das colaboradoras da pesquisa em dialogar, elas mesmas externando o prazer que estava tendo naqueles momentos. Sobre uma das

rodas a *Borboleta Pavão* narrou que *esse momento foi para mim de terapia. Para mim foi terapêutico. Estou feliz porque hoje, a terapia que não fiz, fiz aqui.* (PAVÃO roda de conversa, janeiro 2023).

Também não houve ansiedade pelo fechamento ou conclusão da conversa. A pausa da conversa se deu pela imposição das agendas pessoais, após duas horas e meia da primeira conversa, foi necessário ir a seus compromissos em suas unidades de ensino. Como já explanado, o mais relevante foi a tessitura da conversa, seu movimento de expansão. Foram momentos de pensar junto, escutar, tecer, partilhar, se inquietar, buscando compreender mais e melhor sobre as condições de trabalho vivenciadas e as relações de gênero nesse contexto.

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).

Acreditamos ser importante o registro de que há algumas conversantes que participam mais, outras menos, durante as rodas. Tive um pouco de dificuldade de lidar com isso, pois, não fiz muitas interrupções, mas, fiquei me perguntando como lidar com essas situações, considerando que a conversa é livre, e cada pessoa tem sua singularidade, seu tempo, seu movimento. Além disso, as coordenadoras se mostraram confortáveis com a situação, inclusive sinalizando que estavam gostando muito de ouvir, por exemplo, a *Borboleta Pavão*, que tem mais tempo de estado, já em vias de verificar os tempos para sua aposentadoria. Como pesquisadora, me tranquilizei após essa escuta, mas, quanto à metodologia, me perguntei se caberia alguma interferência maior.

Percebi essa inquietação da minha parte, não muito profunda, apenas uma inquietação, como um sentimento normal, pois como dizem Ribeiro, Souza e Sampaio (2018), nós não damos a voz, todos a tem. Devemos ouvir as vozes, nos colocando abertas para aprender com elas, pensar com elas, estranhar-se nelas. Não importa tanto os instrumentos investigativos clássicos, como importa, na conversa, o modo como nos mantemos nela e como a registramos. É ir em direção à outra-nós, compreender a alteridade, permitir que a empatia nos incite.

Os autores e a autora afirmam ainda que os silêncios, sentidos e sem sentidos, permanecem um desafio sobre o qual é preciso conversar muito, e que há espaço para essa conversação. Importante sinalizar que todas as colaboradoras participaram das rodas, com presença e com suas vozes. Mas, consideramos importante esse registro para contribuir com as conversações sobre essa forma de fazer pesquisa.

As conversas totalizaram 4 horas e 23 minutos de gravação em áudio. O registro foi realizado por aplicativo para gravação das conversas, a partir de dois aparelhos de telefone celular utilizados pela pesquisadora. Antes de iniciar a gravação, em atenção às normativas do Comitê de Ética da UNEB, realizei a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, explicando sobre os objetivos da pesquisa, destacando seus riscos e os benefícios, e solicitando o consentimento e assinatura (Apêndice A) do mesmo.

O processo de desenvolvimento compreensivo na minha pesquisa inspirou-se pela interpretação hermenêutica. Vale dizer que essa escolha foi motivada pela minha condição de educadora e coordenadora pedagógica, a partir de minhas vivências, que me afetaram e motivaram a buscar a construção dessa pesquisa. Nesse contexto, uma interpretação hermenêutica parece fundamental para a compreensão de leituras que primem por convergências de olhares, aproximações teóricas e práticas (SILVA, 2011). Além disso, configura-se como um guia para a compreensão de discursos filosóficos, pedagógicos, bem como nas ações e construções racionais ou poéticas.

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, orientei-me por esse caminho, inspirada por SANTOS (2020), não preocupada 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 destaco três tempos de análise que percorri. O tempo I foi baseado na organização e leitura das conversas transcritas. Vale dizer que inicialmente comprei um aplicativo para transcrever as conversas, mas desisti dessa possibilidade, decidindo eu mesma fazer as transcrições, pois cada respiração, forma de falar, de dizer as palavras, me 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 da pesquisadora, para segurança e sigilo do material.

No tempo II realizei a leitura e releitura das conversas, buscando destacar os campos de sentido e unidades de análise. Comecei 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 nos quais sozinha me encontrava, mas, não em solidão, pois estava com e caminhava junto às mulheres narradoras, colaboradoras dessa pesquisa.

3. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: VAMOS CONVERSAR SOBRE ISSO?

A coordenação pedagógica melhorou muito com essa entrada de vocês. Vocês estão sofrendo, mas, vocês têm ajudado em muitas mudanças. Saibam disso.

Essas coisas que acontecem, já acontecem há muito tempo e tem melhorado.

A gente tem o piso, a gente tem gratificações.

Então assim, essas lutas não são à toa.

(PAVÃO, roda de conversa, janeiro 2023).

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? Essas condições dialogam com as narrativas institucionais? Quais as narrativas feitas por elas, impressões, sentidos, alegrias, angústias, desafios, conquistas e lutas? Ditas por elas, interpretadas por elas? E há relações de gênero que podem ser refletidas ao pautarmos as condições de trabalho dessas mulheres? Se sim, quais questões se revelam a partir dessas vidas, vozes e olhares? A proposta é que essa pesquisa possa contribuir com a compreensão 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.

Nas narrativas das rodas, não surgiu uma definição explícita do que é ser coordenadora pedagógica. Foi possível perceber, no entanto, que as coordenadoras pedagógicas coadunam com essa definição de Freire (1982), de entender que a coordenadora pedagógica é, antes de tudo, uma educadora. Asseveramos isso nas palavras da Coordenadora Pedagógica Pavão, quando diz:

Não há uma valorização da profissional de coordenação, muita gente acha que a escola pode viver sem uma coordenadora pedagógica, mas, quando você começa a valorizar aquela profissional, **uma educadora**, a escola começa a perceber que essa profissional é importante. (PAVÃO roda de conversa, janeiro 2023).

Conversando com Vasconcellos (2007), percebemos que ele também vê a coordenadora pedagógica como articulada com as demais professoras e pessoas

envolvidas na prática pedagógica. O autor diz que a coordenadora pedagógica realiza a articulação de ideias e recursos, atenta às necessidades das professoras e estudantes. Trata-se de uma profissional que articula atividades pedagógicas no ambiente escolar, com o objetivo de garantir a qualidade do ensino. E para, além disso, atua com crítica em momento exato, ampliando o horizonte para a conquista de participação. Assim como Freire (1982), Vasconcelos também entende a coordenadora pedagógica como educadora:

É importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e, como tal, deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente... a discriminação social na e através da escola, etc. (VASCONCELLOS, 2007, p. 87).

No estado da Bahia, o cargo de Coordenação Pedagógica foi criado através da Lei nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997, que alterou os dispositivos da Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994. Já o Estatuto do Magistério, Lei 8.261, de 29 de maio de 2002, elenca, no artigo 8º as funções desse cargo, diz a lei:

São atribuições do Coordenador Pedagógico: I - coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas Unidades Escolares e/ou DIREC; II - articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola; III - acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário; IV - avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a sua reorientação; V - coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço; VI - estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar; VII - elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola; VIII - elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Direção da Unidade Escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais; IX - promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar; X - divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do órgão Central, buscando implementá-los nas Unidades Escolares, atendendo às peculiaridades regionais; XI - analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no Planejamento Pedagógico; XII - propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria de desempenho profissional; XIII - conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre Unidades Escolares; XIV - identificar, orientar e encaminhar, para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado; XV - promover e incentivar a realização de palestras, encontros

e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania; XVI - propor, em articulação com a direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos; XVII - organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos; XVIII - promover reuniões e encontros com os pais, visando a integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos; XIX - estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação; XX - exercer outras atribuições correlatas e afins. (BAHIA, 2002).

Mesmo com a lei descrevendo as atribuições/funções da coordenação pedagógica, segundo Santos (2015), é comum encontrar relatos de que, pela maneira como o cargo foi originado, muitas profissionais que ocupam esse lugar na escola não compreendem bem quais são suas atribuições e ainda enfrentam dificuldades para desenvolver suas ações no espaço escolar. A autora nos mostra que a função mal compreendida e mal definida contribui para consumo de energia com atividades que não deveriam ser desenvolvidas por elas e eles, e sim por outros profissionais de educação que atuam na escola. Para Santos, esta situação é um obstáculo para o fazer no âmbito das singularidades da profissão. A ação pedagógica fica em segundo plano, sendo tomada por emergências e urgências outras das unidades escolares.

Nessa prosa, Vasconcellos (2002) afirma que diversas são as reclamações que emergem do cotidiano das coordenadoras, que se sentem sozinhas lutando em muitas frentes, tendo que desempenhar várias funções, causando dificuldade de reafirmação da identidade profissional. A sensação posta para as coordenadoras é de que são “bombeiras” a apagar diferentes focos de incêndio a todo o momento na escola, e ao final do dia a sensação de que nada fez de muito importante, muitas vezes com o sentimento de exaustão física, emocional e mental. Ainda sentem distanciamento em relação às demais professoras, e nesse contexto, emergem a desconfiança, a competição, a disputa de influência e poder, dentre outras questões. Esse sentimento é bem nítido na narrativa da *Borboleta Danaus*:

Os professores nos tratam subalternamente. Não sei como é a experiência de vocês. Eu entrei no estado em 2019. Sofri um preconceito muito grande porque vim da educação superior privada, eu era professora e coordenadora de graduação e pós-graduação e as duas gestoras botaram na cabeça que eu não saberia fazer coordenação de uma escola que só

tinha ensino fundamental. E eu fiz magistério, conheço da educação infantil, educação de jovens e adultos, passei por todos, até chegar no ensino superior, elas sempre me trataram como subalterna, e não existe essa hierarquia. Então, não existe essa hierarquização que me subalternize. (DANAUS, roda de conversa, janeiro de 2023).

Antes da construção do cargo de coordenação pedagógica, surgiu o cargo de Supervisão Escolar. Segundo Santos (2015), o surgimento da função de Supervisor Educacional, com essa nomenclatura, sofreu forte influência estrangeira, em especial dos Estados Unidos, já que na década de 50, o novo modelo econômico, baseado no desenvolvimentismo e no investimento de capital estrangeiro no Brasil, trouxe não só os padrões de economia americana, como também o modelo de educação e as primeiras formações para os Supervisores Escolares do Brasil. É importante registrar que essa função sofreu mudanças não apenas nas atribuições, como também na nomenclatura, passando de Prefeito de Estudos para Inspetor, depois Supervisor Escolar, até ser modificada para Coordenação Pedagógica. Entretanto, para Santos (2015) a alteração na nomenclatura não significou uma mudança significativa nas características de base, continuando a reprodução da divisão social do trabalho no interior da escola, ainda carregada de uma ideologia capitalista.

Como nos diz Vasconcellos (2002), muitos dos problemas que se colocam atualmente no exercício da coordenação pedagógica tem sua explicação na origem da configuração normal da função, associada ao “controle”. Além da já mencionada influência dos Estados Unidos, que foi mais incidente no Brasil, há rastros da função de supervisora desde o século XVI, com a influência dos jesuítas.

Nesse contexto, a introdução da Supervisão Educacional traz para a escola a divisão social do trabalho, entre os que pensam, decidem, mandam, e que executam. Entre a professora e o seu trabalho estaria a presença da supervisora. Isso é atestado também no diálogo com Naura Syria Carapeto (1982), quando diz que o modelo adotado refletiu uma disseminação de ideologia, através de agentes preparados para exercer o planejamento oriundo de decisões centralizadas. Devido a essa origem referente à coordenação pedagógica, hoje a coordenadora que assume uma postura diferenciada, não autoritária e não controladora, enfrenta maiores dificuldades para conquistar a confiança das demais educadoras. (VASCONCELLOS, 2002).

São nítidas as diversas atribuições do cargo e ainda o desafio de desmistificar ideias construídas social e historicamente sobre a coordenação pedagógica. Resta compreender as condições de trabalho docente que estão postas para efetivação dessas atribuições, reveladas a partir das narrativas de professoras coordenadoras pedagógicas, considerando seus lugares de fala e ocupação histórico social, enquanto mulheres nesses espaços, dialogando com a construção social de gênero na contemporaneidade.

3.1 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A PANDEMIA

Não se deve escamotear os processos tornados mais nítidos pela pandemia de COVID-19. Dentre eles, estão os desafios históricos da educação que se aprofundaram no momento pandêmico, no qual nos deparamos com uma postura do governo federal que negou a ciência, a vacina, disseminou informações contraditórias, atrasou ações políticas urgentes necessárias à saúde pública e, portanto, teve participação e responsabilidade em mais de seiscentas mil mortes causadas pela doença. Em meio à emergência de saúde pública, “a profissão docente é convocada a refundar-se, a se reinventar diante das velhas normalidades que regulam o cotidiano das escolas”. (RIOS, 2021, p. 13).

Nesse contexto, relata a Coordenadora Pedagógica *Danaus*:

Faltavam orientações claras por parte da SEC durante a pandemia. A primeira dificuldade foi a adaptação ao contexto, usar os recursos eletrônicos eu já tinha costume, eu já fazia isso na faculdade, não era uma coisa difícil para mim. Também já orientava os professores ao uso daqueles recursos básicos, como sala virtual, fazer formulários no *google forms*, fazer reuniões através do *google meet* ou de outro aplicativo semelhante. Isso para mim não era dificuldade, já estava acostumada a trabalhar. A dificuldade foi ter encontrado resistência dos professores no uso desses recursos tecnológicos... Falavam que não seriam submetidos àquelas condições de trabalho, que não concordavam. Questionavam muito o uso dos recursos deles, como a internet, a energia elétrica, o equipamento. Eram muitas lives. As lives eram contraditórias. Os materiais impressos não tinham muita coerência com o que estava nas lives... Fiquei sozinha com os professores REDAs⁹. Os REDAs eram obrigados a trabalhar. A gente montou as salas virtuais e tentava tocar o trabalho. Mas, não era suficiente né? (DANAUS, roda de conversa janeiro, 2023).

⁹ Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

Nesse sentido, narrar a experiência vivida na pandemia, nos permite a reflexão sobre as condições de trabalho postas e mazelas aprofundadas nesse período, destacando aqui o lugar da coordenação pedagógica nesse contexto, sem deixar de compreender que todos os segmentos foram afetados. Rios (2021) revela, dentre outros aspectos, que as narrativas docentes interpelam as narrativas institucionais em diferentes aspectos, entre eles as condições de trabalho docente, as desigualdades educacionais, as atividades remotas, o cuidado de si e dos outros na docência, bem como as angústias e incertezas do porvir.

As palavras da Coordenadora Pedagógica *Danaus* refletem um pouco sobre essas angústias vividas na pandemia:

Fui obrigada a fazer grupos para atender a todas as famílias, todos os estudantes, todos os professores, isso era como meu celular, meu chip, minha internet, foi uma situação muito desgastante. Além disso, adoeci, tive uma pneumonia que fiquei mais de um ano para curar, tive COVID mais de uma vez, naquele auge da COVID contagiosa. Não fui respeitada enquanto estava doente, trabalhava em casa. Uma vez eu trabalhei tomando inalação, outra trabalhei tomando oxigênio em casa. Tinha medo de tirar de licença, era ameaçada, porque eu estava no estágio probatório, que não podia me afastar, ficava com medo disso e não tirei licença. Além da pneumonia, tive problema de síndrome de Burnout¹⁰ e tive depressão gravíssima. Daí fui afastada 60 dias, depois mais 40 dias. Tive um desgaste nos relacionamentos com a gestão e com os professores. Diziam que a Secretaria não estava impondo nada a ninguém, que era como a coordenação cobrava. Foi muito difícil, muito difícil. Eu não sabia a quem recorrer, essa falta de apoio institucional por parte da secretaria é o pior de tudo, a gente não saber quem é quem na secretaria, não saber a quem recorrer. Essa experiência marcou negativamente a minha vida. Ainda hoje faço terapia e tento reverter essa situação, transformar em algo que não me machuque tanto... O trabalho da coordenação na pandemia quase custou a minha vida, foi muito difícil. Muitas coisas que poderiam ter acontecido, como apoio, orientação, não aconteceram. Isso reverberou na minha vida pessoal, em doenças, sequelas, consequências. (DANAUS, roda de conversa janeiro, 2023).

Dialogando com *Danaus* vemos como a pandemia tornou mais evidente as tensões e as desigualdades históricas. Como afirma Flecha (2000, p. 24), “as

¹⁰ Segundo o Ministério da Saúde a Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional é um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade. A principal causa da doença é justamente o excesso de trabalho. Esta síndrome é comum em profissionais que atuam diariamente sob pressão e com responsabilidades constantes, como médicos, enfermeiros, professores, policiais, jornalistas, dentre outros. Traduzindo do inglês, "burnout" quer dizer "combustão completa". Essa síndrome também pode acontecer quando o profissional planeja ou é pautado para objetivos de trabalho muito difíceis, situações em que a pessoa possa achar, por algum motivo, não ter capacidades suficientes para os cumprir. Pode resultar em estado de depressão profunda.

desigualdades não se configuram em simples estrutura de um centro e de uma periferia, mas como múltiplos centros e diversas periferias, tanto em nível mundial como local”. Como já posto, a pandemia afetou a vida das pessoas em todo o mundo e o que se desenha mundialmente é o debate que envolve a educação, uma vez que ela, se não for a principal força motriz de impulsão e transformação social, certamente, configura-se em uma das principais forças. Assim, de forma destacada, a educação passa a ser palco de reflexões e discussões, principalmente no que diz respeito à busca de uma alternativa para que milhares de alunas/os pudessem retomar aos seus estudos, em decorrência da necessária suspensão das aulas presenciais.

