

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NO BRASIL: POLÍTICA E INOVAÇÃO/RENOVAÇÃO EDUCACIONAIS – UM DIÁLOGO AUSENTE.

JOANA NEVES*

Introdução

Este trabalho, preparado especialmente para apresentação no Simpósio Temático: **A Educação e a Formação da Sociedade Brasileira**, valeu-se de pesquisas feitas e de trechos de textos redigidos para a elaboração de tese de doutorado, realizada no Programa de História Social do Departamento de História da FFLCH/USP, defendida em 2 de fevereiro de 2011.

A tese, intitulada: *O Ensino Público Vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político – 1961-1970*, teve por objetivo fundamental incluir na história da educação brasileira o estudo de uma exitosa experiência educacional implementada pela Secretaria da Educação, por meio do Serviço de Ensino Vocacional, em seis escolas (Ginásios) localizadas nas cidades de São Paulo, Americana, Rio Claro, Batatais, Barretos e São Caetano do Sul, iniciada em 1961 e encerrada em 1968, por força do Ato Institucional n. 5, da ditadura que se instalada no País, a rigor, a partir do de 1964.

Dois objetivos, ou interesses, principais nortearam os estudos realizados: o primeiro, compreender as relações entre o processo sociopolítico e econômico brasileiro e as transformações educacionais que, no curto espaço de tempo de duas décadas, 1950 e 1960, caminharam da inteira correspondência à completa e mútua rejeição; o segundo, de ordem pessoal, foi resgatar a história de uma experiência de trabalho educativo capaz de identificar os principais problemas que inviabilizavam a realização de uma educação escolar que atendesse às reais necessidades da sociedade brasileira e de descobrir/criar as melhores soluções, em todos os campos e atividades em que se desenvolve o ato de educar; nesse resgate incluía-se a memória da autora do estudo que teve, nessa experiência, a iniciação profissional, da qual decorreu, concretamente, sua “formação pedagógica”.

* ANPUH/PB / UFPA

Tratou-se, portanto, do estabelecimento de um diálogo entre o estudado e o vivido, intermediado pela documentação levantada e analisada; um intercâmbio entre a memória e a história visando (re)estabelecer um novo diálogo entre educação e sociedade, à luz dos problemas atuais.

1. Década de 50 do século XX – a escola precisava mudar.

Comecei a frequentar a escola em 1951, em agosto, iniciando com um semestre de atraso o, então denominado, curso primário.[†] Esse fato permanece em minha memória como o fim de uma grande angústia, pois desde outubro de 1949, aguardava ansiosamente uma vaga em um **grupo escolar** – a prestigiada escola primária pública da época. Nessa ocasião o acesso à educação escolar representava, ainda, senão a única a melhor perspectiva de ascensão social para os segmentos pobres (remediados) da população, entre os quais minha família estava inserida. Estudar, educar-se, mesmo em se tratando do básico “aprender a ler, escrever e contar” significava, para os jovens, a abertura das portas para o crescimento pessoal e, o que era mais atraente, a possibilidade de participar do desenvolvimento econômico e social que caracterizava a vida nas cidades, sobretudo na pujante São Paulo – a cidade que mais crescia na América Latina. Assim, estudar, mesmo sendo em uma pequena escola particular de bairro, propiciava um forte sentimento de alívio por poder escapar da “prisão da ignorância” e, quem sabe, até da pobreza![‡]

Essa perspectiva era procedente na medida em que a educação como forma de ascensão social do indivíduo e de democratização da sociedade – ambas colocadas a serviço do desenvolvimento econômico e social do país – fazia parte do ideário republicano, desde o início do regime.

A boa impressão inicial e as expectativas de avanços pessoais e sociais perduraram durante os onze anos que, então, perfaziam o período escolar atualmente corresponde à Educação Básica, excluindo-se a etapa inicial do ensino infantil. A obtenção do

[†] Iniciar a primeira etapa escolar no segundo semestre letivo só foi possível por duas circunstâncias: já tinha mais de sete anos, o mínimo estabelecido por lei, e a escola era particular.

