

A pequena obra de uma professora paulista: representações sobre a profissão docente (1971-1985) ¹

FERNANDO HENRIQUE TISQUE DOS SANTOS *

PATRÍCIA APARECIDA DO AMPARO **

Quando entrei na sala pela primeira vez, lembrei-me que no Curso Normal lá do colégio aprendera que toda sala de aula deveria ter seis metros de largura por nove de comprimento, com janelas cuja luz entrasse pelo lado esquerdo, deveria ser arejada e bem iluminada... Quanta teoria! Na prática a teoria era outra...²

1. Introdução

O período da Ditadura Militar de 1964 é considerado um marco para a história brasileira, não apenas por ser um período caracterizado pelo fechamento político e pela censura, mas também por produzir uma grande transformação no campo educacional. A ideologia tecnocrática³ e o modelo econômico capitalista e industrial adotados para o desenvolvimento do país estavam articulados à um projeto de educação que contribuiu para a proletarização dos professores seguida de uma transformação no perfil socioeconômico da categoria. Nesse período, vemos mais uma investida no sentido de atacar as condições de trabalho e formação dos professores, concorrendo para sua

¹ Esta comunicação faz parte das atividades acadêmicas realizadas no âmbito do *Grupo de Pesquisa Literatura, História e Educação: faces do ensino e da pesquisa sobre formação e profissão docente*, o qual tem como objetivo acolher objetos de estudo em torno de fontes literárias e autobiográficas e suas potencialidades para a compreensão das questões educacionais.

* Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo e professor da rede municipal de ensino de São Paulo.

** Mestranda em Educação pela Universidade de São Paulo.

² LIMA, Tereza de Jesus Brasília. **Sonhos e Realidade: Monografia de uma educadora**. C.N. Editora: Piracicaba, 2003. Pág. 46.

³ Segundo Ferreira Jr e Bittar, no campo da educação, a ideologia tecnocrática representava a estreita relação entre uma concepção pedagógica autoritária e produtivista e o mundo do trabalho. A educação, neste sentido, deveria corresponder às expectativas do aumento da produtividade, determinando o crescimento econômico capitalista brasileiro. Mais sobre esta reflexão ler: FERREIRA JR; BITTAR. Educação e ideologia tecnocrática na Ditadura Militar. Caderno CEDES, Campinas, vol 28, n.76, p. 333-355, set./dez. 2008.

proletarização⁴. Do outro lado, ocorreu a inclusão de indivíduos das classes populares na docência, significando sua ascensão social através da profissão. A ideologia tecnocrática adotada pelo regime ditatorial colocou em tensão dois modelos de formação de professores. A formação que antes estava localizada nos cursos das Escolas Normais e a exigência pelo curso superior nas universidades. Duas reformas educacionais embaladas pelo “milagre econômico” podem nos ajudar a pensar nas transformações que a profissão passou: a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, em que a formação superior passa a ser exigida para a prática no sistema de ensino e a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que criou o 1º e o 2º graus. (Ferreira Jr; Bittar, 2006).

Uma série de fatores influenciou a formação dos professores. Houve o crescimento do sistema de ensino e com isso a necessidade de formação em massa de docentes, o que se deu com a criação das chamadas licenciaturas curtas. Dessa forma, produziu-se uma formação aligeirada de indivíduos que passariam a substituir os docentes oriundos da elite nas escolas públicas. O arrocho salarial é outro aspecto que definitivamente alterou o *status* do professor reconhecidamente como uma profissão liberal, pois desmistificou a especialização necessária à prática pedagógica. Ou seja, ocorre uma mudança na identidade dos professores que passam a sofrer as contradições estruturais e econômicas do modelo de desenvolvimento do governo ditatorial. (Ferreira Jr; Bittar, 2006).

Parece-nos pertinente trazer para esta interpretação inicial sobre o período um tipo de fonte que nos permita compreender como as relações, a formação e a prática docente se desenvolviam no cotidiano escolar. Ou seja, refletir sobre aspectos da cultura escolar, como concebe Julia (2001), em relação à formação dos profissionais da educação: quais os tipos de preparações para o exercício docente e de conhecimentos são exigidos dos professores e como estes se relacionam com as normas e as finalidades

⁴ No que se refere à proletarização dos professores, o pesquisador Mariano Fernández Enguita (1991) oferece importantes reflexões. Para o autor, a profissão docente encerra certa dualidade, uma vez que ela se aproxima, sob certos aspectos, das profissões liberais, que necessitam de uma competência técnica específica para o desempenho da função, gozando de independência frente aos clientes e organizações às quais se vinculam; mas, sob outros aspectos, ela mais se aproxima da proletarização, pois a competência profissional é questionada. Além disso, é preciso vender a força de trabalho e não se é totalmente independente porque os alunos, pais, e os órgãos oficiais influenciam na organização do trabalho docente. A profissão ocupa o lugar de uma *semiprofissão*, em que acontecem sempre embates entre os professores e órgãos oficiais para a valorização da profissão por meio de melhores salários, entre outros. No caso em análise, vemos que a proletarização dos professores deveria ser estudada levando em conta sua relação com as profissões liberais, pois as estruturas sociais também possibilitam a sua profissionalização e aperfeiçoamento.

da escola, com a sua profissionalização e com os conteúdos desenvolvidos em sua prática escolar. Para além da formação dos professores, a cultura escolar poderia nos fornecer informações dos “modos de pensar e agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades (...)”. (Julia, 2001, p. 11).

É a partir deste contexto histórico e na esteira dos estudos sobre a relação entre a Ditadura Militar de 1964 e a educação que nosso trabalho propõe uma reflexão sobre as representações da formação e da prática docente de Tereza de Jesus Brasília Lima em seu livro *Sonhos e Realidade: Monografia de uma educadora*. Nesta obra, a professora narra diversas situações vivenciadas em sala de aula e no âmbito da vida privada sobre a condição de ser professora durante as profundas transformações educacionais do período. A professora vivencia essa tensão entre a formação adquirida em Escola Normal⁵ e as exigências tecnocráticas e da formação em nível superior. Dessa forma, pretendemos explorar o modo que um indivíduo vivenciou, se relacionou e atuou no âmbito da educação, considerando o processo de construção da memória e das especificidades da sua escrita.

