

NARRATIVAS DOCENTES SOBRE POLÍTICAS CURRICULARES E ALFABETIZAÇÃO: reflexões possíveis e mudanças necessárias

Pr^a Dr^a Débora Ortiz de Leão¹

Prof^a Dr^a Helenise Sangoi Antunes²

Acad. Priscila Michelon Giovelli³

Acad. Liliane Goreti Portinho Ortiz⁴

Acad. Thaieni Mazetto⁵

Eixo temático: 1. Alfabetização e políticas públicas

Resumo: As reflexões que apresentamos nesse artigo decorrem do projeto de pesquisa intitulado que conta com apoio PIBIC/CNPq e vincula-se ao Grupo de Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização – GEPFICA, do Centro de Educação da UFSM. A temática que é foco de nossas reflexões parte do entendimento de que a finalidade primordial da formação de professores é o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, o que equivale à melhoria dos componentes que intervêm no currículo. Para a realização da pesquisa optamos pela metodologia autobiográfica. Para fins de busca dessas informações no caso desse projeto foram entrevistadas professoras e gestoras que atuam no ciclo de alfabetização da rede pública. Após as entrevistas, procedeu-se a transcrição e interpretação. Como indicam as narrativas, atualmente já há mais entendimentos sobre o ciclo de alfabetização que decorrem dos processos de formação continuada e do tempo transcorrido desde as primeiras formações sobre essa organização. As entrevistadas lembram que o PNAIC lhes possibilitou esse entendimento e o colocam em destaque como programa de formação continuada que teve desdobramentos nas atuais políticas curriculares, por isso, defendemos a necessidade de continuidade do debate em torno das práticas docentes e da reflexão constante sobre as políticas curriculares e a formação de professores.

Palavras-chaves: alfabetização; políticas curriculares; formação de professores

¹ Professora Associada, Centro de Educação – UFSM. Contato: dboleao@gmail.com

² Professora Titular, Centro de Educação – UFSM contato: professora.helenise@gmail.com

³ Curso de Pedagogia Diurno – UFSM. Bolsista GEPFICA – PROBIC/FAPERGS/2020. Contato: priscilagiovelli@yahoo.com.br

⁴ Curso de Ed. Especial – UFSM. Bolsista GEPFICA – FIPE/2020. Contato: lilianeortizrs@gmail.com

⁵ Curso de Pedagogia Diurno. Bolsista GEPFICA – PIBIC/CNPq/2020. Contato: thaienimazettocosta@gmail.com

Introdução

As reflexões que apresentamos nesse artigo decorrem do projeto de pesquisa intitulado “Currículo e alfabetização: políticas e práticas ressignificadas nos percursos da formação de professores” que conta com apoio PIBIC/CNPq e vincula-se ao Grupo de Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização – GEPFICA, do Centro de Educação da UFSM, grupo que abarca projetos de graduação e pesquisas de pós-graduação conexas ao PPPG – UFSM e ao PPGE -UFSM.

A temática que é foco de nossas reflexões parte do entendimento de que a finalidade primordial da formação de professores é o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, o que equivale à melhoria dos componentes que intervêm no currículo (IMBERNON, 2013) e, por isso, não se pode negar que há uma estreita relação entre a formação de professores e o desenvolvimento curricular. Essa relação exige uma reflexão e ação constante por parte dos docentes de maneira geral, sejam como gestores e como alfabetizadores nas escolas e salas de aula.