[‡] Os trabalhos de Elza Nadai sobre a organização da escola secundária e dos cursos superiores, em São Paulo, demonstram a perspectiva de se estabelecer a vinculação entre educação e desenvolvimento socioeconômico, marcado, sobretudo após 1930, pela “ideologia do progresso”.

diploma do Curso Primário dava direito ao exame de admissão, o estreito funil por onde se passava ao curso ginásial – o primeiro ciclo da escola secundária ou média; finalmente, concluído o ginásio, a entrada no curso colegial – segundo ciclo da escola secundária – era “quase” automática, pois **só** dependia de se ter tido médias altas no ginásio e de **haver vagas** nos colégios procurados.[§] A entrada no curso superior, em 1962, apesar do, igualmente estreito, funil do vestibular, foi consequência “natural” do cumprimento das etapas anteriores. O curso escolhido foi História.

O curso superior foi concluído em 1965; imediatamente, no ano seguinte, iniciei minha vida profissional como professora do Ginásio Estadual Vocacional “Embaixador Macedo Soares”, na cidade de Barretos, uma das unidades do Sistema de Ensino Vocacional, criado, exatamente, como resposta às demandas de inovação educacional que assinalaram a sociedade paulista na década de 50. Sem que me desse conta de qualquer contradição, comecei o exercício do magistério integrando um projeto de escola experimental que se instalara movido pela consciência de que era preciso **mudar a escola tradicional**, na qual eu havia, **com toda satisfação**, me formado. O confronto entre a memória e a história, nesse caso, foi avassalador ... para a memória!

E a primeira interrogação é essa: por que a escola que atendia às expectativas de uma jovem que nela vislumbrava a possibilidade de um futuro promissor, precisava mudar?

Uma primeira resposta, que se apresentava como um levantamento de problemas a serem superados era fornecida por Maria José Garcia Werebe, uma conceituada historiadora da educação brasileira:

No Brasil, as mudanças que ocorreram na escola secundária agravaram o caráter livresco e rotineiro do ensino, evidenciando a sua insuficiência, porque agora maior é o número de diplomados que saem com noções e informações mal assimiladas, muitos dos quais sem terem sequer sido marcados pela frequência a uma instituição escolar de tal nível. Se fôssemos nos basear nos resultados efetivos (não em termos de porcentagem de aprovação) obtidos pelos alunos, nas diferentes disciplinas, nos vários anos que passam a estudá-las, para propor modificações na constituição do currículo, dificilmente poderíamos justificar a manutenção de qualquer uma delas, principalmente, na maioria das escolas. Depois de “estudarem”, durante anos, Francês, Inglês, são os alunos incapazes de lerem livros nestes idiomas e muito menos de manterem conversação em nível elementar em qualquer um deles. Muito mais grave ainda o que se passa no ensino da língua

[§] Essa organização escolar havia sido estabelecida em 1943, pela chamada Reforma Capanema, e foi parcialmente modificada pela Lei de Diretrizes e Bases Nº 4024, de 20 de setembro de 1961.

materna. Parece constituir a gramática, ou melhor, a memorização mecânica das regras gramaticais, a preocupação central do ensino dessa disciplina, uma vez que os alunos chegam até o fim do segundo ciclo, após 7 anos de estudos do vernáculo, afora o curso primário, sem saberem expressar-se corretamente e com clareza, sem terem adquirido hábitos de leitura, limitando-se a um conhecimento superficial de algumas notícias sobre os principais autores da língua nacional. As ciências, a História e a Geografia não fornecem aos adolescentes os recursos que lhes possibilitem ter um conhecimento mais exato do universo em que vivem, uma compreensão melhor dos problemas de sua época, nem lhes dão os meios para que possam, em bases científicas, escolher sua filosofia de vida, o caminho para a sua auto-realização. A maioria vai decorando e esquecendo na medida das imposições escolares (das sabatinas e exames), noções fragmentárias de matérias estanques. São conhecimentos de vida efêmeros, porque só “funcionam” na escola, desligados que são da vida do aluno. Seria mais apropriado falar não de conhecimentos, mas antes de palavras e frases sem sentido. Apenas uma minoria intelectualmente privilegiada consegue escapar às limitações escolares, vindo constituir elite intelectual do país, que assim, não é tanto produto das escolas, mas da inteligência e dos esforços individuais. A maioria dos alunos, porém, não se ajusta ao ensino puramente verbalista, e raramente apresenta, ao fim dos estudos, resultados que justifiquem o custo de seu ensino e os sacrifícios feitos pelas famílias e pelos próprios educandos. (WEREBE, 1970, p. 148).