Inicialmente, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi a melhor alternativa para diminuir os efeitos nocivos gerados pela pandemia da COVID-19 ao setor educacional, entendido, no âmbito da Lei 14.040/2020, como o conjunto de atividades pedagógicas não presenciais. No Brasil, precisamente no estado da Bahia, o ERE ainda foi plenamente instituído no período pandêmico, sendo praticamente uma medida tímida do Governo Estadual e, inclusive, professoras, coordenadoras pedagógicas e a gestão foram conclamados pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) para que realizassem ações solidárias com suas/seus respectivas/os alunas/os, uma Busca Ativa Escolar¹¹ em uma perspectiva muito próxima a uma filantropia, visto que não se havia uma legislação específica para esse novo modo de trabalhar.

Nessa prosa a Coordenadora Pedagógica *Greta* nos diz:

No período da pandemia atuei em duas escolas. Nesse período da pandemia a gente se reinventou, mas foi muito desgastante. Não tinha dia, não tinha hora, era mensagem para fazer reunião, live. Foi um momento que a gente se superou, mas que eu senti depois o quanto isso foi prejudicial para a minha saúde. No presencial a gente sente essa dificuldade, a escola invade nosso pós-jornada de trabalho, mas a gente consegue controlar melhor. Mas, na pandemia a gente perdia a noção do tempo. E estava ali de forma recorrente. No caso da coordenação recebemos esse impacto sobre o que fazer pedagogicamente, como

¹¹ A Busca Ativa Escolar é uma estratégia composta por uma metodologia social e uma ferramenta tecnológica disponibilizada gratuitamente para estados e municípios a fim de apoiá-los no enfrentamento da exclusão escolar, no fortalecimento da intersetorialidade entre as políticas e os serviços públicos, na promoção da atuação comunitária e familiar, bem como no fomento ao regime de colaboração entre os entes federados. Ela foi desenvolvida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems). Até julho de 2020, mais de 3.160 municípios e 16 estados haviam aderido à estratégia, os quais estão atualmente em diferentes estágios de implementação (UNICEF, 2020).

caminhar com esse desafio, envolver os alunos, até que chegasse um protocolo oficial. A escola que eu estava lotada 20 horas buscou desde o início manter um elo com os alunos, fizemos o que foi chamado de educação solidária, um termo usado pelo então secretário, que hoje é o governador. Com a oficialização do ensino remoto emergencial, o desafio foi muito grande. Principalmente para gestão e coordenação. Vi também que a gestão sofreu. Ela às vezes se sentia perdida, buscava esse apoio na coordenação. A grande dificuldade era a gente não ter dia, hora, era o tempo todo esse chamado para participar desse movimento, acolher os professores, acolher os alunos, acolher as famílias... Reuniões de última hora... Fui percebendo esse impacto no meu seio familiar, o tempo todo em tensão, dificuldades, observadas não só por mim, mas, por várias outras colegas, até chegar a orientação sobre o descanso de tela, uso da tela, que foi muito importante, mas que a gente não conseguiu gerenciar da melhor forma possível. (GRETA, roda de conversa janeiro, 2023).

Como podemos perceber, apesar do amparo legal, o Decreto nº 19.529/2020, que promulga a suspensão das aulas presenciais, não apresentava qualquer alteração para que o ERE fosse instituído nas escolas estaduais no ano de 2020 e, dessa feita, a maioria das profissionais da educação, em um ato fraterno e solidário com as/os alunas/os das suas respectivas escolas, passaram a interagir via aplicativos de *WhatsApp* e *Telegram*, ou através de redes sociais (*Facebook*, *Instagram* e *YouTube*) no intuito de manter algum contato com elas/es, fornecendo-lhes certo acolhimento pedagógico solidário e, assim, buscando assegurar a continuidade educativa, para não parar totalmente o percurso escolar. Contudo, não foram criadas as condições necessárias para as/os alunas/os, nem o apoio técnico e formação para as professoras, coordenação pedagógica e demais membros da comunidade escolar.

A equipe pedagógica não estava preparada para esse momento. Compondo essa equipe estão as professoras coordenadoras pedagógicas, que possuem o papel do suporte direto à docência, incluindo ajudar as professoras a experimentar e desenvolver aprendizagens diante de novos desafios no processo de formação e trabalho docente. O campo de atuação da coordenação pedagógica é complexo e as funções estabelecidas a essas profissionais incluem desde a responsabilidade pela formação continuada, até a proposta de mediação do Projeto Político Pedagógico, bem como o acompanhamento da sua implementação. Como dar atenção a todas essas demandas em um cenário de incertezas imposto pela pandemia? (SILVA; RIBEIRO; ROCHA, 2021).

Apesar dos esforços de professoras, coordenadoras pedagógicas e gestoras, as ações pedagógicas e as aulas de 2020 não foram computadas. Em 2021 foi

diferente, o estado retomou as aulas inicialmente de forma remota. Porém, poucas ações foram feitas para que houvesse um ERE de qualidade e, como consequência, muitas alunas/os tiveram dificuldades para estabelecer vínculo com as suas unidades escolares.

Muitas dessas escolas começaram a buscar formas de estabelecer laços com alunas/os sem *internet*, através de atividades impressas, livros didáticos e roteiros de atividades escolares. Mesmo nesse contexto, o ERE continuou sendo uma das estratégias pedagógicas para dar continuidade aos processos educacionais, o que requisitou das pessoas o domínio de conhecimentos para um razoável manuseio de equipamentos, plataformas e aplicativos. Nasce aqui uma nova problemática a ser enfrentada.

É importante ressaltar que as medidas tomadas pelo Governo Estadual aconteceram também em atenção a pareceres e resoluções do Ministério da Educação (MEC), a exemplo da reorganização do novo calendário escolar, visando a garantia da realização de atividades escolares para fins de atendimento aos objetivos de aprendizagem, previstos nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior, conforme a legislação e normas correlatas sobre o cumprimento da carga horária.

Apesar da nota de esclarecimento do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 18 de março de 2020, indicar as possibilidades da utilização da modalidade EaD, previstas no Decreto nº 9.057/2017 e na Portaria MEC nº 2.117/2019, os quais apontam ainda a competência das autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital para autorizar a realização de atividades a distância, no cenário baiano, a medida não foi de pronto adotada.

A procrastinação das autoridades baianas em debater e encaminhar medidas para a retomada das aulas, na modalidade remota, tendo em vista as orientações bio sanitárias determinadas pela Organização Mundial de saúde (OMS), comprometeu a Educação Básica no estado. Tal postura é assinalada por Flecha (2000), ao demonstrar que a forma como as instituições impõem-se estão dentro de uma lógica de interação burocrática, que coloniza outras possíveis formas de interação. Assim, após doze meses de pandemia, a SEC/BA define o retorno às aulas com a proposta de *Continuum Pedagógico 2020/2021* em três fases: Fase 01 -

Ensino Remoto Emergencial; Fase 02 - Ensino Híbrido (aulas presenciais intercaladas com aulas remotas) e Fase 03 - Retorno às Aulas Presenciais.

O trabalho com o ERE aconteceu apenas em março de 2021, com uma pré-jornada pedagógica e uma jornada pedagógica não dialogada entre seus pares, sendo-lhes apenas apresentada para sua execução nas unidades escolares. Sinalizamos que os primeiros quinze dias, conforme anunciados pela SEC/BA, eram destinados para a preparação das aulas remotas na Educação Básica.

Esse período exigiu um esforço hercúleo das professoras, coordenadoras pedagógicas, gestoras, muitas vezes extrapolando o tempo da jornada de trabalho, com excessos à exposição em telas e conexão. Foi colocado pela SEC/BA atividades outras, como se nós, coordenadoras pedagógicas, tivéssemos condições de realizá-las dentro de um curto tempo, sem ao menos, digeri-las, tendo que nos apropriar, de forma imediata, de todas as orientações contidas no volumoso caderno do Protocolo da Educação para o Ano Letivo 2020-2021, além de centenas de materiais para serem lidos, selecionados, apreendidos, compreendidos, sem uma apresentação dialogada entre a Secretaria e as coordenadoras/as pedagógicas/as.

Nesse panorama, o que se nota é o número acentuado de demandas e atividades para o ensino remoto a serem desenvolvidos tanto pelas professoras, gestoras, como pela coordenação pedagógica, sem dar-lhes um prazo para as leituras, reflexões, como também sem proporcionar-lhes encontros setoriais para o debate sobre essas orientações e materiais. O diferencial em relação às coordenadoras pedagógicas ficou evidenciado, visto que, competia à gestão e à coordenação escolar apresentar a avalanche de informações, de cunho administrativo e pedagógico, às professoras, que também deveriam absorver tais informações em uma dinâmica de tempo inviável.

No tocante à coordenação pedagógica, esse cenário nos remete ao colocado por Santos (2015), já pontuado, sobre a falta de uma compreensão da identidade profissional tanto na própria SEC/BA quanto dentro do chão das escolas, o que é refletido nas condições de trabalho postas. Sobre essa questão, torna-se relevante sublinhar que a coordenação pedagógica tem o desafio de elaborar e delinear o seu perfil profissional, demarcando seu espaço de atuação na perspectiva de resgatar sua identidade e estabelecer, dentro da complexa dinâmica escolar, o cerne de seu papel de coordenar a ação pedagógica no lócus de sua atuação, entendendo,

inclusive, que “toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos” (FRANCO, 2008, p.128).

Essa demanda acabou desencadeando em uma luta em busca do não adoecimento, com atenção especial aos fatores emocionais, exigindo um equilíbrio vigoroso para que as profissionais não se desestabilizassem e assolapassem suas relações interpessoais, tampouco as atividades que precisavam ser trabalhadas nas escolas. O equilíbrio envolveu compreender que as professoras também estavam vivenciando um momento desafiador, não sendo o momento de medir quem mais sofreu com o aprofundamento da precarização na pandemia, e sim, de refletir como não adoecer a si e ao outro, buscando um processo baseado em cooperação e empatia para o enfrentamento coletivo desse cenário.

No primeiro semestre de 2021, percorremos a experiência do ERE na Educação Básica baiana, que nos exigiu grandes esforços para dar conta do nosso trabalho, devido às diversas informações, orientações e saberes em um tempo acelerado. Essa exigência no campo da profissão nos fez refletir sobre um aspecto e nos convida para a centralidade um questionamento muito potente e atual, que neste texto se configura da seguinte forma: antes de sermos profissionais, coordenadoras pedagógicas, somos gentes, pessoas de vida em formação e esta não se restringe exclusivamente aos aspectos laborais e/ou aos estudos continuados de aperfeiçoamento da profissão, mas, sim, à nossa dimensão humana, de mulheres atravessadas por amplas dimensões: pessoas provedoras da manutenção de seus lares, filhas, esposas, mães, estudantes, enfim, mulheres.

Mansano (2009) esclarece que a subjetividade é uma construção do qual subentende-se que o sujeito é um ser mutante, amplamente aberto às diversas perspectivas e, desse modo, encontra-se a todo momento metamorfoseando-se, tomando diferentes configurações, assumindo diversos papéis de acordo com as suas necessidades mais prementes. Então, somos mulheres profissionais e, por assim descrever, o substantivo “mulheres” antecede aos “profissionais”. Quantas vezes deixamos de fazer o que precisamos fazer na profissão por conta de situações outras que nos entrecruzam e nos arrebatam? Decididamente, somos mulheres e, por vezes, as profissionais, ou melhor, as professoras coordenadoras pedagógicas.

Na pandemia, as notícias do vírus deixaram de ser apenas uma notícia e passaram a fazer parte da nossa realidade e do nosso cotidiano. E diante dessa experiência, interrogamo-nos: como nos concentrar para as demandas do trabalho diante das preocupações com o vírus, com a doença, com a nossa casa, com a pandemia? Estas questões nos provocaram algumas e muitas vezes, mas quem não se deparou com elas em algum momento?

O segundo semestre de 2021 começou e, com ele, o calendário de vacinação avançou, especialmente para as profissionais da educação. A estabilização e queda de novos casos de COVID-19 preparou a cena para o seguimento dos ciclos dos processos educativos para a Fase 02, fase do retorno das atividades escolares presenciais por meio da modalidade híbrida, em que parte dos estudantes permaneceram em casa e outra parte compareceu à escola, havendo a troca de estudantes, na forma de revezamento, entre o tempo de casa e o tempo de escola. Para a Coordenadora Pedagógica *GRETA*:

O híbrido facilitou o contato com os alunos, mesmo seguindo os protocolos, uso da máscara. Foi possível gerenciar melhor estando na escola naquele momento, né? Não foi fácil de maneira alguma, a gente tocava as coisas e ao mesmo tempo ia caminhando. Não dava tempo para amadurecer, pensar sobre aquilo, estudar, propor, como a gente fazia no presencial. A questão pedagógica, de termos que apresentar aos professores como seria esse formato do remoto e do híbrido, sem a gente ter também esse conhecimento... Tivemos que estudar muito, ler muito para poder informar aos professores. Minha sorte foi que na época estava fazendo mestrado na UNEB que trazia muito essa perspectiva sobre tecnologias. Eu já sabia utilizar alguns programas e plataformas, daí me senti mais segura para passar essas informações para os professores. Então a gente fazia rodas de trocas de conhecimento na escola entre os professores, que também contribuíram. Eu ia dando algumas dicas também, o objetivo era ajudar os que não tinham muita habilidade nessa parte. Tenho dificuldade de mensurar o quanto foi desafiador todo esse processo. (*GRETA*, roda de conversa, janeiro 2023).

Essa fase do retorno híbrido foi estabelecida através da Portaria nº 1.138 de 20 de julho de 2021. Tal movimento, mais uma vez sem o diálogo com a comunidade escolar, tornou o início dessa nova etapa dotado de extrema tensão e, somando-se ao contexto já narrado, o fato de que nem todos os profissionais da educação estão imunizados, e alunas/os da Educação Básica, em sua maioria, não foram vacinados. Flecha (2000) nos mostra que por meio do diálogo, intercambiamos, modificamos e criamos significados, estando de acordo com eles.

Nesse momento, entendemos que o fortalecimento do diálogo social era imprescindível, já que havíamos atravessado mais de um ano e meio longe do convívio presencial, e que o retorno deveria ter sido construído colaborativamente, com a participação da comunidade de maneira ativa nesse processo, considerando as singularidades de cada espaço e toda a conjuntura envolvida, bem como a veemente necessidade de acolhimento emocional, antes mesmo de qualquer movimento de conteúdos, planos de ensino e demais demandas pedagógicas.

Um retorno atento à escuta das profissionais da educação que vivenciam o cotidiano da escola poderia contribuir significativamente para que a Fase 02 acontecesse com um número mais reduzido de tensões. Por sua vez, essas profissionais se encarregariam de dialogar, de forma acolhedora com suas/seus alunas/os, dentro de um trabalho pedagógico assertivo, propositivo, esclarecedor, sensível e flexível. Ignorando estes aspectos, a portaria mencionada foi publicada. Como relata a *Borboleta Greta*, sem uma margem razoável de tempo para sequer amadurecer as propostas. Flecha (2000, p. 31) aborda que uma “educação na sociedade da informação deve basear-se na utilização de habilidades comunicativas, de tal modo que nos permita participar mais ativamente e de forma mais crítica e reflexiva na sociedade”.

Nessa linha de raciocínio, e a partir das narrativas das coordenadoras pedagógicas, avaliamos que a ação movida pelo Governo do Estado da Bahia e propagada pela SEC/BA não oportunizou às profissionais da educação a realização de um debate coletivo amplo e propositivo, no sentido de que o retorno às aulas presenciais pudesse ser um momento para a reflexão, a acolhida e o esclarecimento. Se a volta às aulas fosse planejada com seus pares, talvez pudesse se configurar em uma potente ação pedagógica, como nos referenda Franco (2008).

Ainda na acepção de Flecha (2000), a superação da desigualdade e da exclusão das pessoas – aquelas que não dispõem de acesso às informações – deve ser pensada coletivamente para que as habilidades específicas possam ser fomentadas nesses contextos formativos, visando a interpretação da realidade e criando, a partir de uma perspectiva transformadora, o sustentáculo para a superação dessas desigualdades. Se assim o fosse, o retorno das aulas híbridas poderia se constituir em um sólido processo formativo, não se limitando apenas ao movimento da escolarização, mas indo muito além disso.

