

# RELATOS DE FORMAÇÃO: UMA AUTOBIOGRAFIA DE UMA FORMADORA

*FROM CARE TO CARE OF SMALL CHILDREN: HISTORICAL TRACKS,  
CURRICULUM TRACES*

Maria José de Melo Alvim Aguiar 1

José Carlos de Melo 2

Maria José Albuquerque Santos 3

**Resumo:** Refletir o processo formativo continuado vivido na constituição de saberes e experiências pelo programa federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, por meio da pesquisa autobiográfica, constitui-se o objetivo principal desse trabalho, no qual perspectivamos resgatar singularidades percebidas, das quais, atribuiu-se sentido ao itinerário vivido, e, a memorização dessas histórias auxiliou a reflexividade sobre as práticas formativas. Para tanto, compactuamos com estudos de Marilda Gonçalves Dias Facci (2004), José CerchiFusari (1990), Eliseu Clementino de Sousa (2012), dentre outros, como fundamentadores no auxílio à reflexão teórico-prática narradas nesse trabalho, cujo o título "Relatos de Formação: uma autobiografia de uma formadora", evidenciou experiências que se consolidaram no percurso formativo, fortalecendo aprendizagens com apropriação de saberes à prática pedagógica.

**Palavras-chaves:** Formação continuada, Autobiografia, Professoras.

**Abstract:** To reflect the continued formative process lived in the constitution of knowledge and experiences by the federal program PNAIC-National Pact for Literacy in the Right Age through autobiographical research, constitutes the main objective of this work, in which we aim to rescue perceived singularities, of which, it attributed meaning to the lived itinerary, and, the remembrance of these stories helped in the reflexivity under the formative practices. To this end, we agree with studies by Marilda Gonçalves Dias Facci (2004), José CerchiFusari (1990), Eliseu Clementino de Sousa (2012) among others as foundations in the aid to the theoretical-practical reflection narrated in this work, whose title "Training reports: a trainer's autobiography", evidenced experiences that were consolidated in the formative path, strengthening learnings with appropriation of knowledge to pedagogical practice.

**Keywords:** Continuing education, Autobiography, Teachers.

1-Graduada em Pedagogia (UNICEUMA); Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA) e membro do Grupo de Estudo Currículo da Educação Básica (GPCEB) vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB); atualmente é Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de São Luís-MA e Professora da Educação Infantil; Curso lato sensu: Coordenação Pedagógica (UFMA), Docência em Educação Infantil (UFMA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9476862030794128>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9161-2472>. E-mail: [alvimmaria10@gmail.com](mailto:alvimmaria10@gmail.com)

1-Graduado em Pedagogia (UNICEUMA); Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA) e membro do Grupo de Estudo Currículo da Educação Básica (GPCEB) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB); atualmente é Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de São Luís-MA e Professora da Educação Infantil; Curso lato sensu: Coordenação Pedagógica (UFMA), Docência em Educação Infantil (UFMA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9476862030794128>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9161-2472>. E-mail: [alvimmaria10@gmail.com](mailto:alvimmaria10@gmail.com)

3- Graduação em Pedagogia (UFMA); Mestrado em Educação (UNESP); Doutorado em Educação (UNESP); Pós-Doutoramento em Educação (UFMG/FAE); é professora da Universidade Federal do Maranhão e do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB - UFMA); Coordenadora Adjunta do Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica - PARFOR/MEC/CAPES/UFMA; Coordenadora do Grupo de Estudo Currículo da Educação Básica (GPCEB/PPGEEB/UFMA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7813056400960470>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5743-9290>. E-mail: [albuquerque56@hotmail.com](mailto:albuquerque56@hotmail.com)

## **Iniciando a conversa**

Iniciamos nosso relato expondo que o recorte autobiográfico é fruto de uma experiência vivenciada no grupo de formadores e no processo formativo enquanto aluna/formadora junto à Coordenação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, pela Universidade Federal do Maranhão, que passou a organizar e planejar as formações realizadas no polo municipal entre os anos de 2016 e 2017. Mesmo o programa tendo se emoldurado em torno da alfabetização de crianças como uma política pública, propondo um pacto entre os entes federados da União, Estado e municípios que aderiram ao programa, nosso relato se delimitou ao momento formativo, “de preparo” dos profissionais que deram formação aos representantes da categoria de professores alfabetizadores de municípios maranhenses pelo Pacto.