4 Outra resposta, reforçando e complementando as colocações de Werebe, podia ser buscada no documento intitulado: *Sugestões sobre a renovação dos métodos e processos de ensino apresentadas à Jornada de Diretores do Ensino Secundário realizado em São Paulo de 15 a 20 de outubro de 1.956, sob os auspícios da Seccional do MEC, sob a Coordenação de sua Delegada a Sra. Marina Cintra* (acervo do CM/EDUSP) que expressava o pensamento de uma autoridade do sistema educacional vigente: a própria Delegada da Seccional do MEC em São Paulo, que em conferência pronunciada na referida Jornada, afirmou:

É questão pacífica no espírito de todas as pessoas de boa fé que a atual legislação do ensino secundário não corresponde às necessidades da vida cultural presente, nem tão pouco atende ao ritmo precipitado das descobertas científicas dos últimos tempos e muito menos acompanha o desenvolvimento econômico e social que se processa no Brasil em compasso verdadeiramente vertiginoso.

O teor dessas críticas indicava que a escola “tradicional” estava sendo questionada na perspectiva dos dois processos definidores do sistema educacional: o político/legislativo e o educativo/pedagógico.

Essas críticas eram, sem dúvida, procedentes; no entanto, na perspectiva de quem nela se formou satisfatoriamente – como é o meu caso – mais do que as falhas que poderiam ser atribuídas à escola, o problema era o caráter seletivo do sistema

educacional como um todo, de modo que, proporcionalmente, eram poucos os jovens que dele se beneficiavam. Essa questão acabou dando lugar a uma complicada colocação da relação entre **qualidade** e **quantidade** na educação, como se fosse possível estabelecer oposição entre os dois termos. E esse problema é ainda perigosamente recorrente na atualidade.

Contudo, a década de 50, do século passado (que já foi identificada como os **anos dourados** da sociedade brasileira), parecia, efetivamente, corresponder às expectativas de democratização e de desenvolvimento econômico, a despeito das condições da escola. No plano político-governamental, os mandatos de Jânio Quadros (1955-1959), no governo de São Paulo, e de Juscelino Kubitschek (1956-1961), na presidência da República, conseguiam produzir suportes concretos para as formulações ideológicas centradas no binômio democracia/desenvolvimento.

Jânio Quadros despontara, na condição de prefeito da capital paulista, como um novo tipo de liderança, afinado com as aspirações dos setores mais populares da sociedade, afrontando os velhos padrões oligárquicos que, tradicionalmente, dominavam a política estadual. No exercício do governo do Estado acentuou o perfil populista e moralista, caracterizado por atitudes que visavam sanear as instituições políticas e o exercício do poder. A vassoura, adotada como símbolo de sua prática administrativa, tornou-se expressão de trabalho dedicado e honestidade no trato da coisa pública. Não por acaso, suas atitudes eram (des)qualificadas como demagógicas.

O Presidente JK, como Juscelino Kubitschek ficou popularmente conhecido, tendo sido eleito em plena crise decorrente do final trágico do governo Vargas, tomou posse em função de apoio militar e teve que enfrentar sérias resistências políticas, logo no início de seu mandato. Mas, a superação das questões políticas teve lugar em meio à mais eufórica das propostas de desenvolvimento que a sociedade brasileira vivenciou: o PLANO DE METAS – 50 anos de desenvolvimento em 5 anos de governo! A construção de Brasília – a NOVACAP – e a instalação da indústria automobilística, emblematicamente, forneciam as evidências concretas de que a **política desenvolvimentista** deixara de ser discurso de campanha e se tornara um **vertiginoso** processo de desenvolvimento econômico do país. Razão porque, euforia era uma espécie de palavra de ordem desse período. As comemorações do quarto centenário da cidade de

São Paulo (1954), a **quase** conquista do título de *Miss Universo* pela loira baiana, Martha Rocha – uma vice excepcionalmente considerada vencedora – também em 1954 e, finalmente, a sempre esperada vitória no campeonato mundial de futebol, em 1958, pareciam indicar que o Brasil poderia mesmo livrar-se do secular atraso econômico que obliterava as indiscutíveis potencialidades de seu território (de rica e dadivosa natureza) e de seu criativo povo.