Faz-se imperioso sinalizar que, no contexto da pandemia, e pensando nas fases híbrida e presencial, foram discutidos protocolos diversos de biossegurança. Dentre esses, os profissionais da educação baiana discutiram um indicativo de protocolo (2020), apresentado pelo coletivo de luta sindical, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação das redes pública estadual e municipais de ensino do Estado da Bahia-APLB Sindicato.

O indicativo de tal protocolo também apresentado ao executivo estadual e aos municípios pela APLB Sindicato-BA teve como princípios norteadores: a defesa da vida, da educação e dos direitos dos trabalhadores/as em educação; permanência do distanciamento como método comprovadamente eficaz no combate a pandemia; as atividades remotas como instrumentos complementares; a oferta escolar em caráter oficial atenta aos preceitos fundamentais de acesso universal das/os estudantes e de padrão de qualidade para todos/as, na perspectiva da inclusão; o reconhecimento da diversidade de aprendizado; o respeito aos princípios e diretrizes da Constituição Federal Brasileira e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996; e o permanente diálogo com a comunidade escolar e os profissionais da educação para viabilizar possibilidades pedagógicas, respeitando a autonomia da escola.

É possível notar que são medidas que necessitariam de uma resposta adequada do poder público, em um esforço intersetorial, não secundarizando a premissa fundamental de preservação da vida. Mas, na prática, a ação foi a foi a mencionada portaria, determinando o retorno para o 26 de julho de 2021, com protocolo apresentado pela SEC/BA, novamente, sem a participação da coletividade, a ser implementado nas unidades escolares – estas com sinais evidentes de precarização das estruturas físicas e, ainda, com boa parte da comunidade escolar não vacinada. Segundo Flecha (2000, p. 34), “as comunidades de aprendizagem partem de um conceito de educação integrada, participativa e permanente”. No que tange a vertente integrada, entende-se como ação conjunta de todos os elementos da comunidade educacional, sem exclusão, cujo objetivo é o de oferecer ideias para as necessidades educativas de todos/as os/as alunos/as.

Diante de um protocolo de biossegurança com condições limitadas para a sua implementação, o contexto de desafios ainda maiores e com demandas diversas prevaleceu. As demandas pautaram-se, em primeiro lugar, na formação de toda a

comunidade escolar que se viu forçada a retornar às escolas, dentro de um contexto inseguro e desacolhedor. Novamente recorremos a Flecha (2000, p. 35), que nos conclama a refletir sobre a primazia da ação conjunta – esta vem a ser um mecanismo onde os desafios podem ser minimizados –, uma vez que todas as pessoas da comunidade escolar tenham suas vozes validadas, tanto no âmbito local, quanto no macro contexto.

A pandemia é, para Arroyo (2021), um tempo que desoculta verdades e contravalores. Diz ainda que essa crise, como todas as crises históricas, é pensada como acidente, como exceção, mas, revela uma verdade histórica: para os oprimidos não são acidentes, mas a regra. A partir desse entendimento, se reconhecemos que para os oprimidos a exceção tem sido a regra, somos obrigados a repensar a história da educação e das políticas. Repensar a nossa história de construção de nossas identidades profissionais como docentes, educadoras (ARROYO, 2021). São verdades que não há como ocultar e que exigem presença nos currículos, nas pesquisas, nas dissertações e teses (ARROYO, 2021).

Ainda dialogando sobre isso, Boaventura Souza Santos (2020), nos ajuda a identificar quem seriam esses oprimidos que sofreram maiores impactos na pandemia. Santos (2020) nos mostra o quanto a pandemia é discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros. São grupos que apresentam uma singular condição de vulnerabilidade e compõem o que o autor chama de Sul, não como um espaço geográfico, mas, como um espaço-tempo político, social e cultural. Coloca o termo ainda como a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual. Dentre esses grupos estão as mulheres. Para Santos:

A quarentena será particularmente difícil para as mulheres e, nalguns casos, pode mesmo ser perigosa. As mulheres são consideradas «as cuidadoras do mundo», dominam na prestação de cuidados dentro e fora das famílias. Dominam em profissões como enfermagem ou assistência social, que estarão na linha da frente da prestação de cuidados a doentes e idosos dentro e fora das instituições. Não se podem defender com uma quarentena para poderem garantir a quarentena de outros. São elas também que continuam a ter a seu cargo, exclusiva ou maioritariamente, o cuidado das famílias. (SANTOS, 2020, p. 15-16).

Acreditamos que o exercício das funções da Coordenação Pedagógica no Estado da Bahia não está dissociado desse marcador de gênero e precisa ser refletido a partir das desigualdades sociais aprofundadas na pandemia. Sobre as

condições de trabalho nesse período, Dalila Andrade (2020) nos mostra que as condições de trabalho docente são tradicionalmente estudadas tendo como referência a escola, especialmente sua infraestrutura, os equipamentos que possui, os recursos que oferece. Mas, com a situação imposta pela pandemia, que exigiu o distanciamento social e a realização das atividades de ensino remotamente a partir das casas dos próprios docentes, o foco da discussão mudou.

Essa realidade revelou um conjunto de situações desconhecidas (ou ignoradas) até então, que interferem na organização do trabalho pedagógico e que exige novas e diferentes condições de trabalho. Tais situações compreendem desde a ausência dos meios necessários para o pleno desenvolvimento das atividades, como a falta de equipamentos adequados, a conexão de redes de internet, a formação insuficiente para lidar com os programas e os recursos tecnológicos, a pouca (ou total ausência de) experiência com ambientes virtuais e até questões relacionadas ao suporte pedagógico para a realização do trabalho.

Foi possível compreender isso na conversa a partir das Coordenadoras Pedagógicas *DANAUS* e *GRETA*, que não apenas falam da questão de ausência dos equipamentos e ajuda de custo necessários, como revelam o processo de adoecimento com o aprofundamento da precarização das condições de trabalho no período pandêmico, especialmente no momento do necessário isolamento social, e do retorno híbrido.

Como demonstrado por Boaventura (2020), a pandemia teve/tem um grau de desafio maior para alguns grupos, dentre esses estão as mulheres. De fato, a proposição do trabalho da educação de forma remota alerta para a acentuação de inúmeras desigualdades, inclusive de gênero. As mulheres foram expostas ainda mais a duplas ou triplas jornadas de trabalho, sendo as principais responsáveis pela educação dos filhos que também se encontram em isolamento, além do trabalho doméstico (SANTANA; SANTANA, 2020). São considerações que tencionam a reflexão sobre as condições de trabalho de professoras coordenadoras pedagógicas durante o período pandêmico.

No cenário da pandemia não há respostas prontas. As ações precisam ser pensadas junto com quem vivencia a educação, considerando que o momento afeta psicologicamente a todas as pessoas, e isso impacta os processos de ensino e aprendizagem. Nesse panorama, verifica-se que a figura da coordenadora

pedagógica, profissional essencial para a organização dos processos educativos na escola, tem grandes desafios a enfrentar que se estende desde as desconfianças sobre sua formação e competência, bem como a falta de clareza de sua função e atribuições dentro da tessitura escolar – esta, por sua vez, assenta-se em contextos diversos e é palco de muitas disputas. Como denota Rios (2021, p. 13), “a profissão docente é um tema em disputa”. Disputa de sentidos, de políticas identitárias, de legitimação e de existencialidades.

Destarte, falar/narrar sobre as nossas experiências, como profissionais desenvolvendo nesta trajetória potentes conhecimentos e revelando cenários repletos de tensões, desigualdades, desafios, mas, também, de luta, de resistência e construções de caminhos plurais, visam demonstrar, neste texto, as vozes que ecoam e não têm sido ainda validadas pelos poderes públicos, vozes daquelas que estão no cotidiano da escola.

3.2 CONVERSANDO SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E COLETIVO DE LUTA

Então, eu acho assim, estou considerando o crescimento dos últimos anos. Do papel do sindicato sabe? Acho que a Coordenação Pedagógica avançou muito. Na gestão de Pinheiro para cá acho que a gente tem ascendido, apesar das dificuldades que estou vivendo. A gente cresceu muito gente, eu que tenho muito tempo na rede.

(BORBOLETA PAVÃO,
roda de conversa, janeiro 2023).

Além dos desafios da Coordenação Pedagógica, foi importante dialogar sobre o coletivo de luta da Bahia, a APLB Sindicato¹², que representa as profissionais de educação e, na fala das narradoras colaboradoras da pesquisa, a chancela sobre a importância da existência do movimento sindical, do seu fortalecimento e da sua

¹² A APLB-SINDICATO nasceu em 1952, como Associação dos/as Professores/as Licenciados/as do Brasil/Seção Bahia (APLB/BA). Em 1989, ganhou status de Sindicato, contudo, por reivindicação da própria categoria, a sigla APLB foi mantida, pela história de luta já construída no estado e no território nacional.

história. Essas vozes reconhecem a necessidade de aprimoramento da luta mas valorizam as conquistas da profissão docente da Bahia ao longo da história. Como nos diz a Coordenadora Pedagógica *Danaus*:

Então essas condições de trabalho que a gente fica a mercê... A gente não tem uma diretoria de apoio na secretaria. Isso é institucional. Como a gente não tem uma diretoria que a gente possa se reportar diretamente sobre o que acontece na escola? 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 nenhum, mas, eu fui lá no gabinete dele chorando, em uma sexta de tarde, e o menino do sindicato... (DANAUS, roda de conversa janeiro, 2023).

Nessa narrativa, *Danaus* (2023) se refere a um momento que vivenciou em uma das unidades de ensino que trabalhou, após assumir como coordenadora pedagógica do estado da Bahia, em 2019. Relatou que sofreu assédio moral da gestão da escola e que quando não mais suportou a situação buscou, dentre outros apoios, o suporte do Sindicato. Foi ratificada pelas demais colaboradoras da pesquisa a compreensão de que, para elas, o coletivo de luta é importante e essencial no apoio diante de processos de precarização do mundo do trabalho, não só nas conquistas das narrativas legais e institucionais, mas também na problematização sobre as condições de trabalho, relações interpessoais que impactam diretamente no exercício da profissão e diversos outros temas.

Trazendo Maria da Glória Gohn (2016) para essa conversa, lembramos que os movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de conteúdo escolar quanto de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, direitos de portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc. Esses movimentos são fontes e agências de produção de saberes.

Ainda nessa perspectiva, Gohn aborda que a relação entre o movimento social e a educação ocorre de várias formas – a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais em contato com as instituições educacionais, no próprio movimento social – dado o caráter educativo de suas ações na sociedade – e no interior dos movimentos, pelas aprendizagens adquiridas pelos participantes e pelos projetos socioeducativos formulados e desenvolvidos pelos próprios movimentos.

Quando a Coordenadora Pedagógica *Pavão* (2023) relata, na epígrafe desse texto, que a partir do Secretário de Educação Walter Pinheiro (gestão de 2016-2018) para cá a Coordenação Pedagógica ascendeu, evidencia-se a importância da atuação coletiva, pois este fato tem relação com a luta promovida pelo Sindicato. Como já relatado, o Estado da Bahia ficou sem realizar concurso público para coordenação pedagógica durante onze anos. Quando realizou, em 2006, não empossou as aprovadas, e as poucas que tomaram posse o fizeram por força de mandado judicial. Em 2017, o Governo do Estado realiza o concurso público através do Edital 02/2017, assinado pelo então Secretário Walter Pinheiro.

O referido concurso público foi pauta de negociação entre a APLB Sindicato e o Governo do Estado. Uma das reuniões em que ficou encaminhada a realização do concurso foi realizada no dia 31 de maio de 2017, conforme nota publicada no site da entidade no dia 02 de junho de 2017. Foram 664 vagas para a coordenação pedagógica, uma importante conquista, apesar de ainda ser um número de vagas insuficiente para a demanda da rede estadual.

As novas coordenadoras pedagógicas foram empossadas em 2019, marcando uma retomada de ações em prol da coordenação pedagógica da Bahia, diante de desafios e de uma rede que não estava preparada para a chegada dessas profissionais. É importante dizer que a luta não começou com esse grupo, é preciso respeitar a ancestralidade e a luta das que vieram antes. Um marcador normativo dessa luta é o próprio Estatuto do Magistério, que demarca o cargo de coordenação pedagógica como sendo do grupo ocupacional do magistério, fruto de luta da categoria. Assim, o grupo que chega em 2019 retoma e reacende uma luta, se somando às vozes que já habitam a profissão docente da Bahia.

Vamos trazer para a conversa algumas ações que foram construídas e realizadas pela APLB Sindicato a partir de 2019, com o acolhimento das novas coordenadoras pedagógicas, dialogando com alguns pleitos que ecoam desse segmento.

No dia 03 de junho de 2019, foi realizada uma Plenária no auditório da APLB Sindicato intitulada *Plenária dos Coordenadores/as Pedagógicos/as – Identidade e Desafios para uma Prática Pedagógica*, na qual foram acolhidas demandas que deveriam ser enviadas para o executivo estadual. Dentre as demandas constaram: relação entre diretora e coordenadora pedagógica (cobranças às coordenadoras

sobre questões que não são exclusivas ou específicas da coordenação); dificuldades para tirar licenças prêmio; falta de condições de trabalho, espaços, equipamentos etc.; lotação de coordenadoras em duas escolas simultaneamente; o não lugar da coordenação pedagógica nas escolas estaduais (nos aspectos físico, social, profissional e moral); necessidade de mais encontros com as coordenadoras (semelhantes a esse); equiparação salarial entre coordenadores que entraram agora e os que entraram por via judicial; estabelecer agenda de formação específica permanente; viabilização de reserva de jornada para estudo e planejamento, em local de livre escolha; reforçar/retomar o marco regulatório das ações do coordenador pedagógico na escola; solicitação do acompanhamento jurídico do sindicato em ações como: lotação, remoção etc.; acesso ao estatuto do magistério atualizado; retomar e tirar dúvidas sobre o que são as atividades complementares (ACs); continuar trabalhando a importância da filiação ao sindicato; construção do encontro estadual de coordenadores pedagógicos; dentre outras. Conforme nota da APLB em 21 de agosto de 2019, a APLB Sindicato realizou uma plenária para dar devolutiva sobre essas demandas.

Durante as rodas de conversas surgiram algumas dessas questões. A Coordenadora Pedagógica *Greta Oro* (2023) é uma coordenadora que tem sessenta horas, sendo quarenta na rede estadual e vinte na rede municipal de ensino. Acerca de quando, na sua lotação na rede estadual, foi lotada em duas escolas, ela narra:

Estou nessa situação por conta da própria secretaria de educação. Quando entrei na rede, várias colegas esperando designação, no final ouvi da pessoa responsável pela lotação o seguinte: “o estado quer dizer que tem x escolas com coordenador, não importa se está 20h em uma, 20h em outra”. Só tem aquela pessoa de 20h, mas, para a rede contabiliza que tem coordenador. (GRETA, roda de conversa janeiro, 2023).

A Coordenadora Pedagógica *GRETA* foi lotada em uma escola de porte grande do polo Brotas e em outra escola de porte especial, também do polo Brotas. Sua rotina consiste assim de vinte horas de trabalho pela manhã, na rede municipal de ensino de Salvador, atuando como professora; vinte horas em uma escola de porte grande no turno vespertino; e mais 20 horas em outra escola de porte especial no turno noturno, atuando como coordenadora pedagógica. Ela ainda relatou que desde então tem lutado pela regularização dessa situação, para que fique em apenas uma escola do estado exercendo as quarenta horas.

Essa lotação está equivocada à luz do Estatuto do Magistério, que demonstra, no anexo II do Estatuto, que nenhuma coordenadora pedagógica deveria ser lotada em duas escolas, pois até mesmo em escola de pequeno porte deve ser lotada uma coordenadora pedagógica integralmente na unidade de ensino.

A APLB Sindicato apresentou as demandas discutidas na plenária ao executivo estadual, tornando o assunto pauta permanente nas mesas de negociação. Na segunda-feira, 19 de agosto de 2019, foi realizada uma das várias reuniões que viriam a ocorrer com as coordenadoras pedagógicas, com o objetivo de dar retorno sobre demandas levantadas na plenária realizada.

Em janeiro de 2020, as demandas da coordenação pedagógica foram apresentadas na assembleia da categoria, espaço no qual o microfone foi franqueado para a fala das trabalhadoras e trabalhadores. Com a chegada da pandemia ao Brasil e o decreto sobre o necessário isolamento social, os encontros passaram a ser por videoconferência, mas, a luta não foi interrompida.

Outro momento singular, registrado na rede social *YouTube* da APLB Sindicato, foi a realização do Encontro Estadual de Pedagogas e Pedagogos - ENESPE, nos dias 7 e 8 de outubro de 2021, que teve como tema central: *A Pedagogia e Licenciaturas no Brasil: Tempos de (Re) Existência!!!* Dentre as mesas temáticas, ocorreu a mesa *Profissão Docente: avanços e possíveis enfrentamentos*, com o Professor Luís Dourado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e *Narrativas de (Re) Existência*, com a professora da UNEB Jane Vasconcelos.

