

EDUCAÇÃO HOJE: uma revista para o ensino secundário no Brasil da década de 1960

Daniel Revah*
Maria Rita de Almeida Toledo*

Resumo:

Neste artigo objetiva-se analisar o modelo de leitura e formação docente, contido na revista *EDUCAÇÃO HOJE*, publicada pela editora Brasiliense, entre 1969 e 1971. O periódico foi suporte da circulação das práticas das escolas secundárias experimentais, organizadas entre 1950 e 1970. Na análise adota-se a perspectiva da história cultural, enfatizando-se a descrição e análise da fórmula editorial. Analisa-se também o artigo que abre o primeiro número, destacando-se a sua relação com os princípios presentes no editorial inaugural e na fórmula editorial do periódico, mas também tomando-o como exemplo de uma vertente da pedagogização do secundário que essa publicação promove e que é coibida pela abrupta interrupção de suas edições, no período mais repressivo da ditadura militar.

Palavras-chave:

Periódico educacional; fórmula editorial; ensino secundário; inovação pedagógica; modelos de leitura e formação docente.

* Universidade Federal de São Paulo - São Paulo - SP

EDUCAÇÃO HOJE: a magazine for High School in Brazil in the 1960s

Daniel Revah
Maria Rita de Almeida Toledo

Abstract:

This study aims to analyze the reading model and teacher training contained in *EDUCAÇÃO HOJE*, published by Brasiliense (1969 - 1971). The magazine supported the circulation of some educational practices carried by experimental High Schools organized between 1950 and 1970. The analysis is carried out in the perspective of the cultural history, with emphasis on the description and analysis of editorial formula. Also, it was analyzed the first article, in the inaugural issue, especially its relationship between editorial formula of the whole publication and the principles expressed in its editorial, but also taking it as an example of a source of High School pedagogical practices promoted by this publication, in the most repressive period of military dictatorship.

Keywords:

Teaching practices journal; editorial formula; high school; pedagogical innovation; reading models and teacher training.

EDUCAÇÃO HOJE: uma revista para la enseñanza secundaria en Brasil en la década de 1960

Daniel Revah
Maria Rita de Almeida Toledo

Resumen:

El objetivo de este artículo es analizar el modelo de lectura y formación docente de la revista *EDUCAÇÃO HOJE*, publicada por la editora Brasiliense, entre 1969 y 1971. La revista fue el soporte de circulación de las prácticas de las escuelas secundarias experimentales, organizadas entre 1950 y 1970. En el análisis se adopta la perspectiva de la historia cultural, enfatizando la descripción y el análisis de la fórmula editorial. También es analizado el artículo que abre el primer número, destacando su relación con los principios presentes en el editorial inaugural y en la fórmula editorial, pero también tomándolo como ejemplo de una vertiente de la pedagogización del secundario que esa publicación promueve y que es cohibida por la abrupta interrupción de sus ediciones, en el período más represivo de la dictadura militar.

Palabras clave:

Revista educacional; fórmula editorial; enseñanza secundaria; innovación pedagógica; modelos de lectura y formación docente.

Introdução

Este artigo analisa a fórmula editorial da revista *EDUCAÇÃO HOJE* com o intuito de descrever um dos modelos de leitura e formação docente que circularam no Brasil entre as décadas de 1960 e 1980. Para se situar esse modelo em termos históricos, de início são destacados outros modelos de leitura e formação que surgiram desde fins do século XIX até o período aqui considerado, apontando-se diferenças que remetem às peculiaridades dos níveis de ensino primário e secundário. Num segundo momento, descreve-se a fórmula editorial da revista, dando-se destaque ao editorial inaugural e a determinados dispositivos tipográficos e textuais. Por último, analisa-se o artigo que abre o primeiro número, enfatizando-se a sua relação com os princípios presentes no editorial inaugural e que definem a fórmula editorial do periódico, mas também tomando-o como exemplo de uma vertente da pedagogização do secundário que essa publicação promove e que é coibida pela abrupta interrupção de suas edições no período mais repressivo da ditadura militar.

A perspectiva teórica que orienta a análise da revista *EDUCAÇÃO HOJE*, bem como a de outros impressos educacionais que fazem parte do escopo da mesma pesquisa¹, nutre-se dos pressupostos da história cultural², que sempre considera a sua configuração material ao tratar dos discursos pedagógicos e dos saberes que os impressos produzem e veiculam e que envolvem diversos dispositivos textuais e tipográficos. Nesse sentido, os impressos não são tomados apenas como fonte, mas, antes de mais nada, como objetos culturais a serem analisados em sua materialidade. A questão central, implicada nessa escolha, é a de problematizar o lugar de poder de editores, editoras e suas práticas editoriais, analisando-se suas estratégias articuladas às representações de leitores visados, à seleção dos saberes, dos autores e dos textos que põem em circulação. Com isso, este trabalho inscreve-se numa perspectiva teórica que visa constituir e descrever uma *geografia cultural* do leitor representado, configurada por essas estratégias editoriais que delimitam fronteiras entre campos de saberes; operam a inclusão e a exclusão de autores e obras nos territórios ordenados para leitores destinatários

¹ Trata-se do projeto de pesquisa intitulado *Forma material da cultura pedagógica: análise de periódicos educacionais editados no Brasil entre as décadas de 1960 e 1980*, desenvolvida pelos autores na Universidade Federal de São Paulo.