2. Construindo uma *pequena obra*: o sentido da escrita de Tereza de Jesus Brasília

Ao escrever sua *pequena obra*, como a autora define o livro *Sonhos e Realidade: Monografia de uma educadora*, Tereza de Jesus Brasília Lima nos apresenta uma memória que fala sobre algumas passagens de sua trajetória profissional, desde a escolha da docência até a aposentadoria, e sobre as situações familiares vivenciadas por

⁵ Calculamos, a partir do relato da professora, que sua formação em Escola Normal ocorreu no final da década de 1950. Neste momento, o modelo de formação do magistério tinha ênfase nas metodologias de ensino e nos estudos da Psicologia. Os cursos de formação tinham a preocupação central com “os “conteúdos” a serem ensinados (...), os métodos e processos de ensino, valorizando-se as chamadas “Ciências da Educação”, especialmente as contribuições da Psicologia e da Biologia. (Tanuri, 2000, p.14). Ainda segundo a autora, havia a presença de idéias da escola renovada, que diziam respeito às capacidades biopsicológicas da criança, a adequação do currículo às especificidades das comunidades onde a escola estava situada, ao tratamento das matérias escolares como instrumentos de ação e não como fins em si mesmas. Ainda havia a importância de processos intuitivos na aprendizagem, a necessidade da observação direta, da atividade do aluno e do método analítico para o ensino da leitura. (Tanuri, 2000). Em nossa hipótese este modelo de formação objetivava formar profissionais “intelectuais” no mesmo status que os médicos, os dentistas, os administradores, entre outros, na medida em que privilegiava uma visão científica sobre o ensino e a aprendizagem, enquanto as reformas educacionais do período da Ditadura Militar acabaram marginalizando a docência com o processo de aceleração da formação.

ela ao lado de seus pais, marido e filhos. Tais informações são repletas de pequenas “digressões” em que a autora nos apresenta sua visão sobre a educação, a sociedade e a família, evidenciando sua vontade de apresentar sua história de vida pessoal e profissional ao lado da exposição de suas posições sobre aquilo que assume influenciar o ensino. O livro foi escrito após aposentadoria de Tereza, quando ela já tinha 60 anos e não estava oprimida pelo mundo do trabalho, tendo sido publicado em 2003 pela *C.N. Editoria* em Piracicaba, interior de São Paulo, no que parece ser uma edição de autor. Para a autora, o livro apresenta as histórias de uma *pessoa comum* que tenta contribuir com outras pessoas ordinárias.

Segundo dados obtidos no próprio livro, percebemos que Tereza é filha de pai ferroviário e mãe dona de casa e analfabeta, frequentou bons colégios no interior do estado e, em Botucatu, iniciou o Curso Normal, tendo realizado o segundo ano na cidade de São Manuel. De 1964 a 1970 atuou como professora substituta em Mairinque. Em 1971 foi efetivada como professora da rede estadual em Jandira, na grande São Paulo. Em 1972 pediu remoção para a cidade de Osasco onde seu marido foi trabalhar. Em 1981 bacharelou-se em Pedagogia e do mesmo ano a 1990 foi assistente de diretor e diretora de escola em Itapevi. Em 1993 cursou como aluna especial disciplinas no Curso de Pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). De 1992 a 1999 foi coordenadora pedagógica em colégio de Cotia onde desenvolveu atividades conforme visão sócio-construtivista na aplicação de projetos. Em 1998 concluiu Pós-graduação em Psicopedagogia na Universidade Bandeirante, em São Paulo.

A narrativa de suas trajetórias profissional e pessoal está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, Tereza narra os seus primeiros contatos com a escolarização e o incentivo dos pais aos estudos, atribuindo a essa situação a escolha pela profissão. Nesse momento, a profissão é idealizada e considerada um sonho a ser conquistado. Explica, ainda, as complicações de saúde que a distanciaram da escola devido a uma gripe asiática, que comprometeu seus pulmões e a expectativa de não ser efetivada no concurso do Estado de São Paulo por causa desse problema. No segundo capítulo, Tereza relata as experiências marcantes que vivenciou como professora substituta em escolas rurais multisseriadas, também conhecidas como escolas isoladas. Descreve as precárias condições das escolas e de trabalho, bem como, a situação sócio-econômica das comunidades em que atuou. No terceiro capítulo, narra experiências

consideradas marcantes. São relatos de dificuldades de aprendizagem dos alunos e dos problemas socioeconômicos destes. Faz questionamentos sobre a formação docente, avaliando as implicações de sua prática pedagógica. No quarto capítulo, narra sua mudança para o subúrbio da grande São Paulo já como professora efetiva. Realiza reflexões comparativas sobre sua prática e os conhecimentos adquiridos durante a formação em Escola Normal, tendo em vista as políticas educacionais em vigência durante o período da Ditadura Militar, um olhar sobre as transformações da relação entre a sociedade e a educação e a formação dos professores em nível superior. O último capítulo destaca sua vontade de realizar um curso superior em Pedagogia, também considerado um sonho a ser realizado. Tereza retoma as dificuldades de saúde e financeiras enfrentadas durante o curso e na continuidade dos estudos e conta aos leitores sobre seu interesse em Psicopedagogia. Descreve, também, a tentativa de cursar mestrado na Universidade de São Paulo, quando foi reprovada no processo seletivo. Essa situação parece ser reveladora do modo escolhido para registrar suas lembranças.

Como a apresentação dos capítulos sugere, a exposição feita pela autora não é organizada de acordo com a ordem cronológica dos acontecimentos narrados. Ao invés disso, Tereza de Jesus Brasília Lima aglutina suas experiências em torno de assuntos que encadeiam sua escrita, a saber: a escolarização e a escolha da profissão, as condições de trabalho, as dificuldades de ensino e de aprendizagem e o sonho da formação superior. O livro *Sonhos e realidade* é escrito em primeira pessoa, podendo ser descrito, portanto, como uma autobiografia que é um tipo de escrita em prosa que descreve uma narrativa retrospectiva em que uma pessoa real conta a história de sua vida, de sua personalidade (LEJEUNE, 2008). Ainda segundo o autor supracitado, é fundamental nessa escrita que haja uma coincidência entre o autor, o narrador e a personagem principal do livro, base do *pacto autobiográfico*, que torna evidente ao leitor a compreensão de que a escrita se trata de uma autobiografia. No que toca a esse último aspecto, podemos afirmar que o livro em análise corresponde perfeitamente àquilo que Philippe Lejeune (2008) afirma ser a autobiografia, uma vez que o *pacto autobiográfico* foi estabelecido entre o leitor e a escritora. Entretanto, a narrativa de Tereza de Jesus Brasília Lima se caracteriza por não ser cronológica, como habitualmente se vê numa autobiografia, apresentando uma personalidade se desenvolvendo a partir da infância até a velhice, e por não apresentar uma identidade

individual em formação, mas sim, uma identidade profissional que vai se consolidando ao longo do tempo e que se mostra pela imitação da desorganização das lembranças.