Como bem demonstrado por Silva (2005) as teorias curriculares não apenas descrevem, mas, por meio de discursos igualmente produzem realidades e contribuem para a ampliação e o entendimento das várias interfaces envolvidas nos currículos. Nos interessa, nesse caso, a compreensão desses processos relativos aos anos iniciais e especificamente com relação a alfabetização. Nos sentidos adotados tanto nas pesquisas que desenvolvemos quanto nas formações, a alfabetização é um processo de aquisição de um conhecimento – a língua escrita – e um processo de escolarização e ensino, cujo currículo como já abordado acima, organiza-se em um ciclo composto pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A alfabetização compreendida como um processo subverte a lógica que por tantos anos prevaleceu nas práticas escolares a partir do momento que aprendemos com Ferreiro (2013, p. 30) que, “(...) para compreender a este processo de apropriação foi necessário renunciar a visão da escrita como técnica (ou código de transcrição) e despojar-se de toda ideia instrumental”. A abordagem construtivista de Ferreiro e Teberosky (1989) ofereceram suporte para compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita pelo aprendiz e em decorrência dessa compreensão inspiraram a reelaboração das concepções e práticas de ensino da língua pelos professores alfabetizadores.

Com relação a formação continuada de professores é aqui entendida como uma forma de atualização e de aprofundamento de conhecimento necessários às práticas profissionais, em decorrência dos rápidos e intensos avanços científicos, bem como das novas formas de pensar questões pedagógicas e didáticas e novas formas de abordar aspectos dos fundamentos da educação escolar (GATTI, 2014).

Partindo desses pressupostos, para o desenvolvimento dessa pesquisa, optamos pela

metodologia autobiográfica. A escolha dessa metodologia decorre de estudos principiados há décadas (ANTUNES, 2011; LEÃO, 2004) sendo direcionadas a outras possibilidades de pesquisa a partir de aproximações com Boaventura S. Santos (2002, p. 84) na medida em que este argumentava: “no paradigma emergente, o caráter autobiográfico do conhecimento-emancipação é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”. A abordagem autobiográfica emergiu, igualmente, desde que entendemos a necessidade de produzir um outro tipo de saber, mais próximo da realidade e do cotidiano dos professores (NOVOA, 1995). Na mesma direção, situam-se as pesquisas com Histórias de vida, desenvolvidas Antunes (2011) e Antunes e Oliveira (2012) em que a análise das narrativas autobiográficas orais ou escritas de professores possibilitam entrar em contato com as memórias permeadas por motivações e significados construídos em torno da profissão.

Conforme defende Abrahão (2003), as pesquisas com narrativas autobiográficas adquirem ainda mais sentido ao fazer emergir o contexto das relações macro - sócio-político-culturais e econômicas - que perpassam as situações de interação. O trabalho “com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador” (ABRAHÃO, 2003, p. 8).

Ainda para Abrahão (2004) a pesquisa (auto) biográfica se utiliza de diversas fontes, tais como: narrativas, história oral, fotos, vídeos, documentos e, portanto, para fins de busca dessas informações no caso desse projeto foram entrevistadas professoras e gestoras que atuam no ciclo de alfabetização da rede pública de Santa Maria. Após as entrevistas, procedeu-se a transcrição e interpretação considerando uma “concepção em que as categorias de sujeitos são entendidas como espaço de enunciação, em que os elementos pertinentes vão se desenhando na medida da relação das narrativas com seus contextos” (ABRAHÃO, 2003, p.4). Com esse intuito foram considerados três planos para a compreensão de contexto: “o contexto vivido no passado, que comporta a totalidade de referenciais biográficos e sociais dos sujeitos entrevistados; o contexto do presente dos sujeitos, que supõe as redes de relações sociais do presente dos sujeitos, desde as que se elaboram mediante a concreta situação de entrevista estabelecendo seu sentido para o presente; o contexto da entrevista, que supõe as formas de acordo e cooperação para a efetivação” (ABRAHÃO, 2003, p.4-5). Como boa parte dessa fase da pesquisa se deu em um período de pandemia, foi preciso reorganizar o modo de realizar as entrevistas. A primeira entrevista com a gestora A ocorreu ainda de forma presencial. As demais foram entrevistadas de forma online, pela plataforma Zoom. Esse novo modo de entrevistar exigiu um tempo de preparação para o uso das tecnologias e uma conquista das participantes para que se dispusessem a

