

**Sentidos de identidade
docente nas políticas
de currículo**

Senses of teaching identity
in curriculum policies

Clarissa B. Craveiro

clacraveiro@yahoo.com.br

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Submetido em 30 de junho de 2014

Resumo

No Brasil acentuaram-se as reformas no campo educacional e no do currículo a partir da década de 1980. As reformas desse período foram marcadas pela possibilidade de avanços democráticos, um discurso de construção e mudança na profissão docente para atender necessidades e desafios do mundo globalizado. Nesse contexto, algumas ideias tornam-se hegemônicas, como a reafirmação de um perfil nacional docente. Este texto apresenta uma análise da política curricular para a formação de professores a partir dos discursos identificados em documentos curriculares brasileiros. Percebe-se nas orientações para as políticas de formação de professores que o professor é peça chave na implementação das políticas. Considerando o período dos documentos analisados, de 1995 a 2011, foi utilizado como ferramenta metodológica o programa WordSmith Tools, que auxiliou na busca de possibilidades de leituras dos documentos. Os aportes teóricos partem da Teoria do Discurso referendada em Laclau e Alice C. Lopes. As demandas e sentidos que circulam em torno da ação docente sinalizam modificações com relação aos dois períodos de governos analisados. Entretanto, os discursos são atravessados pelo discurso hegemônico dos índices e padrões internacionais ao fixar determinadas formas de avaliação que valorizam determinada formação pedagógica e, mantêm uma continuidade com as demandas já defendidas. Todavia, há avanços e conquistas em defesa do discurso em prol de uma formação democrática.

Palavras-chave: Política curricular. Continuidade. Formação de professores.

Abstract

In Brazil, educational reforms have been intensified since the 1980's. Reforms in this period have been marked by the possibilities opened up by democratic developments, a discourse of construction and change in the teaching profession to meet needs and challenges of the globalized world. In this context, some ideas have become hegemonic as the reaffirmation of a national teaching profile. This paper presents a discursive analysis of curriculum policy for teacher training based on Brazilian curriculum documents. The analysis suggests that, in the guidelines for teaching education policies, the teacher is the key in the implementation of such policies. Taking as corpus a selection of documents dating from 1995 to 2011, the Wordsmith Tools program was used as a methodological tool to assist interpretation. The theoretical background adopted combines Laclau's and Alice C. Lopes' approaches to Discourse Theory. Requirements and meanings that revolve around the teaching action signal changes in respect to the two governments current during the period analyzed. However, the discourses are crossed by a hegemonic discourse of international indexes and standards in that they establish certain forms of assessment that value a particular pedagogical training and maintain a continuity with the demands already defended. However, there is progress and achievements in defense of a discourse of democratic formation.

Keywords: Curriculum policy. Continuity. Teacher training.

Introdução

A partir da década de 1980 acentuaram-se as reformas no campo educacional e no campo do currículo nos âmbitos nacional e internacional. No Brasil, as reformas educacionais desse período foram marcadas pela possibilidade de pensar a sociedade brasileira em uma perspectiva democrática e rechaçar os resquícios do governo ditatorial recente. Nas propostas de mudança das políticas curriculares desse período, foi recorrente o discurso da formação de cidadania, conforme destaca Macedo (2008). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados em 1998 (BRASIL, 1998) e que permaneceram em circulação no campo educacional por mais de dez anos, podem ser considerados um exemplo dessas propostas. De acordo com a autora, os PCN endereçam vários sentidos de cidadania que marcam as diferentes posições políticas e negociações de sentidos para o discurso democrático por meio das diferentes concepções curriculares que predominavam no período e conviviam simultaneamente, hibridizando sentidos: teoria eficientista, teoria progressivista e teoria crítica.

Tendo como marco educacional brasileiro a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996) os documentos curriculares posteriores a esse período, no que diz respeito à formação dos professores do ensino fundamental, estão marcados por um discurso de construção e mudança de perfil docente para atender às necessidades e aos desafios do mundo globalizado e em prol da democracia.

