

O Trabalho Docente na e para a Escola: Relações entre a Jornada Extraclasse e o Desenvolvimento Profissional

Teaching Work in and for School: Relationships between Extra-Class Days and Professional Development

El trabajo docente en y para la escuela: relaciones entre las jornadas extraclases y el desarrollo profesional

1

Clovis Piaus¹

Guilherme do Val Toledo Prado²

Resumo: Este artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa sobre as relações entre o trabalho docente e a jornada extraclasse, desenvolvida em duas escolas no interior da Bahia. A pesquisa teve como pressupostos teóricos a filosofia da linguagem bakhtiniana e os conceitos de desenvolvimento profissional. Além da revisão bibliográfica, foram realizados Círculo de Vozes Entrelaçadas (CVE), com professores efetivos das escolas para compreender a circulação das vozes docentes no processo discursivo, estabelecido em 72 encontros tematizando a jornada extraclasse. Os resultados apontaram uma cobrança para cumprir um programa, quase sempre, desarticulado daquilo que se deseja desenvolver; o trabalho docente subjugado a uma rotina, sem valorizar a experiência docente; o trabalho docente é dinâmico, autoral, contínuo, adaptativo e multisapiente; necessário redimensionamento do trabalho docente por meio de ações que valorizem a criatividade e a autoria; a jornada extraclasse deve propiciar discussões e planejamento das ações pedagógicas. Um plano de desenvolvimento profissional, no âmbito da jornada extraclasse, reconfigura o trabalho na e com a escola, objetivando a formação continuada docente.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Desenvolvimento Profissional. Jornada Extraclasse. Formação Docente. Educação.

Abstract: This article presents part of the results of the research on the relationships between teaching work and extracurricular work, developed in two schools in the interior of Bahia. The research had as theoretical assumptions the Bakhtinian philosophy of language and the concepts of professional development. In addition to the bibliographical review, a Circle of Intertwined Voices (CVE) was held with effective school teachers to understand the circulation of teaching voices in the discursive process, established in 72 meetings focusing on the extra-class day. The results showed a demand to fulfill a program, almost always, disjointed from what is desired to be developed; teaching work subjugated to a routine, without valuing the teaching experience; teaching work is dynamic, authorial, continuous, adaptive and multi-sapient; necessary resizing of teaching work through actions that value creativity and authorship; the extra-class day should encourage discussions and planning of pedagogical actions. A professional development plan, within the scope of the extra-class day, reconfigures work in and with the school, aiming for continued teacher training.

Key-words: Teaching Work. Professional development. Extra-class Day. Teacher Training. Education.

¹ Doutor em Educação. Universidade do Estado da Bahia. <https://orcid.org/0009-0001-3618-5372>. E-mail: clovispia@gmail.com

² Livre-docente em Educação Escolar. Universidade Estadual de Campinas. <https://orcid.org/0000-0002-2415-8369>. E-mail: toledo@unicamp.br



Resumen: Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación sobre la relación entre el trabajo docente y las horas extraclase, realizada en dos escuelas del interior de Bahía. La investigación se basó en la filosofía bajtiniana del lenguaje y en conceptos de desarrollo profesional. Además de la revisión bibliográfica, se realizó un Círculo de Voces Entrelazadas (CVE) con profesores titulares de las escuelas para comprender la circulación de las voces de los profesores en el proceso discursivo, establecido en 72 reuniones de tematización de la jornada extraclase. Los resultados mostraron que hay una exigencia de cumplimiento de un programa casi siempre desconectado de lo que quieren desarrollar; el trabajo docente es subyugado a una rutina, sin valorización de la experiencia docente; el trabajo docente es dinámico, autoral, continuo, adaptativo y multidisciplinar; hay necesidad de redimensionar el trabajo docente a través de acciones que valoricen la creatividad y la autoría; la jornada extra-clase debe propiciar discusiones y planificación de acciones pedagógicas. Un plan de desarrollo profesional, en el ámbito del día fuera de clase, reconfigura el trabajo en y con la escuela, con el objetivo de continuar la formación de los profesores.

Palabras clave: Trabajo docente. Desarrollo Profesional. Horas extra-clase. Formación del profesorado. Educación.

Submetido 11/02/2024

Aceito 22/04/2024

Publicado 09/05/2024

Introdução

Diferentes pesquisas têm procurado descrever e analisar o cotidiano das escolas e dos profissionais da educação a partir de vários campos teóricos e abordagens metodológicas diversas. Ora para dizer como o trabalho e a formação docente se aproximam ou se distanciam das perspectivas de uma educação na e para a escola; ora para abordar os modos de compreender e significar as práticas dos diversos sujeitos de uma pesquisa.

Nesse sentido, a escola passa a ser vista e estudada por diferentes pesquisadores como um campo de pesquisa, com base em abordagens diferenciadas que colocam as práticas educativas, as ações políticas e profissionais, a postura dos(as) professores(as), a produção e a circulação do conhecimento sob olhares distintos e submetidos a modelos, modos de investigação, amostras-aleatórias, métodos e tipos de pesquisas, para apresentar resultados e reflexões sobre o trabalho docente. Em outras palavras, diferentes são os sentidos produzidos sobre a escola e os(as) educadores(as).

A escola é um campo de trabalho e um campo de pesquisa. Nas suas entranhas estão presentes tensões relacionadas ao trabalho e às questões da profissionalidade docente, bem como as pressões e as exigências burocráticas que aumentam a inquietação e a preocupação dos(as) educadores(as) no ambiente escolar e que reverberam no dia a dia diante do que é proposto desenvolver em suas aulas. Como campo de trabalho, há um fazer pessoal e coletivo que procura articular os conhecimentos da área educacional às práticas pedagógicas cotidianas.

Esse fazer, portanto, materializa-se em cada aula, como um evento singular, na concepção bakhtiniana. São atos concretos, irrepetíveis e praticados a partir de algo que é específico entre sujeitos absolutamente únicos e dessemelhantes. Ao utilizar a metáfora do Jano bifronte, o pensador russo associa o ato individual a uma responsabilidade bidirecional. Esse, portanto, é o lugar do(a) professor(a) na sua alteridade, na tradição e nas contradições da sua formação e cronotopia (Bakhtin, 2003).