Abordamos vivências e aprendizagens enquanto professores formadores, perspectivando a contextualização de atividades desenvolvidas em meio as reuniões, estudos coletivos e individuais. As experiências tomam corpo autobiográfico por permitir como disse Sousa (2006, p. 68) “o pensar em si, falar de si e escrever sobre si” e que com ele corroboramos, compreendemos que essa ação em que nos envolvemos com o nosso “si”, nos formamos, nos refazemos pelas vias formativas que as memórias percorrem e nos levam a enveredar na busca e no reconhecimento de nosso próprio aprendizado pedagógico.

Por conseguinte, nosso trabalho dividiu-se em cinco partes incluindo a Introdução, onde de forma panorâmica, mostrou-se a narrativa discorrida nesse enredo; em sequência, a, Primeiros Passos apresentamos os motivos que nos levou ao encontro com o PNAIC, bem como, o contexto em que o programa se configurou em nosso meio; a terceira parte, Pensando Metodologicamente, tem-se o método abordado e suas razões para essa escolha; mas na quarta Refletindo o Percurso Formativo, demonstramos a coerência teórica e as vivências no processo, revelando a reflexibilidade em que nos encontramos nessa experiência formativa do PNAIC e por fim, as Conclusões, pensando e repensando as contribuições para nosso processo formativo.

## **Primeiros Passos**

A curiosidade e a possibilidade de aprender com professores da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, motivaram a busca por esse encontro, tendo em vista que após a graduação, as formações em serviço, detiveram-se ao âmbito das oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação- SEMED do nosso município.

Em linhas gerais, o município e o estado, asseguraram o credenciamento dos profissionais ao participarem do curso, repassando as diárias para deslocamentos, alimentação e hospedagem; o governo federal, assumiu o pagamento de bolsa (ajuda de custo) a todos os participantes, a locação de equipamentos tecnológicos caso o planejamento exigisse, como também materiais de escritório e o gerenciamento da formação continuada aos professores.

Por não dispor um vasto e rico material didático para as escolas, salvo algumas pequenas caixas de livros de literatura; por terem que desembolsar ajuda financeira aos profissionais e ainda disponibilizar um local para as formações, concluímos que a proposta foi recebida sob cautelosos olhares pelas instâncias estaduais e municipais, segundo relato de membros das respectivas secretarias: “-Afim, porque um programa para alfabetização de crianças, se o estado não pode ser o administrador das verbas públicas são as professoras de nossas escolas?”.

A proposta foi trabalhar com profissionais da educação dos municípios, mas constatamos profissionais burocráticos, secretários e representantes cadastrados no programa, distantes da sala de aula, e por vezes sem o curso de pedagogia, dificultou o

encaminhamento e a compreensão das discussões dos assuntos específicos da alfabetização, tendo em vista, que as formações visavam o estudo dos conteúdos expostos no currículo prescrito através de cadernos disponibilizados no sítio do programa. Um desafio a mais para nós! Tinha-se que conduzir o processo formativo, pensando em professores como também em leigos pedagógicos imbuídos de compreenderem o programa, aprenderem os conteúdos e repassarem aos professores atuantes no ciclo de alfabetização.

Ainda que a análise do aprendizado das crianças de seis a oito anos, não fosse nosso foco nesse trabalho, interessou-nos ressaltar a concepção geral trazida pelo programa, que determinou que a criança não fosse retida em nenhum desses anos, por esta, ainda não ler convencionalmente, pois o programa, projetou para o primeiro ano, início da alfabetização, conteúdos de caráter introdutório, no segundo ano, o conteúdo assumiu a perspectiva de ampliação; e no terceiro ano a finalização do ciclo, com a consolidação dos conteúdos trabalhos nesse currículo, formatado para o ciclo de alfabetização, portanto, enquanto pacto, esperou-se o envolvimento e a colaboração de todos.