O discurso construído para o perfil docente produziu uma política recontextualizada, marcada por provisórias fixações. Ou seja, buscava fixar determinados sentidos para o perfil docente que atendessem às necessidades delimitadas como vigentes para o mundo globalizado.

Esses sentidos difundiram discursos híbridos e produziram novos textos curriculares. De acordo com Dias (2009, p. 254), esses textos “[...] são representações dos processos de articulação entre diferentes grupos e sujeitos, com a atuação marcante de comunidades epistêmicas,¹ entre outros grupos de interesse na política”. Tais sentidos difundiram discursos híbridos e produziram novos textos curriculares. Esse entendimento da produção curricular não minimiza as influências internacionais, econômicas ou políticas, que são fortes e constituem aspectos que podem limitar as políticas nacionais, mas denotam que não são os únicos aspectos determinantes. Os processos de articulação entre diferentes grupos e sujeitos sinalizam a complexidade da recontextualização da política e a incontornabilidade nas articulações e na produção de sentidos do texto curricular.

Neste texto em que compartilho minha experiência de pesquisa, demonstrarei, a partir dos discursos produzidos nos documentos curriculares, que, no caso da formação de professores, há uma relação entre formação por competências e entendimento da necessidade de “habilidades adestradas” e que, na formação ocupacional e profissional, este é um conceito vago ou pouco claro. Esses entendimentos, associados à lógica do sistema social e produtivo, influenciado pelos interesses dos organismos internacionais nas políticas educacionais, podem valorizar o discurso de que a produção de políticas curriculares nacionais de formação necessita de destrezas práticas para atender às necessidades profissionais da sociedade.

Tendo como tema central a formação de professores e os projetos de tentativa de fixação da identidade docente das políticas de currículo

¹ As comunidades epistêmicas, segundo Dias e López (2006, p. 60), constituem uma “rede de profissionais com especialistas reconhecidos e competentes num domínio particular e com uma autoridade legitimada em termos de conhecimento politicamente relevante associado àquele domínio ou área de conhecimento”.

para a formação de professores, busco analisar o projeto de identidade docente proposto nas políticas dos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva no que diz respeito à Educação Básica, entendendo esses governos como possibilidade de representação de projetos políticos antagônicos mais amplos e, simultaneamente, compreendendo que a política não é a produção de um governo ou Estado. O foco nos sentidos produzidos e projetados por meio da política curricular para a identidade docente dá-se no intuito de buscar compreender se o antagonismo presente nas duas propostas governamentais mencionadas também está presente nas políticas de formação de professores.

Defendo que tanto o discurso instrumental na proposta tida como neoliberal (FHC) como o discurso das propostas tidas como democráticas (Lula), apesar das diferenças que ressaltarei nas análises, mantêm um perfil centrado em determinada identidade docente fixa que se pretende hegemonizar.

Para essa análise dos discursos que afloram no contexto de produção de textos dos documentos curriculares do Ministério da Educação (MEC) foram selecionados documentos relacionados com a formação de professores na Educação Básica, entendendo que essas propostas curriculares envolvem uma luta de vários grupos para significar identidades.

No campo das políticas curriculares para formação de professores, no qual se insere este texto, há uma afinidade teórica com as autoras Dias (*apud* LOPES *et al.*, 1998), Dias (2009), Frangella (2002, 2006), Mello (2008) e Agostinho (2007) por serem estudos complementares à análise. No que diz respeito aos processos relacionados à identificação docente – como, por exemplo, as lutas por hegemonização de sentidos

para a identidade docente, as demandas articuladas discursivamente e os antagonismos – a opção teórica é o diálogo com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. Stuart Hall também merece destaque com sua contribuição pós-estruturalista e entendimentos a respeito dos processos de identificação e construção de identidades.

Considerando o longo período de produção dos documentos analisados, de 1995 a 2011, isto é, 16 anos, a ferramenta metodológica pela qual optei foi o programa WordSmith Tools, versão 5, que auxilia na busca de possibilidades de leitura desses documentos. Essa opção visa a ampliar a extensão da análise dessa temática em relação ao número de documentos utilizados e a extensão do período histórico delimitado para a pesquisa, considerando a facilidade de organização e acesso às leituras dos documentos que o programa possibilita.