Optamos por classificar o livro em análise como uma *memória autobiográfica*. O termo também é utilizado em pesquisas sobre a memória feitas no campo da psicologia clínica, partindo-se de uma perspectiva que associa o ato de lembrar aos processos biológicos que têm lugar no cérebro humano. Os pesquisadores Jean Frank e J. Landeira-Fernandez (2006) nos explicam que a *memória autobiográfica* é um tipo de evocação de reminiscências que guardam dados episódicos, isto é, associados às datas e eventos pessoais ao lado de dados semânticos, que correspondem ao sentido atribuído à lembrança, quando os sujeitos assumem como parte de sua história pessoal aquilo que lembram. Verificamos, assim, uma relação temporal e espacial entre a memória autobiográfica e os dados pontuais que preenchem tais lembranças, o que garante a presença da sensação de rememoração, que traz para a memória “...a natureza da emoção [que] acompanha a consciência da evocação autobiográfica. Neste caso, a memória autobiográfica é acompanhada por uma estado emocional próprio de *familiaridade* com o contexto e com o momento em que estas informações foram adquiridas” (FRANK & LANDEIRA-FERNANDEZ, 2006, p. 39, grifos do autor). A caracterização desse tipo de memória certamente não se distancia daquela notada nos escritos de Tereza de Jesus Brasília Lima, mesmo partindo de outro campo de estudos e, por isso, serve-nos, também, como base para a construção do termo pelo qual classificamos o livro analisado nesse texto. Além disso, o termo dá ênfase para o componente afetivo da lembrança, que causa a possibilidade de a partir da memória de um fato, outros virem à tona, efeito este notado na narrativa de Tereza, que simula a desorganização das lembranças.

Tendo balizas em processos sociais e biológicos, as memórias que dão origem ao livro *Sonhos e realidade* não correspondem ao todo do que foi vivido por Tereza de Jesus Brasília Lima. Podemos ler, ao invés disso, uma seleção de fatos que a autora decide contar ao leitor; logo, deparamo-nos com uma construção narrativa produzida pelo escritor e entregue ao leitor como substituto de sua vida individual e assumida dessa forma pelo leitor graças ao pacto autobiográfico. Sendo assim, como bem afirma a pesquisadora Christine Delory-Momberger (2006), “, tratando-se de uma seleção e ordenação de eventos ocorridos com o sujeito que narra, diferentemente da vida real,

mais caótica e menos ordenada, que dá notícias de um ponto no tempo e espaço a partir do qual se dá a enunciação. A escrita autobiográfica, nesse sentido, informa muito sobre a relação da pessoa que lembra com os eventos narrados no momento da fala, que pode diferir da relação mantida com o acontecimento no período em que ele ocorreu. Dessa forma, o texto que o autor entrega ao leitor é uma versão do eu apresentável, afirmando uma identidade que em determinado momento se parece boa para certos fins, revelando uma intencionalidade na criação do perfil exposto (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 362).

A ordenação dos fatos ocorridos na vida de Tereza de Jesus Brasília Lima tem como objetivo produzir um texto que possa funcionar como instância formativa aos professores que o leiam. Aos moldes de organização do livro em análise, a formação sugerida por Tereza se baseia na revisão de situações vivenciadas pela autora quando dava aulas, feita a partir do conhecimento teórico obtido na formação inicial e continuada, como se percebe no trecho a seguir:

O hábito de refletir sobre as ações e decisões, erros e acertos deveria ser constante em nossas vidas. É o que pretendo fazer, porque a cada erro ou falha vividos, se analisados, poderiam servir de exemplos primeiramente a nós mesmos, os infratores, e, depois, àqueles com quem convivemos e até as outras pessoas curiosas que venham a tomar conhecimento dos fatos... (LIMA, 2003, p. 13).

A partir desse modelo de revisão das práticas dos infratores, a formação proposta pela autora tem como base a prática, que é compreendida e avaliada à luz do conhecimento teórico. O bom professor, para ela, surgido a partir dessa prática formativa, educaria o aluno de modo a incentivar sua vontade, sua curiosidade e seu desejo de saber. Para tais fins, a autora afirma ser a concepção construtivista de ensino a mais adequada. Contudo, como parte dos erros cometidos no passado, a autora afirma que se baseava nas concepções tradicionais de ensino, como vemos a seguir:

Aproveito para abrir um parênteses e falar um pouco sobre o conceito de ensinar, que hoje tem outro sentido. No entanto, na ocasião, eu achava que era eu quem ensinava. Percebo atualmente que o gosto que eu tinha pelo que fazia tornava mais fácil a aprendizagem das crianças e dos jovens... (LIMA, 2003, p. 20)

A oposição entre o ensino tradicional e o ensino construtivista é um dos pontos de tensão da escrita de Tereza. Em todos os momentos que afirma ter cometido erros, a professora define tais ações no campo do ensino tradicional, ao passo que seus acertos, próprios de uma visão que adquiriu com a formação no final de sua carreira, estão próximos de uma concepção de ensino construtivista. A base do que Tereza entende por ensino tradicional se revela quando a professora afirma ter pensado que era ela quem ensinava, deixando subentendido que tal ensino era centrado no professor, em detrimento ao conhecimento dos alunos. Apesar de aceitar o ensino tradicional, ela assumia sua posição já diferente, não tão tradicional assim, pois ela tinha “gosto” pelo ensino. Aqui se revela a intencionalidade da escrita da professora, pois, na tentativa de construir sua trajetória afirmando a vantagem do ensino construtivista, constrói sua identidade como intuitivamente, palavra recorrente em seu escrito, construtivista. Aqui a professora se apropria de um espaço de tensão próprio do campo educacional, que é a discussão a respeito do tradicional contra o moderno.