Na prática, a formação do PNAIC se resumiu da seguinte forma: um/uma Formador(a) Local, com estudos orientados diretamente pela Coordenação do Pacto na universidade; esse converteu o aprendizado em formação para o profissional participante (cadastrado pelos municípios) denominado de Orientador Educacional – OE. O Orientador, por sua vez, participou das formações com o Formador Local; posteriormente, em sua cidade junto aos demais professores, realizou uma outra formação, agora, não mais como espectador, mas como o formador responsável por professores municipais que trabalham no ciclo de alfabetização.

Um gargalo percebido pelos formadores locais, no âmbito geral do pacto, e discutido conjuntamente, foi a necessidade de criar, em contexto formativo, a cultura da continuidade nos estudos, assiduidade nas formações e assegurar a corresponsabilidade diante dos prazos para alimentação dos dados no sistema digital do programa, por mais imaturo que parecessemos, tais orientações se tornaram prioritárias para a permanência no programa, desde à formação local até às professoras alfabetizadoras em seus municípios.

Lembramos de situações, declarados por outros colegas formadores, de profissionais que entregavam relatórios e frequências com sinais de rasuras, repetições de nome cadastrados e material copiado do outro. Comprometeu a confiabilidade das informações recebidas pela Coordenação que fundamentou-se pelo rigor das normativas para a organização das formações. A experiência de Cancian (2016), ao desenvolver uma assessoria pedagógica em cidades municipais, não se distanciou do por nós vivido com a implantação do PNAIC no estado maranhense.

[...] poderíamos nos perguntar até quando teremos pessoas sem formação e condições de assumir determinados cargos somente por interesses partidários? Enquanto tivermos gestores que assumem esses lugares e não se interessam nem em ler e conhecer as normativas nacionais, as políticas e as propostas nacionais de educação, como conseguiremos aproximá-las das Unidades e trazê-las para o debate junto aos docentes, [...]? (CANCIAN, 2016, p.30)

Assim, a responsabilidade por uma turma de OE, nos imbuí de forjar as orientações no trabalho formativo, compreendendo a relevância dessa sistematização para a continuidade e segurança do programa. Ainda que possa se caracterizar como uma formação em massa, por ser de grande escala e ser questionável sua validade por incorrer no risco de não atender as necessidades postas em cada contexto, pensamos que há conhecimentos e atitudes que são universalmente básicos para continuidade do processo formativo, por isso conhecer ao máximo os seus OEs – orientadores educacionais,

equivaleu ao registro inicial das características regionais e profissionais para se pensar no trabalho a ser desenvolvido com eles.

Nossa turma, apresentou-se como cosmopolita de várias regiões do Maranhão, distribuindo-se em: três da cidade de Santa Rita; cinco de Rosário, mas uma não permaneceu por incompatibilidade com atividade realizada ao sábado; três do município de Presidente Juscelino; seis da cidade de Itapecuru Mirim; três de Raposa e oito de Paço do Lumiar. Também identificamos, vinte e três pedagogos, sendo quatro com especialização em psicopedagogia, uma especialista em coordenação e um com a segunda graduação em História; havia uma graduada em Química, duas licenciadas em Letras, duas em Matemática, uma em Biologia e uma apenas com o Magistério nas séries iniciais.

### **Pensando Metodologicamente**

Em cada momento que sentávamos para estudar e planejar, tínhamos em mente o grupo do qual fizemos parte como formadores, como também, de parceiros, e rememoramos o processo histórico por onde nossa reflexividade se concentrou, ancorando no vivido do processo formativo e, explicitando nuances do processo pedagógico. Por isso buscamos na autobiográfica as possibilidades de alcançarmos nosso principal objetivo, refletir o processo formativo, enquanto formadores local no programa do PNAIC, para constituição de saberes e experiências em nossa formação pessoal e profissional.

Tendo em vista que perpassamos pela problemática do que realmente aprendemos nas formações junto à Coordenação do PNAIC e o que de fato nos propusemos apreender durante a vivência com o grupo de formadores? Tais indagações, levaram-nos à necessidade de nos ver como professores, como formadores, como alunos aprendentes em um processo que não se deu no isolamento, mas na, e com, apreensão de vários conhecimentos que se imbricam em nosso currículo formativo, corroborando em nossa constituição identitária de múltiplos aprendizados.

