

---

# Formação inicial de professores com base na Lei 10639/03 na USP: demanda e resistência

---

**Cléa Maria da Silva Ferreira**

Mestranda em Educação – FE-USP;  
São Paulo – SP [Brasil]  
cléa@usp.br

**Nilce da Silva**

Doutora em Educação – FE- USP;  
São Paulo – SP [Brasil]  
nilce\_da\_silva@pq.cnpq.br

A proposta deste trabalho é oferecer subsídios à compreensão de alguns desafios que se apresentam a formação inicial de professores à luz da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em São Paulo, a partir das expectativas dos alunos dos cursos de pedagogia e algumas licenciaturas da Universidade de São Paulo (USP). E, assim, buscar entender, por meio de suas vozes, os motivos que levam as instituições a se negarem a discutir propostas de inclusão da temática em seus currículos. Num breve percurso histórico sobre a situação da formação docente com base na lei, procurou-se mostrar alguns aspectos que se apresentam na USP, especificamente, por entender a importância de análise da posição adotada por um dos maiores centros de produção acadêmica do País, referência para as demais instituições.

**Palavras-chave:** Formação de professores. História e cultura afro-brasileira. Prática reflexiva.

# 1 Introdução

A Lei 10639/03 que altera a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e o Parecer N° 1/04 do CNE que institui as Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais, vêm exigindo modalidades de atualização continuada aos educadores, tanto para repertório informativo específico quanto para formação de excelência na matéria, conforme almeja a regulamentação.

Segundo Munanga (2005), a formação de professores que não tiveram em sua base formativa a História da África, da Cultura do Negro no Brasil, e a própria história do negro de um modo geral, constitui-se no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não ocorreu simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica enfrentamento e derubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da maioria dos professores.

Na cidade de São Paulo, sabe-se que em relação à formação continuada algumas iniciativas têm sido tomadas, apesar de tímidas e isoladas. A Secretaria Municipal, por meio de suas coordenadorias regionais, tem promovido cursos cujo objetivo principal é instrumentalizar os professores da rede para que tratem, de forma pedagogicamente adequada, as questões raciais dentro da sala de aula, mas sem muito apoio, pois os cursos são opcionais e as escolas não são obrigadas a liberar os professores que se habilitam a fazê-los.

Já no tocante à formação inicial, realizada pelos cursos de pedagogia e demais licenciaturas, porém, desde a promulgação da lei em

2003, pouco tem sido feito para sua operacionalização. O que se percebe é certo descaso das instituições na construção de um projeto político-pedagógico com o objetivo de instrumentalizar os futuros educadores – sendo que muitos deles já atuam em salas de aula – para a inclusão da história e cultura do negro no currículo da escola, por meio de um processo de mobilização, de modo a redimensionar as ações educativas em relação a conteúdos, metodologias, recursos didáticos e práticas avaliativas que valorizem e difundam os conhecimentos oriundos da matriz cultural negro-africana e, principalmente, ao tratamento adequado das questões raciais em sala de aula.

É compreensível que a prioridade seja dada inicialmente aos profissionais que já estão atuando nas escolas. Mas, na medida em que não se procura fazer paralelamente à formação continuada a formação dos futuros professores dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas, o que acontece é que se empurra o problema para adiante. O profissional é jogado no mercado, mas depois retorna – por meio da formação continuada –, implicando gasto duplo para o governo, no caso de instituições públicas.

Existem vários artigos, livros e pesquisas que discutem a formação de professores (CATANI, 1997; BRZEZINSKI, 1996; BUENO; CATANI; SOUSA, 1998; PIMENTA, 1995; NÓVOA, 1991; PERRENOUD, 2002), mas muito pouco no que se refere à articulação dessa com a Cultura e História Negra e Africana. Isso se deve ao fato de que cursos dessa natureza ainda são incipientes no quadro educacional brasileiro e só passaram a ter relevância no momento em que obtiveram o “status” de obrigatórios, instituído pela Resolução nº 01/04 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que exige a inclusão da

temática tanto na formação inicial quanto na continuada de professores.