A virada na vida da professora, quando sai da prática tradicional para a construtivista, ocorre tardiamente, através de cursos oferecidos pela Secretaria da Educação de Osasco. Assim, alguns autores ligados às teorias construtivistas permeiam a escrita da Tereza, como Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky. Se certo entendimento acerca da concepção de ensino construtivista é central na argumentação de Tereza, a Psicopedagogia é outro campo de estudos fundamental para a autora. A partir do desenvolvimento de seu *olhar psicopedagógico*, como ela define sua formação, adquirido em um curso de pós-graduação em psicopedagogia, a autora afirma ter encontrado aquilo que a permitiu compreender a razão pela qual os alunos não aprendiam. Fruto de seu olhar psicopedagógico, *Sonhos e realidade* é permeado por palavras como diagnóstico, trauma, problemas psicológicos, entre outros, próprios da psicologia, em particular, e do campo médico, em geral, como reflexo da apropriação desse conjunto de conhecimentos feita por Tereza. Sendo assim, às experiências tradicionais, que ela afirma ter tido ao longo de sua carreira, ela aplica uma avaliação com base na concepção de ensino construtivista e da psicopedagogia.

A presença de tantos teóricos em uma memória autobiográfica, algo incomum em um texto desse tipo, é marca de um outro ponto de tensão dos escritos de Tereza. Tal tensão se revela logo no subtítulo de seu livro: *monografia de uma Educadora*. Apesar

de escrever um livro de memórias, a autora o chama de monografia, como se fosse um trabalho acadêmico, o que demonstra a expectativa da autora de produzir um trabalho que se aproxime do modo de escrita científico. Sendo assim, é comum em sua narrativa encontrarmos a referência aos nomes de alguns autores e a presença de referências bibliográficas ao final do livro e no corpo do texto. Assumindo que a formação ideal do professor é aquela em que as ações são avaliadas a partir da referência científica e seu livro é um exemplo do procedimento, a opção da autora pode se explicar. Tal escolha também se justifica porque a autora sempre buscou a formação superior, que representou para ela um sonho impossível durante muito tempo e adiado pela impossibilidade de pagar os estudos pela necessidade de sustentar seus filhos ao lado do marido. Após fazer a graduação em Pedagogia e a pós-graduação em Psicopedagogia, Tereza tenta fazer mestrado na Faculdade de Educação da USP, quando não obtém êxito e é reprovada, fato que lhe marca muito. Logo, esse livro pode significar, para a autora, um substituto da produção acadêmica que não pode realizar, por isso, apresenta suas idéias sobre formação da maneira como o fez. Nesse sentido, sua narrativa é organizada a partir da superação das dificuldades que enfrentou, até alcançar a formação que sempre sonhou.

É a partir de tal sentido que Tereza de Jesus Brasília Lima constrói suas representações de formação e prática docente, o que se verá de maneira mais detalhada no tópico seguinte. Pesquisar as representações produzidas por essa professora em sua memória autobiográfica é oportuno na medida em que elas evidenciam, de acordo com Roger Chartier (1991), maneiras de classificação e percepção do mundo social que, da mesma feita que as instituições sociais organizam e constroem o mundo. Compreender a ação pessoal significa, também, entender quais são as representações que lhe dão contornos. Tais representações, na sua forma coletiva, apresentam modos de grupos sociais verem o mundo. Acreditando que as representações de Tereza partem de sua visão pessoal, vinda dos eventos pelos quais passou, mas que tais memórias estão enquadradas, como afirma Ecléa Bosi, a partir das reflexões de Maurice Halbwachs (1983), por constrangimentos sociais, analisar o livro *Sonhos e realidade* significa entender como uma professora, que representa o grupo dos professores que trabalharam durante a Ditadura Militar, vivenciou os processos de mudança ocorridos no período.

3. Representações sobre a formação e da prática docente: entre sonhos e realidade.

Em seu texto, a professora apresenta temas que ajudam a moldar suas representações sobre a profissão. Tereza apresenta uma narrativa romantizada sobre a escolha da docência como profissão. Considera que a afetividade construída entre o professor e o aluno seria um elemento motivador da aprendizagem.

Foi amor a primeira vista. O meu desejo de aprender e o dela [sua professora] de ensinar fizeram de nós grandes amigas. Além da curiosidade de aprender a ler, recordo-me que ela me presenteou com um bolo de aniversário quando completei seis anos. Este foi o primeiro bolo de minha vida e esse gesto marcou muito; deve ter sido por nosso vínculo afetivo que tive um bom relacionamento com a aprendizagem. (LIMA, 2003, pg. 14).

A idéia da afetividade como motivadora do conhecer o mundo pode ser considerado um modelo de formação, sustentando a diferença entre um modelo dito “tradicional” de formação de professores e outro “moderno”. O último passa a ser considerado o mais adequado para tratar os problemas de aprendizagem dos alunos. A narradora se preocupa em construir uma imagem de comprometimento com a situação socioeconômica dos alunos e de sua aprendizagem. Para isso, realiza comparações entre suas relações familiares e as dos alunos e atribui à família moderna a preocupação maior pelo “ter” e o “poder” do que com o “ser”. Essa questão aparece articulada com a idéia da educação como promotora da ascensão social. Esse entendimento é descrito em *Palavras da Autora*: “Na vida fiz o que sempre desejei: colaborar com os mais jovens para que se realizem como pessoas, **conseguindo um lugar na sociedade**”. (LIMA, 2003, p. 07, grifo nosso).

É a partir desse discurso que Tereza revela alguns de seus preconceitos sociais⁶. Neste período, atuou como professora substituta antes de ser efetivada em concurso público pelo Estado de São Paulo e é interessante conhecê-lo para pensarmos mais precisamente sobre o período que compreende sua atuação profissional durante a

⁶ Nossa hipótese é de que isso acontece como resultado do conflito vivenciado entre o conhecimento adquirido no curso Normal e a realidade que encontrou durante a prática em escolas rurais.

Ditadura Militar de 1964. Porém, são as situações da escola como um lugar de “desterro”, que permitem a elaboração de um novo olhar sobre a formação e a prática docente, à luz das idéias construtivistas.

A professora descreve as dificuldades nas escolas no município de Mairinque: o baixo salário, o transporte, a falta de estruturas material e humana nas escolas, pois precisou realizar o trabalho de merendeira enquanto ministrava aulas, e a aprendizagem dos alunos. Ao narrar seu cotidiano escolar o articula às suas preocupações como mãe e o desejo de ser efetiva em concurso público.