Por opção, questões e escolhas metodológicas, questionários, entrevistas e inquéritos são elaborados e aplicados com educadores(as) em diferentes regiões do Brasil, com o intuito de traçar perfis e análises sobre o trabalho e a formação docente. No entanto, a maioria dessas pesquisas e de pesquisadores(as) apresenta discussões que circulam sobre as escolas e seus trabalhadores(as) a partir dos dados contidos no material de investigação que foi produzido.

Se, por um lado, a palavra pesquisa está associada às ações de buscar, informar, inquirir e procurar; por outro, é preciso cruzar as influências que interferem no ato de pesquisar, o que coloca e recoloca pesquisadores(as), pesquisados(as) e o contexto em que a investigação acontece abertos(as) para construir lugares, pontos de vista e posições axiológicas.

A escola é campo de trabalho e, por essa razão, é preciso compreender como os(as) professores(as) trabalham nesse espaço e em quais condições esse trabalho acontece e como ele reverbera no cotidiano do corpo docente. Do mesmo modo, esse mesmo trabalho possibilita trocas e construções profissionais, individuais e coletivas.

No campo das ambivalências, se de um lado, tem sido requerido um estudante crítico para o exercício da cidadania; por outro, o trabalho docente tem assumido um padrão de transmissão de informações e disciplinarização de comportamentos e conteúdos específicos. Ao mesmo tempo em que lhe é solicitado e proposto a construção da identidade estudantil a partir do acúmulo de informações, da criatividade e da autonomia, tem sido deixado de lado o processo de formação continuada na escola e no espaço escolar de seus profissionais.

O perfil profissional, que vem sendo desenhado nas últimas décadas, é voltado para desenvolver competências profissionais e tecnológicas para aperfeiçoar suas práticas, ações e interações com os pares, mas não tem sido levado em consideração o excesso de trabalho que os professores(as) desenvolvem na escola e fora dela.

Quais são os mecanismos e os dispositivos capazes de colocar os(as) professores(as) na condição de profissionais criativos, autorais e apropriadores de um conhecimento fundamentado e prático? Os(as) professores(as) em serviço se reconhecem como sujeitos ativos nos seus processos de aprendizagem e não meramente “dados como coisa”, nas palavras de Bakhtin (1979, p. 106), dentro da escola?

As Ciências Humanas têm conduzido nossos olhares para reconhecer a presença de um sujeito na singularidade e unicidade do ser, não indiferente e “voltado para outros pensamentos, ideias, sentidos” (Bakhtin, 2017, p.104), entendendo, portanto, se tratar de um “ser expressivo e falante” (p.59). Assim, a escola se territorializa como um lugar de encontro de pessoas, culturas, discursos, pensamentos e temporalidades diferentes, “independentemente dos objetivos da pesquisa” (Bakhtin, 1979, p.104) e dos contornos que a investigação assume.

No campo da pesquisa, é preciso reconhecer que, no quadro funcional da escola, convivem pessoas que pensam, enunciam, elaboram textos (escritos ou orais), assumem posições e se reúnem para compartilhar ideias, trocar experiências, carregando consigo histórias, crenças, anseios, memórias, trajetórias, saberes, fazeres que não se enquadram em abordagens paradigmáticas e discussões pontuais sobre o trabalho docente na e para a escola.

Como reconhecer que o trabalho docente na e para a escola é uma atividade intelectual desenvolvida por sujeitos reais e históricos em um processo de elaboração complexo e que, ao mesmo tempo, é dialético, social, político, individual e coletivo? Mesmo considerando que o conhecimento profissional é dinâmico, diversificado, construído e reconstruído ao longo do processo de formação, como esse processo de construção e reconstrução se reverbera na escola, no meio acadêmico e na sociedade? A quem ele tem mobilizado?

A escola precisa ser reconhecida como um espaço de oportunidades para se investigar, pensar e promover o desenvolvimento profissional de professores(as), por meio da participação ativa, individual e coletiva deles(as) (Piáu, 2021). Ela tem que assumir o seu lugar, ser o “DNA” da formação de professores(as), agindo na presença de diferentes fatores e agentes sociais com diversos objetivos, interesses, ideais e posicionamentos.

Portanto, reconhecer os(as) professores(as), como sujeitos ativos dos seus próprios processos de aprendizagem, desloca o(a) pesquisador(a) e aqueles(as) que são pesquisados(as) para compreender a metodologia narrativa de pesquisa, como uma prática discursiva desses sujeitos, a partir do princípio dialógico, uma vez que, ao narrar a própria vida, alarga-se a consciência para a presença da vida de outros, como explicam Serodio e Prado:

O mundo teórico e o mundo da vida não interagem de fora do próprio ato dos indivíduos. Quando estes indivíduos se assumem únicos; quando notam que ninguém mais pode fazer o que eles se propuseram; quando se percebem singulares e, além disso, constitutivos e constituintes uns dos outros, vemos o quanto a alteridade nos obriga a agir na não indiferença. (Serodio e Prado, 2015, p. 110)

A jornada extraclasse faz parte desse conjunto de sentidos produzidos e coloca em cena uma discussão, atravessada pelas questões legais, assim como, sobre sua influência na melhoria das condições de trabalho e no desenvolvimento profissional docente.

Em consonância ao determinado pela Secretaria de Educação e/ou dos Núcleos Regionais de Educação ou da gestão escolar, as escolas passaram a agrupar um conjunto de professores por áreas que os legitima e autoriza executar, planejar e avaliar as questões relacionadas aos componentes curriculares do seu campo de formação.