Tal situação leva ao questionamento do fato de que as reformas educativas expressam consenso em considerar que a formação geral de qualidade dos alunos depende de uma formação de qualidade dos professores. Na reestruturação educativa de vários países, os professores aparecem como agentes inovadores nos processos pedagógicos, curriculares e organizacionais, para transformação da escola e dos sistemas escolares. Requer-se deles que sejam mais bem-preparados para lidar com novas exigências curriculares, especialmente pelo desenvolvimento de competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho.

Como reafirmam Melo e Rego (2002),

[...] todos atribuem aos professores um papel determinante e crucial, ainda que não exclusivo, para o futuro das sociedades que lutam para alcançar uma educação de qualidade. Conseqüentemente reconhecem que os debates atuais sobre os processos de construção e implementação de políticas públicas que visam a correção de problemas relacionados à cobertura, qualidade e equidade existentes no campo educacional não podem deixar de privilegiar as questões relativas ao desempenho e formação docente. Todos admitem que a formação docente é um ponto nevrálgico e toda reforma de ensino que pretende produzir efeitos duradouros e que, sem a sua adequada solução, qualquer mudança estará limitada, quando muito, a resultados efêmeros. Nessa perspectiva,

acredita-se que o sucesso ou o fracasso das reformas dependerão, em última instância, do nível de convencimento e transformação dos docentes.

Mas, o que de fato se vê é uma enorme distância entre os modelos de formação vigentes e os modelos que a realidade atual exige, evidenciando cada vez mais a necessidade dos cursos de formação se modificar para estar em consonância com as demandas sociais.

Nesse contexto, então, surgem as questões: quanto tempo e dedicação serão necessários para fazer chegar a História e Cultura Afro-brasileira - incorporando novas discussões teóricas e metodológicas, por meio de disciplinas obrigatórias – às licenciaturas e ao curso de pedagogia da USP? Por que, mesmo exigida pela lei, essa temática ainda está ausente dos currículos do maior centro de produção acadêmica do País?

Ao se fazer uma breve retrospectiva da história da Universidade de São Paulo, é possível identificar alguns indícios que nos levem à compreensão de sua postura em relação ao tema proposto.

De acordo com Sampaio (1991) a Universidade de São Paulo tem uma história diferente das demais instituições do País, na medida em que faz parte da resistência da elite paulista ao governo central do Rio de Janeiro e desde o seu surgimento em 1934, foi dotada de orientação própria e grande autonomia. Na verdade ela era uma instituição criada pelas elites e para essas mesmas elites, com o propósito de se dedicar basicamente aos altos estudos e à pesquisa, ficando a formação docente relegada a segundo plano. Na verdade, desde o início, a preocupação da universidade era formar bacharéis que, muitas vezes, por uma

mera questão de necessidade e praticidade, visto que a profissão docente, apesar de pouco valorizada, sempre serviu de válvula de escape para os que não conseguiam emprego em suas áreas, recorriam às licenciaturas para garantir a empregabilidade.

Com o passar dos anos e a massificação que o ensino superior tem experimentado na última década (CASTRO, 2001), houve uma mudança, pouco significativa na verdade, na sua configuração, principalmente com o acesso de alunos oriundos de camadas menos privilegiadas da sociedade, mesmo que em número irrisório, pois não houve aumento considerável de vagas, visto que

[...] algumas instituições públicas que concentram determinados cursos tradicionais (direito, medicina, engenharia, arquitetura, odontologia etc.) acolhem um público de considerável capital social e/ou escolar e têm demonstrado sérias dificuldades para expandir suas matrículas, porque se o fizessem teriam de incorporar outro tipo de público, destituídos de distinção social. (MARTINS, 2000).

É evidente que a USP se enquadra nessa categoria de instituições, sua postura tem sido sempre a do conservadorismo e dificuldade em criar políticas de democratização do acesso ao ensino superior, inclusive ilustrado pela demora em debater e se posicionar em relação às cotas para alunos da escola pública, que resultou em uma solução pouco significativa e que não atingirá de forma adequada os propósitos que, a princípio, se almejava. E isso não é um problema exclusivo seu. Segundo Martins (2000),

[...] a tradição da educação superior brasileira não é universalista. Mais do que em outros países, ela ainda permanece com fortes traços elitistas. Se o fenômeno da elitização, no início, se identificava pelo reduzido número de instituições e de vagas, a evolução do sistema, decorrente da dinâmica social e do aumento das possibilidades de acesso da população às oportunidades educacionais mais avançadas, introduziu, paulatinamente, novos mecanismos de discriminação e distinção social [...]

