

A PRODUÇÃO SOCIAL DE UMA ESCOLA POPULAR DE MASSAS: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES NAS PERIFÉRIAS DA CIDADE DE SÃO PAULO (1970 – 2000)

**JOÃO DO PRADO FERRAZ DE
CARVALHO** □

Introdução

O Brasil vivenciou nas últimas décadas a produção social de uma escola pública de massas superando uma forte tradição elitista no contexto da qual essa instituição foi sinônimo de exclusão e de acesso restrito. Encerramos o século XX e adentramos ao século XXI presenciando uma grande transformação educacional do ponto de vista numérico e social. Embora esse processo seja centenário e seus marcos iniciais de final do século XIX, nas três décadas finais do século passado a escola torna-se acessível para a maioria das crianças e adolescentes em idade escolar, e a universalização do ensino fundamental uma realidade.

Um dos grandes efeitos dessa expansão foi o atendimento de parte da população até então fora do sistema escolar com o conseqüente ingresso no sistema educacional de novos segmentos sociais. Outro efeito foi o processo de proletarização da profissão docente e, ainda como consequência importante, nas grandes cidades brasileiras a materialização desse processo torna-se visível através da presença dos prédios escolares nas periferias das cidades, se não como “templos de civilização”, ao menos como presença física do poder estatal.

Resulta desse processo uma escola pública à brasileira (Algebaile: 2009) no sentido de que sua produção social se deu na interlocução com elementos constituidores de uma sociedade desigual com a qual não rompe e que ao incorporar novos segmentos sociais não o faz no sentido republicano.

Este trabalho tem como objetivo compreender esse processo histórico de expansão da escolarização a partir do estudo de um grupo de professores atuantes nas periferias da cidade de São Paulo nas três décadas finais do século XX, especificamente pretende

*Universidade Federal de São Paulo - Doutor em História da Educação

discutir a experiência de professores de história nas periferias da cidade de São Paulo no contexto de implementação de uma escola popular de massas.

Utilizando a história oral como metodologia de pesquisa e transitando pelas complexas relações entre história e memória, pretendemos pensar o fazer, no sentido thompsoniano, de um grupo de profissionais da educação na sua interlocução com o ingresso das camadas populares na escola.

Os primeiros desdobramentos da pesquisa apontam para a necessidade metodológica de discutir a produção social dessa escola numa realidade de segregação urbana, de proletarização do magistério e de compreensão das especificidades de uma escola pública. Indicam ainda a necessidade de se estudar novos sujeitos sociais que produzem no seu fazer cotidiano a escola pública brasileira nos marcos de uma sociedade desigual, produção histórica e social que teima em desafiar o conceito de escola na sua relação com a *res publica*.

Experiências de professores de história, trabalhadores da educação, nos arrabaldes da cidade São Paulo.

Junho de 2006, periferia leste da cidade de São Paulo, por volta de 19hs15. O professor Geraldo¹ está a poucos metros da escola na qual irá completar sua jornada de trabalho que começou às 07hs de uma manhã cinzenta. Em virtude dos recentes ataques do

¹ Os nomes verdadeiros dos professores entrevistados foram omitidos.

PCC² que provocaram a paralisação da maior metrópole da América Latina por um dia, o policiamento é ostensivo nas proximidades da escola. Antes de adentrar ao prédio, ultrapassar os portões e proteger-se entre os muros da escola para dar início às suas aulas de história, o professor é parado por policiais militares para averiguação. Após breve confirmação de sua condição de educador, é liberado. Da janela de sua sala de aula observa que vários alunos, antes de ingressarem na escola, também são parados. Pouco depois, juntos na mesma sala, o professor Geraldo pensa: “Por onde começar minha aula de história?”

Capão Redondo, meados dos anos 90 do século XX, bairro no extremo sul da cidade de São Paulo, uma segunda – feira do mês de junho. Helena, professora de história, comparece à escola mas não irá trabalhar. Mais uma vez tem suas aulas suspensas naquele dia em virtude do assassinato de um aluno. Atividades suspensas para o acompanhamento do velório e enterro. No dia seguinte, “aulas normais.” A educadora pergunta: Que história ensinar?