Além do trabalho que a gente tem aqui na escola; tem muito material que a gente leva para casa para poder dar conta. Outra coisa, quantas vezes a gente tem que parar o planejamento para discutir os projetos estruturante que o estado manda para a escola. A gente avalia livros, quando a gente deveria estar fazendo nossas coisas. (Professor de linguagem, códigos e suas tecnologias)

Se há um discurso que defende que os educadores(as) sejam contemplados(as) por uma política de valorização pessoal e profissional, contraditoriamente, eles (as) são cada vez mais isolados(as) em seus respectivos ambientes de trabalho, o que se opõe à construção de uma profissionalidade e de um trabalho coletivo.

Não tem uma semana que eu não leve trabalho para minha casa. Não tenho um final de semana para descansar. (Professora da área de Matemática e Ciências da Natureza).

Quase ninguém olha ou se preocupa com a gente. (Professora da área de linguagem, códigos e suas tecnologias)

O aspecto individual e o isolamento narrado pelas professoras revelam que há um sentimento particular em cada sujeito que repercute em suas próprias histórias, experiências e vivências. Na perspectiva de uma dimensão coletiva, a profissão de um grupo envolve histórias e experiências individuais em um ambiente compartilhado de trabalho, no caso, situado na escola.

Olhar para a escola, às vezes me dá uma pena. A gente está muito isolado, trabalhando, praticamente sozinhos. (Professora da área de Ciências Humanas).

Cada dia que passa, aumenta mais o trabalho da gente aqui. (Professor da área de matemática e ciências da natureza)

*Sabe de uma coisa? Não existe parceria de verdade entre a escola básica e a universidade. Tem o estágio que é obrigatório e depende da escola e o PIBID que é muito bom. No resto, é cada um por si, defendendo o seu lado.
(Professor da área de matemática e ciências da natureza)*

Por um processo de organização e ordenamento do trabalho nas escolas, no estado da Bahia, a Secretaria de Educação adotou e implantou as atividades extraclasse (AC), que se constituem em reuniões periódicas, configurando-se como espaços de formação continuada e aprofundamento do planejamento escolar. Afirmam os seus documentos ser esse um “espaço/tempo inerente ao trabalho pedagógico do(a) professor(a), destinado ao planejamento e organização das atividades a serem realizadas individual ou coletivamente” e ainda reconhece que as AC se constituem em “um espaço/tempo de formação continuada” (BAHIA, 2014, p.2).

As AC representam um direito conquistado pelo movimento do(as) educadores(as) e que tem respaldo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº 9396, publicada em 1996 (BRASIL, 1996), no Estatuto do Magistério do estado da Bahia (BAHIA, 2002) e no Manual de Programação Escolar, legitimado a partir de sua efetiva realização no cotidiano na escola, como um “dispositivo pedagógico de reflexão e formação continuada do(a) professor(a) com perspectiva de reorientação da prática docente”(BAHIA, 2014, p. 22).

As AC são regulamentadas por uma legislação que determina que uma parte da carga horária (1/3) da jornada de trabalho dos(as) professores(as) possa ser destinada aos encontros coletivos por área do conhecimento, conforme dispõe o Art. 56, do Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Bahia, estabelecido por meio da Lei nº 8261, de 29/05/2002 (BAHIA, 2002).

Em todo o território baiano, as escolas públicas estabelecem dias da semana específicos, bem como as áreas de conhecimento, para realizar as AC, seguindo a orientação e a proposição da Secretaria de Educação.

O objetivo proposto para este artigo foi “compreender as relações entre o trabalho docente e a jornada extraclasse desenvolvida na escola e o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as)” de duas unidades educacionais que adotaram a proposta de uma educação de tempo integral.

Compreender foi o verbo escolhido e adotado para orientar o objetivo da pesquisa. Mas quem é o sujeito que se designa ter essa compreensão? É o(a) professor(a) ou o(a)

pesquisador(a)? Qual o lugar que o(a) pesquisador(a) assume (simbólico e real) para avaliar algo que envolve outros(as) professores(as)?

Assim, a palavra *compreender* apresenta possíveis desvios que o movimento da pesquisa pode conduzir. Ela separa e instaura o projeto da pesquisa em dois: alguém que apreende algo intelectualmente, utilizando a capacidade de entendimento para perceber e atinar os processos a que se propõe observar, na condição da voz do(a) pesquisador(a); e aquele(a) que sabe e tem o poder de dizer e explicar a razão das palavras e enunciados – um conjunto de professores(as) que agem e interagem na vontade de se expressar.

De pesquisador para professor-pesquisador-narrador: radicalidade na pesquisa narrativa

A metodologia narrativa de pesquisa em educação (Prado et al. 2015, p.91-92) despertou no pesquisador uma perspectiva de pesquisa aberta ao que virá, ao incerto e ao inacabado, ampliando a escuta e a leitura das narrativas dos(as) professores(as) que trabalham na Educação Básica, elaboradas nas relações entre indivíduos diferentes, quanto ao gênero, idade, área de formação, tempo de serviço e histórias pessoais e coletivas. O professor-pesquisador-narrador foi sendo tecido na pesquisa, para investigar a própria prática através da produção das narrativas com base nos Círculos de Vozes Entrelaçadas (CVE)³.

Prezotto, Chautz e Serodio afirmam:

Ao narrar, o sujeito coloca-se em movimento de interpenetração no mundo teórico e no mundo da vida, ampliando, dessa forma, sua visão. Esse processo também pode ser conflituoso e contraditório, sendo considerado pelo campo das Ciências Humanas como uma produção assumida pelo sujeito e não pelo objeto da pesquisa. (Prezotto, Chautz e Serodio, 2015, p. 13)

As produções narrativas de professores(as) fazem uso de novas enunciações e as colocam em jogo para exprimir sentidos e significados diversos. Esses(as) educadores(as), além

³ Durante o doutorado em Educação do primeiro autor, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), nasceu a necessidade de criar um procedimento metodológico, tomando como referencial teórico os estudos de Mikhail Bakhtin, linguista e filósofo russo do século XX. Desse modo, surgiu o CVE a partir dos encontros entre e com os(as) professores(as) de diferentes áreas do conhecimento em duas unidades escolares.

de sujeitos da pesquisa, são autores(as) e coautores(as) de narrativas e, por isso, oferecem diferentes sentidos e modos de compreender o cotidiano da escola, seus fazeres, saberes e dizeres sobre seu próprio trabalho, as trajetórias pessoais e coletivas, percursos de vida e de formação.