Sendo assim, este breve estudo tem como objetivo avaliar, por meio das vozes dos alunos do curso de pedagogia e algumas licenciaturas da USP, quais são suas expectativas com relação à inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana na sua formação e buscar entender os motivos que levam a instituição, até o momento, a não se posicionar favoravelmente a tal mudança requerida, tanto legalmente como pela comunidade acadêmica e sociedade em geral.

## **2 Perspectivas para a formação de professores**

Segundo Libâneo (2003), deve-se levar em conta, para a formação de professores, um apanhado de estudos considerados no contexto social, econômico, político e cultural no qual ele está inserido, visto que o exercício profissional docente está sempre relacionado aos fins e às práticas do sistema escolar mais amplo e ao contexto social.

Nesse sentido, merece atenção os chamados “velhos problemas” em relação à formação de professores, que evidenciam desarticulações em diferentes níveis, sendo considerado como o mais preocupante deles, a desarticulação entre teoria e prática e entre o discurso e a ação, o que se configura muito grave no tocante às questões raciais no Brasil.

Sendo assim, vale ressaltar a importância da formação desses profissionais na construção de um currículo que contemple as novas demandas da sociedade brasileira, hoje voltadas para a promoção da equidade social e a atenção para a diversidade cultural. A consequência imediata disso é a necessidade de construção teórica de um currículo crítico (GIROUX, 1986; APPLE, 1982; FREIRE; SHOR, 1997), que possibilite ao professor o resgate da cultura que o aluno é portador e não se limite apenas a prescrever o que deve ser ensinado.

De acordo com Silva (1990),

[...] um currículo dessa natureza trabalha questões éticas, políticas, sociais, e não questões técnicas e instrumentais. Assume um pacto com a justiça social, no sentido de maximizar a igualdade econômica, social e educacional. O trabalho do professor-curriculista orientado por esses pressupostos nunca será neutro, mas perpassado por compromissos e imbuído de intencionalidade.

Sendo assim, esse referencial sugere, e faz emergir, novas e complexas demandas para professores. A inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo lhes remete inicialmente ao desafio da necessidade de análise permanente de como as fronteiras ra-

ciais e étnicas vão sendo produzidas no interior de nossos currículos e de nossas práticas pedagógicas, principalmente em um país em que o mito da democracia racial é tão forte.

Isso leva-nos à assunção da importância da reflexão, na atualidade, sobre a dimensão cognitiva do processo ensino-aprendizagem no âmbito do campo da formação de professores e, principalmente, ao tema professores reflexivos e construção do conhecimento prático, baseado em autores como Chevallard (1991), Schön (1992), Zeichner (1993), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Freire (1997) entre outros.

O conceito de “prático-reflexivo” reconhece o valor da experiência, partindo do princípio que o ensino de qualidade começa pela reflexão do docente sobre a sua atividade, sem rejeição do conhecimento sistematizado. O mesmo conceito reconhece, ainda, que nesta situação, o professor se torna um produtor e não simples consumidor de teorias alheias. (ZABALZA, 1994).

A valorização da reflexão do professor sobre a sua própria prática apóia-se no pressuposto de que a docência também é fonte de conhecimento, por se tratar de uma forma de investigação e de experimentação. O professor, enquanto prático-reflexivo constrói uma teoria própria, explicativa da sua prática, contribuindo para a sistematização de novos conhecimentos. O trabalho reflexivo do professor se manifesta, entre outras formas, na tradução do conhecimento acadêmico em “conteúdos didaticamente assimiláveis” pelo aluno, ou seja, na atividade de transposição didática (PERRENOUD, 1993), que resulta da construção do conhecimento pedagógico dos conteúdos, um dos diferenciais da docência como profissão.