² Referimo-nos à perspectiva teórica presente nas análises de Chartier (2002), Certeau (1990) e Carvalho (2001).

específicos; prescrevem a localização de práticas de leituras em diferentes comunidades identitárias, situando o seu público no espaço de leitura que desenham; constituindo, por fim, modelos de leitura e formação docente, ou não³. Nesse sentido, é possível descrever essa geografia por meio de uma topografia: a constituição de um campo (simbólico, econômico, político), onde se constituem lugares de emissão, circulação e recepção do que foi produzido. Esses lugares, nem sempre contínuos ou sem acidentes, são organizados segundo regimes discursivos que classificam, definem e distribuem saberes, conforme a localização dos territórios que os leitores deveriam ocupar. Nessa perspectiva, é possível descrever essa geografia por meio dos modelos de leitura e formação docente, materializados pelos próprios objetos culturais impressos.

1. Modelos de leitura e formação para docentes das escolas primária e secundária

As análises da história da organização escolar no Brasil, até a lei 5.692/71, têm indicado uma forte fronteira entre o professor primário e o professor secundário, no que se refere às suas culturas de formação e práticas pedagógicas. Essas fronteiras podem ser remetidas às instituições formativas, às funções atribuídas às escolas primária e secundária, assim como ao público que frequentou ou deveria frequentar essas instituições. Esses dois segmentos do ensino possuíam, até a década de 1970, culturas bastante diferentes e que, pela oposição, auxiliavam na construção de suas identidades: a escola primária até então era a única pela qual passava a maioria dos brasileiros escolarizados. Como escola terminal, muito de seu currículo e objetivos estava inscrito nesse fim, sendo a preparação para o secundário só uma possibilidade; já o ensino secundário era entendido como destinado à formação de uma cultura intermediária, mas também como lugar de preparo das elites, destinadas ao ensino superior. Seu ponto de partida se dava com a seleção estrita dos capazes a frequentar o curso, por meio do exame de admissão, e preparava para o ensino superior. Para a escola primária, os professores eram formados nos cursos normais; já os professores do normal, ginásio ou colegial deveriam ter formação nos cursos de licenciatura, ministrados nas faculdades de filosofia, ciências e

³ O conceito de *geografia cultural* está em forte diálogo com a noção de *ordem dos livros*, proposta por Chartier (1994) e também com a noção de *lugar próprio*, apresentada por Certeau (1990). Para uma discussão teórica sobre essas noções, ver Toledo (2013).

letras (FFCL) ou outra formação superior afim, prestados os exames de suficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (lei 4.024) manteve as diferenças de formação na medida em que, para o curso primário, os docentes continuariam a ser formados pelas escolas normais ginasiais ou normais colegiais; o ensino superior ficou destinado para os docentes que atuariam nas escolas ginasiais, normais e técnicas e nos colegiais⁴.

Em relação à formação, a escola republicana primária estabeleceu desde cedo, pelo menos em São Paulo e Minas Gerais, um padrão de formação de seus professores, com a institucionalização da escola normal e das escolas-modelo anexas. Para a escola secundária, a institucionalização de um padrão de formação docente se deu com a criação das faculdades de filosofia, ciências e letras (FFCL) na década de 1930⁵. Mesmo com a institucionalização dessas faculdades e a regulamentação implantada com as Leis Orgânicas de 1942, os professores do ensino secundário poderiam exercer a profissão sem o diploma da licenciatura. Esses professores tinham, geralmente, formação nas profissões liberais ou nos seminários e, por meio de provas oficiais, chamadas de *suficiência*, adquiriam registros para exercer a profissão docente⁶. A origem de formação, autodidata ou nas faculdades de filosofia, estabeleceu hierarquias internas entre os docentes, tanto em relação a postos de trabalho e remuneração quanto à diferença de prestígio entre os docentes nas instituições escolares.

O controle das práticas de ensino desses profissionais, prescrito nas Leis Orgânicas, dava continuidade ao padrão instituído com a república, pois ficava a cargo dos inspetores de ensino federais que deveriam fiscalizá-las nos estabelecimentos de ensino, acompanhando os exames orais e escritos, os programas de ensino e as aulas, assim como a orientação metodológica seguida pelo professor (Fonseca, 2004). Para

⁴ Segundo Tanuri (2000, p. 78), “apenas Sergipe, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Guanabara e Distrito Federal utilizaram-se somente de escolas de segundo ciclo de grau médio para preparação de seus professores primários”.

⁵ Para algumas disciplinas, já havia iniciativas de constituição de escolas de formação docente, vinculadas a outras instituições produtoras de conhecimento. Cf. Guimarães (1997).

⁶ Por exemplo, o Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro conseguiu, por meio do decreto nº 8.777 (24/1/1944), que os docentes *auto-didatas*, com registro provisório, recebessem o registro definitivo, se comprovados três anos de docência (Vicentini, 2002).