Partimos da pesquisa (auto)biográfica para tentarmos compreender nossa experiência no momento formativo vivenciado como formadores pela via da rememoração. Consideramos que a memória não se fixa apenas em nossa subjetividade, mas no contexto histórico e cultural que trazemos como referência, como bem destacou Sousa (2007), portanto a pesquisa (auto)biográfica se insurgiu em nossos relatos como método de pesquisa sócio-educacionais possibilitou que as reflexões sobre nosso momento formativo conduzisse o pensar sobre o que aprendemos com os pares, o que nos permitimos aprender conosco mesmo.

Nesses Relatos de Experiência, percebermos que abordagem (auto)biográfica ou “biográfico-narrativa” (SOUSA, 2015, p. 151) contribuiu para refletir nossa prática docente com vistas a Pesquisa Narrativa, compreendendo ainda que “[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação” (SOUSA, 2012, p.46).

Nossa vida-formação, mostrou que os quatorze anos em que atuamos na coordenação pedagógica pela rede municipal de São Luís na Educação Básica, distribuídos entre o Ensino Fundamental Menor e Educação Infantil, sempre vivenciamos formações, seja como coordenadora em formação, sendo “conduzida” por outros formadores, seja conduzindo a formação continuada na escola, nosso interesse e engajamento em participar da formação pelo Pacto, era um propósito consciente de que necessitamos ser formada permanentemente, em sentido amplo do desenvolvimento profissional, contudo, era uma formação continuada oferecida não pela secretaria municipal, mas por outra instância da qual ainda não tinha participado.

## Refletindo o percurso formativo

O PNAIC, enquanto programa nacional, em um país de dimensões continentais, com desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas abismais, estabeleceu o desafio de alfabetizar crianças no período máximo de até oito anos de idade, requereu o indispensável compromisso de todos envolvidos com a escola e a gestão pública municipal e estadual, bem como federal na persona da universidade que se engajou na batalha contra o analfabetismo infantil, assumindo a área pedagógica através da estruturação das formações, organizando atividades e assimilando a proposta do programa e do material didático disposto nos Cadernos temáticos.

A primeira lição sentida ao participar do grupo de formação era compreender na prática o que Duarte (2003) asseverou, que a aquisição e apropriação do conhecimento se dá pelo trabalho intencional e mediado do formador, que previamente se configura em um parceiro experiente num processo dialético de ensino e aprendizagem, indo além do senso comum, aprofundando conhecimentos simplistas para construir um conhecimento científico.

Diante da complexidade que se estruturou o processo formativo, não nos adiantava passar os olhos pelos textos, foi necessário estudá-los, nos debruçar, instigar o pensar sobre o estudado, questioná-los, precisamos mergulhar em cada estudo, cada conteúdo proposto, para não nos contentarmos com a periferia do conhecimento, e assim, sentíamos que era o exigido, o estimulado, o requerido nas formações conduzidas pelas Coordenadoras do Pacto.

Lembro-me de uma vez que foi requerido o levantamento dos conceitos presentes em um dos cadernos temáticos. Lemos o caderno umas três vezes auto, baixo, fizemos registros, anotações, marcações nos textos, discutimos conosco mesmo, com os autores, com os pares, buscamos em outras fontes bibliográficas, mais explicações para entender os conceitos que até então eram novos para nós. Se assim não fosse, não conseguiríamos explica-los nos encontros formativos com a Coordenação.

Em cada texto, os conceitos extraídos eram apresentados em plenária para apreciações das Professoras<sup>2</sup> e demais formadores, que podiam questionar e requerer explicações, ao mesmo tempo era uma forma de ser avaliada em nossa compreensão diante dos estudos, pois essa era a clara preocupação das coordenadoras, a qualidade teórica da formação.

Acostumados com um formato de formação, mais soft, em que os conhecimentos são tratados periféricamente, assuntos de cunho pessoal sorrateiramente dominavam os encontros formativos e as reclamações sobre o ambiente de trabalho e da vida, pareciam ser o objetivo do estudo, quando não, era a sensação de que estávamos para cumprir a carga horária dando apenas uma satisfação à secretaria, tornando a formação em serviço de professores e coordenadores da escola um ritual cansativo, um sentimento de vazio intelectual e alienante, era o que nos restava ao término do turno de trabalho.