A formação docente não se dá apenas por acumulação de cursos, conteúdos e técnicas,

mas sim, em decorrência de um trabalho permanente de “reflexividade” crítica e de construção de uma identidade pessoal-profissional. Ao refletir sobre a própria ação, o docente contribui para a sistematização de novos conhecimentos e, o que é igualmente importante, estimula a autonomia intelectual e consolida a crença na sua possibilidade de profissional capaz de pensar e promover mudanças. Essa ação reflexiva transcende a racionalidade técnica e se fundamenta na intuição, emoção e paixão, sustentadas pela sensibilidade para identificar situações novas e originais (ZEICHNER, 1993).

Schön (1992), um dos autores atuais mais entusiasmados pela difusão do conceito de reflexão na ação, destaca uma característica importante do ensino: uma profissão em que a própria prática conduz à produção de um conhecimento específico, o qual só pode ser construído em contato com a prática. Segundo ele, a cada momento, a cada situação vivenciada, novos problemas vão se apresentando, fazendo com que o professor mantenha um “diálogo reflexivo” com a realidade. Esse diálogo é alimentado por um referencial pedagógico, o qual, mesmo não respondendo de forma absoluta à singularidade de cada situação, serve de ponto de partida para novas compreensões e criações.

A inexistência de um conjunto de regras, capaz de dar conta de todas as situações que ocorrem na sala de aula, estimula o professor à reflexão sobre sua prática. Ao refletir sobre ela de forma crítica, analisando e avaliando as questões que se apresentam no seu cotidiano profissional, à luz de teorias e valores, vai o docente estruturando o pensamento prático. Esse, segundo Pérez Gómez (1992), é responsável pela aptidão do professor para mediar, com competência, as diferentes situações que se apresentam no dia-a-dia profissional, fator que

merece destaque no tocante ao tratamento de questões raciais.

Com frequência, são feitas referências ao conhecimento prático como algo que se opõe ao teórico, aprendido nos cursos de formação, o que não é verdade. Ambos não se excluem. O conhecimento prático tem uma dimensão de totalidade, articulando conhecimento formal e experiência. O conteúdo do conhecimento prático se fundamenta em saberes do professor sobre o objeto do seu trabalho, e vai se reconstruindo permanentemente, na vivência de cada situação real (ZABALZA, 1994).

Os cursos de formação, tanto inicial quanto continuada de professores, devem estar em consonância com esse princípio, buscando promover ações que instrumentalizem tais profissionais a exercitarem a reflexividade e conseqüentemente, a “[...] fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação [...]” (PERRENOUD, 1993), ou seja, a realizarem a transposição didática.

Em se tratando de cursos de formação que contemplem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, espera-se que suas propostas e atividades sejam embasadas numa concepção de formação que priorize o desenvolvimento das habilidades prático-reflexivas do professor. Essas ações visam possibilitar que o futuro docente repense e reconstrua seus saberes, articulando a competência acadêmica com a pedagógica, e os traduza pragmaticamente para atividades e situações didáticas que surgem como resposta ou reação às situações reais de sala de aula. As idéias de Schön (1992) sobre o profissional reflexivo se impõem, nesse cenário, como proposta de reabilitação da aprendizagem por meio da experiência, da utilização da intuição e da reflexão na ação e sobre a ação.

### 3 Metodologia

Esta pesquisa foi realizada durante o mês de junho de 2006 na Faculdade de Educação da USP, onde se encontram concentrados os alunos de licenciatura das diversas unidades da instituição, bem como os próprios alunos do curso de Pedagogia. Foi dada preferência a esses discentes por serem os que, ao se inserir no mercado de trabalho – se ainda não estivessem –, sentiriam mais de perto as dificuldades de não terem trabalhado com essas temáticas em sua formação, visto que atuarão basicamente nas séries em que é obrigatoriamente exigido o trabalho com a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ou seja, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e Médio.

A pesquisa se configura como um estudo de caso na medida em que se projeta para a análise de uma unidade social tomada como um todo. Esta unidade será dissecada com o objetivo de ser compreendida em seus próprios termos, o que exige uma abordagem qualitativa (REY, 2000) dos dados obtidos no processo de investigação.