Elza Nadai (1991), esses padrões só foram alterados com a reorganização da escola *tradicional* ou *de classe média*, transformada legalmente na escola fundamental e obrigatória de oito anos, com a lei 5.692/71.

Enquanto a escola normal construiu a identidade do professor sob o discurso da necessidade do aprendizado da técnica e de métodos de ensino, do conhecimento específico da psicologia infantil, da didática e da pedagogia (discurso pedagógico), os professores secundários, mesmo depois da institucionalização da sua formação nas faculdades de filosofia, afirmaram sua identidade pelo domínio do conhecimento científico das matérias a serem ensinadas, situando os saberes próprios da pedagogia em lugar inferior àqueles relativos às matérias por eles ministradas. Esse modelo de formação do professor secundário foi consubstanciado na fórmula 3 + 1, pelo decreto-lei 1.190 (4 de abril de 1939), no qual os alunos cursavam as disciplinas do bacharelado em três anos e as disciplinas da seção de pedagogia no seu último ano de formação⁷.

Paradoxalmente, a partir do final da década 1940, com a democratização, o discurso dos impressos oficiais – como o da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) – começa a apontar a existência de uma *crise de qualidade* do ensino secundário, indicando como solução, entre outras, a necessidade de treinamento dos professores, maior cuidado da inspeção escolar, necessidade da formação docente em cursos de licenciatura, introdução de novas práticas em sala de aula, mais dinâmicas por adotarem pedagogias ativas ou novas (Fonseca, 2004)⁸. A necessidade, portanto, da *pedagogização* das práticas do secundário acompanhava a expansão desse segmento do ensino. Essa necessidade de pedagogização foi reforçada com a criação dos colégios de aplicação, na década de 1950,

⁷ O decreto-lei 1.190/1939 determinava que a Faculdade Nacional de Filosofia fosse o modelo para a organização dos cursos dessa modalidade de formação, oferecendo aos licenciados os cursos da seção de pedagogia. Contudo, o Conselho Nacional de Educação poderia aprovar variações desse modelo. No caso da Universidade de São Paulo, as disciplinas oferecidas eram psicologia, didática geral e didática especial. Com o decreto 9.092 (de 26 de março de 1946), “reafirmou-se a obrigatoriedade dos estudos em quatro anos, sendo os três primeiros dedicados a um currículo fixo, para cada curso, em regime seriado e o último abria a possibilidade dos estudantes optarem ‘por duas ou três cadeiras ou cursos, dentre os ministrados pela faculdade’” (Nadai, 1991, p. 180).

⁸ Além de Fonseca, ver também estudo de Braghini (2005). A RBEP e o tema do ensino secundário ainda foram objeto de Bereta, Dallabrida e Clarino (2013).

pelos quais os alunos-mestres deveriam passar para aprenderem as suas práticas docentes⁹. Foram concebidos como laboratórios que unificariam os saberes teóricos e práticos, necessários à docência, por permitirem a reflexão sobre problemas da realidade e as soluções técnicas possíveis produzidas pela didática, possibilitando também a inovação pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores¹⁰.

As marcadas diferenças entre as culturas docentes primária e secundária podem ser encontradas nos impressos que se destinam a esse profissionais e nas prescrições de práticas pedagógicas veiculadas por meio desses impressos – revistas, coleções de livros ou livros didáticos. Marta Carvalho (2001), ao analisar as regras pedagógicas que regulam a produção e os usos dos materiais impressos de destinação escolar primária, entre o final do século XIX e as décadas de 1920 e 1930, traçou três modalidades de impresso que circularam nesse período e configuraram de maneira distinta o campo dos saberes e das práticas pedagógicas: a Caixa de Utensílios, o Tratado de Pedagogia e a Coleção para Professores (Carvalho, 2001). Carvalho aponta que, em contraste com a configuração que se estabeleceu no final do século XIX e início do século XX, em que os saberes eram organizados na forma de Tratados de Pedagogia teóricos, articulados com revistas que pretendiam subsidiar as práticas do professorado – com modelos de leitura denominadas pela autora de *caixa de utensílios* –, nos anos 1920 e 1930, os diferentes grupos de educadores que objetivavam interferir nas políticas educacionais – sobretudo por meio de reformas educacionais – conformaram os saberes pedagógicos, destinados à formação do professorado em coleções de livros em que pretendiam recortar e organizar esses saberes e articulá-los às práticas pedagógicas na escola (Carvalho, 2001).

Nota-se, em levantamento preliminar que não incluiu os periódicos de ordens confessionais, que muitos impressos destinados aos docentes do ensino secundário foram empreendimentos de casas editoras que especializaram parte de seus naipes editoriais para o mercado de livros didáticos, cujo crescimento foi visível no período de democratização do

⁹ “ A obrigatoriedade de as Faculdades de Filosofia manterem um ‘Ginásio de Aplicação’ destinado à ‘prática de ensino dos alunos matriculados no curso de Didática’ foi determinada pelo Decreto-lei 9.053 de 12 de março de 1946” (Nadai, 1991, p. 189).