Tal programa permite a organização e busca de sentidos nos 36 documentos selecionados e possibilita uma maior rapidez na leitura e seleção dos textos. Dessa maneira, organizei três grupos de análise: um denominado *corpus* MEC, que é composto por todos os documentos selecionados de 1995 a 2011; um *corpus* denominado MEC/FHC, contendo os documentos de 1995 a 2003 e um *corpus* denominado MEC/Lula contendo os documentos do período de 2003 (governo Lula) a 2011. A finalidade da separação da análise do *corpus* MEC foi a de um acesso inicial aos sentidos que poderiam construir discursos para a formação de professores. A partir das palavras-chave mais recorrentes foram selecionadas as que contribuiriam para a produção de sentidos dos processos de identificação docente. Em seguida, selecionei as que eram comuns aos dois *corpora* de análise, FHC e Lula, para a análise comparativa.

Os *subcorpora* de análise são dois *corpus* de documentos curriculares do MEC. Um de documentos curriculares no período FHC com os do MEC, e outro no período Lula com os do MEC produzidos nesse contexto, procurando-se compreender se há ou não continuidade nas propostas de formação docente desses períodos.

A hipótese da qual parti é a de que a compreensão da construção dessas políticas curriculares pode sinalizar *de onde vêm e para onde vão* as propostas de formação de identidades docentes que, conforme destacam alguns documentos analisados até o momento, consideram imprescindível a proposição de determinado perfil docente para a eficácia das políticas nacionais. Pretendo sair da superficialidade vaga e classificatória do julgamento neoliberal *versus* democracia social para o entendimento da política curricular como *locus* de articulações discursivas, híbridas e provisórias.

Currículo e formação docente

A associação de perfil profissional ao conceito de competências não é recente no âmbito da formação de professores. A relação perfil/competências ganhou força na década de 1970 no Brasil, com a pouca escolarização de grande parte dos cidadãos e a pressão externa da sociedade por trabalhadores qualificados, estabelecendo, dessa maneira, um discurso de associação entre escolarização e mercado de trabalho (LOPES *et al.*, 1998).

Lopes (2008) destaca que a valorização desse tipo de organização curricular se dá também porque as competências são entendidas como comportamentos mensuráveis e, por isso, cientificamente controláveis. Esse enfoque comportamentalista incentiva que as atividades de ensino

sejam concretizadas em ações a serem executadas com base em determinadas habilidades, as quais podem “comprovar” sua eficiência a partir de indicadores de desempenho. Esse modelo de ensino, conforme assinala a autora, está associado a um saber tácito que valoriza um conhecimento especializado e avaliações por desempenho, tendendo a desvalorizar as habilidades e competências adquiridas nas redes sociais cotidianas, por estas não estarem associadas aos saberes valorizados pelo mundo produtivo, como os conhecimentos especializados.

As competências questionadas por Dias e Lopes (2003), Macedo (2000), Carvalho (2001), Rué, Almeida e Amorim (2009) nas Diretrizes e guias curriculares são as que utilizam essa abordagem pedagógica como forma de simplificar a formação e reduzem as habilidades e competências a automatismos de execução ou guias de “saber-fazer”. Não se questiona a possibilidade de o indivíduo adquirir determinadas habilidades e competências no processo de ensino-aprendizagem, o que de fato acontece e faz parte do processo de aquisição de conhecimentos. Mas é questionada a concepção de que o currículo deva ter por base uma organização por competências, que acaba valorizando mais o indivíduo capacitado para um determinado tipo de sociedade proposta do que o indivíduo que, a partir de suas experiências e leituras “de mundo”, aprende a ressignificar a sociedade, a formação posta como adequada às necessidades da sociedade ou o tipo de cidadão proposto nos documentos curriculares.