Um dos encaminhamentos do ENESPE foi a construção da Carta de Coordenadoras Pedagógicas da Bahia (Anexo A). O instrumento para a construção dessa carta foi um formulário do *Google Forms*, através do qual as coordenadoras de todo o estado, mobilizadas pelas diretorias regionais da APLB Sindicato, colocaram quais as principais demandas e propostas que consideravam relevantes. A leitura da carta foi feita em encontro presencial de coordenação pedagógica em Salvador, no mês de setembro de 2022, e em reunião por videoconferência no mesmo período. Uma das ações com a carta foi a entrega para os candidatos ao Governo do Estado da Bahia.

Em 03 de novembro de 2022, a APLB Sindicato realizou a primeira plenária regional de Pedagogas e Pedagogos, na regional Centro Oeste, município de Jequié. Conforme nota da APLB, o evento aconteceu na Câmara Municipal da

Cidade. O encontro abordou os temas: Identidade da Coordenação Pedagógica; Coordenação Pedagógica e Agendas de Luta; Troca de Experiências Pedagógicas de Coordenadoras/es; culminando com a leitura da carta da Coordenação Pedagógica da Bahia e um momento de filiação ao Sindicato.

Em 31 de março deste ano, aconteceu o primeiro encontro estadual de Coordenação Pedagógica de forma híbrida, promovido pela APLB Sindicato. A sede foi o auditório da APLB que fica ao lado do Colégio Central em Salvador, o objetivo do encontro foi a construção de um plano de ação (Anexo B), de forma coletiva e colaborativa, para melhor estruturar as ações de luta, tendo como referência a carta. Importante relatar que, nesse momento, foi informado pela pesquisadora sobre a pesquisa em andamento, dividindo com o grupo presente a importância de conhecer os coletivos de luta, as vozes que habitam a profissão docente, conversar e escrever sobre isso, percebendo como das conversas surgem elementos que fortalecem os vínculos e as lutas.

Como resultado das diversas tratativas através do Sindicato, o Governo do Estado também promoveu, em 2023, o primeiro Encontro Estadual de Coordenação Pedagógica da Bahia, nos dias 16 a 18 de maio, no hotel Fiesta, em Salvador. A secretaria custeou o deslocamento e hospedagem das coordenadoras pedagógicas que não moram na capital. Foi um momento que proporcionou muitas conversas, a (re)leitura da carta e novamente a entrega do documento, agora para o governador eleito. No dia seguinte à entrega, a chefia de gabinete da SEC agendou uma reunião com a representação da APLB Sindicato, que também é coordenadora pedagógica e estava presente no encontro, para tratar das demandas da carta, as quais eram de curto, médio e longo prazo, definindo aquelas que poderiam ter atenção imediata.

As coordenadoras narram sobre a importância dessas ações e sobre a importância de ter uma representação do segmento no sindicato. Segundo a Coordenadora Pedagógica *Greta*:

Porque a gente vê muitos professores que são do sindicato, que são professores de área específica. E você ter uma figura como você hoje, que está no sindicato, por que a gente vê pessoas pedindo, falando com você? Porque é a pessoa que representa a coordenação pedagógica hoje. Precisa ter mais pessoas, para não ficar só concentrado em você. Precisa ter mais representatividade de mais pessoas que são coordenação pedagógica nesses espaços, de luta, da secretaria de educação, dos diversos setores para a gente poder conversar sobre nossa realidade. E a gente percebeu isso, com a criação desse grupo, com a entrada de mais coordenadoras na rede. (GRETA, roda de conversa fevereiro de 2023).

A socióloga Maria da Glória Gohn (2012) demonstra a importância dos movimentos sociais, da contribuição com mudanças materializadas em leis, programas e ações. Entretanto, vale ressaltar que o movimento sindical vem vivendo momentos de necessária rearticulação e fortalecimento. Nos últimos anos, sobretudo no último governo, que gestou o país nos últimos quatro anos, os sindicatos foram atacados em sua existência, tendo inclusive a extinção do Ministério do Trabalho como uma das primeiras ações do governo, demonstrando sua intencionalidade com relação à agenda das trabalhadoras/es.

Nesse sentido, é contemporânea a reflexão de Gohn (2012), sobre as crises vividas pelos movimentos sociais sindicais, em especial nos anos 90. Para ela, hoje, antigos movimentos convivem com novos movimentos, organizados a partir de múltiplas identidades e pluralidade de ideias, porém com forte necessidade de melhorar a articulação.

Conversando com a autora, é possível identificar que no século XVIII predominava a ideia de um cidadão passivo, e a educação que interessava aos poderes estabelecidos era a que contribuísse para a reprodução desta passividade. No século XX surgem novos conceitos de cidadania, dentre eles o da cidadania coletiva, focando na participação ativa e nos interesses coletivos. Aqui a educação passa a ter um lugar central e se constrói no processo de luta. Neste debate, Gohn delinea as principais formas de organização popular do Brasil, que apesar das limitações, conquistaram espaços importantes de cidadania e combate à dominação social. No âmbito destes limites estão diversas crises, e dentre elas, o fato de assessorias importantes desassumirem os movimentos ou não priorizarem o que de fato era demanda coletiva, passando a ter um foco maior em demandas partidárias, considerando que muitas lideranças estavam nesses espaços de atuação. Para a autora não existe movimento social puro, formado apenas de participantes populares, pertencentes à base.

Nesse contexto, Gohn defende que novos projetos precisam ser construídos, bem como novas esperanças, além do fortalecimento de espaços de diálogo social, a exemplo dos conselhos deliberativos que discutem demandas coletivas. Muitas são as conquistas dos movimentos sociais registradas na história, mas, é preciso renovar a crença na ação coletiva, reconhecendo que as ações educativas são vitais nesse processo. Essa reflexão é essencial, pois não podemos perder, na dimensão

das conquistas, a ideia de que a luta é permanente e se faz a partir das vozes coletivas, que se retroalimentam na formação de novas gerações, sem desconhecer o que as gerações anteriores deixaram como experiência.

4. CONDIÇÕES DE TRABALHO E QUESTÕES DE GÊNERO: VAMOS ENTRAR NESSA PROSA?

Então gente, me inquietou demais o período da nossa nomeação, do concurso de 2017. Comecei a ouvir na sala da SEC as dores das pessoas, das mulheres. Fiquei quatro dias para saber aonde eu iria ser lotada. Fiquei de oito da manhã às oito da noite. Conheci mais mulheres que estavam vindo para a coordenação pedagógica, e foram muitas conversas. Entendi que queria ouvir outras mulheres coordenadoras pedagógicas da Bahia, até porque construí uma narrativa minha, mas preciso ouvir outras sobre a coordenação pedagógica e ser mulher nesse lugar, aceitei esse desafio. (BORBOLETA CORUJA, roda de conversa janeiro de 2023).

A conversa sobre a compreensão dos processos de profissionalização docente no Brasil permite perceber, entre outros elementos, que a profissionalização está diretamente relacionada às condições de trabalho. Isso inclui não apenas as condições dos locais de exercício do magistério, como também envolve as estratégias de seleção de docentes, condições institucionais de pagamento e controle do trabalho. Para Vicentini e Lugli (2009), no âmbito desses processos é preciso atentar para os ritmos diferenciados dos procedimentos de organização e racionalização dos sistemas de ensino, que estão vinculados às características regionais, o que compreende a disponibilidade financeira de cada estado, a arrecadação de impostos, os níveis de atividade econômica, a disponibilidade de pessoal qualificado para o ensino, os níveis de urbanização (significando maior ou menor facilidade de acesso à escola), as carreiras para o magistério distintas, dentre outros fatores.

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.

Sobre a ideia de sacerdócio ou vocação, estava imbuída de uma forte concepção religiosa, base da estrutura educacional daquele momento histórico (CASTANHA; BITTAR, 2009). O contexto era de uma sociedade patriarcal, rural e escravista. Destacando o conceito de patriarcado, encontramos uma questão de gênero em uma sociedade que naturalizava o regime de dominação-exploração das mulheres pelos homens (SAFFIOTI, 2004).

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 (2009), 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).

Dentre as dificuldades, aumentava o desafio o fato de que meninas e meninos não podiam estudar juntas/os, havia escolas diferentes para cada sexo. Em São Paulo, em 1846, foi autorizado pela primeira vez misturar meninas e meninos no mesmo espaço, quando não fosse possível separar ou se houvesse falta de professora. Outro desafio se estabelecia com relação ao material escolar, raras eram as escolas que possuíam mobiliário adequado, isso incluía mesas e cadeiras em número suficiente, bem como material para leitura e escrita (VICENTINI; LUGLI, 2009). É possível refletir o quanto esse ambiente era precarizado para o trabalho docente e o quanto impactava nas condições de trabalho da professora no exercício da profissão.

O processo de condições institucionais e de formação das professoras foi lento. A efetivação da obrigatoriedade escolar foi um trabalho que durou boa parte do século XX, e com ele veio a organização da carreira docente, que colocava as professoras recém-formadas em escolas isoladas do interior. Inúmeras vezes, ao chegar nessas escolas, a própria professora tinha que arranjar o lugar para instalar a estrutura escolar, muitas vezes improvisada, bem como a sua moradia. Segundo Vicentini e Lugli (2009), a situação era tão difícil que muitas professoras pediam exoneração do cargo. Em muitas situações, o apadrinhamento político aparecia e cuidava da transferência, o mais breve possível, da professora apadrinhada para uma escola urbana ou mais próxima de sua família.

No que se refere ao trabalho docente, a autonomia da professora para ensinar, se via cerceada diante dos mecanismos de controle. O Estado agia na perspectiva da centralização, que se efetivou por meio do poder de inspetoras, do currículo, da religião, dos concursos, do período probatório, dos deveres e obrigações e, principalmente, pelo projeto de sociedade e Estado que se almejava construir, ou seja, construir uma sociedade harmônica, hierarquizada, centralizada e ordeira. A rede de controle incluía o trabalho da professora em sala de aula. Os

regulamentos estabeleciam que as inspetoras deveriam fazer visitas constantes às escolas, buscando conhecer de perto o modo de vida e a prática educativa das mestras. Eram frequentes as admoestações, repreensões, inspeções, regimento interno, mapas de frequência, métodos de ensino, livros didáticos e regulamentos. A forte vigilância visava impedir que as professoras semeassem em seus alunos valores e princípios diferentes dos defendidos pela classe hegemônica (CASTANHA; BITTAR, 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.

O que revelam as professoras coordenadoras pedagógicas sobre os dias atuais? Sobre as condições de trabalho da coordenação pedagógica na/da educação básica? As condições de trabalho foram o tema com maior ênfase nas narrativas das coordenadoras pedagógicas durante as conversas, sobre o qual todas as narradoras se colocaram, de alguma forma. O tema sobre a questão de gênero, enquanto construção social do papel de homens e mulheres, e o tema mulher enquanto categoria política, também surgiu na fala de todas as coordenadoras. Mas, indubitavelmente, o tema das condições de trabalho foi aquele com maior presença nas narrativas.

É essencial escutar as professoras, gestoras, coordenadoras pedagógicas, dentre as demais profissionais de educação, sobre como percebem as condições de trabalho das unidades de ensino da rede estadual. Acreditamos que através dessas narrativas é possível melhor compreender esse cenário, aprofundar reflexões, valorizar essas vozes que fazem o dia a dia da educação, o cotidiano, e partir dessa compressão pensar instrumentos de políticas públicas e ações que melhorem as condições de trabalho, bem como perceber as desigualdades social e historicamente construídas dos papéis de homens e mulheres, como já vimos a partir de Gatti, Dalila Andrade, Eunice Léa, Saffioti e demais autoras/es. 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).

Continuando essa conversa sobre as condições de trabalho, é preciso considerar vários aspectos que vão além da situação do local de trabalho em si. Segundo Oliveira (2020), é necessário ponderar sobre variáveis como carreira, remuneração, possibilidades de formação inicial e contínua, dentre outros fatores. Sobre condições de trabalho docente, a autora, juntamente com Assunção, coloca que:

As condições de trabalho compõem os requisitos que formam o conceito de valorização docente e elas compreendem aspectos que são cruciais para a realização profissional. A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização das atividades laborais, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2011, p.34).

Oliveira (2020) amplia esse entendimento quando aborda que, para discutir as condições de trabalho dos professores de Educação Básica no Brasil, é importante considerar um conjunto de variáveis que extrapolam a situação objetiva do local de trabalho e incluem o local de trabalho, indo além. Enfatiza que a carreira e a remuneração, bem como as possibilidades de formação inicial e contínua, também

são fatores importantes que devem ser considerados (OLIVEIRA, 2020). Esses fatores reunidos são denominados no contexto brasileiro como valorização docente, sendo que a remuneração pode ser considerada a mais imediata das dimensões de valorização, pois expressa o valor do trabalho realizado por esses profissionais. Apesar do termo valorização docente estar com maior projeção atualmente, a carreira e as condições de trabalho permanecem como objeto de crítica por aquelas/es que defendem uma escola pública de qualidade.

As coordenadoras pedagógicas conversantes concordam com a visão de que a precarização das condições de trabalho vai para além das questões estruturais físicas e de condições materiais de trabalho. As colaboradoras da pesquisa revelam que as condições de trabalho dialogam com outras facetas da profissão docente, que se traduzem no bojo da valorização docente. A Coordenadora Pedagógica *Pavão* pondera que:

Falta essa valorização de todos os órgãos. Quando o governo libera pecúnia¹³ só para professor, e coordenador não entra... Quando você quer fazer um mestrado, que não consegue liberação... Você não tem vantagem nenhuma. Quando você começa a valorizar aquele profissional, os demais educadores da escola começam a perceber que aquele profissional é importante. Liberação para mestrado, não libera nem gestor, nem vice e nem coordenador, parece que essa equipe não tem valia... São essas pequenas coisas, são indícios que demonstram sutilmente a desvalia desse profissional. (PAVÃO, roda de conversa janeiro de 2023).

Nesse interim, nos diz a Coordenadora Pedagógica *Danaus*:

Aí diz que a gente é do quadro do magistério, mas do quadro do magistério, você pega 30 anos, você não tem licença prêmio... Então tem uma desigualdade aí, e esse público é majoritariamente feminino. Então, a gente pode fazer esse recorte... Por que tem esse recorte? A educação brasileira é majoritariamente feminina. E quando a lei muda ela prejudica uma categoria. Há uma interseccionalidade dentro do magistério, que é a categoria que está sendo prejudicada, daí você vai estudar as outras relações das mulheres, que não é só a educadora, como você está dizendo, você é avó, você é esposa, você tem outros papéis na sociedade que esses papéis vão ficar comprometidos... Cinco anos de diferença na aposentadoria são cinco anos que você deixa de acompanhar o seu neto, de ter uma qualidade de vida melhor. (DANAUS, roda de conversa janeiro de 2023).

¹³ Pecúnia é o pagamento em dinheiro, com viés indenizatório àquele direito adquirido que não pode ser gozado em suas previsões originais. O Decreto nº 8.573 de 01 de julho de 2003 dispõe sobre a fruição e a conversão em pecúnia de períodos de licença-prêmio dos professores do ensino fundamental e médio do Magistério Público Estadual. O Decreto diz que o professor que esteja em efetiva regência de classe poderá converter em pecúnia os períodos de licença-prêmio não gozados desde que, comprovadamente, o seu afastamento, a este título, revele-se inconveniente aos interesses da Administração Pública Estadual.

A Coordenadora Pedagógica *Greta* exclama:

Preciso falar! Quando entrei na rede estadual eu já era do município de Salvador. E teve um ganho muito grande do município do plano de carreira. As coordenadoras da rede municipal estão lá presentes no plano de carreira com direito a reserva. O que falta na rede estadual é um documento como esse que deixe claro algumas coisas. (GRETA, roda de conversa janeiro de 2023).

E continua:

O que falta para a gente é isso, pegar um documento. Foi muito bacana esse momento de Calazans¹⁴, quando ele apresentou esse documento da pré-jornada em 2022. Você lia, você observava esse respeito à coordenação pedagógica, deixando bem claro essa questão das férias. Eu entrei na mesma época que você (*se referindo a Borboleta Danaus*). Eu tomei um susto como se fosse uma coisa normal ir trabalhar nas férias, o gestor dizia: você vai vir tal dia, tal dia, e depois você tira esse dia, e algumas colegas achando isso normal. Fiquei Meu Deus! Não estou entendendo. Isso é normal? Tomei um susto! Não entendia. Fiquei perdida. Esse susto que eu tomei e ainda tomo com algumas coisas. Aí você perguntou, o que falta para a coordenação? Essas questões que a gente está trazendo... O que falta para a gente caminhar melhor. Eu acho que um documento, um plano de carreira atualizado, esse passo são fundamentais (GRETA, roda de conversa janeiro de 2023).

Durante as conversas as coordenadoras se colocaram também sobre o estágio probatório, revelando que, quando estavam neste período se sentiam inseguras, e afirmando que o tratamento é diferente para quem está no estágio probatório. Sobre isso disse a Coordenadora Pedagógica *Greta*:

Acontece muito disso, você está na mesma rede, mas, com tratamentos diferentes. O estágio probatório mostrou muito isso. Muitas colegas morrendo de medo. Na avaliação do estágio probatório teve nota. Essa avaliação foi mal utilizada por alguns. Com algumas colegas por conta de um embate, por não aceitar determinadas coisas, tinha uma avaliação muito abaixo. (GRETA, roda de conversa janeiro de 2023).