No plano pessoal, para a autora do presente estudo, além dos motivos comuns a todos os brasileiros, o sentimento de euforia era alimentado, principalmente, pela possibilidade de frequentar a escola! A tão sonhada escola secundária que, por virtude nos novos tempos, tornara-se, até certo ponto, acessível aos pobres ... ou melhor, aos remediados, sem prejuízo de ter se tornado alvo das contundentes críticas.

São Paulo era o espaço privilegiado desses processos. E nesse espaço, era óbvio, não podia mais ter lugar para uma escola **tradicional**, incapaz de acompanhar o ritmo acelerado das mudanças que a política e a economia impunham.

Onde buscar soluções?

2. Classes nouvelles – LDB – as mudanças necessárias e a lei

Em 1949, em São Paulo, havia se iniciado um amplo e contínuo intercâmbio com as instituições educacionais francesas. Nesse ano, um grupo de professores brasileiros foi convidado, pelo Consulado francês, para conhecer o trabalho desenvolvido no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres. Um dos participantes foi o professor Luis Contier que, depois de cerca de dois anos de estágio (1949-1950), voltou a São Paulo muito entusiasmado com a experiência das “Classes Nouvelles” e disposto a, seguindo esse modelo, desenvolver projetos de renovação no Colégio, depois Instituto de Educação “Professor Alberto Conte”, do qual era Diretor.

Um dos documentos pertencentes ao Dossiê *Luis Contier*, do Acervo do Centro de Memória da Faculdade de Educação/USP, reúne um conjunto de textos, utilizados no estágio, que fornecem breves informações sobre a história do Centro e, em linhas gerais, colocam princípios e métodos que norteavam a experiência de renovação educacional que vinha sendo realizada.

Segundo as informações fornecidas, o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres consagrava-se à formação pedagógica dos professores em exercício e todos os que pretendiam exercer o magistério; criado em 1945, quando uma reforma do ensino preocupava todos os espíritos, destinava-se a acolher professores voluntários que desejassem participar da experiência das “classes nouvelles”. O texto explicita que, após o término da guerra, mais do que nunca o esforço de educar seria necessário; sentia-se necessidade de pensar novos métodos de ensino, adaptados às necessidades presentes; compreendia-se que era preciso conhecer melhor a criança para ajuda-la a escolher os caminhos mais convenientes às suas aptidões. “Melhor orientação das crianças, emprego de métodos mais ativos, esforço de coordenação dos diferentes professores, eis os fins a que se propunham os educadores das futuras *classes nouvelles*”. Reconhecia-se, ainda, que os educadores deveriam se reunir e discutir em conjunto os traços característicos da experiência que pretendiam implantar. Surgiu daí a ideia dos **estágios**, considerados como período de informação e discussão. (Centro de Memória/FEUSP, DLC, doc. 15, p. 1)

7

Após a participação nesses estágios, o professor Contier tomou a iniciativa de colocar em prática o que tinha apreendido da experiência francesa na escola que dirigia. E o fez, segundo o modelo de Sèvres, reunindo professores que se dispusessem, voluntariamente, a aceitar o desafio de realizar um projeto de renovação educacional.

O Colégio “Professor Alberto Conte”, tornou, então, a primeira escola paulista a colocar em prática os princípios das “classes nouvelles”. O trabalho desenvolvido, do ponto de vista de inovações, concentrava-se na mudança dos **métodos** de ensino com a aplicação dos chamados **métodos ativos**, ou seja: os métodos de ensino centrados na atividade dos alunos. Em 1953, na abertura de uma exposição de trabalhos escolares, algumas autoridades do ensino, entre elas o Secretário da Educação, José de Moura Resende e a Inspetora Regional do Ensino Secundário, Marina Cintra, puderam tomar conhecimento dos resultados que a experiência de renovação vinha produzindo.