São discursos (auto)biográficos autorizados e legitimados sobre práticas, saberes e fazeres. Souza (2004), inspirado no pensamento de Bourdieu, ao discutir sobre os aspectos individuais e coletivos que ocupam o biográfico, afirma que ele é um dispositivo que possibilita refletir sobre vida, memória, histórias e situações cotidianas através da análise compreensivo-interpretativa das narrativas.

Nesse mesmo sentido, Ricoeur (1996) diz que as narrativas (auto)biográficas construídas e recolhidas por meio de práticas de investigação são o *corpus* de análise interpretativo-compreensiva de uma pesquisa. Para Souza (2004), a pesquisa biográfica e as narrativas são marcadas por uma temporalidade estruturante da experiência humana, vivida e narradas pelos sujeitos. Para esse autor (2011), as narrativas configuram o *corpus* da pesquisa. Segundo o pensamento de Poirier et al (1999, p. 108), esse *corpus* pode ser reconhecido como “um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir”

Como bem explica Souza (2004), ao narrarem suas experiências, os(as) professores(as) explicitam diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas. Então, desse modo, fiz uma escolha pela narrativa, não mais na presunção de compreender – entendido no seu sentido mais objetivo –, pelo contrário. A narrativa me conduziu a olhar para dentro da minha profissão, reconhecendo-me como professor e reconhecendo o trabalho dos(as) professores(as), ora sendo biográfico, ora narrando as experiências observadas para a construção de sentidos a respeito da profissão docente exercida e exercitada em contextos específicos da profissão.

Compreender é uma palavra que altera e modifica o movimento da razão, uma vez que, como pontua Rancière (2002, p. 21), “a partir do momento em que se pronuncia essa palavra de ordem da dualidade, todo aperfeiçoamento na maneira de fazer compreender – essa grande preocupação dos metodistas e dos progressistas”, o que resulta em prescrições, descrições,

explicações e exemplificações. O convite que a metodologia narrativa de pesquisa em educação faz é o de pôr a pesquisa do outro lado do campo de batalha.

Ainda que se condene o uso dos gerúndios, professor(a) e pesquisador(a) estão aprendendo e compreendendo para dar materialidade ao ato de pesquisar, reconhecendo que o objetivo da pesquisa independe do verbo escolhido. É dependente da complexidade do processo criativo, sensível e responsável do qual e no qual também participa como sujeito.

Serodio e Prado (2015, p. 101), ao falarem da pesquisa narrativa, como metodologia narrativa de pesquisa em educação, propõem que o(a) pesquisador(a) se coloque como participante da pesquisa “de maneira subjetiva, implicada e nada neutra, com seus atos responsivos ao que vier [...]. Ainda que tenha objetivos concretos que dirigem seus atos investigativos, eles estão na relação [...]”. Assim, outros horizontes e perspectivas surgem e conduzem o(a) pesquisador(a) e o convida a ouvir as narrativas dos(as) professores(as) dessas duas escolas, a sua própria narrativa, a narrativa de seus(as) estudantes e de seus(as) professores(as).

Nessa pesquisa com os(as) professores(as) da Educação Básica sobre as AC, o *corpus* da investigação é formado por narrativas produzidas durante os encontros nas escolas e, posteriormente, transcritas e analisadas e, também, por narrativas do professor-pesquisador-narrador. Para Ferraroti (1988), cada história que é narrada abre possibilidade para apreender regularidades, irregularidades, particulares e subjetividades de cada história, seja ela individual ou coletivamente narrada. Para esse autor, cada narrativa exige deslocamentos temporais e espaciais das trajetórias individual e coletiva, que se combinam e se articulam e, muitas vezes, podem distanciar-se do *corpus* da pesquisa, como totalidade das fontes.

Benjamin (1985, p. 108), ao falar sobre a doutrina das semelhanças, reconhece que “o homem [que] tem a capacidade suprema de produzir semelhanças”, resgatando, desse modo, o sentido contemporâneo do conceito de semelhança, o que envolve uma determinada percepção efêmera e transitória, de semelhanças perceptíveis e também aquelas das quais não se têm consciência.

Ao falar das semelhanças existentes entre uma constelação e um ser humano, Benjamin (1985, p.110) reconhece que existe “um cânone, que nos aproxima de uma compreensão mais clara do conceito de semelhança extrassensível” que no caso, é a linguagem, na sua capacidade



de estimular e despertar “a faculdade mimética” (p.109) que, tanto individual como coletivamente, coloca a imitabilidade como regra geral.

Essa imitabilidade, ou a faculdade mimética, que o homem possui acaba por conduzir determinados processos que transitam entre mecanismos que vão da escrita à linguagem oral, bem como da linguagem oral à escrita. Existe para Benjamin (1994, p. 111), um “arquivo de semelhanças, de correspondências extrassensíveis”, que é ativado para estabelecer provisoriamente e validar algum tipo de prescrição para o manejo de uma semelhança preexistente.

A natureza engendra semelhanças: basta pensar na mímica. Mas é o homem que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças. Na verdade, talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente co-determinada pela faculdade mimética. (Benjamin, 1994, p.102)

Sendo assim, os(as) professores(as), como sujeitos socialmente constituídos, estão em interação dialógica com outros sujeitos (seus outros) e, por e através das linguagens, assumem uma unidade tríplice e arquetônica. Para Bakhtin (2003, p. 341), “ser⁴ significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio”. Portanto, sua base arquetônica se estrutura na relação eu-outro, logo, numa alteridade constitutiva. A constituição e a transformação do sujeito se dão na relação com o outro, pois, como já foi dito, o “outro” é quem dá ao “eu” uma completude contingente, sempre provisória.