Sobre o trabalho docente, Bernadete Gatti e Elba Barreto asseguram (2011) que cada vez mais, as professoras trabalham em uma situação na qual a distância entre a idealização da profissão e a realidade do trabalho aumenta, diante da complexidade e multiplicidade de tarefas que são chamadas a cumprir nas escolas. Como afirmam as autoras:

A nova situação solicita, cada vez mais, que esse (a) profissional esteja preparado (a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às

¹⁴ Manoel Calazans era o então Superintendente da Educação Básica – SUPED, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam. (GATTI; BARRETO, 2011, p. 25).

Para elas, os processos amplos de reconhecimento social fazem-se presentes nessas relações, seja nas perspectivas e nas expectativas das professoras, seja na dos alunos/as. O cenário no qual as professoras atuam e o foco das suas formas de atuação têm demandado complexidade crescente. A essa complexidade aliam-se a precarização das condições de trabalho no contexto comparativo do exercício de outras profissões e as dificuldades de manter condições favoráveis para autoestima.

Nas conversas, e após o entendimento a partir da OLIVEIRA (2020) sobre as condições de trabalho, já tratadas aqui, é possível identificar os aspectos mais pontuados pelas coordenadoras pedagógicas e dividi-los em dois eixos. O primeiro se refere à noção de condições de trabalho relacionada ao conjunto de recursos que possibilitam a realização das atividades laborativas, envolvendo as instalações físicas, uma sala para trabalhar em condições adequadas, acesso a um computador com internet, impressora, dentre outros aspectos nesse sentido. E o outro eixo, na perspectiva da valorização do trabalho docente, que envolve outras variáveis, envolvendo a carreira e direitos que garantem a busca da formação permanente, a exemplo da liberação para aprimoramento.

Nessa linha, vamos abordar brevemente variáveis que dialogam com condições de trabalho trazidas pelas coordenadoras pedagógicas, “conversando” com normativos legais e a luta coletiva na perspectiva da garantia de direitos e melhoria das condições de trabalho docente, refletindo com as questões de gênero nesse capítulo. As variáveis a seguir tem relação com o que Oliveira (2020) coloca sobre aspectos que vão além do local de trabalho em si, são variáveis sobre a carreira, possibilidades de formação, dentre outros fatores que estão no bojo do debate sobre valorização do trabalho docente.

4.1 QUANDO O GOVERNO LIBERA PECÚNIA... E COORDENADORA NÃO ENTRA, QUANDO VOCÊ QUER FAZER UM MESTRADO, QUE NÃO CONSEGUE LIBERAÇÃO... NÃO TEM VANTAGEM NENHUMA. (*BORBOLETA PAVÃO, roda de conversa janeiro 2023*).

A Coordenadora Pedagógica Pavão demonstra na narrativa que inicia esse texto as angústias pela não liberação da pecúnia, bem como para aprimoramento profissional. A Lei nº 7.937, de 11 de outubro de 2001, dispõe sobre a conversão em pecúnia de períodos de licença prêmio do magistério público estadual. A lei diz que fica assegurada a pecúnia aos ocupantes de cargos permanentes de professor do ensino fundamental e médio do magistério público do estado, que estejam em efetiva regência de classe. Esse direito é facultado de converter em pecúnia os períodos de licença prêmio não gozados, adquiridos nos termos dos artigos 107 a 110, da Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994. Para efeito da conversão dos valores, será tomada por base a remuneração paga ao professor no mês imediatamente anterior ao do reconhecimento do benefício, excluídas as parcelas relativas a indenizações, auxílios, salário família e vantagem pessoal correspondente, acréscimo constitucional e abono de férias, gratificação natalina e seu adiantamento, além de outras de natureza correspondente.

É possível identificar que a Lei nº 7.937/2001 foi construída tendo como base a professora, apesar da coordenadora pedagógica fazer parte do grupo do magistério, conforme Estatuto do Magistério. Segundo revelam as narrativas das coordenadoras pedagógicas, elas não recebem pecúnia e ainda têm dificuldade de exercer a licença prêmio, pois o governo diz que para que a coordenadora pedagógica possa exercer a licença prêmio precisa indicar uma coordenadora pedagógica que lhe substitua – ação impossível, pois não há coordenadoras pedagógicas excedentes para esse fim. O governo deveria indicar essa profissional para substituição, e não o faz, inviabilizando na prática a garantia de um direito conquistado pelo grupo do magistério.

Assim, se a coordenadora pedagógica tem dificuldade de usufruir a licença prêmio e não recebe pecúnia, porque a lei não reconhece a sua existência enquanto referente ao magistério, fica a coordenação pedagógica prejudicada na garantia de

um direito que dialoga com a valorização docente, considerando que essa licença reconhece a dedicação ao trabalho docente.

Outra variável que as conversas revelam é a questão da liberação para o aprimoramento profissional. Na LDB, Lei nº 9.394/1996, o artigo 62, §1º declara que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Diz ainda que será garantida formação continuada no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. Em seu artigo 67, a LDB reza que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, dentre outros aspectos, o aperfeiçoamento profissional continuado, que refletirá no aprimoramento, bem como na progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho.

Nesse contexto, quando o governo nega a licença para aprimoramento profissional, está negando ou dificultando possibilidades para a valorização docente, e não está garantindo melhores condições de trabalho, conforme diz o próprio artigo 67 da LDB, que elenca entre seus itens a garantia das condições de trabalho. Como uma coordenadora pedagógica poderá fazer um mestrado ou doutorado, por exemplo, caso não consiga liberação para aprimoramento, considerando que precisa exercer de quarenta a sessenta horas, conforme perfil das nossas conversantes?

Assim, é possível compreender que o governo do estado da Bahia, ao negar esses direitos revelados nas conversas, tanto da pecúnia como da liberação para aprimoramento profissional, está impactando as condições do trabalho docente e inviabilizando a valorização docente dessas mulheres coordenadoras pedagógicas.

4.2 ESTOU NESSA SITUAÇÃO POR CONTA DA PRÓPRIA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. (*BORBOLETA GRETA*, roda de conversa janeiro de 2023).

Em sua narrativa quando chegou à Secretaria de Educação para ver a sua lotação, a Coordenadora Pedagógica *Greta* revela uma demanda da coordenação

pedagógica do estado da Bahia que impacta nas condições de trabalho, que é a lotação das coordenadoras pedagógicas por escola. Ela diz:

Estou nessa situação por conta da própria secretaria de educação. Quando entrei na rede vários colegas esperando designação, no final ouvi da pessoa responsável o seguinte: o estado quer dizer que tem x escolas com coordenador, não importa se está 20h em uma, 20h em outra. (BORBOLETA GRETA, roda de conversa janeiro de 2023).

Segundo o Estatuto do Magistério, a lotação deve se dar por porte da escola, como já dito nessa pesquisa. Entretanto, não há número de coordenadoras pedagógicas suficientes para esse fim. Apesar da realização de concursos públicos, ainda há uma demanda dessas profissionais na rede de ensino do estado da Bahia.

Diante desse cenário, há escolas de grande porte ou porte especial com uma coordenadora pedagógica, duas coordenadoras, quando a de grande porte deveria ter três coordenadoras pedagógicas e a de porte especial, seis coordenadoras pedagógicas. Em consequência disso, como revela a narrativa da Coordenadora Pedagógica *Greta*, as coordenadoras pedagógicas se sentem exauridas, com excesso de jornada de trabalho e sem conseguir exercer com qualidade as suas funções.

Fez essa divisão da minha CH para bater essa meta, e eu estava no estágio probatório. Aí eu era lotada em uma escola, e completava em outra. Ai a que eu complementava fechou um turno e eu fui para outra escola complementar a carga horária. Chorei muito. Muito cansativo. Exaustivo. Faltava no outro trabalho, ficava o dia todo, para conseguir uma escola para eu trabalhar no estado. Você estando em uma escola só, você consegue criar uma relação com aquela escola mais profunda. Hoje eu trabalho em três escolas, como é que eu crio um elo com essa escola? Com a comunidade, se eu fico só um tempinho e saio? Hoje, por exemplo, tem uma dificuldade muito grande de resolver isso, mas a gente vai resolver. As pendências que na semana a gente não consegue dar conta... É o cuidado com o esposo e o esposo cuidar de mim, tudo que você imaginar, que durante a semana não consigo fazer, no sábado que eu faço. E olhe que não tenho filhos, eu sei que as minhas colegas que têm filhos estão em situações mais difíceis. Às vezes, estou tão cansada da semana que não quero nem sair. Eu deixo de ter esse momento de distração com meu marido porque eu tô ali com meu corpo pedindo para recarregar as energias, entendeu? (BORBOLETA GRETA, roda de conversa janeiro e fevereiro de 2023).

Nesse sentido, é revelado pelas rodas de conversa e narrativas das coordenadoras pedagógicas mais um impacto na garantia de melhores condições de

trabalho docente, além do fato de se sentirem desacolhidas por não encontrarem um setor ou diretoria específica que escute e possa mediar essas questões vivenciadas por elas.

As borboletas reconhecem o esforço feito pela equipe de gestão do núcleo territorial de educação, mas percebem que mesmo o núcleo territorial precisa de apoio, pois não tem um setor de coordenação que acompanhe a coordenação pedagógica junto às unidades de ensino.

4.3. NO ESTADO TEM DIA DE RESERVA PARA PROFESSOR, É UMA COISA JÁ ESTABELECIDO, A GENTE NÃO TEM. (BORBOLETA GRETA, roda de conversa fevereiro de 2023).

A reserva de carga horária para planejamento é uma conquista do magistério. Há um entendimento, que surgiu nas rodas de conversa, de que no Estatuto do Magistério da Bahia esse direito está nas entrelinhas, mas é necessário que seja regulamentado, de forma a garantir institucionalmente o tempo para planejamento da coordenação pedagógica. Nos diz a Coordenadora Pedagógica *Greta*:

Como eu sou das duas redes, tem um plano de carreira do município que é recente. Mas, quando observo as conquistas do município e as conquistas do estado, a gente precisa caminhar... A questão da reserva, que é subliminar no estatuto. No estado tem dia de reserva para professor, é uma coisa já estabelecida, a gente não tem, a gente tem que conversar muito com o diretor, agradecer muito ao diretor por aquela reserva. Quando isso deveria estar lá no nosso plano, reserva para estudarmos, planejarmos. Na escola a gente não consegue dar conta, nem de assistir uma reunião que a própria SEC promove, às vezes a internet não tá legal, as demandas da escola o tempo todo ali... Acabam que tiram você do foco. A gente não tem isso estabelecido, eu hoje tenho, porque as gestoras compreendem que há essa necessidade. Há um fundamento pedagógico muito forte, porque se eu preciso organizar as ACs, preciso ter um momento para isso. (GRETA, roda de conversa fevereiro de 2023).

A Coordenadora Pedagógica *Greta* menciona o plano de carreira do município de Salvador. O Decreto nº 26.168, de 19 de junho de 2015, regulamentou a Lei nº 8.722/2014, que dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Salvador. Esse instrumento legal estabelece, em seu artigo 25, o tempo de planejamento para a coordenação pedagógica:

O coordenador pedagógico, em unidade de ensino, poderá dispor de 1/5 (um quinto) da jornada de trabalho, para a realização de estudos, pesquisas, articulações e planejamento associados às atividades complementares, em conformidade com os documentos oficiais da rede municipal. (SALVADOR, 2015).

E em seu parágrafo único, este artigo relata:

O tempo reservado do Coordenador Pedagógico descrito no caput do artigo poderá ser cumprido na unidade de ensino ou local acordado com a direção em conformidade com as diretrizes pedagógicas definidas pela Secretaria Municipal de Educação e observado o interesse da unidade de ensino, sem prejuízo do calendário de reuniões de planejamento. (SALVADOR, 2015).

Segundo a Lei 11.738/2008, que estabeleceu o piso salarial profissional nacional para as profissionais do magistério público da Educação Básica, na composição da jornada de trabalho deve-se observar o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, e 1/3 da jornada será dedicado à preparação de aulas, ou seja, planejamento.

O estatuto do Magistério da Bahia, artigo 58, ao abordar a distribuição da carga horária da professora, estabelece em seu segundo parágrafo:

§ 2º - A distribuição da carga horária do professor deverá ser feita, considerando:
I - as atividades em sala de aula - Regência de Classe;
II - as Atividades Complementares - AC, destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional;
III - as atividades de livre escolha - destinadas à preparação de aulas e a avaliação de trabalhos de alunos.

A coordenação pedagógica do estado da Bahia, apesar de fazer parte do grupo ocupacional do magistério, não possui a garantia de um tempo para planejamento, assim como na rede municipal de ensino de Salvador, mencionada pela *Borboleta Greta*. As coordenadoras pedagógicas consideram essencial o tempo para planejamento das funções que lhes são atribuídas, impactando nas condições de trabalho. Pois um tempo de planejamento, que as borboletas entendem ser possível, considerando a lei e a experiência já implementada em Salvador, permitirá a qualificação do trabalho desse segmento e garantirá melhores condições de trabalho.

4.4 AÍ DIZ QUE A GENTE É DO QUADRO DO MAGISTÉRIO, MAS VOCÊ PEGA 30 ANOS PARA APOSENTADORIA... (*BORBOLETA DANAUS*, roda de conversa janeiro de 2023).

Como vimos, a coordenação pedagógica faz parte do grupo ocupacional do magistério. Além dessa informação constar no Estatuto do Magistério, também foi sancionada por meio da Lei nº 11.301/06, através do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ampliando as funções de magistério, incluindo a direção de unidade escolar e as atividades de coordenação e assessoramento pedagógico. Entretanto, como nos revelam as conversas, apesar de compor o grupo do magistério, na Secretaria de Educação da Bahia a coordenação pedagógica não possui a aposentadoria especial de vinte e cinco anos. As coordenadoras pedagógicas que requerem aposentadoria vêm tendo os processos indeferidos e entram na justiça através de advogado especial ou da APLB Sindicato na busca de garantir a aposentadoria especial. A Coordenadora Pedagógica *Pavão* confirma essa situação quando diz que *Lula deu direito ao coordenador aposentar com 25 anos. São equívocos incriveis na lei que deixam brechas, aí você tem que entrar na justiça para você ter direito, entendeu? Vou ter que pagar o pedágio.* (*PAVÃO*, roda de conversa, janeiro de 2023).

A Coordenadora Pedagógica *Danaus* continua a prosa, se referindo também à reforma da Previdência:

Eu mesma vou pagar pedágio. Então se a gente for pensar, tem uma relação de desigualdade, tem uma interseccionalidade de gênero sim. Todo mundo sabe que na educação tem homem, sim, mas, a maioria são mulheres. Quando essa lei vem, não considera o público, qual a diferença de aposentadoria de ser homem e de ser mulher? Não temos mais uma aposentadoria especial, pela regra atual não temos mais essa distinção de idade homem, mulher, e estamos no magistério. Quem tem o censo da educação sabe que a maioria somos mulheres. E o nosso salário é comprometido, nossa renda é comprometida por sermos educadoras. (Roda de conversa, janeiro de 2023).

A Coordenadora Pedagógica *DANAUS* dialoga com o que diz a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) para o magistério: a Reforma da Previdência prejudica mais as mulheres. A idade para a aposentadoria das docentes (mulheres) no serviço público federal, e na média, para quem leciona em regime celetista (INSS), aumentará 7 anos, e o tempo de contribuição, 15 anos! Sendo que as mulheres compõem 80% da categoria do magistério de nível básico no país.

Conforme tabela da CNTE, a aposentadoria especial do magistério praticamente acaba com a Reforma, considerando que as professoras e os professores terão que contribuir por 40 anos para terem acesso a 100% do salário de contribuição, o que antes se alcançava em 25 anos para as mulheres e aos 30 anos para os homens.

TABELA 2 – Regras para a aposentadoria de professores/as da educação básica

Regras para a aposentadoria de professores/as da educação básica em efetivo exercício

Critérios	REGRAS ATUAIS				REGRAS DA REFORMA			
	Regime do INSS		Servidores Públicos		Regime do INSS		Servidores Públicos	
	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem
Idade	Não exige	Não exige	50 anos	55 anos	57 anos	60 anos	57 anos	60 anos
Tempo de contribuição*	25 anos	30 anos	25 anos	30 anos	35 anos	40 anos	40 anos	40 anos

* Tempo exigido para alcançar os maiores benefícios de aposentadoria nos regimes próprios de Previdência (serviço público) e INSS.

Fonte: nota da CNTE (2019).

Para a CNTE, a aposentadoria especial não é privilégio e sim justiça, destacando que a Conferência Intergovernamental Especial sobre a situação do pessoal docente, convocada pela UNESCO em colaboração com a OIT em Paris, em 1966, recomendou a melhoria das condições de trabalho como elemento central para a melhor qualidade do ensino.

No caso brasileiro, a CNTE considera que as péssimas condições de trabalho complicam a situação da profissão docente. A nota cita dados de 2015, do Censo Escolar, que mostraram a porcentagem de 4,5% das escolas públicas atendendo a um padrão mínimo de infraestrutura previsto no Plano Nacional de Educação - PNE.