Apesar das dificuldades financeiras, de trabalhar nas escolas mais distantes, da falta de material didático, de ter que ser professora, servente, merendeira, de andar de charrete seis quilômetros por dia debaixo de sol e chuva, de não faltar às aulas, mesmo quando os filhos ficavam doentes, do trabalho doméstico, de estar amamentando um bebê de dois meses, eu arranjava tempo para estudar sozinha em minha casa para me preparar para o concurso de 1966, pois queria mesmo me efetivar como professora. (LIMA, 2003, p. 20).

Sobre as questões salariais, a professora realiza uma comparação com as condições da carreira docente no período em que produziu suas memórias: “Não era muito diferente dos dias atuais, quando os salários ainda são baixos e um professor ainda não pode pagar uma faculdade para melhorar o seu conhecimento e fazer uma carreira digna do nome de “mestre””. (LIMA, 2003, p. 19). A profissão passava por um processo de perda de seus *status* social, porém o curso superior é visto como uma possibilidade de defender o prestígio da carreira, contribuindo também para a defesa da autonomia sobre a organização do seu trabalho. (ENGUIA, 1991).

Tereza narrou, ainda, as experiências que marcaram sua carreira, tentando reproduzir os sentimentos de indignação à realidade que encontrava no início da profissão. Em uma das mais marcantes o aluno evacuou lombrigas em sala de aula. A professora relacionou as condições de vida das crianças as suas dificuldades de aprendizagem, construindo um discurso higienista. Como dito anteriormente o modelo de formação ao qual Tereza passou estava baseado na idéia de diagnóstico da realidade dos alunos para relacioná-lo à aprendizagem, parecendo ser sua apropriação das idéias da Psicopedagogia. Outro problema para a professora foi lecionar para classes

multisseriadas, o que não a permitia acompanhar o desenvolvimento individual dos alunos.

Faz sugestões para a formação de professores, reconhecendo que o curso de Magistério seria insuficiente para a prática profissional e destacando que a formação de professores deveria ocorrer em cursos de atualização. Estas reflexões estão influenciadas pelas transformações ocorridas no governo militar, que passam a exigir a formação de professores em nível superior. Essas idéias também definem o que seria uma prática tradicional e outra moderna, pois a formação em nível superior é percebida, em sua narrativa, como benéfica para os docentes. A obrigatoriedade da formação superior ocorre com a publicação da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968: *Precisamos ter noções de psicologia, psicanálise, lingüística, entre outras, além de dominar com segurança os conteúdos escolares e ter conhecimentos gerais atualizados.* (LIMA, 2003, p. 42).

E continua frisando que uma formação em nível superior permitiria um olhar mais atento aos processos de não – aprendizagem dos alunos.

Sabendo o que o sujeito aprende, como aprende e por que aprende, é que o psicopedagogo poderá atuar e favorecer a aprendizagem. Seu campo de atuação na área preventiva é de orientação no processo de ensino-aprendizagem, visando favorecer a apropriação de conhecimento no ser humano, ao longo de sua evolução. Este trabalho pode ser individual ou grupal, tanto na área de saúde, quanto na educação. (LIMA, 2003, p. 42).

Em contrapartida a prática da professora pode ser considerada tradicional, como ela mesma assume em seu texto quando explica seus possíveis “erros” na profissão. No caso de uma aluna que não terminava as lições, Tereza demonstrou impaciência ao chamar a atenção da menina na frente da classe. Em tom de ameaça disse à aluna que se não terminasse a lição não sairia no horário de término da aula. A menina teve o que a professora chamou de incontinência intestinal. Demonstrou-se arrependida em não ter realizado um diagnóstico da não-aprendizagem da aluna e por não ter convocado os pais para discutir o problema. As reflexões de Tereza ao mesmo tempo em que se demonstram preocupadas com a formação docente, garantindo o comprometimento com a aprendizagem das crianças, demonstram que havia a predominância de práticas

consideradas por ela mesma de “tradicionais” e “autoritárias”.

Todavia é interessante observar que as transformações no ensino na década de 1960 já se fazem notar, o que Tereza chama de ensino globalizado ⁷. Uma situação exemplar de como a professora se relacionou com as disposições oficiais pode ser observado no novo método de alfabetização sugerido pela Diretoria de Ensino. Segundo a professora, o curso Normal só lhe ensinara um modelo de alfabetização: as chamadas famílias silábicas. A alfabetização passaria a ser dirigida por uma cartilha com três personagens: Silvinha, Eduardo e Benedito. O aprendizado da leitura e da escrita deveria ser realizado através destes três nomes. Tereza não conseguiu aplicar o novo método, explicitando alguns motivos: os alunos não possuíam capacidade motora para a escrita, os professores não receberam orientações sobre os procedimentos da alfabetização pelas apostilas. No impasse de usar um material que era distribuído gratuitamente para os alunos, Tereza decidiu usar as famílias silábicas e as apostilas com o novo método de alfabetização. Para ela, era o que garantiria os melhores resultados para os alunos. Em uma visita do Inspetor de Ensino à escola demonstrou sua prática, mas para sua surpresa não recebeu nenhuma repreensão sobre sua prática e acrescenta:

Acredito também que a formação dos futuros professores deva incluir debates, mesas-redondas, onde se estivesse a oportunidade de ouvir sobre as diferentes teorias educacionais ou quanto elas acertaram ou erraram. Só assim o aluno, aprendiz de mestre, teria a chance de optar e aplicar a que melhor conviesse, no momento adequado. (...) Até porque, às vezes, é necessário um pouco do tradicional, como diz o ditado popular: “não se deve jogar a água de banho com o bebê dentro”. (LIMA, 2003, p.34)

Para esta reflexão sobre sua prática, a professora utiliza Piaget para explicar que pela sua intuição buscou a criatividade para resolver seus conflitos e manter o equilíbrio e a acomodação na profissão. Tenta, portanto enfatizar a importância de um método intuitivo, presente em seu modelo de formação no Magistério e as teorias cognitivas

⁷ Partimos da hipótese que a professora esta se referindo ao processo de ampliação da rede escolar e da entrada de camadas sociais que ainda não tinham tido acesso ao sistema de ensino.

realizadas no curso superior. Aproveita para construir um discurso que refuta um modelo de “professor repetidor”. Ou seja, que não teria um compromisso ético com a profissão:

O professor deve ter consciência de que ele é um profissional e, como tal deve ser o melhor. Nos cursos de Magistério e nas Faculdades deveria haver, já naquela época, disciplinas que discutissem a profissão do professor, onde se estudariam as leis, a ética profissional, e cujos objetivos fossem formar os profissionais da educação e, não, meros repetidores”. (LIMA, 2003, p. 36).