colaborar dessa maneira. Em um primeiro contato, obtivemos a aceitação de duas professoras: uma gestora da 8ª CRE e outra gestora de escola pública da rede estadual. No entanto, optamos por realizar a entrevista presencial com a gestora da 8ª CRE, com uma gestora da SMED e com uma professora alfabetizadora. É importante destacar que as entrevistas foram só foram concedidas tendo em vista o trabalho de parceria que é desenvolvido pelas pesquisadoras e pelo o grupo de pesquisa GEPFICA juntamente com as redes públicas de ensino. As entrevistas foram organizadas a partir de tópicos guias de acordo com Bauer e Gaskell (2011). Os tópicos guias propostos foram: a) tempo de atuação nos anos iniciais – alfabetização; b) formação sobre alfabetização; c) entendimento sobre o ciclo de alfabetização; d) políticas curriculares; e) BNCC – implementação e formação continuada; f) aspectos positivos e negativos encontrados com relação a questões curriculares dos anos iniciais. Tendo em vista essa organização, a seguir serão apresentadas as narrativas das entrevistadas de acordo com os tópicos guias.

Inicialmente solicitamos a cada uma das participantes que relatassem sobre o tempo de atuação nos anos iniciais. A gestora A informou que atua na alfabetização especificamente com as turmas de alfabetização desde 2013 quando ingressou no magistério estadual. A gestora B relatou:

na rede municipal trabalho há 27 anos, assim, vamos dizer que 60 horas desse tempo fui alfabetizadora e coordenadora de escola e, que engraçado, como pedagoga que sou, eu sempre trabalhei num turno na alfabetizadora e no outro turno como coordenadora na coordenação de anos finais.

A professora alfabetizadora (PA) assim relatou sua experiência:

Eu concluí o Mestrado em 2005 e já comecei a trabalhar na escola. Primeiro eu atuei como Coordenadora da Educação Infantil e logo em seguida, em 2006, eu fui nomeada então no município de Dona Francisca, que é um município vizinho, já que moro em Faxinal do Soturno, então prestei o concurso e fui nomeada para trabalhar numa escola lá. Então, foi ali que iniciou a minha trajetória como professora efetivamente de sala de aula.

Os relatos acima demonstram que as três entrevistadas possuem experiência em alfabetização e em gestão escolar e educacional, sendo que duas atualmente encontram-se atuando como gestoras no sistema estadual e municipal, respectivamente. A professora alfabetizadora já atuou como secretária municipal e atualmente encontra-se desempenhando a docência no ciclo de alfabetização. Com relação a formação em alfabetização a gestora A assim relata:

a minha formação na questão da alfabetização começou pela necessidade prática, primeiro eu tive uma noção de alfabetização, mas muito vaga na graduação, não tinha um foco específico. Tive uma disciplina na pós graduação além do estágio, mas voltado muito na questão do método fônico que a Sonia Moojen trabalha muito com essa concepção do desenvolvimento fônico, e foi durante o PNAIC que eu aprofundi as leituras da Emília Ferreiro, da Teberoski, da psicogênese. Na minha opinião, então, penso que formação sobre a alfabetização aconteceu a partir do PNAIC.

Com relação a esse tópico, a gestora B relata da seguinte forma:

a minha experiência na alfabetização é bem grande com a prática. Eu tenho pós graduação em gestão e um mestrado também em políticas públicas que fiz em 2012. Passamos um tempo estudando a questão da alfabetização as novas normativas, tem o plano nacional de alfabetização, tem várias políticas, que envolvem essa temática muitas delas são bem vindas e a gente analisa, porque a gente tem uma prática, a gente busca os escritores, as pessoas que falam sobre a alfabetização. Num contexto como Piaget, Emília Ferreiro, esses nomes que nos ensinam e nos clareiam a mente para alfabetizar até hoje.

Já a professora alfabetizadora relatou que sua formação em alfabetização se deu da seguinte maneira:

Então, eu estava dando aula, daí eu trabalhei com as crianças em 2009, 2010, 2011, 2012 e em 2013 veio o PNAIC e a Secretária de Educação de Dona Francisca me pediu que eu fosse a professora orientadora local (não lembro como era a nomenclatura). Inclusive na época, as formações iniciais, as primeiras dos orientadores locais já tinham terminado na UFSM e eu tive que ir em Pelotas fazer a formação aquela primeira formação dos professores formadores.