A CNTE coloca que as más condições de trabalho acentuam de maneira dramática a penosidade da profissão de professora, especialmente porque acrescentam sentimento de desprestígio pelos maus salários, submissão a jornadas excessivas, falta de perspectivas profissionais, insegurança, ansiedade e angústia provocadas pelo aumento da violência e pelas más condições de trabalho, incapacidade provocada pela escassez de recursos didáticos e consequências negativas para o resultado do trabalho que realizam e para sua própria pessoa, ou seja, efeitos da meritocracia cada vez mais intensificada na educação.

A CNTE demonstra ainda que não corresponde à realidade a crença de que as mulheres professoras faltam mais à escola que os professores. Informa ainda que

a dupla jornada de trabalho resulta para as mulheres docentes uma maior suscetibilidade aos acidentes de trabalho e às doenças profissionais, bem como as doenças crônicas, o que mostra a maior incidência nas mulheres de doenças tipicamente profissionais da docência.

Interessante perceber que a Coordenadora Pedagógica *Danaus* evoca o conceito de interseccionalidade ao conversarmos na roda sobre a aposentadoria, para falar de uma das variáveis das condições de trabalho que impactam a profissão docente. Sua fala nos motiva a buscar informações sobre esse conceito, mesmo que não de forma aprofundada, para relacionar com o tema da roda nesse momento.

Dialogando com a intelectual baiana Carla Akotirene (2018), compreendemos que o conceito de interseccionalidade foi pensando por feministas negras, cujas experiências e reivindicações não eram observadas nem pelo feminismo branco, nem pelo movimento antirracista. Segundo Akotirene (2018), esse conceito permite perceber a colisão das estruturas e interação das avenidas identitárias, possibilitando compreender a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, classe e raça. A interseccionalidade é um sistema de opressão interligado, e a partir desse conceito as mulheres negras são castigadas mais vezes.

Conversando sobre a aposentadoria, é possível afirmar que entre os segmentos da classe trabalhadora mais afetados pelas medidas do projeto da reforma da previdência, estão as mulheres. A reforma ignora o trabalho doméstico socialmente realizado pelas mulheres. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2014) assinalam que 88% das mulheres ocupadas com mais de 16 anos realizam trabalhos domésticos. Para os homens, a estatística é de 46%.

As mulheres trabalham mais, de forma não remunerada, quando medimos os dados da jornada semanal de trabalho. Elas acumulam 20,6 horas/semana, lavando, passando, limpando, cozinhando e cuidando de filhos. Já a população masculina gasta 9,8 horas em média para as mesmas tarefas. Ainda nessa direção, nos diz a nota do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (2019), se referindo ao magistério:

No caso do magistério, que exige formação em nível superior, é bom lembrar que, no geral, as professoras ingressam no mercado de trabalho após os 21 anos de idade. Com as novas regras, para ter acesso ao benefício em valor equivalente a 100% da média das contribuições, a

docente terá que contribuir durante 40 anos, bem como permanecer dentro da sala de aula, no mínimo, até os 62 anos - a depender de quando iniciou a carreira - e caso tenha conseguido manter vínculo de emprego formal ininterrupto. Essa regra não leva em conta fatores como o intenso desgaste físico e psicológico da atividade; as más condições de trabalho; a rotatividade no emprego; a multiplicidade de vínculos, que torna o cotidiano mais desgastante; e a tripla jornada (aulas, atividades extra-classe e afazeres domésticos).

É possível perceber que as mulheres da docência são muito penalizadas, sobretudo na educação básica, nível no qual representam 80% da população. No que se refere às mulheres negras, dialogando com dados do IPEA (2019), no Brasil, são elas as mulheres mais pobres, que tendem a acumular mais horas de trabalho reprodutivo e a enfrentar a maior dose de trabalho excedente total em relação aos homens. Entretanto, apesar de trabalharem mais, pouco contribuem para a previdência e, assim, pouco usufruem da possibilidade de poder se aposentar com antecedência em relação aos homens.

Nas rodas não surgiu um debate específico sobre a aposentadoria da mulher negra professora, e não aprofundamos aqui sobre esse aspecto, mas, sendo a pesquisa construída a partir das conversas com as coordenadoras pedagógicas, não seria possível não dialogar, mesmo que brevemente, com um conceito trazido por uma das coordenadoras pedagógicas, que demonstra as diferentes opressões sofridas por mulheres, singularmente por mulheres negras, em especial de classes menos favorecidas.

É um desafio exercer a profissão docente considerando a ampla precarização dos sistemas educativos do Brasil, como nos mostram Tardif e Lessard (2009), a experiência relativa à aprendizagem da profissão das docentes que trabalham em situações precárias é mais complexa e difícil. É possível identificar uma crescente precarização das condições de trabalho docente e desvalorização social do magistério. A precarização caminha no sentido de, entre outros pontos, exigir das professoras um esforço que ultrapassa os processos de ensino aprendizagem.

A docência continua sendo um trabalho negligenciado, como nos dizem os autores:

A escola, enquanto organização do trabalho, normalmente, serve apenas como referência implícita ou parcial para discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas. Em nossa opinião, o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência e, mais amplamente, toda pesquisa sobre educação, é o perigo da abstração: elas se fundamentam as mais das vezes sobre abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem etc. – sem levar em

consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades, suas diferenças... Os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho etc. (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 23).

As leituras denotam que conversar sobre as condições de trabalho docente ou de suporte direto à docência, envolvem várias dimensões. Diante do tempo do mestrado, acreditamos que não é possível tratar de todas elas. Assim, optamos por perceber quais dimensões ficaram mais expressivas nas rodas de conversa e tratamos delas acima.

A partir do caminho percorrido até aqui e diante do exposto, é possível compreender, a partir das narrativas docentes, como as mulheres professoras coordenadoras vivenciam as condições de trabalho na/da educação básica. O contexto da precarização do trabalho docente é ainda mais impactante para as mulheres que vêm sendo cada vez mais expostas a duplas ou triplas jornadas de trabalho, sendo as principais responsáveis pela educação dos filhos, além do trabalho doméstico (QUEIROZ; SANTANA, 2020). Mas, o que mais nos revelam as conversas com as coordenadoras pedagógicas sobre as condições de trabalho e questões de gênero?

4.5 CONDIÇÕES DE TRABALHO E QUESTÕES DE GÊNERO: O QUE REVELAM A NOSSA PROSA

*A gente, por ser mulher, existe um preconceito muito grande.
Que a gente não deu uma bem dada. “Hoje ela não deu uma”.
E eu que trabalho muito, faço tanta coisa.
(PAVÃO roda de conversa, janeiro de 2023).*

Ao longo da pesquisa sinalizamos a nossa compreensão de gênero a partir de Moraes (2005), que define gênero como uma construção social do papel de homens e mulheres, bem como a produção das desigualdades socioculturais produzidas entre eles, dialogando com as relações e poder. Nesse contexto, é possível compreender a fala da *Borboleta Pavão* que revela a percepção sobre o preconceito para com as mulheres no ambiente da docência, objetificando sexualmente as mulheres.

Essa percepção se ancora na já mencionada escritora SAFFIOTI (2004), que demonstra, no âmbito do patriarcado¹⁵, uma sociedade que naturaliza o regime de dominação das mulheres pelos homens. Para ela, as relações patriarcais, suas hierarquias, estrutura de poder contamina toda a sociedade, não ficando apenas na esfera privada, e contaminando todo o Estado. Nesse aspecto, é possível compreender a violência de gênero relatada pela *Borboleta Pavão* em seu ambiente de trabalho, a escola. A *Borboleta Danaus* também narra experiência nessa linha, ela diz:

Um dia dei um atestado do tratamento que estava fazendo, passado pelo psiquiatra. A vice gestora disse: “você sabe que aceito se eu quiser né? Você precisa arrumar um marido. Eu sei o tratamento que você precisa”. Não ando mal humorada não. Eu só não faço o que você quer. Mas, eu não ando mal humorada. Isso é assédio, dizer que você tem que arrumar um homem. (PAVÃO, roda de conversa janeiro de 2023).

No diálogo com SAFFIOTI (2004) é possível identificar que as mulheres não são cúmplices dos patriarcas, mas podem, muitas vezes, inconscientemente, ajudar na perpetuação do regime. Isso acontece, por exemplo, quando a mãe valoriza o pai como sendo a autoridade máxima, o evocando para resolver questões nas quais se sente impotente, “você levará aquela surra quando seu pai chegar” (SAFFIOTI, 2004, p. 65), colocando no patriarca o poder legitimado pelo patriarcado. Essas relações adentram a outros espaços e não só o privado, doméstico, sendo reproduzido pelo Estado, refletindo-se assim em espaços como a educação, por exemplo, não sendo impossível que frases ditas à *Borboleta Pavão* e à *Borboleta Danaus*, possam ser ditas por mulheres.

Sobre o conceito de gênero Safiotti (2004) o interpreta como um conjunto de normas modeladoras dos seres humanos em homens e mulheres, normas essas expressas nas relações destas categorias sociais. Ressalta a necessidade de ampliar o conceito para as relações homem-homem e mulher-mulher. Mas, privilegia o primeiro tipo de relação, homens e mulheres, considerando que a desigualdade é posta nessa relação pelas estruturas de poder.

Nas relações entre homens e mulheres, a desigualdade de gênero não é dada, mas, pode ser construída, e o é, com frequência... Nestes termos,

¹⁵ A dominação patriarcal é um tipo de dominação tradicional, sistema de normas baseado na tradição, na autoridade de um senhor, do chefe de família (SAFFIOTI, 2004).

gênero concerne, preferencialmente, às relações homem-mulher. Isto não significa que uma relação de violência entre dois homens ou entre duas mulheres não possa configurar uma rubrica de violência de gênero... a violência de gênero pode ser perpetrada por um homem contra outro, por uma mulher contra outra. Todavia, o vetor mais amplamente difundido da violência de gênero caminha no sentido homem contra a mulher. (SAFFIOTTI, 2004, p. 71).

Todos os estudos de força de trabalho feminina no mundo da economia globalizada revelam a mais acentuada subordinação das mulheres. Quanto mais sofisticado o método de exploração praticado pelo capital, mais profundamente se vale da dominação de gênero de que as mulheres foram no passado, e continuam sendo vítimas (SAFIOTTI, 2004).

Nessa conversa há aproximações na compreensão de Saffioti, de Moraes, da Coordenadora Pedagógica *Pavão* e da Coordenadora Pedagógica *Greta*, na percepção de desigualdades sociais entre homens e mulheres. Nessa direção, a Coordenadora Pedagógica *Pavão* nos diz que:

Você sabe que existe um preconceito muito grande referente à mulher dentro de uma ambiente do ensino médio, tem muitos homens trabalhando, você tem que saber ser muito político, ter um jeitinho, às vezes eu vou lhe dizer, às vezes eu tenho uma ideia, mas, faço com que a ideia não pareça que seja minha, seja do grupo, seja deles, porque se eu botar minha ideia nem sempre sou bem aceita, já vem dizendo não vai dar certo, não vai dar certo, não vai dar certo. Às vezes, eu digo: colega veja se isso aqui é legal, leve para o grupo, peço a outro professor para levar a ideia, como se fosse a ideia dele, daí vou lá e referendo. Por quê? Porque infelizmente o pessoal acha que a coordenadora não tem vivência, olhe que eu tenho 44 anos de sala de aula. Aí eles acham que eu não tenho vivência, que eu sou professora primária. Que fundamental é diferente do ensino médio. Claro que é diferente, mas, aluno é aluno em qualquer lugar. (PAVÃO, roda de conversa janeiro de 2023).

A Coordenadora Pedagógica *Greta* nos diz:

Alguns professores eles se sentem incomodados. Quando a gente traz uma nova proposta desestabiliza alguns professores. Eles não conseguem rebater no diálogo, eles aumentam o tom de voz. Como se achassem que aumentando o tom de voz, eles vão se sobressair a palavra. Será mais validado? Por que a minha não é? Então tem que ter jogo de cintura muito grande. Eu tive uma sorte entre outras porque o professor que queria me desestabilizar, aumentando a voz bastante, acabou saindo. Então a gente vive muito essa situação do machismo, de falar alto, de não aceitar sua ideia. É justamente esses professores, os homens, que sinto mais esse comportamento de não querer aceitar, de questionar tudo, de estar sempre... Se eu falo sobre um tema fica sempre questionando para saber até onde eu tenho conhecimento sobre aquele tema. Então, eu vou sempre muito bem preparada. E um desses professores, ele não participa de AC, ele diz que não participa de AC, que ele recebe as faltas dele. Eu não sei como secretaria conduz isso. Acho que precisa ter um diálogo, porque não

é só a questão financeira, é o compromisso pedagógico. Mas, eu tenho trabalhado muito. Estudado muito para poder mostrar para eles que tenho conhecimento, entendam que eu sei do que eu estou falando, eu tenho competência. Eu tenho trabalhado muito isso em mim, para mostrar para eles que o conhecimento independe do sexo, se é masculino ou feminino, para que entendam que eu sei do que estou falando, eu tenho competência para estar naquele lugar, mas, é uma situação que está enraizada na sociedade, precisamos sempre estar em busca de estratégias para mostrar que naquele espaço precisamos ser respeitadas, como profissional, que tem um conhecimento. (GRETA, roda de conversa fevereiro de 2023).

Quando dialogamos no início dessa dissertação com Dalila Andrade (2021), e a partir dela inferimos que a divisão de gênero é talvez a maior segmentação que historicamente marca a profissão docente não só no Brasil, vimos que esse marcador exerce importante influência na identidade dessas profissionais. Nas palavras da Coordenadora Pedagógica *Greta*, percebemos o quanto vive as opressões enquanto mulher na perspectiva da desigualdade dos gêneros homem-mulher. Ela ainda relatou na conversa:

Me sinto muito frustrada. A jornada pedagógica, por exemplo, pouquíssimos vieram. Os que vem, às vezes vem com a fala de que nada vai mudar, que a proposta não é bacana. Teve um professor que sugeri uma aula diferenciada, mais lúdica talvez, a partir do que eu ouvi dos alunos. Ele disse que cada um tem seu perfil e que o dele não é dar aula diferenciada. É o caso de um professor pegar um planejamento de 2005 e te entregar como se fosse um planejamento de hoje. Esse professor está dizendo para você que ele tá repetindo aquela mesma prática desde sempre e não vai mudar. Para mim, se fosse um coordenador pedagógico homem algumas coisas seriam diferentes. Eles iriam participar mais, conversar mais. Tem professor que fala: “só vim para a AC por causa de você, porque gosto de você”. Ou seja, não tem toda a compreensão do que é uma AC. Eu tento chegar à sala dos professores, eu percebo que quem se aproxima mais são as professoras, quem chega mais para falar, que conversa, que passa pelo corredor, dá bom dia, boa tarde. Os homens são mais afastados, entre eles, eles conversam. A maioria que vai se chegando, vai criando um elo ali com você, são as professoras. Você percebe que o vice-gestor quando vem, é outro tom de voz, é outra conversa. Como se esse machismo dissesse “eu só vou reconhecer aquela determinada sugestão se vier de um homem”. Então, eu tenho essa forte impressão de que se fosse um coordenador homem, os homens teriam outro tipo de comportamento, com toda certeza (GRETA, roda de conversa fevereiro de 2023).

Ainda sobre o conceito de gênero, dialogamos também com a pesquisadora Joan Wallach Scott (1995), ela diz que o termo gênero parece ter feito sua aparição entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter social das distinções baseadas no sexo. Afirma que a preocupação teórica com gênero como categoria analítica só emergiu no fim do século XX. Narra que as feministas com uma visão

mais global analisavam gênero junto com as analogias de classe e raça. Isso nos lembra o conceito de interseccionalidade denotado por Akotirene (2018). Para essas feministas, o interesse pelas categorias de classe, raça e gênero incluía as narrativas das oprimidas e uma compreensão das desigualdades de poder.

Para Scott (1995), assim como Saffioti (2004), o conceito de gênero não se resume ao âmbito privado, doméstico:

Certos pesquisadores/as, principalmente os/as antropólogos/as, tem restringido o uso de gênero aos sistema de parentesco (centrando-se no lar e na família como a base da organização social). Temos necessidade de uma visão mais ampla que inclua não somente o parentesco, mas também (especialmente para as complexas sociedades modernas) o mercado de trabalho (um mercado de trabalho sexualmente agregado faz parte do processo de construção de gênero), a educação (as instituições de educação somente masculinas, não mistas, ou de co-educação, fazem parte do mesmo processo), o sistema político (o sufrágio universal masculino faz parte do processo de construção do gênero)... O gênero é construído através do parentesco, mas, não exclusivamente; ele é construído igualmente na economia e na organização política, que, pelo menos em nossa sociedade, operam atualmente de maneira amplamente independente de parentesco. (SCOTT, 1995, p. 18).