Meados dos anos 80, escola na periferia leste da cidade de São Paulo, uma tarde parecida com tantas outras marcada pela monotonia e por certo desencanto. Durante a aula de história na qual o professor Eneas procurava discutir a importância da campanha das Diretas Já, um aluno solicita autorização para sair e ir ao banheiro. Embora permita, o professor sabe que o aluno não retornará à sala, pois como já havia sido informado por funcionários da escola, preocupado com as constantes agressões sofridas por sua mãe nos desentendimentos com seu pai, todas as tardes essa criança procurava evadir-se da escola e perdia condições emocionais de participar das aulas. Que conhecimento histórico escolar trabalhar?

As narrativas poderiam continuar, pois os depoimentos resultantes das entrevistas realizadas até o momento são fecundos em termos de exemplos de situações limites para o exercício da profissão docente, mas para iniciar a discussão que se propõe neste texto essas são suficientes. São exemplos de repostas dadas por educadores que atuam ou atuaram em escolas da periferia da cidade de São Paulo quando perguntados sobre o que mais os marcou em sua vivência profissional.

² Primeiro Comando da Capital, grupo que supostamente congrega o crime organizado na cidade.

Apesar do quadro dramático que indicam as lembranças dos educadores aqui expostas, elas não têm o objetivo de montar um quadro no qual se vislumbre o que é a escola na periferia. Longe disso. Também não buscam resumir as condições do que é ser professor nessas escolas e muito menos pretendem ser mais um elemento a somar num rol de preconceitos que acometem os moradores de regiões distantes do centro da cidade. Apenas apontam para certos limites do trabalho docente que interessa aqui apontar para trabalhar a relação entre a produção social da vida em espaços urbanos segregados e a produção histórica e social da escola pública na cidade de São Paulo nas três últimas décadas do século XX.

As situações narradas acima são resultantes de um grupo de perguntas dirigidas aos educadores sobre o que é ser professor na periferia de uma metrópole. Não indicam o que é ser professor na periferia, mas sim o que os educadores aqui entrevistados optaram por responder quando questionados e dizem algo sobre como estão lendo sua atuação profissional na relação com a escola pública que, em virtude do processo histórico no qual se deu sua implementação entre nós, apresenta certas peculiaridades, temos uma escola pública à brasileira.

Este trabalho pretende discutir a experiência de professores de história nas periferias da cidade de São Paulo no contexto de implementação de uma escola popular de massa nas últimas décadas. Utilizando a história oral como metodologia de pesquisa e transitando pelas complexas relações entre história e memória, pretendemos pensar o fazer de um grupo de profissionais da educação na interlocução com o ingresso das camadas populares na escola pública.

Esta perspectiva de análise tem como objetivo desenvolver um estudo sobre a produção social da escola pública através da experiência de um grupo de profissionais.

Entrevistamos até o momento cinco educadores que atuam na rede pública estadual de São Paulo como professores de história. Objetivando trabalhar numa perspectiva histórica, selecionamos profissionais com no mínimo 20 anos de experiência, ativos ou aposentados.

Segregação urbana, escola pública à brasileira e experiências de professores de história.

Periferia, ensino de história, profissão docente no contexto da produção de uma “escola pública à brasileira”.

Do que estamos tratando?

Eveline Algebaile, em *Escola Pública e Pobreza no Brasil: a ampliação para menos*, afirma:

A escola pública elementar, no Brasil, tendo em vista as funções de mediação que passa a cumprir para o Estado, em suas relações com os contingentes populacionais pobres, tornou-se uma espécie de *posto avançado*, que permite, a esse Estado, certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa “economia de presença” em outros âmbitos da vida social (26: 2009, grifos nossos)

Ainda para explicitar claramente a qual escola pública estamos nos referindo, podemos nos apropriar do texto de Libâneo que trata do dualismo perverso da escola brasileira. Produzido nos últimos 20 anos esse dualismo, segundo o autor, se caracteriza pela situação na qual

num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada primordialmente, as missões sociais de assistência e apoio às crianças” (2012, 16)

Escola pública como posto avançado do estado nos arrabaldes da cidade atuando como instituição que se descaracteriza do ponto de vista de seus objetivos históricos transmutando-se em espaço de acolhimento social. Eis a escola pública à brasileira.

Na perspectiva com a qual estamos trabalhando, entendemos, como Freitas e Biccas, “que a educação pública que se configurou no Brasil não foi somente resultado de um descaso proposital do estado visando empobrecer um sistema para atender ‘na medida exata’ as demandas de produção que se modernizava”.