[...] a superação de um trabalho alienado não depende apenas de condições subjetivas, depende também das condições efetivas de trabalho que podem ou não auxiliar o professor na busca de relações mais conscientes com a atividade social que desenvolve. Quando as condições objetivas de trabalho – recursos físicos das escolas, materiais didáticos, estudo coletivo, possibilidade de trocas de experiências, organização da escola em termos de planejamento, salários etc. – não permitem que o professor se realize como integrante do gênero humano, o seu trabalho traz desgaste psicológico e físico. (FACCI, 2004, p.249-250)

As condições objetivas para o desenvolvimento da proposta que as Professoras ensinavam no grupo, busca pelos conceitos teorizados nos textos, a fim de serem compreendidos e demonstrados entre os pares, alinhou-se aos recursos materiais, auxílio financeiro fornecido pelo governo federal em forma de bolsa para o custeio de transporte, alimentação etc, tornou-se uma ajuda de custo pelo serviço prestado, um incentivo ao compromisso com o programa e às tarefas demandadas, para essas, eram disponibilizados materiais de escritório e tecnológico para a realização das formações. Revigorou um sentimento de acolhimento, “alguém estava no suporte de nosso trabalho e estudo!”.

O estudo coletivo iniciado com a discussão do assunto em um subgrupo após o estudo individual e antes do encontro formativo com as Professoras, objetivava a assimilação de conceitos científicos explícitos e implícitos, um exercício do qual não estávamos acostumadas, mas, conduziu nosso aprendizado, tanto para pesquisar a historicidade, quanto a concepção posta na teoria. Facci (2004, p. 225) faz referência ao conceito científico como o “relacionado à questão de ensino e desenvolvimento”. Nisso consistiu nossa maior experiência nessa formação, ter a mediação das Professoras como parceiras mais experientes, cuja mediação teórica se fazia presente nas interações coletivas conscientes com a atividade social.

A intensão era superar a superficialidade do conhecimento, a desacomodação diante da cotidianidade, para tanto, a formação ensinada requereu muito estudo, consolidou a certeza de que o fazer educacional se dá no rigor científico. Cada momento, cada encontro formativo pautou-se em objetivos intencionalmente planejados, revisitados, analisados para não se configurar apenas em passa tempo, mister o estudo aprofundado entre teoria e prática.

Um profissional da Educação bem-preparado supera eventuais limites do seu plano de ensino. O inverso, porém, não ocorre: um bom plano não transforma, em si, a realidade da sala de aula pois ele depende da competência-compromisso do docente. Desta forma, planejamento e plano se complementam e se interpenetram, no processo ação-reflexão-ação da prática social docente. (FUSARI, 1990, p.45).

Sentávamos para estudar mobilizados pela apresentação e apreensão dos estudos, compartilhando experiência com novos saberes apropriados pelas horas de diálogo com literários, teóricos, colegas e professoras. Somente depois desses estudos é que se podia pensar em elaborar o plano de ensino para ser aplicado nos polos municipais.

O tema da formação era definido segundo os cadernos escolhidos para o período; cada formador trazia ideias para a elaboração do plano de ensino; reunia-se no subgrupo para examinar e avaliar as propostas trazidas de cada formador; então iniciávamos a feitura de um único plano; os demais subgrupos de formadores locais procediam da mesma forma; em reunião geral de formadores, juntamente com as Professoras, os planos eram socializados por representantes dos subgrupos; a partir de então começava-se a força tarefa para ao analisar todos os planos, montar um único plano a ser utilizado para todos os subgrupos nas formações.

O planejamento e a elaboração do plano de ensino, bem como seu cumprimento nas formações era muito valorizado pela Coordenação do Pacto, pois implicava na formação de uma consciência crítica, uma ação consciente de nossa atuação, a fim de evitar o que Fusari (1990) já alertava.

A ausência de um processo de planejamento do ensino nas escolas, aliada às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes no exercício do seu trabalho, tem levado a uma

contínua improvisação pedagógica nas aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma “regra”, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo. (FUSARI, 1990, p.46-47).