Adotamos o entendimento da categoria mulher nessa pesquisa a partir de Scott (1995), mulher como posição política e sujeito histórico. Entendemos que o conceito de gênero inclui a categoria mulher, mas não é sinônimo, portanto, gênero é necessário na compreensão social e histórica das desigualdades entre homens e mulheres, que impactam dentre outras questões, nas condições de trabalho das mulheres, que são seres políticos, singulares.

Para essa reflexão, 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.

Para além dessa compreensão, quando assumimos, a partir de Scott (1995), a mulher como sujeito histórico, não vamos invisibilizá-la. Pelo contrário, vamos valorizar sua participação histórica nos eventos da história humana, vamos valorizar suas vozes e narrativas que nos revelam, nessa conversa, questões sobre as condições de trabalho que vivenciam na educação, e como participam da luta para

melhoria desse cenário. Essa posição “tornará as mulheres visíveis, como participantes ativas”. (SCOTT, 1995, p. 24).

Nessa perspectiva, é essencial valorizar os movimentos femininos iniciados no século XIX, destinados ao resgate social e à afirmação política das mulheres, reclamando o voto, a instrução, as tutelas sociais para o trabalho feminino e a maternidade, assentaram isso no centro da consciência educativa e da reflexão pedagógica. (CAMBI, 1999). Nos diz Cambi:

Colocaram em dúvida o modelo tradicional de formação, caracterizado como sexista (vinculado apenas ao modelo masculino, visto como superior e universal, mas, na realidade marcado pelos preconceitos do machismo)... as mulheres vem reapropriando-se da sua identidade e do seu papel social, histórica e antropológicamente insuficiente. (CAMBI, 1999, p. 638-639).

A partir de Cambi foi possível perceber que foi uma luta a abertura das mulheres para os valores femininos, pensando as mulheres, para as mulheres e com as mulheres. As mulheres reivindicaram uma abertura para elas das profissões e carreiras masculinas; um apoio para a maternidade que permitisse a permanência no trabalho (com creches, escolas), a especificidade do feminino, da cultura do feminino, implantou-se assim uma “pedagogia da diferença”. (CAMBI, 1999, p. 639). Esse movimento continua em marcha.

As reflexões a partir das rodas de conversas com as mulheres coordenadoras pedagógicas e autoras/es trazidas/os nessa pesquisa, nos permite compreender que o conceito de gênero não se trata de falar apenas da mulher, mas inclui essa categoria. Entretanto, trazemos esse conceito com a importância do que historicamente e socialmente significa, a construção social de desigualdade entre homens e mulheres, esse é o sentido histórico e social que mais se destaca. Assim, como nos reportarmos às condições de trabalho e as mulheres coordenadoras pedagógicas, não havia como não tratar das questões de gênero, nessa perspectiva.

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. E 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.

5. CONVERSAS QUE TRANSFORMAM, UMA PAUSA NESSA PROSA

Tradicionalmente esse capítulo seria chamado de considerações finais, mas, como adotamos a conversa como metodologia de pesquisa, optamos por dizer que não é o fim da conversa, e sim uma pausa nessa prosa.

Foi muito difícil chegar até aqui, assim como está sendo muito difícil escrever essas palavras estando encarnada por inúmeras emoções. Ser mulher, pesquisadora, sem estar liberada do trabalho para a pesquisa é muito desafiador e adoecedor. Mostra o quanto o Estado precisa evoluir na compreensão da valorização docente, do magistério na/da educação básica, formado majoritariamente por mulheres.

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.

Na pesquisa, as Coordenadoras Pedagógicas revelaram com maior ênfase as precárias condições estruturais de suas unidades de ensino, bem como as variáveis que têm relação com a valorização docente, dentre elas: a não liberação da pecúnia; a dificuldade para conseguir a liberação para aprimoramento profissional; o equívoco na lotação, sem considerar o porte das escolas; a não garantia do tempo de planejamento da coordenação pedagógica, considerando que há reserva para a professora/or, mas, não há para a coordenação pedagógica; e a negação da aposentadoria especial, desconsiderando que a coordenação pedagógica faz parte do quadro de magistério.

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.

Adotar a conversa como metodologia de pesquisa nos colocou diante de um imenso desafio, desde o agendamento das rodas de conversa, como em vivenciar a metodologia, colocando-nos mais na condição de escutar, respeitando a dinâmica das conversas, participando sem inferir nas falas e narrativas das conversantes.

Referimos-nos à dificuldade de agendamento, pois quando dialogamos com as mulheres, percebemos os desafios, desde a extensa jornada de trabalho à opressão sofrida por essas mulheres na contemporaneidade. Questões históricas vivenciadas pelas mulheres, mas, que não deixaram e nem se omitem de lutar de forma ativa por melhores condições de trabalho, no combate às opressões de gênero e pelo respeito à identidade das mulheres.

Creio que minha pesquisa será fonte de reflexão para muitas mulheres, diante das narrativas de vida-profissão das Coordenadoras Pedagógicas, e tudo que afetam com as suas experiências, mobilizando outras mulheres para a valorização de suas narrativas, bem como disposição para a luta, em conjunto e de forma organizada com outras mulheres.

Anos atrás, nunca me veria chegando a esse momento. Se a pesquisadora de hoje conversasse com a mulher que fui e que me construí iria perceber quanta descrença e quanto medo tinha de não caber nesse espaço da pesquisa. Compreendi que esse entendimento é fruto das marcas do patriarcado e opressão de gênero. Mas, foram as conversas com outras mulheres, com autoras e autores, que me fizeram enxergar a possibilidade de chegar até aqui, percebendo que o lugar da mulher é onde ela quiser, mas, sem perder a dimensão de que isso também é fruto de muita luta, das que vieram antes, das que estão e das que virão.

Os resultados do meu trabalho me mostram que há ainda muito que se conversar, e sinaliza para abertura e não fechamento da pesquisa, considerando sua condição de inacabamento, na qual se tecem diversas vivências pessoais e profissionais dentro da coordenação pedagógica na/da educação básica do estado da Bahia.

Assumo como compromisso o movimento de fazer com que essa pesquisa chegue a outros espaços no sentido de fortalecer a luta da categoria, sobretudo das coordenadoras pedagógicas, para garantia de direitos, valorização profissional e das

tantas vozes de mulheres que continuam resistindo mesmo diante de inúmeros desafios.

Os desafios vão continuar, fazem parte da vida, das nossas experiências, da nossa vida-profissão. Através das conversas com outras mulheres percebi que nossas dificuldades dialogam, respeitando nossas singularidades. Conversando com essas mulheres percebi 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.

Descobri e percebi 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 (a lotação da Borboleta Greta foi resolvida através do sindicato, após as rodas de conversa e antes de terminar essa escrita, dando tempo de registrar, ela agora é lotada em uma única escola), a esperar, como um ato de resistência. Conversas transformam!

Não há que se falar em conclusão dessa conversa. É apenas uma pausa. Uma pausa para novas conversas, para novas e outras tessituras. Essa conversa não termina aqui, temos ainda muita prosa pela frente.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARROYO, Miguel G. Tempos de exceção? Quais identidades docentes e educadoras reafirmar? *In*: RIOS. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Profissão docente em questão!** Salvador: Edufba, 2021.

BAHIA. Decreto n. 15.806, de 30 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, BA, 30 dez. 2014.

BAHIA. Decreto n. 19.529, de 17 de março de 2020. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, BA, 18 mar. 2022. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020>. Acesso em: 05 mar. 2020.

BAHIA. Lei n. 6.677, de 26 de setembro de 1994. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado da Bahia, das Autarquias e das Fundações Públicas Estaduais. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 26 set. 1994.

BAHIA. Lei n. 7.937, de 11 de outubro de 2001. Dispõe sobre a conversão em pecúnia de períodos de Licença Prêmio do Magistério Público Estadual, na forma que indica, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 11 out. 2021.

BAHIA. Lei n. 8.261, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério na Bahia. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, BA, 29 mai. 2002.

BAHIA. Lei n. 13.471, de 30 de dezembro de 2015. Altera dispositivos da Lei n. 6.677, de 26 de setembro de 1994, da Lei nº 6.932, de 19 de janeiro de 1996, da Lei nº 7.990, de 27 de dezembro de 2001, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, BA, 29 mai. 2002.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Portaria nº 1.138, de 20 de Julho de 2021. Estabelece orientações gerais e dispõe sobre o Retorno Híbrido das atividades letivas, no âmbito da Rede de Ensino do Estado da Bahia. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, BA, 19 jul. 2021. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/ver-html/12533/#e:12533>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. Tradução de João Rezende Costa. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2003. Pag. 05-95.

BORBOLETA Anteos Menippe: características, habitat e fotos. **Mundo Ecologia**, 2019. Disponível em: <https://www.mundoecologia.com.br/animais/borboleta-anteos-menippe-caracteristicas-habitat-e-fotos/>. Acesso: 07 jun. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 03, 26 mai. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

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.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 ago. 2020.

BRASIL. Portaria n. 2.117, de 06 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 131, 07 dez. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 03 fev. 2021.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

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.

CERTEAU, Michel. É possível conversa como metodologia de pesquisa? *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO; Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayyu, 2018.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Nota Pública**: o magistério, especialmente as professoras, será a categoria profissional mais atingida pela reforma da previdência. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2019/reforma_pec_magisterio_agosto2019.pdf f. Acesso em: 06 jun. 2023.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS - DIEESE. **PEC 06/2019**: as mulheres, outra vez, na mira da reforma da Previdência. São Paulo: 2019. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2019/notaTec202MulherPrevidencia.pdf> Acesso em: 06 jun. 2023.

ESPÉCIES de borboletas: veja as pequenas, grandes e exóticas. **Guia animal**, 2021. Disponível em: <https://guiaanimal.net/articles/802> . Acesso em: 07 jun. de 2023.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FERRAÇO, Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO; Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayyu, 2018.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2ª ed. Natal: EDUFRB, 2014.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão Educacional: Uma reflexão crítica**. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

FLECHA, Ramón. **Desafios e saídas educativas na entrada do século**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.21-36.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 21 ago. 2021.

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

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

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Movimento sociais e educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e lutas pela educação no Brasil: experiências e desafios na atualidade. In: CAMPOS, M. A. T.; SILVA, M. R. (orgs.). **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Curitiba: Appris, 2016.

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.

LAROSSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MANSANO, Sonia Regina Vagas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, 2009.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Síndrome de Burnout**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout>. Acesso em: junho. 2023.

MORAES, Eunice Léa de. **Construindo Identidades Sociais, Relação gênero e raça na política pública de qualificação social e profissional**. Brasília: MTE/SPPE/DEQ, 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.

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

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, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>. Acesso em: 19 jul. 2022.

NASCENTES, Antenor de Veras. **Dicionário etimológico resumido**. Dicionário Etimológico Resumido. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1966.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**: os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 09 jan. 2022.

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, D.A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, n. 127, p. 27-40, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p27-40, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>. Acesso em: 24 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: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782021260095>. Acesso em: 27 jul. 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados Entre a Regulação e a Emancipação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em: dezembro de 2020.

PÚBLICO do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 30 maio 2002. Disponível em: http://www.saeb.ba.gov.br/vsarquivos/HtmlEditor/file/lei_est_8_261_29-05-02_estatuto_magisterio.pdf. Acesso em: 12 jan. 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.

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

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

RICOEUR, Paul. Interpretação e Ideologias. **Tradução de Hilton Japiassu**. 4ª ed. Rio de Janeiro:Francisco Alves, 1990.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Profissão Docente em questão!** Salvador: Edufba, 2021.

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.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Narrativas de Experiências Pedagógicas: Territórios de (Re) Existências na Formação Docente. **Rutas de formación: prácticas y experiencias**, n. 11, p. 15-24, 2020b. Disponível em: 10.23850/24631388.n11.2020.3809. Acesso em: 10 jul. 2022.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NUÑEZ, Joana Maria Leôncio; FERNANDEZ, Osvaldo Francisco Ribas Lôbo. Diversidade na educação básica: políticas de sentido sobre a formação docente. **Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 45, p. 101-112, 2016.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 1ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SALVADOR. **Decreto nº 26.168, de 19 de junho de 2015**. Regulamenta a Lei nº 8.722, publicada em 22 dezembro de 2014, que dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Salvador e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2015/2617/26168/decreto-n-26168-2015-regulamenta-a-lei-n-8722-publicada-em-22-dezembro-de-2014-que-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-educacao-do-municipio-de-salvador-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SANTANA, C. Q.; SANTANA, N. B. Q. “Minha mãe e Eu”: Mulheres, Professoras e trocas educacionais em tempos de distanciamento social. **SCIAS - Educação, Comunicação e Tecnologia**, v. 2, n. 2, p. 270–286, 2021. DOI: 10.36704/sciaseducomtec.v2i2.4953. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/4953>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SANTANA, Lucas Lopes De. **Ladeira**: um jornal de bairro para brotas. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

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.

SANTOS, Joara Porto de Avelar. **Coordenador Pedagógico: desafios, dilemas e possibilidades**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez.1995.

SILVA, Fabricio Oliveira da. Tessituras constitutivas da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–15, 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.12960.006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12960>. Acesso em: 12 dez. 2020.

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.

SILVA, Rodrigo Rocha; RIBEIRO, Maria Arlete; ROCHA, Cristiane Ribeiro Cabral. O trabalho docente e o coordenador pedagógico em tempo de pandemia: o que esperam e o que pensam. *In*: FALA OUTRA ESCOLA. "CÁ E LÁ": PONTES E RIOS QUE NOS LEVAM E NOS APROXIMAM – ESCUTAS, DIÁLOGOS, EXPERIÊNCIAS, 10, 2021. **Anais [...]**. Online: 2021. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/processos/305f772afe014b6aa128.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS – APLB SINDICATO. **APLB reúne coordenadores pedagógicos: momento de dar retorno e encaminhamentos**. Salvador, 2019. Disponível em: <https://aplbsindicato.org.br/aplb-reune-coordenadores-pedagogicos-momento-de-dar-retorno-e-encaminhamentos-unidade-na-luta/>. Acesso em: 07 jun. 2023.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS – APLB SINDICATO. **Indicação de protocolo da Aplb-Sindicato para o retorno planejado das aulas presenciais**. Salvador, 2020. Disponível em: <https://www.aplbsindicato.org.br/wpcontent/uploads/2020/06/INDICA%C3%87%C3%83O-DE-PROTOCOLO-APLB-PARA-A-RETOMADAPLANEJADA-DAS-AULAS-PRESENCIAIS-20062020.pdf> Acesso em: 03 fev. 2021

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS – APLB SINDICATO. **Acordo firmado entre a APLB-Sindicato e o governo do estado garante vários benefícios para os educadores**

do estado. Salvador, 2017. Disponível em:
<http://www.aplbfeira.com.br/noticia.php?id=685>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS – APLB SINDICATO. **APLB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Bahia Delegacia Costa do Descobrimento.** Disponível em: <https://www.aplbportoseguro.com.br/aplb>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS – APLB SINDICATO. **APLB debateu situação da coordenação pedagógica na Bahia em plenárias simultâneas realizadas na capital e interior.** Disponível em: <https://www.blogdotrabalhador.com.br/noticia/aplb-debateu-situacao-da-coordenacao-pedagogica-na-bahia-em-plenarias-simultaneas-realizadas-na-capital-e-interior>. Acesso em: 10 jun. 2023

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS – APLB SINDICATO. **ENESPE - ENCONTRO ESTADUAL DE PEDAGOGAS E PEDAGOGOS.** Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=YGIMjucz9c>. Acesso em: 07 jan. 2023.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS – APLB SINDICATO. **ENESPE - ENCONTRO ESTADUAL DE PEDAGOGAS E PEDAGOGOS: A Pedagogia e Licenciaturas no Brasil: Tempos de Re (Existência).** Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=2U4o24tBFNY>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SKLIAR, Carlos. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO; Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA- UNICEF. **Oficinas virtuais apresentam busca ativa escolar para crise e emergências.** Disponível em:
<https://www.selounicef.org.br/noticias/oficinas-virtuais-apresentam-busca-ativa-escolar-para-criises-e-emergencias> Acesso em: 10 jun. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação pedagógica: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 8. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

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).

APÊNDICE A – TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM
SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO
NACIONAL DE SAÚDE.**

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO Nome do Participante:	
Nº de Identidade:	
Sexo: F () M ()	Data de Nascimento: / /
Endereço:	
Complemento:	Bairro:
Cidade:	CEP

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **Mulheres Coordenadoras Pedagógicas: Condições de trabalho e questões de gênero na Educação Básica** de responsabilidade da pesquisadora **Arielma Galvão dos Santos** discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo compreender a partir das narrativas das professoras coordenadoras pedagógicas, as interpretações sobre as condições de trabalho e questões de gênero.