O CVE se configurou em momentos e espaços coletivos em que a palavra circulou entre os sujeitos da pesquisa e todos(as) os(as) participantes ocuparam o lugar de narrador(a) e de entrevistador(a), expondo sua opinião, interrompendo, completando respostas, concordando ou discordando, total ou parcialmente, perguntando e comentando; assumindo, assim, uma posição ativa e responsiva diante dos enunciados na e para uma comunicação discursiva. Para Bakhtin (2003, p.271), “essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início”, pois, para se perceber e compreender o significado do discurso, o ouvinte “completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo”. É, na relação com o outro,

⁴ Grifo nosso, por considerar o “ser” como sinônimo de “existir”.

como no CVE, que o eu se constitua na presença do outro que tem um excedente de visão em relação ao eu e, por essa razão, “nas inter-relações entre eu e o outro se confrontam múltiplos discursos e nesta arena nos constituímos e somos constituídos mutualmente, sempre de forma inacabada e provisória”, conforme o pensamento de Corsino (2015, p.168).

Os CVE aconteceram dentro do horário das AC de duas escolas de tempo integral, durante 72 encontros, sendo os(as) professores(as) provocados(as) pelo pesquisador a falarem sobre a relação das AC e o seu trabalho.

Após os primeiros CVE nas duas unidades escolares, a análise dos enunciados nos discursos dos professores(as) sobre as AC permitiu mapear expressões das falas e, posteriormente, organizá-las a partir das ideias comuns entre os diferentes discursos. Foram esses enunciados que evidenciaram o quanto a experiência é marcada por histórias e questões de carreira que apareciam em cada narrativa e que permitiam entrelaçar as vozes por meio de um fluxo continuum de respostas e enunciações.

Durante os CVE, nas duas unidades escolares, o trabalho de pesquisa se desenvolveu em duas etapas. Na primeira, os professores foram agrupados por áreas do conhecimento, como programado nas AC, e ali era proposto um tema de conversa como: Trabalho Docente, Formação, Desenvolvimento Profissional e Atividades Extraclasse.

A segunda etapa se constituiu de novos encontros para a leitura de algumas narrativas, de forma coletiva entre os grupos de professores. Conforme o planejamento da área, foram CVE que trataram do Trabalho, da Escola e da Organização escolar.

Os CVE aconteceram entre os meses de maio a outubro do ano de 2022, com a presença do professor e pesquisador em todas as AC realizadas na escola A e na escola B. Entretanto, em muitas situações, os encontros tiveram que ser suspensos ou destinados a outras atividades da escola. Isso significa dizer em outras palavras que o tempo destinado ao estudo, à formação continuada e ao desenvolvimento de propostas de trabalho individual e/ou coletivas é transformado em reuniões de caráter administrativo, pedagógicos ou para o desenvolvimento de atividades com o corpo discente.

Círculos de Vozes Entrelaçadas e narrativas docentes

Conforme está estabelecido nos documentos da própria Secretaria de Educação (BAHIA, 2014), as AC se configuram como um momento de planejamento “baseado na pesquisa” e que possibilitam ampliar as “referências para além do livro didático”, por meio da seleção de “conteúdos e temáticas a serem trabalhados por projetos e atividades em sala de aula que mobilizem o interesse dos(as) estudantes, abrindo possibilidades de compromisso com suas aprendizagens”. Por outro lado, pressupõem a responsabilidade e o compromisso de cada educador(a) com um processo de “aprimoramento/qualificação das atividades que se desenvolvem na escola”, através da organização, do planejamento e do (re)planejamento do trabalho.

As AC destinam-se à “preparação e avaliação do trabalho didático”, às “reuniões pedagógicas” e ao “aperfeiçoamento profissional” que, por sua vez, é dependente da proposta pedagógica de cada unidade escolar. O art. 57, dessa mesma Lei, estabelece que as unidades escolares deverão determinar “o dia e o horário” para os encontros dos professores e que estes serão “supervisionados” pela coordenação pedagógica.

Ao reconhecer as AC como tempo/espaço de formação continuada, é preciso considerar que as reuniões devam ser e estar organizadas a partir de temas diversos sobre o campo da educação, além de possibilitar a troca de informações, conhecimentos, referências e de matérias pedagógicas entre os pares, sob pena de ficar reduzida a encontros regidos de forma horizontalizada e preestabelecida por determinações e/ou orientações da Secretaria de Educação do estado.

Desse modo, são os professores(as) de uma determinada área que podem e têm autoridade para falar sobre o seu campo. Professores(as) de ciências falam sobre os temas relacionados ao componente curricular e tudo o que está relacionado a ele; do mesmo modo acontece com os professores de matemática, de história, geografia, biologia, entre outros componentes curriculares.

Acho interessante a divisão de trabalho por áreas. Assim cada um fica na sua. Eu não sou das exatas. São os professores de matemática que podem e devem falar sobre o ensino de matemática. Já pensou, eu professora de história, discutindo o ensino de matemática ou de física? (Professora da área de ciências humanas)

Essa é uma narrativa que fala do processo da organização do trabalho docente que acontece nas escolas em que os(as) professores(as) são agrupados por áreas do conhecimento. Revela ainda que o trabalho é desenvolvido de forma pragmática e fragmentada em que as questões pertinentes ao ensino e à aprendizagem são secundarizadas diante do processo burocratizado que acaba sendo imposto aos(às) educadores(as).

A despeito da formação de cada um(a) dos professores(as), há um conhecimento pedagógico que permeia o ensino de qualquer componente curricular. Diante desse quadro, uma outra pergunta se impõe: como um(a) professor(a) de história ou de outro componente curricular pode auxiliar no ensino de matemática e física, por exemplo?

Conforme determina o documento da Secretaria de Educação da Bahia:

A Atividade Complementar é locus⁵ da formação continuada, momento coletivo de estudo, análise e reflexão sobre a prática pedagógica, socialização de experiências e de conhecimentos. Pensando nisto, os projetos estruturantes Gestar, Ciências na Escola (PCE) e Pacto Ensino Médio Bahia se articularam para produzir orientações que possam auxiliar as unidades escolares. (Bahia, 2023, p.17)

Tal documento reconhece que é por meio das AC que a formação continuada dos(as) professores(as) acontece. Se as AC são o lugar dessa formação, dito de outra maneira, é o espaço onde estão os genes, ou seja, os elementos responsáveis por características específicas. Seriam os(as) professores(as) esses elementos? Ou aquilo que eles desenvolvem e produzem nas AC é que seriam os tais elementos?