¹⁰ Rozante (2008) analisa o debate sobre a boa formação do docente do ensino secundário na *Revista de Pedagogia* (1955-1967).

país, a partir de 1946, e que acompanhou a expansão desse nível de ensino. Os periódicos editados por essas editoras para o secundário geralmente articulavam coleções destinadas aos professores e os livros didáticos, divulgando os dois produtos em suas páginas. Os saberes pedagógicos, nelas difundidos, tornavam-se meios de legitimação e prescrição de determinadas leituras formadoras do docente, incidindo na escolha pelo professor dos livros didáticos¹¹.

Assim, a Companhia Editora Nacional lançou, em 1950, a *Revista Atualidades Pedagógicas*¹², homônima da coleção que já circulava desde os anos 1930; a Editora do Brasil publicou, em 1947, a *EBSA*: documentário do ensino¹³; a editora Francisco Alves, em 1958 iniciou a publicação da *Revista do Magistério*: curso secundário e normal, entre outras. Essas revistas, de acordo com o que pôde ser notado em análise preliminar, procuravam aliar a propaganda de seus livros didáticos para as escolas secundárias com dicas e *macetes* do trabalho docente, com artigos sobre a pedagogia adotada nas escolas confessionais (maior parte da rede privada), assim como sobre a legislação vigente concernente ao controle do trabalho docente. Elas funcionavam como espécies de apostilas que auxiliavam os professores não licenciados a prestarem os exames de suficiência, para desse modo adquirirem licenças para exercer a docência, assim como a adotarem práticas específicas na sala de aula (Toledo, 2001).

O discurso prescritivo da didática tomava, à maneira de um manual de conselhos e boas maneiras, o tom dominante. Essas revistas procuravam também divulgar *slogans* ou temas da educação, apresentados de maneira breve, que poderiam ser utilizados pelo professor em provas ou relatórios de suas práticas¹⁴. A representação do leitor destinatário era a

¹¹ Algumas investigações recentes têm se preocupado em analisar os discursos sobre a pedagogização ou renovação do currículo de formação do professor secundário nos anos 1940 e 1960. Ver, por exemplo, Fonseca (2004), Frangella (2003) e Souza (2008).

¹² Para uma análise da revista *Atualidades Pedagógicas*, veja-se Toledo (2001) e Silva (2001).

¹³ Para uma análise da revista *EBSA*, ver Braghini (2010).

¹⁴ Por exemplo, o slogan *O homem novo para o mundo novo*, contendo este texto logo abaixo desse título: “A grande tarefa dos nossos dias é preparar o homem novo para o mundo novo, que a máquina e a ciência estão exigindo. Até agora, temos um homem ainda antigo, excedido e subjugado pela sua própria criação.” Anísio Teixeira consta como o autor desse texto. Cf. *Revista Atualidades Pedagógicas* (jan./abr. 1957, p. 13). Ou ainda: *O professor não é um inimigo*, apresentando este texto: “Não exerce bem a sua função o mestre que entra na aula

que o convertia em um estrangeiro da escola, obrigado a aprender, o mais rápido possível, as regras simbólicas que instituíam as relações professor-aluno-conhecimento da disciplina. Essa representação de um docente mal preparado para os desafios cotidianos do trato com os alunos e com os dispositivos de controle do trabalho docente era reforçada pelos exercícios e lições das diferentes disciplinas escolares, utilizáveis em sala de aula, contidos nos programas dos livros editados pelas casas editoriais. Os periódicos, portanto, articulavam uma íntima relação entre livro escolar e periódico como modelo formativo dos docentes do secundário. Dessa maneira, as revistas instituíam seus leitores como aprendizes e consumidores dos saberes necessários à docência.

Não muito distante desse modelo de leitura, no mesmo período, o Ministério de Educação e Cultura, avaliando o fraco desempenho dos professores secundários, seja nos exames de suficiência, seja em sala de aula, lança, por meio de seu Departamento de Ensino Secundário, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), para oferecer cursos e treinamento para esses docentes, e publica a revista *Escola Secundária* como parte dos esforços daquela diretoria para divulgar suas atividades. Segundo análise de Silvia Fonseca (2004, p. 43), nos artigos publicados, “percebe-se a preocupação dos editores, sobretudo após 1959, de oferecer modelos práticos de trabalho em sala de aula, mais do que referenciais teóricos ou reflexões sobre a educação ou o magistério”.

A ideia de oferecer ferramentas diretas de trabalho em sala de aula parece homóloga à descrição que Marta Carvalho faz dos periódicos para os professores primários, que circularam até a década de 1920: como caixas de utensílios, deveriam fornecer modelos de aulas ou repertórios apropriáveis pelos docentes nas suas práticas. A análise preliminar desse modelo de leitura e formação remete a questões sobre o lugar da pedagogia e da didática nas representações dos editores em relação ao fazer docente do professor secundário. Se, para Marta Carvalho, a *caixa de utensílios* surge de uma concepção do ensino produzida por um discurso da pedagogia em que a teoria já estava inserida no uso suposto desses utensílios, a que se deveria a reatualização desse modelo para um outro

de sobrecenho carregado, já de mau humor, disposto a impaciência ou à ironia desprezativa. A primeira lição é a serenidade do semblante, a alegria comunicativa de quem possui um tesouro inestimável”, com a autoria de Jonathas Serrano. Cf. *Revista Atualidades Pedagógicas* (set./dez. 1957, p. 35).

público, em outro período? A didática adotada seria apenas para regular a atuação do professor, prescrevendo-lhe posturas e roteiros de lições? Nesse tipo de modelo de leitura e formação estariam dispensadas as próprias teorias ou se pode aí flagrar uma estratégia para implementar a pedagogização da escola secundária para docentes leitores nada afeitos a esse tipo de discursos?