Entendimentos de identidade e processos de identificação

Por discordar das concepções essencialistas e universalistas que acabam por restringir a compreensão da categoria profissional docente

formada como um grupo social específico e homogêneo (DUBAR, 1995 *apud* LOPES *et al.*, 1998), conforme a delimitação de um perfil para as políticas curriculares, prefiro utilizar o termo "identidade" ao invés de "perfil", compreendendo, como Frangella (2006, p. 17), a “[...] a identidade como híbrida e performática, construindo-se a partir de ações discursivas que se dão na fronteira e na negociação” (tais ações discursivas “reinscrevem a identidade, não sendo mais evidente a determinação, e sim fluida, que reconhece, negocia e coabita com/na diferença” .

Além desse aspecto, a constituição da identidade se dá pela representação e pela regulação dos processos de negociação. Sentidos de currículo são aceitos ou não, fazendo com que as identidades se constituam, na medida em que se identificam com determinados sentidos; dessa maneira, “fixam” identificações contingentes que constituem tais identidades. O termo identidade pode ser compreendido como “uma coisa acabada” e identificação como “um processo em andamento” (HALL, 2006, p. 39). Essas identificações são deslocadas constantemente no social e a classe social não pode mais servir como categoria mobilizadora desses interesses. Por isso, Hall (2006, p. 21) esclarece que os processos de identificação sofrem “[...] uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença”.

Essa abordagem de análise das políticas curriculares distancia-se das propostas que essencializam determinados modos de ser, através da prescrição de identidades pré-estabelecidas ou que sinalizam uma identidade emancipada ideal. Os processos de identificação dos sujeitos serão sempre provisórios de acordo com a(s) luta(s) em que se estejam articulando.

Entendendo o Programa WordSmith Tools

O programa WordSmith Tools é um artefato eletrônico originado dos estudos da linguística de *corpus*. Segundo Sardinha (2000, p. 2), é utilizado há 48 anos desde a criação do primeiro *corpus* de estudo denominado *corpus* Brown, que foi organizado com a finalidade de informatizar um conjunto grande de textos. O programa é conhecido como o precursor dos estudos da linguística de *corpus*, que é considerada “[...] uma das áreas de pesquisa de linguagens mais ativas nos últimos anos”.

A linguística de *corpus* trabalha com a coleta e exploração de *corpora*, ou seja, “[...] um conjunto de dados linguísticos textuais, coletados criteriosamente com o propósito de servirem para uma pesquisa de língua ou variedade linguística” (SARDINHA, 2000, p. 3). Segundo o autor, a palavra *corpus* remete ao significado de “corpo”, entendido como um conjunto de documentos.

Dessa maneira, destaco que a opção por utilizar o WordSmith Tools como uma ferramenta tecnológica, considerando os fins da abordagem teórico-metodológica da teoria do discurso, é de grande auxílio. A ferramenta possibilita um acesso mais rápido aos textos selecionados que, se tratados manualmente, poderiam limitar o cruzamento de dados da análise, levando em conta o fator tempo de pesquisa e quantidade documental.

Alguns sentidos nos discursos do MEC/FHC e MEC/Lula

A análise dos significantes comuns aos dois *corpora* tem a intenção de compreender os deslizamentos de sentidos entre ambos os *corpora*, bem como as aproximações e/ou afastamentos de sentidos para cada significante em cada *corpus*. Assim, espero também entender alguns sentidos hegemônicos para a identidade docente no período de 1995 a 2011.

Um dos discursos analisados no *corpus* MEC/Lula sugere que tanto as funções relacionadas à sala de aula como as demais funções do exercício docente possuem o mesmo “grau” de importância e a significação de docência vem sempre associada às outras funções, que não são acessadas no *corpus* MEC/FHC, que enfatiza mais as relações da sala de aula ou a aquisição de conteúdos e competências. Analisando os deslizamentos de sentidos nas cadeias discursivas dos dois *corpora* de análise, MEC/FHC e MEC/Lula, acredito ser possível identificar duas cadeias articulatórias que aparentemente apresentam discursos antagônicos. Esses discursos defendem suas demandas em torno da concepção de docência. O discurso da função social do professor acessado nos documentos do período MEC/Lula, que contribui para o projeto de Nação, antagoniza com o discurso em defesa de um aumento de qualificação docente do *corpus* MEC/FHC, associado à ação do professor conteudista, preparado didaticamente para a atuação em sala de aula.