Segundo os autores acima referidos,

a construção social da escola pública, no Brasil, não foi somente um 'reflexo' da estrutura econômica. Essa escola também resultou da opinião que várias camadas sociais compartilharam a respeito dos seus próprios direitos de mobilidade, os quais não se apresentaram sem demonstrar também uma disponibilidade a procurar na esfera privada os signos de distinção, de modo a fazer com que instituições básicas da plataforma republicana como a escola pública e o hospital público, por exemplo, em menos de um século fossem convertidos em símbolos de decadência social para alguns ou em expressão de homologia entre o que são os pobres e o que são as instituições que os pobres frequentam... (2009: 22)

É preciso perguntar-se pelas experiências dos diferentes e diversos sujeitos históricos que produziram a escola pública à brasileira como um espaço socialmente destinado aos seguimentos sociais mais desfavorecidos.

Definido a qual escola estamos nos referindo, escola essa entendida como resultante de um processo histórico desenhado pela modernização conservadora (Algebaile, 2009), é preciso explicitar de qual periferia tratamos e suas implicações, enfim definir o que compreendemos como arrabaldes da cidade.

Flávio Villaça, ao discutir a segregação urbana na sua relação com a desigualdade, defende tese segundo a qual um dos grandes avanços da geografia em "todos os tempos" é a compreensão de que o espaço é socialmente produzido "ou seja, não é dado pela natureza, mas é produto produzido pelo trabalho humano" (2011: 37). Em estudo sobre a cidade de São Paulo, ao tratar da temática segregação urbana esse autor rompe com a ideia de uma oposição centro/periferia baseada na suposição de que os ricos estão no centro e os pobres na periferia. Trabalhando com o conceito de região geral da cidade, mapeia a segregação para além da mera divisão por bairros e apresenta um mapa da cidade que indica uma forte concentração da qualidade de vida numa determinada região. Como resultado temos um bom mapa para pensar a dominação social produzida a partir da produção do espaço, no caso o espaço urbano da cidade de São Paulo, sem simplificar a partir do dualismo centro periferia.

Certamente que não é na perspectiva da geografia que este trabalho se coloca. Objetiva, invertendo e dialogando com o conceito de segregação urbana, perguntar pela produção da vida social dos habitantes que experienciam esses espaços geográficos e neles se produzem enquanto sujeitos históricos. Introduzindo a categoria tempo, central para os historiadores, objetiva pensar como se dá a produção de um espaço segregado, mais especificamente, pensar a produção histórica da escola pública em espaços segregados, em espaços com baixos índices de qualidade de vida, considerados abaixo do ideal.

Há estudos que indicam claramente a relação entre habitar regiões periféricas da cidade e desempenho escolar, porém nosso objetivo não é tratar do fracasso escolar de crianças pobres nessas regiões, mas problematizar a produção social desses espaços na sua relação com a educação escolar pública através da voz de professores de história.

Embora o conceito de segregação urbana não seja aplicável apenas às classes mais desfavorecidas, não é da segregação de condomínios de classe média que tratamos, mas da segregação em certas regiões da cidade daquilo que podemos chamar de classes populares. Estudar essa segregação na sua relação com a escola, perguntado como essa instituição produz esse espaço ao mesmo tempo que é produzida por ele. Questionar como a instituição escola e seus agentes, no caso aqui os professores de história, se produziram enquanto tais em qual relação histórica com esse espaço.

Trabalhamos com o conceito de professor enquanto um trabalhador proletário (Bittar e Ferreira Jr., 2006), como sujeito proletarizado, no sentido de que a profissão docente deixou de ser exercida por seguimentos sociais favorecidos, originários das classes médias urbanas e frações das elites.

Na história da educação brasileira, uma das principais transformações que herdamos do período da ditadura militar (1964 -1985) ocorreu entre os profissionais que compõem o grupo de trabalhadores que atuam na docência.

Atuando profissionalmente e vivendo nos arrabaldes da cidade, a maioria da categoria atualmente é composta por trabalhadores que vivem uma relação próxima com seus alunos, em muitos casos tendo a mesma origem social. São moradores da mesma região, produzindo o seu fazer na condição de segregação urbana aludida acima.

Proletários, mesmo que em vários casos ser professor signifique ascensão social, produzem-se enquanto profissionais numa condição de segregação urbana.

No Brasil esse processo de proletarização se deu nos últimos 40 anos, principalmente a partir do período da ditadura civil militar que vigorou de 1964 a 1985.