Mas esse não é o único modelo de leitura e formação que circulou para os docentes da escola secundária. Pelo menos duas revistas procuraram difundir as experiências educativas extraídas dos colégios de aplicação, ginásios experimentais ou vocacionais: a *Revista Pedagogia*, editada entre 1958 e 1967, do já citado Colégio de Aplicação da FFCL/USP (Rozante, 2008); e a revista *EDUCAÇÃO HOJE*, da editora Brasiliense, lançada em 1969. Nesses periódicos, o cerne de sua estrutura era a exposição de experiências práticas, desenvolvidas em escolas públicas inovadoras, analisadas sob os parâmetros científicos das ciências da educação. Com discussões sobre os modelos das escolas secundárias, metodologias específicas ou questões concernentes à política educacional, essas revistas parecem dar lugar a uma nova perspectiva pedagógica para o ensino secundário. Esse deslocamento corresponde ao aparecimento de um saber específico, produzido no âmbito das escolas experimentais, que envolve novos profissionais licenciados nas ciências específicas das matérias que ministravam no secundário. Esses profissionais buscam produzir um saber prático articulado a determinada fundamentação pedagógica. Como docentes do Colégio de Aplicação ou escolas experimentais ou vocacionais, parecem ter produzido um novo discurso pedagógico autônomo daquele da cadeira de didática geral; mas também autônomo dos catedráticos das disciplinas científicas, que desqualificam os discursos pedagógicos. Seus saberes são constituídos pelas próprias práticas escolares; são elas as que alimentarão as novas disciplinas das licenciaturas. Em longos artigos que apresentam as práticas entremeadas de explicações psicológicas, sociológicas ou metodológicas, esse periódico constitui outra representação do leitor destinatário¹⁵. A revista *EDUCAÇÃO HOJE* pode ser considerada um bom exemplo dessa mudança.

2. *EDUCAÇÃO HOJE*: uma experiência interrompida

¹⁵ Sobre a articulação dos colégios de aplicação com a formação docente, consultar Rozante (2008) e Nadai (1991).

EDUCAÇÃO HOJE foi um empreendimento da editora Brasiliense¹⁶. Lançada em 1969, com periodicidade bimestral, durou cerca de dois anos e meio, desaparecendo com o seu 14º número, em 1971. Pretendia-se com o periódico, segundo seu editorial, “mobilizar uma reflexão comprometida com o tempo presente”, assim como “ser um instrumento de divulgação de experiências educacionais e de debate das novas formas de educação” (*EDUCAÇÃO HOJE*, 1969, n. 1). A proposta do novo periódico seria a resposta à avaliação que os editores faziam do *tempo presente*: “não mais se pode aguardar reformas educacionais longamente discutidas a distância da realidade. O tempo passa, os problemas se acumulam, a realidade muda, as soluções apontadas perdem atualidade” (*EDUCAÇÃO HOJE*, 1969, n. 1). Portanto, é o leitor-educador, convertendo-se em autor, aquele que deve apresentar sua prática como resposta aos problemas educacionais. Ainda, segundo o editorial:

EDUCAÇÃO HOJE traduz uma advertência: a quem compete discutir, criticar, planejar e executar as reformas de ensino? A você que até hoje não foi solicitado a discutir, a criticar, a planejar a educação. A você que não conta no momento de planejar e só conta para executar o que outros planejaram (*EDUCAÇÃO HOJE*, 1969, n. 1).

Com esse apelo-advertência, a revista convocava o leitor a participar da construção de novos modelos para a educação brasileira. Lançada logo após o AI-5, o apelo à *participação consciente* do leitor-educador aparecia como um grito de resistência ao recrudescimento da ditadura militar¹⁷. Nas palavras do editorial:

¹⁶ A editora Brasiliense foi fundada em 1943, por Caio Prado Jr., Arthur Neves, Leandro Dupré e Monteiro Lobato. Essa casa editora, segundo seus estudiosos, sempre se pretendeu de vanguarda, adotando como política a edição dos autores de esquerda. Seu fundo editorial, nesses primeiros anos, contava principalmente com as obras de Monteiro Lobato e Caio Prado Júnior. A editora também mantinha a *Revista Brasiliense* em seu catálogo. Em 1965, a sua direção foi assumida por Caio Graco Prado, que permaneceu à sua frente até sua morte em 1992. A editora, nos anos 1970, passou por uma grave crise financeira. Contudo, com a renovação e inovação de seu catálogo, sobretudo com as coleções de Bolso *Encanto Radical*; *Primeiros Passos*, *Tudo é História*, entre outras, tornou-se uma das maiores editoras do Brasil, voltadas para o público jovem/universitário (Hallewell, 1985; Rollemberg, 2008; Iumatti, 1993).