Um recorte de jornal, com indicação manuscrita *1953 / prof. Mascaro*, infelizmente sem outras referências, anexado ao texto da palestra de Marina Cintra na Jornada de Diretores, informa que na ocasião o Secretário da Educação tomou conhecimento do plano experimental que vinha sendo desenvolvido pelo

estabelecimento dirigido por Luis Contier e que constava de “orientação vocacional, feita pelo diretor e pelos professores; entrosamento entre as várias cadeiras; trabalho de equipe, seminários e maior aproximação entre o lar e a escola, mediante reuniões periódicas com os pais de alunos”. Ainda segundo esse artigo, o Secretário da Educação salientou a possibilidade de oficializar um plano de cooperação entre os pais de alunos e os estabelecimentos oficiais de ensino secundário.

A partir dessa experiência de renovação, iniciada no “Alberto Conte”, a ideia de criação de **classes experimentais** passou a ocupar espaços nos debates educacionais. Em diversas escolas da capital e nos Institutos de Educação de algumas das mais importantes cidades do interior do estado foram criadas classes experimentais com resultados considerados muito positivos não só no tocante à renovação dos métodos de ensino, mas, sobretudo, na mudança de concepções sobre o papel da escola e da sua relação com a comunidade em que se inseria promovendo-se inovadoras articulações entre os profissionais que atuavam na escola, os pais de alunos e instituições e autoridades da comunidade. O mais importante: a redefinição da posição do aluno que passou a ser reconhecido como centro e sujeito da educação.

Na sequência desse processo, a partir das classes experimentais criadas no Instituto de Educação “Narciso Pieroni”, da cidade de Socorro, as propostas de renovação/inação educacional ganharam força e repercussão que levaram a Secretaria de Educação do Estado e tomar a iniciativa de criar **escolas experimentais**. A criação do Sistema de Ensino Vocacional foi o resultado institucional e oficial dessa iniciativa.

A centralidade paulista não significava, absolutamente, ausência de debates e iniciativas, no campo educacional, em outros estados: no Rio de Janeiro, na Bahia, em Pernambuco, principalmente, realizavam-se importantes projetos de inovação, de revigoração, de expansão das escolas e dos processos educativos nelas desenvolvidos.

No entanto, a concretização de projetos, propostas e iniciativas que implicavam na renovação dos sistemas educacionais demandava o suporte legal, o respaldo político e o aporte financeiro. Nesse sentido, as mudanças educacionais fomentavam, também, um amplo debate sobre a política educacional.

Nos anos de 1958 a 1961 a política educacional foi absorvida pelo debate nacional em torno do processo de tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – assinalado, sobretudo, pela divulgação do *Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados (janeiro de 1959)*, que ficou conhecido como o 2º Manifesto dos Pioneiros. Ao mesmo tempo, particularmente, em São Paulo, ganhou corpo o movimento em prol da criação de classes experimentais nas escolas públicas de ensino secundário.

O debate em torno do processo de tramitação da LDB constituía, em princípio, o tema mais amplo da política educacional brasileira, enquanto o processo de renovação educacional, centrado na proposta de criação de classes experimentais, se apresentava como uma condição material necessária para o estabelecimento de um tipo de ensino que tinha como referências, especialmente, as demandas paulistas. É interessante e, até certo ponto, estranho, observar que esses dois processos não só não se davam articuladamente como pareciam se ignorar.

9

A propósito, no tocante à relação entre legislação e reforma educacional, chama a atenção, quando se analisam a documentação e a bibliografia disponíveis, uma certa separação entre a política educacional geral e a questão da renovação da educação; parecem se tratar de espaços diferentes, abstratamente relacionados, porém, desarticulados: um pertencente ao grande campo da política e outro constitutivo do campo mais restrito e específico da pedagogia. No entanto, a análise das propostas de renovação educacional, suscitadas pelas novas formulações teóricas e pelas inovações pedagógicas, requeriam uma contextualização política que devia ser buscada, de modo geral, nos diversos procedimentos legislativos e administrativos, encaminhados pelas diversas instâncias governamentais

O debate geral, focado na LDB, envolvia lideranças intelectuais, sobretudo as que atuavam nas universidades e escolas superiores, educadores, entidades estudantis e de professores, políticos e contava com significativos espaços na grande imprensa. Porém, apesar do caráter nacional do debate, havia uma significativa concentração nos grandes centros, sobretudo, São Paulo e Rio de Janeiro.

A campanha pela instalação de classes experimentais, em São Paulo, restrita a um grupo de especialistas, se dava nos espaços institucionais e administrativos e,

também, na imprensa; os jornais paulistas, na medida em que divulgavam os esforços dos educadores envolvidos, respaldavam as propostas de renovação educacional que deveriam ser implantadas nas classes experimentais.