Como afirmam Bittar e Ferreira Jr.,

Depois da década de 1970, a nova categoria dos professores públicos do ensino básico resultou, fundamentalmente, de duas vertentes da estrutura de classes da sociedade brasileira contemporânea. A primeira foi constituída por aqueles que sofreram um processo de mobilidade social vertical descendente, ou seja, pertenciam a certas camadas da burguesia ou das altas classes médias e foram proletarizados econômica e socialmente no curso da monopolização que as relações de produção capitalistas tomaram nas últimas décadas. A segunda originou-se em determinadas frações das classes médias baixas ou das camadas dos trabalhadores urbanos que se beneficiaram da massificação da educação universitária, a partir dos anos 1970 e efetivaram uma mobilidade vertical ascendente na pirâmide da estrutura social, realizando uma trajetória inversa da primeira, ou seja, tiveram uma ascensão no seu status social (2006: 62)

Importantes protagonistas sociais durante o processo de transição democrática que levou à superação do período ditatorial, certamente um dos novos personagens que entraram em cena ao se produzirem socialmente a partir de suas experiências nas lutas dos trabalhadores da grande São Paulo nas décadas de 1970 e 1980 (Sader: 1988), os trabalhadores da educação básica não lograram o mesmo êxito do ponto de vista da melhoria das condições de trabalho. Apesar das diversas greves e do fortalecimento dos sindicatos representantes dos professores da rede pública, o período pós-ditadura traz consigo um novo marco no qual se dá o exercício da profissão docente nas escolas públicas. Baixos salários, condições precárias e desvalorização social apresentam-se como dados objetivos do processo de proletarização acima aludido.

E de qual perspectiva pretendemos analisar o ensino de história?

Nas últimas décadas, a história da educação brasileira foi marcada pelas discussões relativas à renovação do ensino de história no contexto do processo de redemocratização da sociedade. Nesse processo, algumas propostas de reformulação curricular para a área

exerceram papel significativo, como por exemplo a proposta da CENP³, que provocou acirrado debate em São Paulo ao longo da segunda metade da década de 80 e, já na década seguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Vários trabalhos de pesquisa discutiram a origem, o desenvolvimento e as implicações teóricas e práticas dessas propostas assim como seus impactos no campo da formação de professores, na produção de livros didáticos, na elaboração e aplicação de novas metodologias de trabalho. (Cordeiro: 1994; Martins: 1996)

Outros trabalhos no campo do ensino de história, a partir perspectivas diversas, deram importante contribuição para entendermos o conhecimento histórico, escolarizado ou não, na sua relação com a ditadura civil militar instalada no Brasil a partir de março de 1964. (Almeida Neto: 1996; Cerri: 2000; Martins: 2002) Também poderíamos lembrar os trabalhos que tematizaram a própria história do ensino de história (Bittencourt:: 1990 e 2008; Gasparello, 2004).

Alguns desses trabalhos centraram sua preocupação nos professores enquanto sujeitos, dando voz aos educadores seja no intuito de revelar suas utopias (Simplício: 2002), suas memórias (Gusmão: 2004) ou mesmo procurando desvendar a reação desses profissionais à proposta de mudança curricular apresentada (Ricci:1999).

Ricci, por exemplo, ao tratar de seu objeto de estudo afirma:

A armadilha que persegue os pesquisadores é a de tentar buscar as referências ao ensino de Histórias nos debates ocorridos nas universidades, entidades profissionais, ou mesmo na imprensa. Não foi nestas instâncias, em seus momentos de abertura às problemáticas de trabalho no ensino fundamental e médio, que os professores expressaram suas dúvidas, certezas e angústias, mas nos mecanismos de consulta inaugurados pela Secretaria de Educação nos anos 80 (1999: 73).

Por isso sua pesquisa elegeu como fonte de análise relatórios de professores de história produzidos no âmbito dos debates que as Delegacias de Ensino de todo o Estado de São

³ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que durante a década de 80 apresentou diversas propostas de reformulação curricular para a rede.

Paulo organizaram no intuito de ouvir os educadores sobre sua proposta de reformulação curricular.