¹⁷ Em dezembro de 1968, quando o governo Costa e Silva baixa o Ato Institucional nº 5 (AI-5), é fechado o Congresso, outorga-se ao presidente o poder de intervir

EDUCAÇÃO HOJE faz da participação consciente o eixo de ação do processo educativo através do qual o educando e educador serão afirmados como sujeitos de uma história desejável e possível, uma história de desenvolvimento e de libertação (EDUCAÇÃO HOJE, 1969, n. 1).

A revista, na proposta apresentada ao leitor, deveria conter o “esforço das equipes que vivem os problemas educacionais e criam para eles algumas formas de superação” (EDUCAÇÃO HOJE, 1969, n. 1). Deveria também se manter “aberta à colaboração e à crítica daqueles que desenvolvem trabalhos que por uma ou outra razão permanecem isolados e desconhecidos” (EDUCAÇÃO HOJE, 1969, n. 1).

Nesse editorial inicial mobilizam-se significantes que remetem para o universo da educação popular e da obra de Paulo Freire, exilado nesse período, como educador-educando e libertação. Após o editorial, há ainda um trecho de um livro de Neill, intitulado *Liberdade sem medo*, cujo sentido também sugere em que posição busca situar-se a revista. Precedido pela expressão *Eu gostaria...*, destacada em caixa alta e negrito, como se fosse um título, o trecho começa com esta frase: “Eu gostaria de ver um movimento maior de rebelião entre nossos jovens professores” (EDUCAÇÃO HOJE, 1969, n. 1, p. 1). Tanto o editorial quanto o trecho do livro de Neill antecipam sobre quais bases procura-se fundamentar as experiências educacionais que a revista divulga. As experiências práticas encontram a sua fundamentação nas ciências da educação, mas também em um discurso fortemente engajado ideologicamente e com um evidente compromisso com a mudança social e política.

Os critérios de seleção de autores e artigos parecem, pelo menos a princípio, privilegiar os trabalhos desenvolvidos em equipe.¹⁸ Essa troca de experiências práticas, na visão dos editores, presente no editorial inaugural, teria como efeito a dinamização de “novas proposições pedagógicas, propiciando a divulgação de trabalhos relativos à sociologia, pedagogia, metodologia, pesquisa, orientação educacional e pedagógica e outros assuntos de interesse educacional” (EDUCAÇÃO HOJE, 1969, n. 1). Como se vê, a revista selecionava seus textos dentro do espectro das

nos Estados e municípios e suspendem-se os direitos políticos e o *habeas corpus*, entre outras medidas que tornam o regime ainda mais arbitrário.

¹⁸ Essa política editorial fica expressa na quantidade de artigos assinados por mais de um autor-docente ou por assinaturas institucionais de equipes educacionais, como se observa nas listas dos títulos dos artigos dos números 7 e 14 da revista.

chamadas ciências da educação e assuntos e disciplinas afins, mas procurava como critério fundamental de organização do periódico articular prática e teoria bem como política educacional e soluções práticas das instituições inovadoras para os problemas educacionais.

O compromisso com a mudança política, social e cultural constituía também um critério essencial de seleção de autores e artigos, de modo que tanto a teoria quanto a prática deveriam ser pensadas nesse registro. Entendia-se que a “experimentação” era “uma necessidade intrínseca” da pedagogia defendida pela revista porque “esse dinamismo” condizia “com a própria realidade social em permanente evolução”, uma “evolução” cujo sentido deveria ser compreendido no âmbito das posições políticas e ideológicas de seus autores (*EDUCAÇÃO HOJE*, 1969, n. 1). Essas articulações, ainda na visão do editorial, construiriam uma “pedagogia continuamente crítica” que buscasse “a cada momento as formas mais adequadas às proposições básicas que afirma e sensível à autorenovação” (*EDUCAÇÃO HOJE*, 1969, n. 1). Isso tudo tendo como referência básica os problemas da escola média (ginásio e colégio) e desse modo caminhando no sentido da pedagogização do secundário. Mas a pedagogia aqui é entendida como reflexão e prática com um sentido político e ideológico cujo horizonte é uma mudança ampla (política, social e cultural), diferentemente do que vinha sendo instituído como padrão pedagógico do secundário.

O editorial inicial encerra-se com uma chamada ao leitor-autor na descrição que faz de sua fórmula editorial: “EDUCAÇÃO HOJE conterà páginas da educação de amanhã, páginas que serão escritas com a participação de todos aqueles que se identificam com a libertação humana” (*EDUCAÇÃO HOJE*, 1969, n. 1).