A formação tecnicista para o professor, que defende o domínio das práticas da sala de aula, não faz parte das demandas da cadeia articulatória do discurso MEC/Lula, por defender uma maior amplitude na formação e identidade institucional do licenciado. No *corpus*

MEC/FHC há o predomínio do discurso voltado para o conhecimento e as atividades de dar aulas com a preocupação no domínio das práticas docentes. No *corpus* MEC/Lula, apesar de o discurso resguardar a atuação social do professor nas suas funções relacionadas à gestão, à avaliação e outras modalidades de ensino, a presença das habilidades e competências na formação do professor também não é muito diferente, nesse aspecto, do *corpus* MEC/FHC.

Diferentes sentidos procuram fixar-se para a profissionalização docente nos discursos do *corpus* MEC/FHC e MEC/Lula, entretanto, as práticas curriculares hegemônicas na formação embasada pelas competências. No *corpus* MEC/FHC, os sentidos que emergem dos discursos estão mais próximos da formação docente na aquisição de conteúdos, predominantemente marcada pela formação de competências para capacitar e para qualificar o preparo inadequado dos profissionais da educação diante das necessidades do mundo atual. No *corpus* MEC/Lula os sentidos que emergem marcam a luta pela não dicotomização da relação teoria e prática, maior amplitude do entendimento do trabalho docente e seu campo de ação como a práxis social. Outro aspecto que aproxima os discursos dos dois *corpora* é a presença dos índices internacionais como padrão e desafio para a “educação de qualidade” que, em ambos os casos, incorporarão o mecanismo de avaliação para aferir as mudanças educacionais na formação e delimitação de um perfil profissional adequado para o “mundo atual”. Ambos apontam, de certa maneira, a inadequação profissional através de índices.

A enunciação das funções docentes a partir dos documentos curriculares do *corpus* MEC/Lula busca significá-lo enquanto profissional. Freitas (2002, 2007) apresenta uma discussão interessante

a respeito do entendimento de profissionalização nas políticas curriculares de formação de professores. Sentidos são enunciados para a profissionalização como um retorno às concepções tecnicistas de formação das décadas de 1960 a 1990 pautados em habilidades e competências, que também são percebidos nos discursos acessados do *corpus* FHC. Lopes, Macedo e Tura (2012) argumentam que na formação de professores há uma representação hegemônica que caracteriza essa formação como profissionalização, em contraponto com outra representação hegemônica do campo que caracteriza a docência como uma representação vocacional, vinculada ao amor e ao cuidado. Entretanto, é possível afirmar que uma concepção de professor de cunho mais política pode ser encontrada no *corpus* Lula, que valoriza a atuação do professor na gestão compartilhada da escola e busca fixar esse âmbito de ação.

Conclusões provisórias

No *corpus* MEC/Lula, notei constantes flutuações entre várias demandas e significados para a formação docente, como, por exemplo, a docência ampla, a necessidade de inserção do professor na práxis social, o pertencimento das ações docentes à gestão democrática, a dimensão política da ação docente. Essas demandas e sentidos que circulam em torno da ação docente aparentemente sinalizam modificações com relação ao *corpus* MEC/FHC, que apresenta certa fixação na representação docente voltada para o âmbito da sala de aula e aquisição de domínio didático e de conteúdos. Entretanto, ambos os *corpora* são atravessados pelo discurso hegemônico dos índices e padrões internacionais ao fixar determinadas formas de avaliação que

valorizam determinada formação pedagógica e, dessa maneira, o *corpus* MEC/Lula acaba por dar, em certo sentido, continuidade às demandas defendidas no *corpus* MEC/FHC.