Ao considerar que as AC são destinadas também ao aperfeiçoamento profissional dos professores(as), é preciso fazer algumas correlações. A primeira delas é compreender o que a unidade escolar e os(as) seus(as) professores(as) entendem por esse aperfeiçoamento. Garcia (2019) destaca que o desenvolvimento profissional docente está associado às necessidades individuais, profissionais e organizativa, voltadas para a construção do eu profissional, que

⁵ No campo das Ciências Biológicas, o conceito de *locus* é usado para definir o lugar específico em que um gene se localiza no cromossomo. Os genes são partes de ácido desoxirribonucleico (DNA), ao passo que os cromossomos são moléculas maiores desse mesmo ácido, apenas mais condensadas. Ambos são termos fundamentais para entender os processos de hereditariedade.

evolui ao longo da carreira e que, por essa razão, são os(as) professores(as) que precisam refletir sobre o trabalho que desenvolvem (Garcia, 1999a). Mas como essa reflexão se dá e acontece durante as AC?

A escola, pensada e reconhecida pelas equipes gestoras (local, regional e estadual) deve assumir o lugar de um espaço de e para os entrecruzamentos das trajetórias de vidas pessoal e profissional em dias e horários determinados. Um espaço escolar capaz de representar posições e lugares de situações de trabalho, sob o qual é elaborado um discurso concreto e histórico sobre o próprio trabalho e a própria formação.

Do entrelaçar/entrelaçando ao compreender/compreendendo: aventura de narrar

Pelo que está proposto nas orientações da Secretaria de Educação do estado, para além da formação continuada, as reuniões das AC estão vinculadas aos projetos indicados pela Secretaria de Educação e ainda devem estar voltadas para desenvolver o planejamento, a avaliação e o acompanhamento pedagógico.

A escola tem exigido dos professores muitas coisas. Todos nós temos muitas atividades por fazer, as vezes não dá tempo a gente fazer tudo o que é solicitado. Por isso, os professores usam o horário das AC para corrigir suas provas e trabalhos. Tem aqueles que fazem seus planejamentos aqui mesmo na escola. (Coordenadora Pedagógica)

Ao fim e ao cabo, é também função das AC garantir a participação dos(as) educadores(as) nos processos de elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico e nos demais planos e planejamentos que atravessam uma unidade escolar, como os planos por área do conhecimento, os planos individuais dos componentes curriculares e o planejamento das aulas, por meio de “projetos que venham contribuir para uma ressignificação da aprendizagem, voltada para a formação integral dos(as) estudantes, tornando-os(as) ativos(as) participativos(as), atuantes e reflexivos(as)” (BAHIA, 2014, p.2).

É desconcertante chegar da escola e ser notificado (a informação sempre era dada nas segundas-feiras), que naquela semana, as AC haviam sido suspensas por motivos mais variados. Porque havia necessidade de reunir o professorado para discutir questões pedagógicas, ou porque seriam desenvolvidas algumas atividades que envolviam o corpo docente ou estavam

desenvolvendo algum projeto na escola. Essa informação sempre vinha acompanhada de uma sensação de frustração e ao mesmo tempo, de uma reflexão sobre a finalidade das AC na escola: não teria ela, uma natureza pedagógica? Se, havia a necessidade de reunir professores por áreas, em dias específicos, como tais atividades eram desenvolvidas, quando as AC eram suspensas? Estariam nessas reuniões todos(as) os(as) professores(as)? (Diário de campo, agosto/2022)

Avançando e ampliando esse horizonte, reconhecemos que as AC se configuram como o local/espço para compartilhar experiências, concepções e aportes teóricos, estudos sobre e para o trabalho docente, quer no sentido mais amplo, quer também particularizado por áreas do conhecimento e componentes curriculares. Desse modo, as AC representam o cadinho onde são colocados em diálogo as vivências, as trocas de experiências, o compartilhamento de narrativas dos professores(as), servindo para refletir e socializar as práticas pedagógicas e curriculares em sua complexidade.

Quantas vezes, enquanto professor da educação básica, era convocado, e não convidado, a elaborar projetos para a escola, para organizar atividades como gincanas, bingos, desfiles e festas para a escola? Por uma questão pessoal, nunca me neguei a participar desse tipo de atividade, mas nem todos os(as) professores(as) participavam da mesma forma. Além das aulas, era o meu tempo que era doado para a escola. (Diário de campo, setembro/2022)

Pelo trabalho que realizam, os professores(as) são produtores(as) de saberes que circulam pelos espaços da escola, entre outros(as) professores(as), sejam eles(as) mesma área ou não, bem como entre os(as) estudantes. São produtores de saberes, fazeres e dizeres, a despeito dos sentimentos de insatisfação, cada vez mais acentuados por políticas de desprofissionalização e por ataques constantes às instituições públicas de ensino.

Em meio a muitas informações, é preciso escolher aquelas características que não possam oferecer pistas do ambiente, da localização e do conjunto de professores(as) que trabalha na Educação Básica, no interior da Bahia, assim como em qualquer outro município brasileiro. Criar ou fazer uso de nomes fictícios é mascarar, escamotear e fazer de conta que não existem sujeitos concretos e reais dentro da escola, com suas histórias e identidades.

Os CVE indicaram que as escolas têm demandas próprias, na sua maioria, orientadas pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Núcleo Territorial de Educação (NTE) que

determinam a utilização dos horários das AC para discutir projetos que devem ser executados pela escola.