E eu acho que foi assim um curso que mudou toda a visão que nós professores tínhamos assim em relação à Alfabetização, ao olhar pela construção da criança. Foi um desconstruir e um ressignificar de muitas coisas a partir daí e aí também que eu passei a estudar um pouco mais a Magda Soares, Emília Ferreiro, pois, na verdade, na graduação (bem interessante assim) eu tive aulas com a professora Maria Aparecida que já faleceu e depois também com a professora Regina Mello. E elas já foram assim, eu acho que a UFSM tem esse trabalho e eu acho que tem que ser reconhecido isso.

Com esses relatos as entrevistadas não deixam dúvidas sobre a importância da formação inicial e principalmente da formação continuada no campo das políticas curriculares e da alfabetização. As participantes lembram com muito entusiasmo da formação continuada proporcionada pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e de como a

UFSM, como Instituição de Ensino Superior Pública contribuiu para com a sua formação continuada, tanto que, por consequência dessa formação, desempenharam ou ainda desempenham funções de gestoras. Com relação ao terceiro tópico-guia, o qual sugere que as entrevistadas relatem sobre seu entendimento do ciclo de alfabetização, a Gestora A informa que:

O ciclo eu vim compreender, compreender mesmo, ter clareza que o ciclo é um processo que ele precisa de um tempo, que ele é pautado na psicogênese com a leitura do livro da professora Débora, no artigo que ela explica essa questão processual da alfabetização, foi ali que eu compreendi e acredito que pelas falas que eu fiz porque eu trabalhei na secretaria da educação também, então pelas falas que eu fiz, pelas coordenadorias que isso também não foi uma coisa que ficou claro no Estado do Rio Grande do Sul, essa visão que a professora Débora esclarece nesse artigo que realmente faz sentido dessa proposta do ciclo.

Sobre a questão do ciclo de alfabetização, a professora alfabetizadora, que já foi gestora municipal relata o seguinte:

Eu nunca consegui, mesmo como secretária (ainda que como secretária eu consegui um pouquinho melhor articular isso com as escolas) mas, assim, as pessoas não conseguiam entender que a criança estava no ciclo, de que ela poderia avançar ou ser reagrupada de acordo com o processo de desenvolvimento da alfabetização dela. Então, nunca souberam muito bem organizar e nem explicar para os pais, para que eles também entendessem que não era uma reprovação, mas que a criança ia permanecer nesse ou naquele agrupamento, que isso era possível, enfim, sempre foi muito difícil.

A organização curricular em ciclos tem sido nosso foco de atenção há alguns anos, desde a sua criação como alternativa para a sequência do processo de alfabetização. Entendemos que o ciclo favoreceria um trabalho coletivo e articulado em níveis de progressão de aprendizagens (LEÃO, 2015). Na continuidade da entrevista, ao enfatizarmos as políticas curriculares, a Gestora A menciona que:

Política curricular também eu vim compreender a questão do que é uma política curricular do que ela envolve do que ela implica, a relação da política curricular com dia a dia da escola, com o fazer pedagógico e também com o trabalho de gestão, eu vim a compreender quando eu aprofundei as leituras no mestrado, porque pra compreender essa questão da política curricular na minha opinião precisava também de um amadurecimento.

Diferentemente da gestora A, a gestora B relata o seu ponto de vista sobre as políticas curriculares: “tem também assim essa nova política meio com a proposta avaliação e de controle do sistema que a gente sempre sabe que existe através avaliações externas”. Sobre esse tópico das políticas curriculares a professora alfabetizadora relaciona com a sua atuação docente na escola ao mencionar uma política curricular que se encontra em fase de implementação: A BNCC.