Tal como os trabalhos acima citados fizeram, tratar os professores de história como sujeitos é uma preocupação central nesta pesquisa em andamento, porém, pretendemos fazê-lo em outra perspectiva. Ao dialogarmos com esses educadores, pretendemos perguntar sobre suas práticas pedagógicas adentrando ao universo da escola, escola pública à brasileira, lugar de produção concreta do fazer cotidiano dos sujeitos. Assim, para fugir das armadilhas que nos aprisionam num debate teórico aproximativo do que ocorreu ou vem ocorrendo no ensino de história na cidade de São Paulo nas últimas décadas, temos que nos perguntar pelas práticas concretas dos sujeitos envolvidos na produção social da escola.

Dialogando com essa importante produção acadêmica que constituiu nos últimos anos um verdadeiro campo de estudos sobre o ensino de história no Brasil, consideramos importante perguntar sobre implementação de reformas curriculares na área para além da normatização, estudá-las no contexto do exercício do magistério, questionando a prática pedagógica no cotidiano das escolas, inquirindo as condições concretas de produção e exercício da profissão docente no Brasil das últimas décadas, marcadas pela produção de uma escola pública popular de massa.

Compreendendo que a produção dos saberes docentes guarda íntima relação com as trajetórias de vida dos educadores, pretendemos discutir tais questões levando-se em consideração a origem social desse educador assim como o lugar no qual exerce a profissão docente, elegendo aqui os arrabaldes da cidade de São Paulo como espaço privilegiado de pesquisa. Perguntar pelo papel atribuído por esses educadores ao conhecimento histórico na sua relação com novos sujeitos que passaram a frequentar a escola, discutir como professores de história da rede pública paulistana experienciaram, no sentido thompsoniano, a expansão da escola às massas no seu cotidiano de sala de aula, como produziram um determinado fazer disciplinar e pensaram sua atuação profissional na relação com as mudanças pelas quais passava a sociedade brasileira no período de redemocratização.

Assim, nesta perspectiva, como defende Tardif, procurando escapar dos perigos seja do “mentalismo” seja do “sociologismo”, pensar a atuação do professor de história nos arrabaldes da cidade também nos impõe pensar os múltiplos saberes, os saberes plurais que ele aciona para exercer sua prática.

Sobre as condições de produção social dos saberes docentes, Tardif afirma que a maioria dos estudos indica

Com veemência que o saber dos professores depende, por um lado das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nesta perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (2008: 16, grifos do autor).

Ao dialogar com Tardif e sua concepção de saberes docentes, podemos inferir que produzir-se enquanto educador em espaços segregados implica numa determinada elaboração de saberes a serem acionados pelo professor de história para ensinar o que ensina.

Dialogando com a literatura que sustenta este texto, seria interessante pensar a produção histórica de práticas de ensino de história na sua relação com as transformações pelas quais a escola pública brasileira passou nas últimas décadas. A partir do posto de observação aqui selecionado, observar a escola a partir da periferia segregada, da cultura aí produzida e tendo como referência as falas dos sujeitos que a habitam.

Apostando num giro espacial, a questão é buscar compreender a perspectiva dos sujeitos segregados social e espacialmente nas periferias da cidade de São Paulo, periferia entendida não como lugar longe no sentido geográfico, mas longe no sentido dos direitos sociais básicos garantidores de uma sobrevivência mais digna. Giro espacial que nos obriga a prestar atenção no professor de história da zona sul da cidade, que ao narrar suas dificuldades em trabalhar com os alunos, afirma: “eu sei como fazer, eu sei

como ensinar história e outras pessoas em minha escola também. Não me venha de fora dizer como fazer. A questão é outra”.

Qual é a questão?

“Não me venha de fora dizer como fazer” soa como uma clara explicitação do contraste entre a produção social da vida em espaços urbanos segregados na sua relação com o direito à cidade e com a noção de espaços públicos entendidos como

imprescindíveis ao exercício da cidadania e à manifestação da vida pública, *lugares onde deviam estar assegurados os direitos do cidadão ao uso da cidade*, à acessibilidade e à memória, segurança, informação, conforto, circulação, além do acesso à arquitetura e à estrutura urbana (Abrahão: 2008, 16, grifos meus)

São Paulo metrópole múltipla, plural, diversa, a “São Paulo de todos os povos” não é a cidade do educador autor da afirmação acima, certamente não é a cidade dos seus alunos. A “cidade” que vivem não é a que possibilita aos seus habitantes ocupá-la como espaço público, lugar no qual os direitos dos cidadãos estejam assegurados.

Qual história esse educador sabe ensinar? Como trabalhar o conhecimento histórico nessa “cidade” que nega o direito à cidade?