Em nossa perspectiva de formadora, o plano não era uma ação tecnicista ditada de cima para baixo, mas uma ação conjunta, que todos planejaram sob a mesma orientação e mesmo conteúdo, a mediação metodológica das professoras foi decisiva para analisar as propostas, justificar fragilidades e lacunas deixadas em nossos planos de ensino para então construirmos o plano final. O desafio de construir a unidade na diversidade perpassa pelo respeito ao pensar do outro, da criatividade de outrem, das ideias e encaminhamentos diferenciados, como também em ter que ceder, abrir mão de sua melhor ideia, porque a do outro prevaleceu, é uma tarefa difícil, sobretudo, quando se têm muitas ideias interessantes.

### **Para não concluir...**

Vivenciar uma formação continuada nos moldes em que esse momento formativo se configurou, forjou em nossa identidade docente, experiências que se consolidaram diante das orientações requeridas ao grupo, nos sentimos à vontade para praticá-las em outros momentos pedagógicos.

O rigor pela conhecimento científico, pesquisando-o e se aproximando ao máximo dos conceitos definidos e explicados nos estudos, a organização do trabalho pedagógico na ratificação do planejamento, da assiduidade, pontualidade, no acordado em grupo, são ações pertinentes ao trabalho formativo de qualquer profissional, portanto, são ações que validaram o percurso e contribuiu para nossa identidade pedagógica, ainda que o tempo e o desgaste tentassem sucumbi-las, por traz de um paternalismo pedagógico “em que tudo estava bem”, tudo é aceitável, para tudo se dava um jeitinho, tornando nocivo o processo de formação continuada.

Assim, ratificamos nossa aprendizagem, desenvolvimento, compreendendo que todas essas atitudes, somam-se à apropriação de conhecimentos conceituais por meio de mediação teórica dos autores, colegas e professores.

Um sistema amplo de estudos, contemplando a formação continuada dos professores, precisa configurar a participação efetiva e responsiva de todos os envolvidos, sem descaracterizar os ações pedagógicas que são construtoras da identidade docente e que precisam ser exigências autônomas dessas ações, tendo em vista o caráter cultural paternalista vigoroso nesse estado geograficamente disperso, de pobreza extrema, com baixo índice educacional, é mister o rigor no processo formativo de professores da rede municipal e estadual, como política pública de fato.

Consideramos que um programa para educação, em nível nacional, abranja os entes federados entre União, Estado e município se faça de forma permanente e ininterrupta, apesar dos desafios geográficos e diferenças culturais de nosso país, uma proposta formativa para todo o território é uma forma de permitir o estreitamento fronteiriço do conhecimento alargando o horizonte experiencial de saberes compartilhados entre o professorado que dialeticamente aprende e ensina; forma e se forma.

### **Notas explicativas**

1 Constituído por cidades próximas cujos representantes (professor, gestor escolar, coordenador pedagógico ou secretários de educação) eram cadastrados no sistema do programa para assim participar da formação, que exigia frequência, assiduidade, participação nas atividades durante as formações e ainda apresentação de relatórios a fim de garantir o certificado ao final do curso e assegurar o recebimento de uma bolsa de estudo.

2 “As Professoras”, título dado às coordenadoras do PNAIC, por serem professoras da Universidade e a termos como referência para a condução do trabalho.

## Referências

CANCIAN, Vivian Ache. **Processos formativos e docências na educação infantil: indagações do vivido**. In: CANCIAN, Vivian Ache. GALLINA, Simone Freitas da Silva. WESCHENFELDER, Noeli. Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil. ISBN 9778-85-7783-205-7. Santa Maria – UFSM, 2016.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. Horizontes, [S.l.], v.33, n.2, dez.2015. ISBN 2317-109X. Disponível em: <https://revistahorizontes.ufs.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em 22 jan.2020. doi:<https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i2.149>.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FUSARI, José Cerchi. **Planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. Idéias, São Paulo, n. 8, p. 44-53, 1990.

SOUSA, E, C; ALMEIDA, J, B. **Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto) biográfica em rede. Natal: Ed. UFRN; Porto alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB, p. 29-31, 2012.

SOUSA, Elizeu Clementino. **(Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação**. In.: SOUSA, Elizeu Clementino (Org.). Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDUNEB, 2006.

SOUZA, J. T. **Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco**. 2015. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

Submetido em 31 de janeiro de 2020.

Aceito em 13 de abril de 2020.