Tendo em vista a dificuldade de se alcançar o universo dos sujeitos inscritos no curso, optou-se por trabalhar com uma amostra intencional englobando 20 sujeitos – 10 alunos de Pedagogia, 3 da Licenciatura em História, 3 da Licenciatura em Geografia e 4 de Licenciatura em Língua Portuguesa, todos em fase de conclusão dos cursos. Por se tratar de uma amostra relativamente pequena, não se pretende aqui realizar um estudo abrangente, nem apresentar resultados que possam representar uma totalidade das vozes; mas, ainda assim, é válido pela possibilidade de nos orientar na direção do que está sendo demandado pelos alunos e que avaliação fazem da postura da instituição.

O perfil dos estudantes pesquisados apresenta algumas especificidades: são jovens entre 23 e 28 anos, em sua maioria mulheres; brancos; pertencentes à classe média; com relativa experiência em sala de aula como estagiários e auxiliares de classe, e pretensões de dar continuidade aos estudos de mestrado e doutorado na mesma área de sua formação.

Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas com os alunos e, posterior, análise e interpretação das informações coletadas.

### 4 Resultados e discussões

O primeiro questionamento foi sobre o conhecimento que teriam da Lei 10639/03; surpreendentemente, 25% afirmaram desconhecer a lei; 40% referiram conhecê-la vagamente por meio de jornais, revistas e locais de trabalho, e apenas 35% disseram ter tomado conhecimento e participado de discussões sobre tal lei, mas fora da universidade.

Constatou-se que os pressupostos da lei ainda não foram devidamente difundidos, discutidos e apropriados por aqueles que serão os grandes responsáveis pela sua efetivação. Esse fato leva à reflexão sobre o papel das universidades e dos órgãos oficiais, tais como o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as Secretarias de Educação, na divulgação das políticas de ações afirmativas e o das entidades que representam os negros e afro-descendentes e a sociedade geral em cobrar essa ação.

Quando questionados sobre a necessidade da inclusão de disciplinas que contemplem a temática nos currículos, todos foram unânimes em concordar que era necessária. Mas, nesse as-

pecto, vale ressaltar que 30% pensavam assim apenas porque acreditavam que teriam dificuldades no trabalho em sala de aula, e não pelo reconhecimento da necessidade de reparação e valorização da matriz africana na sociedade brasileira. Em contrapartida, os demais 70% foram além da questão da dificuldade que, porventura, sentirão quando assumirem alguma classe e não estiverem devidamente preparados para tratar de forma pedagogicamente adequada às questões raciais dentro da escola, afirmando que, para formação de cidadãos brasileiros, é necessário que se conheça de maneira equânime a história daqueles que foram responsáveis pela construção da nossa sociedade, atribuindo seu devido valor.

No que se refere aos motivos que levam a USP a não contemplar a referida temática nos seus currículos, observou-se que as opiniões se dividiram: 10% afirmaram ser em consequência da população afro-descendente não estar representada na universidade, o que levaria a instituição a não se sentir obrigada a contemplar conteúdos que fossem de interesse dessas pessoas; 15% atribuíram a falta de preparação dos professores que também não tiveram acesso a esse tipo de informação no seu processo de formação e o número reduzido de profissionais qualificados para ministrar tais disciplinas, visto que muito pouco se investiu e se investe em pesquisas nessa área; 18% disseram que isso ocorria porque a lei não teria sido devidamente difundida; 27% atribuíram ao fato dos órgãos que deveriam responsabilizar-se pela fiscalização e regulamentação da lei não criar mecanismos de cobrança efetiva e não elaborar propostas para as instituições; 30% argumentaram que se tratava de uma barreira de ordem burocrática da universidade, que tem dificuldade em entrar em consenso sobre a forma de

organização dos cursos e seleção dos conteúdos que devem ser privilegiados.

Quando questionados sobre a quem caberia a cobrança de um posicionamento da instituição, tendo em vista que tal lacuna teria implicações significativas em suas atuações profissionais, as opiniões se dividiram, na medida em que 45% acreditavam que a responsabilidade caberia aos órgãos reguladores da legislação educacional e do Movimento Negro, responsáveis pela sua implementação. Os outros 55%, apesar de reconhecerem que a responsabilidade de cobrança cabe aos próprios alunos, não conseguiram definir as possíveis estratégias para que a instituição pelo menos reconheça a necessidade de discutir propostas.