É interessante observar que a professora Tereza considera o Magistério e as Faculdades como lugares de uma formação consistente e adequada à realidade social⁸. A professora vive a tensão entre o processo de proletarização do professor e a valorização característica de uma profissão liberal no início do século XX. Outro exemplo dessa tensão é a sua crítica à escolha da profissão por indivíduos interessados apenas na posse do diploma em nível superior, o que sugere uma postura negativa frente às chamadas licenciaturas curtas, que supostamente, formariam um profissional menos habilitado para docência.

Mesmo defendendo uma consistente formação inicial e contínua dos professores e desprezando um profissional repetidor, Tereza fala da importância do professor como um bom informante e pesquisador para ter sucesso na aprendizagem dos alunos: “O bom informante é o que sabe dar as informações, na hora certa, Assim sendo, em sua classe, nunca haverá espaço com a indisciplina, pois ele é um provedor que sacia as curiosidades dos alunos”. (LIMA, 2003, p.37). Tereza continua, realizando uma crítica que confia à educação a capacidade de conduzir uma sociedade ao progresso em termos sociais. Esta reflexão é produzida pela importância atribuída à necessidade de pesquisa científica para a análise das práticas escolares:

O mundo se modifica a todo o instante e enquanto dormimos os cientistas descobrem novidades. A educação é a ciência do conhecimento, de algo que não se vê e não se mede. Ela é subjetiva e o seu resultado está no avanço da

⁸ A proletarização não é percebida como um agravamento da profissão, pois a formação superior corresponderia à formação intelectual necessária à docência e estaria próxima do tipo de formação elitizada que recebeu em Escola Normal.

sociedade. Só um povo instruído, educado integralmente é que progride, não tem analfabetos, miséria e desigualdade social. (LIMA, 2003, p.37).

As expectativas da professora alteraram quando foi efetiva em concurso na rede estadual e mudou-se para a região de Osasco. Ficou preocupada com a efetivação e não passar no exame médico por causa de uma gripe asiática que deixou algumas cicatrizes em seu pulmão⁹. Descreve a felicidade de poder ser a professora oficial das turmas e da ansiedade de encontrar melhores condições de estrutura nas escolas¹⁰. A mudança para a periferia de São Paulo foi encarada como questão de sobrevivência e carregada da identificação de algumas diferenças sociais.

O receio de educar os filhos na cidade de subúrbio, onde não havia cinema, áreas de lazer e, ainda, tinha fama de violenta, em princípio nos balançou, a mim e a meu esposo. Essa decisão deixou-me noites sem dormir. Seria a melhor coisa a fazer? Mas ali estava o trabalho e a **oportunidade de garantir o futuro de todos nós**. (LIMA, 2003, p. 22. Grifo nosso).

Uma questão a ser observada é que a ampliação do sistema escolar foi o contexto em que a professora vislumbrou uma oportunidade de mudar sua situação de professora substituta em escolas do interior. Neste período, a chance de se tornar professora oficial de uma classe no interior era mínima, pois a estrutura física do sistema escolar e a demanda de professoras eram desiguais, o que a manteria na condição de *desterro*.

O sonho de ser professora passa para uma questão de sobrevivência, mas ao mesmo tempo será reavivado pela própria exigência da formação em curso superior pela Lei 5.540/1968. Tereza percebe esta exigência como algo que resultaria em benefícios para a categoria profissional, no sentido de dar possibilidade de estudos que levassem a uma valorização da profissão sem perder de vistas as condições salariais da carreira. Esta visão positiva pode ser percebida quando fala da LDB 9394/1996, *que tem como*

⁹ Durante a enfermidade passou um ano afastada dos estudos e sua vida social ficou muito reduzida.

¹⁰ Entendemos que Tereza se refere à possibilidade de exercer um modelo de professor “intelectual”, ou de aplicar os conhecimentos adquiridos na sua formação em Magistério na prática. Esta situação revelaria o contraste com a atividade de merendeira que tinha que desenvolver nas escolas rurais, enquanto era professora substituta.

proposta de trabalho a melhoria da qualidade profissional, apesar da defasagem salarial. (LIMA, 2003, p. 36).

As primeiras observações de Tereza sobre a nova realidade foram em torno das dificuldades a serem enfrentadas: “Os problemas que enfrentávamos eram: classes numerosas, muita pobreza, crianças subnutridas, muitos migrantes nordestinos que deixaram suas origens e vieram enfrentar as dificuldades de viver nos subúrbios e periferias da capital”. (LIMA, 2003, p. 49).

Há nesta fala uma idealização da docência, articulada à crítica da ausência dos pais no acompanhamento da educação dos filhos por causa do corre-corre do trabalho. Após ser removida para uma cidade vizinha, percebeu que na classe de 3ª série de Educação Infantil os alunos não estavam completamente alfabetizados, pois sabiam reproduzir textos, mas poucos tinham desenvolvido a capacidade e leitura e compreensão. Para a professora, o problema estava em uma falha de interpretação do que ela chamou de *Progressão Automática* promovida por uma reforma educacional em 1972¹¹. Esta reforma consistia na continuação dos alunos que estavam na 1ª e na 2ª séries para 3ª série após uma avaliação, segundo as idéias de Tereza¹².

Tereza, diante da realidade que encontrou na nova escola, acreditava que o cerne do problema estava no alongamento da alfabetização que muitas professoras dedicavam aos dois primeiros anos, prejudicando o programa curricular do segundo ano e por isso os alunos chegavam à 3ª série sem compreender o que escreviam. Tereza avisou ao diretor e aos pais que alguns alunos ficariam retidos por mais um ano até que estivessem aptos para a 4ª série. Ao refletir sobre a decisão reservou uma crítica a iniciativa do

¹¹ O termo *Progressão Continuada* utilizado pela professora não corresponde aos termos encontrados nas bibliografias que tratam do assunto deste período. Foi comum o uso do termo Promoção Automática. Entendemos que a autora utiliza a primeira expressão para causar uma familiaridade do leitor em relação ao tema, pois é uma expressão encontrada nos debates atuais das políticas educacionais. Mainardes (1998), nos informa que desde a década de 1950 já havia discussões acerca da validade da Promoção Automática nas séries iniciais do ensino. Esta questão estava articulada ao problema de evasão e repetência. Havia, neste período, uma visão governamental visava atingir bons índices de escolarização frente às exigências internacionais aos países considerados Terceiro Mundo.