Para materializar essa linha editorial, a Brasiliense adotou uma série de formalidades das revistas acadêmicas, como as de manter um conselho editorial (com permanência de dois anos) e explicitar os nomes de seus editores responsáveis. O conselho editorial, à semelhança das revistas acadêmicas, tinha a função precípua de aprovar os trabalhos a serem publicados nas páginas de *EDUCAÇÃO HOJE*, como deixa entrever o lembrete colocado logo abaixo dos créditos de organização do periódico: “Aceitam-se colaborações e não há responsabilidade pela devolução dos trabalhos não aprovados pelo Conselho Editorial” (*EDUCAÇÃO HOJE*, 1969, n. 1, segunda capa).

Além disso, é necessário notar que o mesmo lembrete avisa que “os artigos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores” (*EDUCAÇÃO HOJE*, 1969, n. 1). Demarca-se a autoria como lugar fundamental de produção dos textos, seja para garantir a legitimidade da própria proposta editorial, elevando os sujeitos e suas ações para a definição dos rumos da educação, seja para garantir a distância do conselho editorial e da diretoria do periódico das opiniões censuráveis e comprometedoras do ponto de vista da censura.

A articulação entre o periódico e as escolas experimentais, de aplicação ou vocacionais, percebe-se, sobretudo, para quem mantinha contato com essas experiências à época, pela presença dominante no conselho editorial dos nomes de professores, orientadores e coordenadores vinculados a essas experiências, como Maria Nilde Mascelani, Cecília de Lara, Maria José Garcia Werebe, Arlete D’Antola, Celso de Rui Beisiegel, entre outros. Também se percebe essa articulação nos artigos selecionados, cujas temáticas e autores advinham das questões inerentes a essas experiências.

A revista apresenta um formato que a torna próxima dos livros acadêmicos, editados pela mesma editora. Praticamente sem qualquer ilustração ou imagem, além das inseridas nas capas, o periódico privilegiava os textos, que ocupavam sua totalidade espacial. Sem boxes, sem espaços de descanso de leitura ou qualquer outro dispositivo das revistas comerciais¹⁹, o periódico se apresentava como densa leitura aos docentes para os quais se dirigia. A autoria – como lugar de autoridade – estava sempre explicitada pelo nome do autor, sua especialidade ou seu lugar institucional. Como já indicado, essa legitimidade era garantida pelo conselho editorial que selecionava os artigos, além do aviso “Direitos autorais reservados e transcrições proibidas, salvo expressa autorização” – uma advertência colocada abaixo dos créditos relativos aos responsáveis pela organização do periódico.

O periódico tampouco privilegiou seções, destinando o maior espaço para os artigos. Apesar disso, as seções *tradicionais* dos periódicos educacionais foram incluídas em quase todos os números: a seção de notícias e de resenhas de livros ou de artigos de outras publicações.

Suas capas, apesar da simplicidade no uso das cores, inscreviam-se nos cânones do *design* moderno, adotado pela Brasileira. Optou-se por

¹⁹ Referimo-nos a publicações como as da editora Abril: *Claudia*, *Veja*, etc.

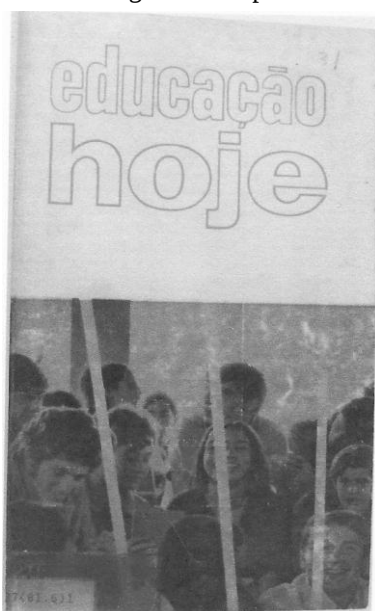
apresentar o título do periódico em caixa-baixa, com as letras vazadas sobre um fundo branco, afigurando uma faixa que ocupava cerca de um terço da capa na parte superior. Logo abaixo dessa faixa, as capas apresentavam uma fotografia ou desenhos que remetiam ao universo escolar, com o predomínio de uma única cor que mudava em cada edição, além do uso da cor branca. No rodapé da capa, pelo menos em parte das edições, inscrevia-se o *lema* da revista, como ela própria qualifica, “...um chamado de participação”, que, articulado ao título *EDUCAÇÃO HOJE*, explicita, de pronto, a proposta editorial do periódico e a sua posição implícita em face do regime militar. O espaço da quarta capa era destinado ao índice de cada número, dispondo-se o nome do artigo e o nome do autor, sem o número das páginas nas quais estariam localizados. Na quarta-capa também se explicitavam as formas de comercialização do periódico: de distribuição exclusiva da editora, ele poderia ser adquirido em livrarias ou por reembolso postal, não admitindo assinaturas.

Ainda em relação às capas, nota-se a presença de linhas verticais sobrepostas à imagem, em geral brancas e que poderiam ser associadas a grades de uma prisão, a qual condiz com a situação de censura e repressão política que se vivia no período, afetando de maneira particular a produção cultural, além de outros setores que se tornaram alvos preferenciais do regime militar (Figura 1). A quarta-capa também apresenta as mesmas linhas verticais, na cor branca sobre o fundo da mesma cor da imagem de capa, na área em que consta o índice da revista (Figura 2). Essas linhas verticais, na quarta-capa, desaparecem nos últimos dois números, mas também desaparece a cor de fundo do índice, como se o branco das linhas verticais, assim como as próprias linhas e o que elas sugerem, tivesse se expandido e tomado conta do final da revista: a única cor da quarta-capa dos números 13 e 14 é o branco, enquanto as capas desses mesmos números mantêm as linhas verticais sobrepostas à imagem, esta em outra cor. Um fato do discurso que pode ser lido como indicativo da situação em que se encontravam a revista e seus editores²⁰.