Estudar as experiências e lutas dos professores proletarizados nas últimas décadas, tendo como referência a condição de trabalhadores da educação, pode nos permitir entender melhor a produção social de uma escola pública popular de massas, materializando-se nos arrabaldes da cidade, lugares nos quais a vida pode ganhar a adjetivação de “loka” por quem a vive e a canta (Hirata: 2011).

Considerações Finais

É no contexto histórico de produção de uma escola pública à brasileira, uma escola de acolhimento social, que queremos pensar a atuação de um grupo de professores de história e perguntar também como se dá a escolarização do conhecimento histórico nessas condições. Para isso, mais do que estudar práticas de professores, objetiva-se estudar como professores de história produzem e são produzidos em condições sociais

específicas, e as implicações desse processo na produção de um determinado conhecimento histórico.

O texto aqui apresentado, resultante de uma pesquisa em andamento, alinha-se, portanto, às preocupações mais recentes que buscam, sem desconsiderar questões estruturantes da relação escola e sociedade, perguntar-se pelas práticas dos educadores no cotidiano escolar, no caso desta pesquisa, perguntar especificamente pelo conhecimento histórico escolarizado produzido em contexto de segregação urbana. Com isso pretende colaborar com os estudos que buscam desvelar o fazer de novos sujeitos sociais que produzem no cotidiano a escola pública brasileira nos marcos de uma sociedade desigual. Produção histórica e social que teima em desafiar o conceito de escola na sua relação com a *res publica*.

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, Sérgio Luiz. Espaço público, do urbano ao político. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2008.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bessanezi. Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2008, p. 155 – 202.

ALGEBAILLE, Eveline. Escola pública e pobreza no Brasil. A ampliação para menos. Rio de Janeiro: Editora Lamparina/Faperj, 2009.

ALMEIDA NETO, Antonio Simplício. O ensino de história no período militar: práticas e cultura escolar, Dissertação de Mestrado, FEUSP, 1996.

_____. Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de história: memórias de professores. Tese de Doutorado. FEUSP, 2002.

BITTENCOURT. Circe Maria F. Pátria, Civilização e Trabalho. São Paulo; Edições Loyola, 1990.

BITTENCOURT. Circe. Livro didático e saber escolar. 1810 – 1910. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BITTAR, Marisa e FERREIRA Jr., Amarílio. A Ditadura Militar e a proletarização dos professores. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 97, pp. 1159 – 1179, set./dez, 2006.

_____. Proletarização e Sindicalismo de professores na Ditadura Militar (1964 – 1985). São Paulo: Edições Pulsar, 2006.

CERRI, Luiz Fernando. Ensino de história e nação na publicidade do milagre econômico – Brasil: 1969 – 1973. Tese de Doutorado, Unicamp, 2000.

CORDEIRO, Jaime Francisco Pereira. A história no centro do debate: da crítica do ensino ao ensino crítico- as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e oitenta. Dissertação de Mestrado, FEUSP, 1994.

FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. Usos e Abusos da História Oral (orgs.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construtores de Identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu Editora, 2004.

GUSMÃO, Emery Marques. Memórias de quem ensina história. Cultura e identidade docente. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

HIRATA, Daniel Veloso. “Vida loka”. In: CABANES, R; GEORGES, I; TELLES, V. (orgs.). Saídas de Emergência. São Paulo: Boitempo, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13 - 28, 2012.

MARTINS, Maria do Carmo. A construção da proposta curricular de história da CENP no período de 1986 – 1992: confronto e conflitos. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Unicamp, 1996.

_____. A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

PETITAT, André. Produção da Escola/Produção da Sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, Silêncio. In: *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3 – 15.

_____. Memória e Identidade Social. Revista estudos históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200 – 212.

RICCI, Cláudia Sapag. Da intenção ao gesto. Quem é quem no ensino de história em São Paulo. São Paulo: Annablume, 1999.

SADER, Eder. Quando Novos Personagens Entram em Cena. Experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970 -1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TORRES, H. G e GOMES. S. Desigualdade educacional e segregação social. In: Novos Estudos Cebrap, 64. Dossiê espaço, Política e Políticas na Metrópole Paulistana, 2002, p. 132 -140.

VILLAÇA, Flávio. São Paulo: segregação urbana e desigualdade. Estudos Avançados, v. 25, n. 71, jan/abr. 2011, pp. 37 – 58.