¹² Para Mainardes (1998), em São Paulo foram implantadas duas propostas de promoção automática: 1968 e 1972. Em 1968 foi implantada a promoção automática nas séries iniciais da Educação Básica através do Ato nº 306 de 19/11/1968. O novo regimento previa a passagem do aluno do 2º ano para o 3º mediante o alcance do mínimo exigido do currículo escolar. Para o autor a proposta foi seguida com desconfiança e rejeição por parte dos professores, pois a retenção de alunos na 1ª série gerou um acúmulo de 2ª séries, que foram chamadas de segundas séries de “mentira”. Houve alunos com dificuldades de aprendizagem e não foi dada orientação aos professores de como atuar nesta realidade.

governo: “a promoção automática ficou no prejuízo. Ela serviu apenas para as estatísticas governamentais”. (LIMA, 2003, p. 51). E aproveitou para reforçar suas críticas à situação dos professores em relação às mudanças legislativas: “Apenas não me conformo com as mudanças que vem do alto do poder, sem dar aos professores condições de saberem porque estão mudando”. (LIMA, 2003, p. 52). Esclarece que na medida em que o tempo passava, tomava mais consciência da situação profissional, porém não explora profundamente a sua participação em greves e possíveis envolvimento sindicais, como no trecho a seguir:

Com o passar dos anos minha concepção quanto à valorização profissional mudou muito. Cheguei a participar de greves para melhoria do salário, à medida em que fui me politizando e percebendo o quanto o dinheiro público escoava pelos ralos e como a educação de nossos brasileirinhos fica relegada aos planos mais baixos, avolumando-se o número de analfabetos totais e funcionais de nosso país. (LIMA, 2003, p. 31).

Ao mesmo tempo em que critica as ações do governo esclarece que as reformas visavam o bem do aluno e de sua aprendizagem e critica a atitude dos professores de não se interessarem em entender a legislação. Mesmo assim reserva à eles o direito de avaliar e opinar sobre as mudanças, pois “Do professor consciente, seguro e bem assessorado sobre o seu fazer, depende a continuidade da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, da cultura do povo”. (LIMA, 2003, p. 53).

Tereza sugere alterações na formação, tendo em vista o acompanhamento da aprendizagem e à ética profissional:

Por isso, penso, que nós professores, além de dominar os conteúdos, devemos estar bem informados, conhecer as teorias de aprendizagem, a psicologia das crianças e dos adolescentes, ter bom relacionamento com os alunos e com os pais; estar conscientes de que somos acima de tudo os responsáveis pelo bom andamento da classe, porque foi-nos confiado despertar o conhecimento nos alunos. (LIMA, 2003, p. 54).

Todavia a professora demonstra práticas consideradas “tradicionais” na escola e preconceitos quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos. Em um dos casos relata

a chegada na escola de dois garotos pernambucanos que, por causa da aparência física muito magra, foram considerados crianças com problemas de aprendizagem. Por isso, foram inseridos na categoria A da classe, que correspondiam aos alunos mais fracos em aprendizagem. Após aplicação de testes, para a surpresa da professora, os alunos poderiam ser inseridos na categoria C, que correspondia a dos melhores alunos. Para Tereza o erro cometido foi um importante momento de reflexão sobre a prática docente tão defendida em seu escrito. Em contrapartida relata experiências que considerou terem efeitos positivos.

No que diz respeito ao desenvolvimento de metodologia de ensino critica o uso dos livros didáticos na escola, revelando o nível de autonomia do trabalho docente nas escolas, diante da repressão política:

Nesta época não era comum fugir dos livros didáticos. Eu, às vezes, burlava as regras e modificava as minhas aulas. Não podíamos contar com material didático diversificado e grande parte das crianças não possuía nem o essencial para si, por isso tinha que lançar mão da criatividade para motivar as aulas. (LIMA, 2003, p. 56).

A utilização dos livros didáticos em sala de aula ocupou um lugar hegemônico no ensino ¹³. A elaboração de novos materiais didáticos para estimular a curiosidade e a criatividade dos alunos foi uma das alternativas encontradas por Tereza para o desenvolvimento da escrita e da leitura. A elaboração de fichas de leitura que eram guardadas em caixas de sapato, servia para ocupá-los em momentos em que já tinham realizados todas as atividades.

Os materiais utilizados eram: recortes de jornais e revistas, encartes, como a Folhinha, o Estadinho; e algumas revistas infantis com temas que interessassem as crianças. No verso de algumas fichas colocava algumas questões, sobre o tema e outras de gramática, que as crianças respondiam em seus cadernos, corrigidos diariamente por mim. (LIMA, 2003, pg. 56).

¹³ A política educacional do regime Militar incentivou a mudança dos antigos manuais escolares para a utilização dos livros didáticos em sala de aula. A massificação do ensino através do livro didático ocorreu com a assinatura dos acordos MEC/USAID, no final dos anos de 1960, marcando, desta forma, o início da relação entre o estado e as editoras. (GATTI, 1999).

Tereza elaborava a correção dos cadernos dos alunos, estimulando a aprendizagem a partir de seus erros ¹⁴. Tabus também fizeram parte do desenvolvimento de sua prática. Na situação de produção textual livre proposta pela professora, um aluno escreveu sobre a mulher desejada. O conteúdo da redação não é explicitado pela professora que o classificou como um texto sobre sexo, embora ela frise que não houvesse nada de pornográfico. Tereza considerou a idade dos alunos imprópria para a exploração do tema em sala de aula, pois temia uma repercussão preconceituosa na comunidade escolar. Por isso, “naquele momento não me ocorreu que uma aula sobre sexualidade viesse a calhar, já que a grande maioria dos alunos eram pré-adolescentes. O assunto ainda era tabu e demandava muito preparo e enfrentamento com pais e direção da escola”. (LIMA, 2003, pg. 59).