No início da década de 60 os dois planos ou espaços de debate, de certa forma, se cruzaram, a rigor, sem terem se entendido. No final da década ambos foram assolados pela ditadura que transformou a ausência de diálogo em profunda ruptura entre o projeto de construção de sistemas educacionais – questão política – e a criação de processos educativos – questão pedagógica – adequados às necessidades reais da sociedade brasileira.

3. Início do século XXI – os aportes do século XX – ou: o novo não se instala no vazio.

Em 2012 completei 70 anos. Considerando o estudo da história da educação brasileira nesse período, sou tentada a estabelecer uma conclusão provisória: tanto a escola tradicional em que estudei como a escola renovada em que me tornei professora devem ser, urgentemente, resgatadas de modo a se constituírem em aportes para os novos debates que se impõem no novo momento de reconstrução democrática(?) iniciado na última década do século XX.

Esse resgate, porém, parece, tal como acontecia nos anos 60 do século passado, estar fadado à ausência de diálogo entre o “político” e o “pedagógico” que nem mesmo a organização das diversas instâncias do Movimento Docente tem sido capaz se contrapor.

A existência de uma Associação/Sindicato de professores de instituições de ensino superior, por exemplo, seria, por suposto, o reconhecimento de que educação é uma questão política. Não era assim, porém, que o entendiam alguns dos principais líderes e militantes da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES.

Pelo menos era essa a minha sensação, quando, atuando no movimento docente, ouvia lideranças e dirigentes da entidade afirmar, insistentemente, que era preciso **politizar a questão educacional**. Ou, o que era mais embaraçoso, durante o período de tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1992-1996),

ter que discutir propostas, feitas em reuniões da Diretoria da Associação e nas Assembleias das suas instâncias deliberativas, segundo as quais a discussão das questões deveria ser encaminhada para os “pedagogos”, para os “especialistas”, enfim, para os “educadores”, que participavam do movimento **docente!**

Apesar do impacto e do estranhamento criados por essa situação na época, é preciso reconhecer, agora, a 16 anos de distância, que se tratava muito mais de retórica do que de questões de fundo. Porque a educação, considerada, intrinsecamente, uma questão política ou **politizada** pela atuação dos militantes, ocupava o lugar central nas lutas **políticas** travadas pelo movimento docente.

Mas, considerando-se, ainda, o processo de tramitação do projeto de LDB, que se estendeu de 1988 a 1996, mais constrangedor do que os equívocos do movimento docente foi a quase total indiferença demonstrada por parlamentares, pela imprensa e por amplos setores da sociedade brasileira, em geral. Uma indiferença que, aliás, é persistente. Por exemplo, em Editorial de 22 de abril de 2007, intitulado *O básico em educação*, o jornal Folha de São Paulo, saúda medidas governamentais que visavam enfrentar a situação de “falência do ensino”, anunciando que *Esgotou-se a fase de debates pernósticos* (grifo nosso) *sobre educação*, e defendendo que a discussão, daí em diante deveria, tão somente ater-se aos meios de realizar as medidas adotadas. Ou seja, seria cabível, no pensamento do editorialista, conceber-se situações em que os **debates sobre educação** deveriam cessar.

Assim sendo, se impõe, mais do que nunca, o resgate histórico das lutas brasileiras que visavam a construção de um modelo de educação que, efetivamente, se constituísse em suporte para a formação da sociedade brasileira.

Elza Nadai, reconhecida como uma das mais importantes formadoras de professores de história, em nosso país, afirmou, na abertura do Seminário *Perspectivas do Ensino de História* – FEUSP, 1988: *o novo não se instaura no vazio*. A educação brasileira precisa dialogar com seu passado de modo a identificar as bases que poderiam lastrear novos projetos educacionais, compatíveis, não com a realidade brasileira atual, mas com as aspirações (ou seriam sonhos?) de construção de um mundo melhor para se viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

WEREBE, Maria José Garcia. *30 anos depois. Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994.

NEVES, Joana. *O Ensino Público Vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político – 1961-1970*. FFLCH/USP: São Paulo, 2011. Mimeografado. (Tese de doutorado).