Para mim, quando foi trazida a ideia da BNCC, eu desde sempre já, conforme a turma que eu tinha, eu já imprimia a parte da BNCC. E embora haja muitos questionamentos em relação a isso, de que quer uniformizar o conhecimento, para todo mundo ter que aprender a mesma coisa, que existem todas essas problemáticas enfim, eu acho que é um documento muito interessante para orientar o trabalho do professor, principalmente desde que se implantou o Ensino Fundamental de 9 anos, do que realmente deve ser trabalhado no primeiro, no segundo, no terceiro, no quarto e no quinto ano.

Da mesma forma, a gestora A menciona que considera a BNCC como política curricular vigente: “A BNCC eu também fui compreender melhor esse movimento de base, de ser um documento norteador, de ser um documento nacional referente ao currículo por ter cursado mestrado”, o que demonstra a importância da formação em políticas públicas e curriculares para gestores e professores.

Na sequência, as entrevistadas se referem aos modos como cada sistema de ensino vem elaborando seus referenciais curriculares concomitante com a formação de professores. Segundo a gestora A, pertencente ao sistema estadual de ensino a implementação da BNCC e a construção do Referencial Curricular Gaúcho se deu da seguinte forma:

Temos o Referencial Curricular Gaúcho que foi escrito a partir da Base Nacional Comum em regime de colaboração pelo Estado, Municípios e as escolas particulares como isso se daria no projeto político pedagógico nas escolas. Fizemos reuniões de formações em polos, com os diretores e supervisores, elaboramos um guia com os principais tópicos de também, fazendo essa orientação de como revisar esses documentos.

Consideramos esse registro de uma memória de construção de um material que foi elaborado de forma participativa como uma importante ação coletiva no Estado do Rio Grande do Sul, embora em determinado momento tenha sido suspenso em virtude de trocas de governantes, o que acarretou ruptura em um processo que se encontrava em andamento. É preciso destacar que esse tipo de situação é comum no meio educacional e certamente causa

incertezas e inseguranças em uma rede de ensino.

De acordo com a gestora B, no entanto, que pertence ao sistema municipal de ensino o processo ocorreu da seguinte maneira, considerando que o município ainda se encontra em fase de elaboração e implementação dos seus referenciais curriculares neste ano de 2020:

Foi um processo. Em 2018 da BNCC, 2017, 2018 começamos nos estudos todos. Então veio o referencial em 2018. A partir daí achamos por bem melhor construir um documento orientador municipal, já que, somos um sistema de ensino. Então começaram a fazer várias plenárias né, reuniões envolvendo a universidade, os professores todo o território de Santa Maria. Por sermos um sistema de ensino, para garantir que esse documento orientador municipal saísse mais com a cara da nossa região, com a cara de Santa Maria. Nós focalizaríamos algumas questões diretamente ao nosso território. Então, foi essa pretensão que a gente tinha e que fomos fazendo inúmeras reuniões, plenárias, passo a passo da BNCC e RCG comparando, organizando, relendo fazendo uma releitura de toda essa documentação pra poder sair o documento.

A professora alfabetizadora menciona que:

a partir dessas políticas, todas nós tivemos que sentar e ler o Referencial Curricular Gaúcho, para depois elaborar o Documento Orientador Municipal, que é o DOM, e a partir do DOM, fazer a readequação para o nosso PPP da escola. Então assim, tudo isso, na nossa realidade é bem recente. Inclusive, nós tínhamos recém começado a dar andamento nisso quando iniciamos o Ano Letivo e aí veio a Pandemia.

As narrativas acima rememoram o caminho percorrido pelas redes de ensino e demonstram a importância de se considerar a participação dos alfabetizadores desde o início da elaboração desses documentos orientadores, pois entendemos que, assim, as chances de sucesso serão maiores. Por último, pedimos que salientassem aspectos positivos e/ou negativos a respeito dessas questões curriculares que considerassem relevante. Nesse sentido, a gestora A, da rede estadual, destacou que durante o processo de construção do RCG (Referencial Curricular Gaúcho) “primeiramente teve uma resistência dos professores, mas que com o passar da sequência dos encontros do dia D, a gente sentiu um êxito maior na execução até pela entrega dos relatórios, pelas fotos que eles fizeram”. No caso da gestora B, da rede municipal, estavam em um processo de formação e construção do Documento Orientador Municipal (DOM) quando foram surpreendidos pela pandemia em março desse ano de 2020. Assim, a gestora destaca que:

Tudo iniciou até 18 de março onde tudo parou e nós começamos a

pensar e estudar muito e a fazer muitas formações e cursos para organizarmos a questão curricular no município. O MEC não mandou nada para nós, não nos deu um norte e nós começamos a pensar o que iríamos e poderíamos fazer como alternativa. No início não tínhamos o que dizer para a escola como fazer, o que fazer e, então, as escolas por conta própria começaram a partir de março mesmo e abril a manter contato com os alunos e continuar com aquela questão bem mais afetiva, de buscar as famílias, fazer grupos e de fazer (...) até começarmos a pensar no ensino emergencial.

O fato da ocorrência de uma pandemia mundial em 2020 apenas agravou a relação já conflituosa entre os entes federados em nosso país, uma vez que, desde 2019, já havíamos sentindo o impacto das rupturas em termos de ações governamentais em vários níveis e escalas. Ainda sobre esse tema, a professora alfabetizadora ressalta positivamente o fato de haver orientações curriculares, pois, segundo ela, desde a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos isso não havia com clareza, o que passou a ser mais explicitado a partir do PNAIC, de onde se originou pelo menos parte da organização que consta atualmente na BNCC. No entanto, como aspecto negativo destaca “a questão de muitas vezes não se considerar a realidade das escolas que nós temos” (PA) e isso tem sido uma análise recorrente a partir de depoimentos de professores alfabetizadores.

Considerações finais:

A partir das narrativas das entrevistadas compreende-se como importante e sempre necessária a continuidade dos processos formativos, especialmente, no que diz respeito às mudanças curriculares. O ciclo de alfabetização é uma forma de organização curricular que pressupõe continuidade no processo de alfabetização. Como indicam as narrativas, atualmente já há mais entendimentos sobre o ciclo de alfabetização que decorrem dos processos de formação continuada e do tempo transcorrido desde as primeiras formações sobre essa organização. As entrevistadas lembram que o PNAIC lhes possibilitou esse entendimento e o colocam em destaque como programa de formação continuada que teve desdobramentos nas atuais políticas curriculares.

Em virtude da situação de pandemia que enfrentamos em 2020, as entrevistas também evidenciaram a forma como a gestora da rede municipal e a professora alfabetizadora procuram alternativas para enfrentar o ensino emergencial, uma vez que esta situação exigiu uma reviravolta no planejamento anual em termos de políticas curriculares e de práticas pedagógicas, que passaram a ocorrer na forma de ensino remoto. Portanto, defendemos a necessidade de continuidade do debate em torno das práticas docentes e da reflexão constante sobre as políticas curriculares e a formação de professores.

Referências:

- ABRAHÃO, M. H. M.B. Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.14, p.79-95, set.2003.
- ANTUNES, HeleniseSangoi; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de (Org.). Diversidade: Culturas, Ruralidades, Migração, Formação e Integração Social. 01. ed. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2012. v. 08. 197p.
- ANTUNES, HeleniseSangoi. Ser aluna e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional. 1. ed. santa maria: editora da ufsm, 2011. v. 100. 262p.
- BAUER, Martin W. GASKELL, George (orgs). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. -9.ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRO, Emília. O Ingresso na escrita e na cultura do escrito: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.
- GATTI, Bernardete. Formação continuada. Revista A Letra A. Ano 10 - nº37. Edição Especial – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.Belo Horizonte, março/abril de 2014.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- _____. A formação de professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- LEÃO, Débora Ortiz de. Memórias e saberes de alfabetizadoras: representações sobre a leitura e escrita na vida de três professoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.
- LEÃO, Débora Ortiz de. O Ensino Fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização: políticas curriculares e formação de professores. Estágio Pós-Doutoral. PPGE/Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, PUCRS, 2015.
- NÓVOA, Antonio(org.). Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1995.
- SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.