Se a proposta de função social do professor é antagônica ao discurso anterior, que é sinalizado como um discurso pragmático, no espaço de delimitação ou prescrição do discurso no texto curricular, o *corpus* MEC/Lula acaba por fixar um discurso particular distinto do discurso de viés democrático defendido ao longo dos vários textos. Esse discurso é percebido nas temáticas da avaliação e de justificativa da necessidade de utilização dos índices nacionais e internacionais de padrão de qualidade da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Dessa maneira, o discurso questionado do adversário (MEC/FHC) que outrora não favorecia as diferentes visões de mundo na formação docente e simplificava a formação dos futuros profissionais da educação por cobrar uma formação pautada em habilidades e competências se mantém hegemônico e defendido na formação e avaliação dos professores do *corpus* MEC/Lula.

Assim, os discursos defendidos no *corpus* MEC/Lula – que se propunham a apresentar uma diferenciação de significados do *corpus* MEC/FHC no que diz respeito à formação docente e que, portanto, pareceriam incompatíveis com estes –, ao se pautarem no padrão de comparação nos dados da OCDE para o investimento na qualidade da educação, ou nos dados do PISA, justificando a necessidade de criação de avaliação, na verdade pouco se diferenciam daqueles discursos defendidos no *corpus* MEC/FHC no que diz respeito às práticas para a transformação social da formação e qualificação docente.

É preciso deixar claro que, com essas considerações, destaco que há avanços e conquistas que se deram em defesa do discurso em prol de uma formação democrática e nos espaços alcançados por algumas demandas como, por exemplo, o entendimento da docência ampla e os espaços de ação do pedagogo no contexto escolar, os programas e incentivo à formação continuada, o aumento da qualificação através dos processos avaliativos. Entretanto, os sentidos produzidos para uma formação docente mais ampla, para além dos espaços da sala de aula, ainda limitam o campo de ação na medida em que o discurso hegemônico das competências e as especificidades dessa organização curricular buscam “enformar” quem é o bom professor e os seus âmbitos de ação.

Referências

AGOSTINHO, Patricia Garcia Caselli. *Produção curricular e formação docente no cotidiano escolar: práticas de enunciação e atividade política*. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: DF, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. Brasília: DF, 1996.

CARVALHO, José Sérgio. Diretrizes Curriculares Nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*, São Luiz, s/v, n. 112, p. 155-165, março/2001.

DIAS, Rosanne Evangelista. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. 248p. Tese (Doutorado em

Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista; LÓPEZ, Silvia Braña. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 53-66, jul./dez, 2006.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ.Soc.*, Campinas, v. 85, n. 85, p. 1155-1177, dez./2003.

FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres. *Experiência e o currículo da formação de professores: um estudo histórico do Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil*. 208p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

_____. *Na Procura de um curso: currículo-formação de professores-educação infantil identidade(s) em (des)construção?* 219p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ.Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set./2002.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ.Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, Especial, out./2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. In: XIV ENDIPE – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura, 2008, Porto Alegre, *Anais...* Porto Alegre: 2008, p. 59-78. CD-ROM.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth; TURA, Maria de Lourdes. As representações sociais e os estudos de política de currículo para formação docente. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; VILLAS

BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). *Representações sociais: diálogos com a educação*. São Paulo: Champagnat/FC, 2012, p. 109-136.

LOPES, Alice Casimiro; MOREIRA, Antonio Flavio; MACEDO, Elizabeth Fernandes de (Coord.). Currículo e profissionalização docente: reflexões. *Parte do Relatório da Pesquisa "Socialização Profissional de Professores"*. UFRJ/UERJ. FE, mimeo, 19 p., 1998.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? *Revista Teias*, Rio de Janeiro, ano I, n. 2, p. 7-29, jul./dez. 2000.

MACEDO, Elizabeth. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In: LOPES, Alice Casimiro (Org.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis, RJ: DP e A, Faperj, 2008.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de. *Políticas de currículo em escolas de formação de professores*. 202 p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RUÉ, Joan; ALMEIDA, Maria Isabel de; AMORIM, Valéria. *Educação e competências: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009.

SARDINHA, Tony Berber. Linguística de corpus histórico e problemática. *D.E.L.T.A.* [online], v. 16, n. 2, p. 323-367. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502000000200005>>. Acesso em: 5 abril 2014.