É importante desenvolver pesquisa sobre as AC⁶ nas escolas porque muita coisa é cobrada para os professores fazerem no horário que estão na escola para o planejamento. Todo mundo sabe que as AC são destinadas para o professor estudar e não ficar só corrigindo provas ou atividades. Mas o que acontece é que agora mesmo a gente tem que discutir um projeto para depois das férias escolares, que a Secretaria de Educação da Bahia enviou para a escola. (Coordenadora Pedagógica)

Jorge Larrosa e Walter Kohan (2011, p. 5), ao apresentarem o livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, de Jan Masschelein (2017), afirmam que “educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido”. A escola, por meio da gestão, coordenação, professores(as) ativa e desativa cronotopicamente condutas, informações e manobras para determinar o que precisa e necessita ser feito. Com isso, a escola, por meio dos seus diferentes agentes, transforma e elege algo em objeto de trabalho.

A escola tem um problema. Quando eu falo da escola, falo da gestão e da coordenação pedagógica. Todo mundo aqui sabe qual é o seu trabalho; o que tem que fazer. Mas toda hora pedem para a gente fazer uma coisa a mais para envolver os alunos; para um projeto da escola, até para tomar conta de turma. E o nosso trabalho vai ficando para ser feito lá em casa. (Professora da área de ciências humanas)

O trabalho docente reflete as consequências das transformações do mundo do trabalho em suas dimensões políticas e práticas, tanto no setor privado, como no público. Desde a década de 1970, que o sistema educacional brasileiro, por meio dos documentos oficiais, tem feito a defesa de uma pedagogia tecnicista e produtivista endereçada e direcionada para a busca de uma eficiência funcional. De acordo com Saviani e Duarte (2013), com essa pedagogia, pretendia-se prescrever ao(à) professor(a) uma ação precisa e eficiente que gerasse condições

⁶ Na Bahia, as Atividades Complementares correspondem à jornada extraclasse, assegurada por Lei. Essa qualificação foi assegurada, em 2008, por meio do julgamento da constitucionalidade do § 4.º do Art. 2.º da Lei no 11 738 e, posteriormente, referendada na Lei n.º 13 415, de 2017, por meio do Art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em que se assegura a obrigatoriedade de um terço da jornada de trabalho dos professores destinado às atividades a serem desenvolvidas pelos professores na escola, fora da sala de aula, individual ou coletivamente.

para o controle e a disciplina dos estudantes em prol de melhores resultados para o sistema. *“Temos um projeto estruturante⁷ para discutir com os professores. Eles têm que escolher os livros didáticos. Mas eu já sei que eles não vão ter tempo. Então vou mandar a lista para eles escolherem em casa (Coordenadora Pedagógica)”*.

Refletir sobre o trabalho docente na e para a escola, tanto individual como coletivamente, exige compreender a viabilidade e as condições nas quais esse trabalho acontece e se desenvolve, na tentativa de apresentar explicações que colocam o desenvolvimento profissional docente como um continuum. A formação e a atuação docente circulam entre o entendimento e a compreensão do lugar em que estão as(os) professoras(es) e o onde e como realizam o seu trabalho.

A AC é um momento que obriga a gente ficar na escola. Alguns ficam corrigindo provas, outros, elaboram tarefas, muitos compartilham textos e montam algumas aulas. Às vezes, a gente faz uns projetos e em outras, temos que executar aqueles que a Secretaria de Educação manda a gente fazer. (Professor da área de Ciências Humanas)

Pensar a formação docente como um continuum demanda lançar um olhar para os processos pelos quais a formação continuada é proposta e entendida, a fim que seja possível identificar nesse horizonte as articulações que precisam ser feitas para essa formação e o desenvolvimento profissional, levando-se em consideração o fato de que as unidades escolares, antes de tudo, devem elaborar uma proposta para promover a formação continuada de seus(as) professores(as). Quando isso não acontece, eles(as) por conta própria passam a delinear um caminho para a realização profissional e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento profissional.

Aqui na escola a gente não tem moleza não. (Professora da área de linguagem, códigos e suas tecnologias)

Cada dia mais é exigido da gente mais serviço. Muito mais trabalho. A gente não para de trabalhar. Toda hora é uma coisa. (Professor da área de matemática e ciências da natureza)

⁷ Projeto Estruturantes são projetos elaborados pela Secretaria de Educação do Estado para serem desenvolvidos por todas as escolas.



*Eu queria entender porque a gente é tão cobrado para fazer coisa na escola.
(Professor da área de ciências humanas)*

A escola é um espaço de formação, como propõe o parágrafo 5 .o do Art. 67 da LDB (Lei n.o 9394/96) que assegura o direito de um período na escola reservado aos estudos, ao planejamento e à avaliação das atividades pedagógicas.

19

Eu gosto de trabalhar em silêncio, quieta. Por isso, trago meu material para escola e fico no meu canto, sossegada. (Professora da área de ciências humanas)

Acho engraçado pedir para a gente planejar na escola. Onde estão os livros para a gente pesquisar? Quem quiser planejar, precisa trazer os livros de casa. Aqui não tem material nenhum, só o nosso. (Professora da área de linguagem, códigos e suas tecnologias)

Hoje em dia, com a mediação tecnológica, por que a gente não pode fazer algumas AC de casa? (Professor da área de matemática e ciências da natureza)

Por suas dimensões continentais e particularidades regionais e locais, o Brasil, por meio de diferentes pesquisadores(as), tem buscado compreender e colocar em discussão o fato de que, histórica e geograficamente, os(as) professores(as) são constituídos(as) por sua incompletude, mutabilidade e historicidade que possibilitam múltiplas reflexões, seja para entender o processo da formação deles, seja para promover o desenvolvimento profissional e o trabalho docente.

À guisa de conclusão

O desenvolvimento profissional de professoras(es) ainda permanece distanciado das políticas de formação que têm desconsiderado as constituições individuais e as dimensões socioculturais, históricas, econômicas e políticas do trabalho docente, gerando (in)definições sobre como tal desenvolvimento se opera dentro e fora da escola.

No Brasil ser e atuar como professores(as) passa por reconhecer marcas e memórias sociais, individuais, profissionais e formativas de cada sujeito e que estão localizadas entre as

fissuras que impactam no trabalho docente e que colocam sob tensão e atravessamentos a organização desse trabalho dentro e fora da sala de aula.