Benefícios da Pesquisa: Impacto Científico: pretende-se realizar um Encontro Estadual de Coordenação Pedagógica para socialização da Pesquisa, bem como publicar um livro com dados sobre as condições de trabalho sobre Mulheres Coordenadoras Pedagógicas na/da Educação Básica. Impacto Pedagógico: estabelecer parceria com Instituto Anísio Teixeira, órgão em regime especial de administração direta da Secretaria Estadual da Educação da Bahia, que atua com formação continuada, em conjunto com a Política Nacional de Professores da

Educação Básica, disponibilizando o livro para uso de formação em serviço de Professoras Coordenadoras Pedagógicas, bem como em cursos de licenciatura das instituições de educação superior envolvidas na pesquisa. Impacto social: formação de parceria com escolas da rede estadual de ensino para o desenvolvimento de ações pedagógicas junto com as professoras coordenadoras Pedagógicas e apresentação de proposta de Projeto de Lei – PL à Assembleia Legislativa do Estado da Bahia para melhoria das condições de trabalho de Professoras Coordenadoras Pedagógicas.

Caso o Senhor (a) aceite, será realizado procedimento de coletas de informações como rodas de conversa que será gravada em áudio, pela aluna Arielma Galvão dos Santos do curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC. Devido à coleta de informações o senhor (a) poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Professora Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. **Endereço: Avenida Cardeal da Silva, 523. Ed. Liliana, apt 703 – Federação.** CEP: 40.231-305. Tel.: **Telefone:** 71 99204-3623, **E-mail:** jrios@uneb.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2200 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na **Mulheres Coordenadoras Pedagógicas: Condições de trabalho e questões de gênero na Educação**

Básica, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntária (o) consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do/a participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(Orientanda)

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (Orientadora)

ANEXO A – CARTA DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA BAHIA**CARTA DAS COORDENADORAS/ES PEDAGÓGICAS/OS DO ESTADO DA BAHIA**

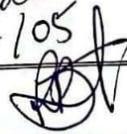
DESTINATÁRIOS: APLB Sindicato; Secretaria de Educação do Estado da Bahia; Superintendência de Políticas para a Educação Básica; Núcleos Territoriais de Educação; Instituto Anísio Teixeira (IAT); Fórum Estadual de Educação – FEEBA; Conselho Estadual de Educação; Comissão de Educação da Assembleia Legislativa da Bahia. (Dentre outras representações que identificarmos).

Prezadas/os,

Nós, Coordenadoras/es Pedagógicas/os da Rede Estadual de Educação da Bahia, acreditamos nas intenções para melhoria da Educação do nosso estado, que enfrenta inúmeros desafios aprofundados pela pandemia. Acreditamos também o quão importante é o labor das trabalhadoras/es em educação, e dentre essas/es se encontra a Coordenação Pedagógica, profissional fundamental em vários aspectos, dentre esses, a formação permanente e em serviço, planejando, dialogando com a permanente valorização da Profissão Docente e melhorias do processo de ensino aprendizagem a partir da identidade e território das nossas alunas/os.

Além da atuação enquanto segmento na/da Educação Básica, entendemos a importância de ter Mais Coordenação Pedagógica na Política, atuando de forma mais orgânica, ocupando esse espaço junto a demais atores da educação. Nesse contexto, entendemos e reafirmamos a importância de ter representações no âmbito da democracia representativa, que de forma legítima ocupe espaços de poder e decisão no âmbito do legislativo e executivo, tendo compromisso real e efetivo com a pauta da Educação, como preconiza a peleja dos Espaços de Luta pela Educação, a exemplo da APLB Sindicato em nosso Estado, e as narrativas institucionais, como a nossa carta Magna, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, dentre outras.

Além da escuta ativa, a partir das demandas das escolas estaduais, precisamos de ajustes que afetam o fazer pedagógico e os resultados esperados. Cabe salientar que, a partir da chegada de mais coordenadoras/es pedagógicas/os, através do último concurso em 2017, houve uma ampliação importante do fortalecimento da estrutura pedagógica e educacional do chão da escola, potencializando o trabalho com a comunidade escolar local e territorial, avançando nos aspectos da relação escola e família, apoio às/aos estudantes em suas variadas demandas, bem como, as articulações do trabalho docente coletivo. Parabenizamos a realização do novo concurso e já nos colocamos como parceiras/os para receber as/os novas/os Coordenadoras/es Pedagógicas/os, bem como Professoras/es que irão atuar na rede. Reafirmando que nosso interesse é sempre melhorar a Educação do Estado da Bahia e a Valorização do Magistério e de Todas as Trabalhadoras e Trabalhadores em Educação.

Recebido
17/05


A seguir colocaremos as principais demandas da Coordenação Pedagógica da Bahia. Historiamos que essas demandas foram registros de todo o estado, através de um formulário de pesquisa feito pela APLB Sindicato, além de cartas dos Núcleos Territoriais de Educação: Centro Oeste Baiano (NTE 22), Sudoeste Baiano (NTE 20) e Sisal (NTE 04), enviadas para o Governador eleito, Jerônimo Rodrigues. Essa carta pode ser atualizada, mas, atencem para o que está pontuado nela, pois lutaremos ainda de forma mais articulada, e aguerrida frente a essas questões e contamos com vocês. Segue:

- Fortalecimento da identidade da Coordenação Pedagógica da Bahia. Para tanto, dentre as ações, é preciso uma atuação muito próxima e a partir dos Núcleos Territoriais de Educação, e esses por sua vez junto a todas as unidades escolares do seu território, pois não há uma compreensão articulada sobre a atuação da Coordenação Pedagógica.
- Não disseminação do entendimento equivocado do conceito sobre dupla gestora, que tem prejudicado a atuação da Coordenação Pedagógica no âmbito de sua atuação;
- Disposição de tempo na jornada de trabalho, oficializado pela Secretaria de Educação, para garantir o que está nas entrelinhas do Estatuto do Magistério, a saber: tempo para realização de estudos, pesquisas, articulações e planejamento associados às atividades complementares, em conformidade com os documentos e instrumentos normativos oficiais da Educação;
- Garantia de suporte para realização das ACs – Atividades Complementares;
- Projeto de Lei apresentado pelo Executivo de Gratificação de Atividade de Coordenação Pedagógica, pois entendemos que CET não dialoga com a especificidade dessa função; *(De modo eu - Manoel vai sobre o documento)*
- Garantia da não violação do direito às férias, com atenção a denúncias nesse sentido, nos locais que convocam a Coordenação Pedagógica em período de férias (sugerimos que a jornada pedagógica do ano seguinte seja organizada no ano letivo vigente);
- Garantir igualdade e isonomia na assunção de cargos de gestão, tanto na nomeação como na gratificação; *(De Roberto)*
- Retomar a luta pela aposentadoria, considerando que a Coordenação Pedagógica é magistério, conforme a LEI Nº 11.301, DE 10 DE MAIO DE 2006, sancionada pelo Presidente Lula; *(Dehana e de buste)*
- Formação específica, bem como instrumentos de Política Pública para a Educação Inclusiva;
- Equiparação dos Graus que estão no quadro especial e garantia do Piso Salarial para todas/os, reestruturação da carreira (compreendemos que isso é não apenas para coordenadoras/es, é pauta geral, mas, por ter surgido em todos os formulários colocamos aqui);
- Melhores Condições de Trabalho, que dentre outras coisas quer dizer: uma sala para a coordenadora/or trabalhar, com computador e impressora (mínimo);
- Isonomia na liberação para estudo e aprimoramento profissional, considerando que não há Coordenadoras/es disponíveis na rede estadual para substituição de aprovadas/os em cursos de mestrado e doutorado;

- Fiscalizar e corrigir desvios de função, bem como excesso de jornada e não respeito ao descanso remunerado;
- Garantia da continuidade da formação continuada em serviço (formação organizada pela SEC);
- Informe e convite direto à Coordenação Pedagógica sobre reuniões e formações, mantendo os canais oficiais de comunicação;
- Lotar o número correto de Coordenadoras/es de acordo com o porte da escola, conforme Estatuto do Magistério da Bahia (previsto no Anexo II da Lei nº 8.261/2002), e nas unidades que não há essa lotação, organizar qual modalidade, segmento ou nível de ensino a Coordenação irá assumir, considerando que não tem condições de assumir toda a demanda pedagógica da unidade escolar, (*Seus retorno até o dia 24/05/2023*).
- Retomar e Garantir o direito à licença prêmio;
- Combater o assédio moral;
- Retomar a implantação dos articuladores e das articuladoras de área e garantir a aplicação da lei nesse sentido, do Programa de Educação Integral Anísio Teixeira;
- Cumprimento da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 que prevê que as redes públicas de Educação Básica contarão com serviços da Psicologia e do Serviço Social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação (encontros formativos com profissionais da área de psicologia uma vez por mês);
- Rede de apoio e parcerias: cada uma/m, pela via das amizades e relações pessoais, tem feito seus contatos para realização de ações, mas precisamos de apoio institucional;

Nós, Coordenadoras/es Pedagógicas/os estamos na luta com vocês e participaremos da (re) construção do governo eleito em nosso país e estado. Acreditamos, defendemos e participamos em um político que busca, escutar, aperfeiçoar e corrigir aquilo que for necessário. No âmbito das demais representações, queremos Mais Educação, Mais Educadores/as na Política, Nada sobre Nós, sem Nós. Faremos valer a Luta pela Democracia e uma Educação Pública, gratuita, laica, inclusiva, socialmente referenciada e de qualidade, sem nenhum direito a menos para a classe trabalhadora!

Fora o fascismo e o ódio! Viva à DEMOCRACIA! Por Mais Coordenação Pedagógica na Política!

Coordenadoras/es Pedagógicas/os do Estado da Bahia.

ANEXO B – PLANO DE AÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA BAHIA

PLANO DE AÇÃO A PARTIR DA CARTA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA BAHIA – DISCUTIDO NA PLENÁRIA ESTADUAL DIA 31 DE MARÇO

- Fortalecimento da identidade da Coordenação Pedagógica da Bahia: **atuação a partir dos Núcleos Territoriais de Educação, e esses por sua vez junto a todas as unidades escolares do seu território; Formação Permanente e sem Serviço;**
- Disposição de tempo na jornada de trabalho, oficializado pela Secretaria de Educação, para garantir o que está nas entrelinhas do Estatuto do Magistério, a saber: tempo para realização de estudos, pesquisas, articulações e planejamento associados às atividades complementares, em conformidade com os documentos e instrumentos normativos oficiais da Educação: **cobrar da SEC; articular a ALBA/Parlamentares; falar nas redes; pautar localmente, territorialmente.**



- Projeto de Lei apresentado pelo Executivo: Gratificação de Atividade de Coordenação Pedagógica, pois entendemos que CET não dialoga com a especificidade dessa função: **formação de gt sobre o tema; apresentar minuta para enviar ao Governo; Parlamentares;**
- Garantir igualdade e isonomia na assunção de cargos de gestão, tanto na nomeação como na gratificação: **retomar o andamento do PL da Deputada Estadual Olívia Santana; Formação de GT para cobrar/acompanhar isso, nas redes, etc;**



- Melhores Condições de Trabalho, que dentre outras coisas quer dizer ter uma sala para a coordenadora/or trabalhar, com computador e impressora (mínimo): **mapeamento sobre essa situação e cobrar da SEC;**
- Liberação para estudo e aprimoramento profissional, considerando que a pessoa solicitante não tem como garantir Coordenadoras/es disponíveis na rede estadual para substituição de aprovadas/os em cursos de mestrado e doutorado: **cobrar da SEC;**



- Retomar a luta pela aposentadoria, considerando que a Coordenação Pedagógica é magistério, conforme a LEI Nº 11.301, DE 10 DE MAIO DE 2006, sancionada pelo Presidente Lula: **acionar a CNTE; CTB; formação de Gt para estudo do tema;**
- Formação específica, bem como instrumentos de Política Pública para a Educação Inclusiva e demais temas, valendo o certificado para valorização do magistério: **oficiar a SEC;**



- Licença fruição = **oficiar e pedir providências da Secretaria.**
- Fiscalizar e corrigir desvios de função, bem como excesso de jornada e não respeito ao descanso remunerado: **denunciar, comunicar à SEC;**
- Lotar o número correto de Coordenadoras/es de acordo com o porte da escola, conforme Estatuto do Magistério da Bahia (previsto no Anexo II da Lei nº 8.261/2002), e nas unidades que não há essa lotação, organizar qual modalidade, segmento ou nível de ensino a Coordenação irá assumir, considerando que não tem condições de assumir toda a demanda pedagógica da unidade escolar: **a APLB está tratando com a SEC. Cobrar da SEC.**



ANEXO C – QUADRO DE LOTAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – ESTATUTO DO MAGISTÉRIO DA BAHIA – LEI Nº 8.261 DE 29 DE MAIO DE 2002.

ANEXO II

TIPOLOGIA PARA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

CATEGORIA	TURNO DE FUNCIONAMENTO	DENOMINAÇÃO	QUANTITATIVO
Porte Especial – PE Unidades Escolares com mais de 2.500 alunos matriculados e as assim consideradas por Decreto do Poder Executivo.	2	COORDENADOR PEDAGÓGICO	3
	3	COORDENADOR PEDAGÓGICO	6
Grande Porte – GP Unidades Escolares que possuem entre 1.401 e 2.500 alunos matriculados, as Agrotécnicas com mais de 250 alunos matriculados e as assim consideradas por Decreto do Poder Executivo.	2	COORDENADOR PEDAGÓGICO	2
	3	COORDENADOR PEDAGÓGICO	3
Médio Porte – MP Unidades Escolares que possuem entre 501 e 1.400 alunos matriculados, as Agrotécnicas com até 250 alunos matriculados e as assim consideradas por Decreto do Poder Executivo.	2	COORDENADOR PEDAGÓGICO	1
	3	COORDENADOR PEDAGÓGICO	2
Pequeno Porte – PP Unidades Escolares que possuem entre 120 e 500 alunos matriculados e as assim consideradas por Decreto do Poder Executivo.	2	COORDENADOR PEDAGÓGICO	1
	3	COORDENADOR PEDAGÓGICO	2

ANEXO D – AS BORBOLETAS

Danaus



Fonte: Guia animal.

A Danaus é uma borboleta da família dos ninfalídeos e da subfamília dos danaíneos. Ela tem, aproximadamente, cerca de 8 a 12 centímetros de envergadura de asa, e a principal característica que chama a atenção são as suas asas laranjas com listas pretas e algumas marcas brancas. A cor dessa borboleta tem um forte sentido biológico: serve para alertar as presas de que o seu sabor não é agradável. Com isso, os predadores que iriam alimentar da Danaus acabam desistindo dela.

Greta



Fonte: Guia animal.

Pertencente à família Nymphalidae, a borboleta Greta tem a palavra transparente como o significado do seu nome. Além disso, essa borboleta também é conhecida como espelho.

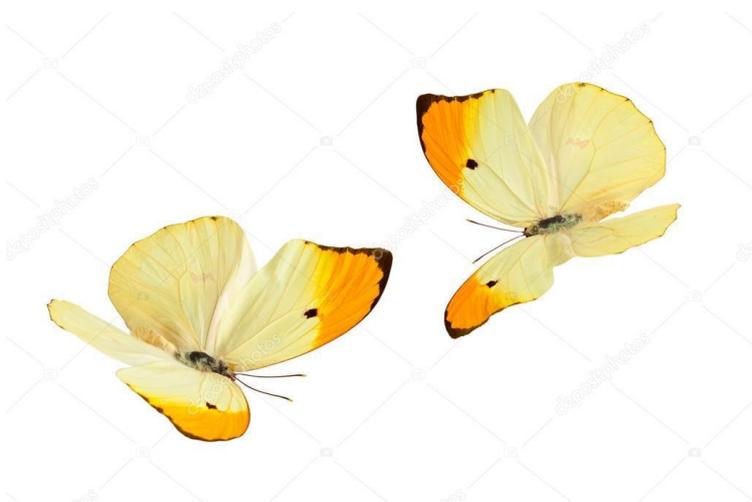
Borboleta-Pavão



Fonte: Guia animal.

Conhecida como o inseto mais bonito do mundo, a borboleta pavão conta com a segunda maior população de borboletas do planeta. O colorido das suas asas, além de ser lindo, serve para espantar predadores. A borboleta-pavão tem papel de grande importância na ecologia, junto com as abelhas são as maiores responsáveis pela reprodução das flores.

Anteos



Fonte: Mundo Ecologia.

A borboleta Anteos Menippe é uma espécie que não pode ser encontrada com facilidade em todos os locais do Brasil, embora seja muito comum em algumas partes do país, como em algumas áreas da Floresta Amazônica. É típica de locais

de temperatura alta, com muita incidência do sol ao longo do dia. Os voos costumam ser constantes, de forma a fazer com que a borboleta não varie muito o seu tipo de voo e a direção desse voo, sendo conhecida por ser uma borboleta que voa quase tão bem quanto um pássaro. A borboleta em questão costuma migrar muito de um local para o outro.

Borboleta Coruja



Fonte: Guia animal.

A borboleta coruja é uma espécie que vive somente na América do Sul, e está entre os maiores exemplares de borboletas da região. Considerada a maior borboleta do Brasil, a borboleta coruja apresenta 17 centímetros de envergadura. Com um hábito peculiar, a borboleta coruja permanece repousando em troncos durante o dia e voa de manhã ou nas últimas horas do dia, sempre antes de chegar o anoitecer. Por ser muito semelhante a uma coruja, a borboleta coruja consegue livrar-se facilmente dos predadores.