Diante de suas experiências, a formação ideal passa a ser a do ensino superior, o que vai se constituindo em um projeto profissional de Tereza. O sonho reavivado passa a ser seu objetivo após complicações de saúde relacionadas à gripe asiática em que permaneceu internada durante nove meses. Superado o problema, Tereza passa a trabalhar como auxiliar de direção, mas pediu para voltar à classe escolar já com o projeto de cursar Pedagogia, concluído em 1981. Após uma visita médica para certificar que estava bem de saúde, inicia o curso superior. Outras dificuldades surgiram, revelando as condições de vida dos professores no final da década de 1970: “Sentia-me muito bem, nunca mais tive problemas e até comecei a dobrar meu período de trabalho, pois os gastos com a faculdade, livros, lanches e outras coisas levaram o salário. Foi uma época de contenção de despesas... Mas eu estava realizada!” (LIMA, 2003, p. 65).

É neste momento em que narra sua descoberta por autores como Vygotsky, Piaget, Emília Ferreiro, Liliana Teberosky, Telma Weiss, Esther Pillar Grossi, entre outros. Através de concurso passa a se dedicar à direção escolar ¹⁵. Como conclusão de suas experiências finaliza: “Tudo o que ficou da minha vida profissional foi uma grande

¹⁴ O erro é apresentado como importante no processo de aprendizagem, sendo a afetividade e a confiança estabelecidas entre o professor e o aluno a ponte para a construção do conhecimento. Para Tereza, a afetividade continua sendo um elemento importante de aproximação de temas e conteúdos à realidade das crianças, facilitando a aprendizagem.

¹⁵ Apesar de não fazer parte das balizas históricas definidas neste trabalho, a professora passa a trabalhar em escola particular, na qual as idéias construtivistas eram orientadoras do processo de ensino. Também cursa especialização pela UNIBAN e tenta fazer mestrado na Faculdade de educação da USP. Mas, por motivos emocionais e de problemas com a saúde dos netos decide abandonar este projeto.

saudade, um salário de aposentada que me deixa sobreviver e a certeza, que apesar de todo o investimento que fiz na minha formação, o tempo para pôr tudo em prática foi pouco”. (LIMA, 2003, p. 67).

A formação e a prática docente de Tereza revelam as tensões e formas de se relacionar com a profissão, os dispositivos legais, e as diversificadas situações que precisou superar para conduzir o processo de ensino. Seu escrito revela as tensões vividas entre a formação e a prática em sala de aula. O sonho passa ser visto como um *desterro* quando parte para a realidade social e novamente se reinventa ao cursar Pedagogia e continuar seus estudos na Psicopedagogia.

Considerações finais.

As representações sobre a formação e a prática docente da professora Tereza foram construídas a partir da tensão de suas experiências relativas à formação em Escola Normal e a prática em sala de aula no período da Ditadura Militar de 1964. Há que se atentar que este modo de conceber a realidade educacional também está atravessado pelas idéias construtivistas e da Psicopedagogia adquiridos em cursos de atualização oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e em nível superior. São estes os pilares que sustentam suas idéias educacionais e satisfazem a produção de uma narrativa que objetiva uma intervenção social.

Tereza constrói um modelo de formação ideal para a realidade que encontrou na periferia de São Paulo. Defende uma preparação docente mais adequada para a prática profissional, que inclui estudos sobre a Psicologia. Busca referências para suas preocupações com a alfabetização dos alunos. A idealização da profissão sustenta a idéia de que o professor deveria valorizar a sua função social através da continuação da formação e do comprometimento ético com a aprendizagem em sala de aula. Queremos destacar que esta postura, embora tenha sido construída e revelada na prática ela dialoga com o período em questão. O modelo de formação necessário para assumir as exigências do projeto de desenvolvimento industrial do governo militar produziram mudanças qualitativas na formação docente, que de uma forma sutil é abordada por Tereza. Ao mesmo tempo confere ao modelo, principalmente na exigência do curso superior, legitimidade, na medida em que esta formação seria uma forma de conquistar

uma formação mais consistente e coerente com as transformações sociais.

Esta apropriação das mudanças promove a consciência que para o desenvolvimento da atividade docente comprometida socialmente requereria melhores condições de trabalho e salário, embora prevaleça uma visão positiva das exigências de formação continuada dos professores. Neste sentido, deposita nos professores a capacidade individual de transformar a realidade dos alunos, já que comunga da idéia da educação como ascensão social e atribuiu à vontade de aprender dos alunos um valor pelo qual a prática pedagógica deveria se orientar. Não articula os problemas estruturais pelos quais passa o sistema de ensino às problemáticas vivenciadas na profissão.

Apesar da insistência em produzir uma narrativa em que demonstra ter realizado algo diferente, na prática de Tereza predominou o desenvolvimento de um ensino tradicional, no período em questão, embora tenha avançado em reflexões sobre as metodologias de ensino que foram introduzidas na escola sem a preparação dos professores para tal e sobre o uso dos livros didáticos em sala de aula. Demonstra, nestes momentos, uma oposição às práticas hegemônicas durante a Ditadura de 1964 e que caracterizam este período no campo educacional.

A docência como *sonho* esbarra no *desterro* e é neste último que as relações estabelecidas pelos professores com a realidade prática da profissão são desvendadas e explicadas. A memória autobiográfica, em sua particularidade, propiciou não apenas perceber que a vida contada não é a vida vivida em toda a sua complexidade, porém pode ser um meio de nos aproximar de instigantes e tão enriquecedoras memórias de indivíduos que vivenciaram seus medos, desejos e vontade de transformar a realidade, em sua prática docente e, no caso de Tereza, também em uma *pequena obra*.

Referências Bibliográficas

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 5, n. 11, Jan./abril, 1991.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

ENGUITA, Mariano Fernandez. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, v. 4, 1991, p. 41-61.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Nº 01, jan/jun, 2001, p. 09- 43.

FERREIRA JR; BITTAR. A Ditadura Militar e a proletarização dos professores. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 97, set./dez. 2006, p. 1159-1179

FERREIRA JR; BITTAR. Educação e ideologia tecnocrática na Ditadura Militar. *Caderno CEDES*. Campinas, vol. 28, n.76, set./dez. 2008, p. 333-355.

FRANK, Jean; LANDERIA-FERNANDEZ, J. Rememoração, subjetividade e as bases neurais da memória autobiográfica. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, vol.18, n.1, p. 35-47, m 2006.

GATTI JR, Décio A. Y. Livros didáticos de história e a massificação do ensino escolar. IN: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, M. (orgs) *III Encontro de Perspectivas de história*. Curitiba: Aos 4 ventos, 1999.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: Editoria UFMG, 2008.

MAINARDES, Jeferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 79, n. 192, maio/ago, 1998, p. 16-29.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.14 mai/ago., 2000, p. 61-88.