## 5 Considerações finais

O Brasil é pródigo em leis que se transformam em “letra morta”. E a situação se torna mais preocupante quando se trata de temática tão “problemática”. Vivia-se sob a égide da democracia racial e são muitos os que concordavam com os currículos, livros e procedimentos didáticos racializados e eurocêntricos da USP.

Os desafios são muitos para a superação dessas dificuldades e o papel das universidades e agências nacionais e estaduais de fomento é central, tendo em vista os entraves que as hostes acadêmicas têm colocado para assumir uma ética na produção de conhecimentos que reflitam um novo compromisso com a teoria, como um espaço muito mais amplo de trocas, não apenas por meio da racionalidade, embora balizados por ela.

Não fosse tão arraigada essa dificuldade, seria desnecessária a implementação de uma lei para transversalizar a formação escolar de

nossas crianças e adolescentes com referenciais históricos, simbólicos, estéticos mais diversificados e coerentes com sua vivência. A História e Cultura Afro-brasileira quando não invisibilizada tem sido folclorizada e estereotipada nos conteúdos didáticos. As cumplicidades são enrustidas, porém fáceis de adivinhar – quantas pós-graduações em Educação e nas humanas em geral a incorporam como linhas de pesquisa? Em todo o Brasil, que possui a segunda maior população negra do mundo, há pouquíssimos cursos de especialização *Lato Sensu* em História da África, fora a iniciativa de alguns professores, não há seriedade e consistência no tratamento dessa temática em nenhuma das grandes universidades públicas e muito menos das privadas.

Esta pesquisa, apesar de trazer somente informações preliminares, nos dá uma prévia da situação em um dos maiores centros de produção acadêmica do País, que serve de balizador para os demais. Nesse contexto, reconhece-se a necessidade de um posicionamento dessa instituição, de forma a contribuir para superação do mito da democracia racial e o investimento na criação de linhas de pesquisa na área e a formação de pesquisadores com excelência na matéria.

Reconhece-se que a temática sobre afro-brasileiros enfrenta a falta de preparo acumulada pela descontinuidade histórica na escola, sobretudo como política de ação educativa. Falta produzir conhecimento e integrá-lo aos demais assuntos pedagógicos apresentados para reflexão. A consequência evidente se serve de abordagens genéricas que provocam excesso de questões assim que o assunto entra em discussão. A organização desse conhecimento, intelectual e emocionalmente, tem fontes bem concretas no material de apoio, no foco sobre o

comportamento dos educadores e alunos e na qualidade da formação.

## Referências

- APPLE, M. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ASSIS, M.; CANEN, A. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.
- BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dem/dem\\_legis\\_lei10639.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dem/dem_legis_lei10639.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2005.
- BRZEZINSKI, I. *Pedagoga, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.
- BUENO, B. O.; CATANI, D. B. ; SOUSA, C. P. *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CASTRO, C. M. Ensino superior: o desafio de andar pra frente. In: DUARHAM, E. *O Ensino Superior em transformação*. Conferência “O mito da universidade de pesquisa como solução universal” no Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001, p. 54.
- CATANI, D. B. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escritura, 1997.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.
- LIBÂNEO, J. C. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

- MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. São Paulo em perspectiva – *Revista da Fundação SEADE*, v. 14, n. 1, p. 41-60, jan./mar. 2000.
- MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. São Paulo em Perspectiva – *Revista da Fundação SEADE*, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar. 2000.
- MELLO, G. N. de; Rego, T. C. Formação de professores na América Latina e no Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: *Anais da Conferência Regional “O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: Novas Prioridades”*. Brasília, DF, jul. 2002.
- MUNANGA, K. (Org.). Lei 10639/03: depoimento. [São Paulo, fevereiro 2005]. Entrevistador: Fábio de Castro. Disponível em: <<http://www.reportersocial.com.br/entrevista.asp?id=60>>. Acesso em: 13 ago. 2005.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. \_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. \_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1995.
- REY, G. Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios. São Paulo, Pioneira, 2000.
- SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa Sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.
- SCHÖN, D. A. La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós, 1992.
- SILVA, T. M. N. A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador. São Paulo: EPU, 1990.
- ZABALZA, M. A. Diários de aula. Porto: Porto Editora, 1994.
- ZEICHNER, K. M. A Formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.