A concepção da educação bancária colabora para que os discursos formais sejam produzidos e repercutidos. Afirmar que a jornada extraclasse é momento de estudo, sem a definição de um plano definido, possibilita leituras estanques e abordagens sem aprofundamentos. O planejamento é um caminho para a autonomia e para a formação da identidade profissional dos(as) professores(as).

É preciso e necessário romper com o padrão de aula baseado em explicações e aplicação de atividades. Novas concepções de práticas pedagógicas orientam diferentes propostas para pensar e repensar sistematicamente o trabalho docente. Ou seja, cumpre criar uma nova cultura de significados e comportamentos para a reflexão e o desenvolvimento profissional, a partir da jornada extraclasse tendo, por consequência, a autonomia da escola.

O desenvolvimento profissional de professores(as) demanda esforço coletivo e vontade política para uma cultura de formação continuada, no tempo, no espaço e no contexto, epistemologicamente referenciada que confira uma nova posição ao espaço escolar para os(as) professores(as) em referência ao trabalho individual e coletivo que desenvolvem na e para a escola.

Planejar na/para e com a escola exige desenvolver pesquisas, referências para além do livro, escolher conteúdos, temáticas e projetos que mobilizem o interesse dos(as) estudantes com perspectiva de reorientação da prática docente. O exercício da docência por sua natureza evolutiva e continua coloca os(as) professores(as) em permanente formação, diferente do que ocorre em outras profissões. Trabalhar para a escola é transformar as próprias análises sobre as práticas profissionais.

A escola é um espaço plural de construção de novos territórios com dimensões física, social e simbólica em que estão presentes contradições, acordos, trocas, consensos, dissensos, contradições, embates e disputas. Um território com seus eventos, atos, ritos, vícios, mitos e práticas e que fazem parte dos processos de criação, da reinvenção e da liberdade de transformar, produzir e difundir novos conhecimentos. É um território de livre circulação de talentos, competências, saberes, fazeres e dizeres que ganham materialidade nas práticas pedagógicas cotidianas, na maioria das vezes, despercebidas e apagadas pelo coletivo.

A jornada extraclasse é uma garantia assegurada por lei para possibilitar o estudo e, por essa razão, configura-se como uma possibilidade de desenvolvimento profissional no espaço escolar. Assim, faz-se necessário reconfigurar essas horas em momentos de formação e de desenvolvimento profissional docente.

A jornada extraclasse e o desenvolvimento profissional são territórios de disputa, em que entram em jogo uma nova proposição de trabalho coletivo com os(as) professores(as) e que envolve um plano de trabalho com a gestão e a coordenação pedagógica para reduzir o controle estatal sobre o trabalho docente e, assim, estabelecer um método de trabalho com e para o corpo docente, a partir de uma aproximação com os cursos de formação de professores(as) e os programas institucionais desenvolvidos na e para a escola.

Para que seja um momento de formação e de estudo profissional, a jornada extraclasse tem que ser articulada com uma proposta de desenvolvimento profissional que leve em conta a vida e o trabalho docente, reduzindo as tensões sobre entendimentos, crenças, organização, discussão e construção de uma identidade profissional na e para a escola.

Espera-se que na articulação entre a jornada extraclasse e o desenvolvimento profissional, histórias de vida, memórias, experiências, saberes, fazeres, práticas e dizeres das(os) professoras(es) possam ser valorizados e orientar ações com e para os sujeitos que vivem e atuam no espaço escolar, para além das definições e situações funcionais. Assim, a interação no local de trabalho no contexto e no tempo em que se desenvolvem as vidas pessoal e profissional das(os) professoras(es) molda as propostas de trabalho para a jornada extraclasse, objetivando o desenvolvimento profissional na/com e para a escola, na perspectiva de uma formação continuada.

Referências bibliográficas

BAHIA. Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. **Lei n.º 8261**, de 29 de maio de 2002. Disciplina o regime jurídico do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e consubstancia o seu estatuto especial previsto na Constituição Estadual. Palácio do Governo do Estado da Bahia, 2002.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Orientações às Atividades Complementares (AC). Jornada Pedagógica**, 2014.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Orientações às Atividades Complementares (AC). Jornada Pedagógica, 2023.**

BAKHTIN, M. **O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Por uma metodologia das ciências humanas. In: BEZERRA, Paulo (Org.) **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas.** São Paulo: Editora 34, 2017. p.81-96

BENJAMIN, W. kov. In: **Magia e Técnica. Arte e Política.** Tradução de Sergio Paulo Rouanet; Prefácio de Jeanne Marie Gagnein, São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas I.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **D.O.U.**, 23, dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: jun. 2018.

CORSINO, P. Formação de professores para a educação infantil. **Entrevista para a ANPED,** Rio de Janeiro: 2015. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 28 out.2022.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In. NÓVOA; FINGER, M. **O Método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CEAP, 1988. p. 31-59.

LARROSA, J.; KOHAN, W. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, p.5, 2011. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

PIÁU, C. **Relações entre a licenciatura em Ciências Biológicas e o desenvolvimento profissional na perspectiva de professores egressos da Uneb/campus VI.** Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro: 2021.

POIRIER, J. *et al.* **Histórias de vida: teoria e práticas.** Trad. João Quintela. Oeiras: Celta, 1999.

PRADO, G. V. T; SERODIO, L.A.; PROENÇA, H.H.D.M.; RODRIGUES, N.C. **Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana.** São Carlos: Pedro & João editores, 2015.



PREZOTTO, M.; CHAUTZ, G.C.C.B.; SERODIO, L.A. Apresentação do livro. *In*: PRADO, G. V. T. SERODIO, L.A.; PROENÇA, H.H.D.M.; RODRIGUES, N.C. **Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João editores, 2015. p. 7-21.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SERODIO, L.A.; PRADO, G.do V. T.; Metodologia narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano. *In*: PRADO *et al.* **Metodologia Narrativa de Pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p.91-127.

SOUZA, E.C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria, v.39, n01, p. 39-50, jan./abr. 2004.