²⁰ A descrição das capas baseia-se nos 14 números pesquisados na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Nesse acervo, somente existem seis números com capas. Entretanto, todos os números apresentam a quarta-capa, cuja cor coincide com a que predomina nas imagens de capa correspondentes, em quatro casos pelo menos, dentre os seis em que é possível fazer essa verificação. Como dito acima, a quarta-capa dos números 13 e 14 é de cor branca, não coincidindo com a cor que predomina nas imagens de capa desses números e que nesses dois casos constam nesse acervo.

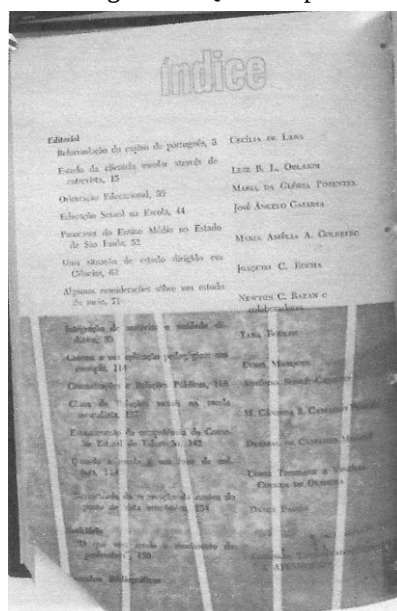
A esse respeito, chama a atenção também a repetição do editorial inaugural no penúltimo número, com um breve texto acrescentado no fim dele para lembrar aos leitores que esse editorial surgiu no primeiro número e que ele dava “as linhas diretivas fundamentais da revista”. Nesse n. 13, “que constitui o início do terceiro ano de publicação de Educação Hoje [...]”, é lembrado ainda que “esta revista mantém esses mesmos princípios” (*EDUCAÇÃO HOJE*, 1971, n. 13, p. 2). O último número não apresenta qualquer editorial.

Figura 1 – Capa



Fonte: *EDUCAÇÃO HOJE* n. 1

Figura 2 – Quarta capa



Fonte: *EDUCAÇÃO HOJE* n. 1

A revista termina no início de 1971, de modo silencioso, sem qualquer aviso explícito aos seus leitores. De qualquer forma, sabe-se que pelo menos dois de seus editores foram exilados, os irmãos Caio Graco da Silva Prado e Yolanda Cerquinho Prado. No mesmo ano de 1971, com a reforma de ensino, instituída pela lei 5.692, a escola brasileira é reconfigurada por meio da reorganização dos níveis de ensino e de seu público. O ginásio desaparece como nível de ensino, ao ser integrado à

escola primária, a partir de então escola de 1º grau; e o colégio converte-se no ensino de 2º grau.

3. Da pedagogização do secundário em sua vertente experimental e crítica

A forma de pedagogização do secundário que *EDUCAÇÃO HOJE* promove, embora coibida em decorrência do fechamento desse periódico e da interrupção de experiências escolares que a sustentavam, pode ser dimensionada, tomando-se como exemplo o artigo que abre o número inaugural, logo após o trecho já mencionado do livro de Neill. O artigo intitula-se “Reformulação do ensino de Português” e foi escrito por Cecília de Lara, que pertencia aos quadros dos ginásios vocacionais e fazia parte também do Conselho Editorial, como já foi apontado (*EDUCAÇÃO HOJE*, 1969, n. 1, p. 3-14)²¹. Esse artigo constitui um bom exemplo do modelo de leitura e formação estrategicamente emoldurado por textos de autores considerados inovadores que procuravam fundamentar a prática de ensino, fazendo a articulação entre teoria e prática, entre ciências de referência das disciplinas escolares e ciências da educação, entre certo posicionamento ideológico e as questões inerentes à prática de ensino em determinada matéria do currículo escolar. Esse posicionamento, expresso no primeiro editorial, perpassa o artigo, a começar pela indicação de que a autora era *Professora de Português*, como consta após o título e logo abaixo de seu nome. Lembre-se de que, no primeiro editorial, a pergunta a respeito de “a quem compete discutir, criticar, planejar e executar as reformas do ensino?” é respondida pela revista, endereçando-se desta maneira incisiva ao educador: “A você que até hoje não foi solicitado a discutir, a criticar, a planejar a educação”. E o artigo inicial é precisamente o de uma *professora*. Esta, então, é quem primeiramente responde, numa revista que “quer ser um instrumento de divulgação de experiências educacionais”, conforme destaca o editorial (*EDUCAÇÃO HOJE*, 1969, n. 1).

A “Reformulação do ensino”, proposta pela professora, é uma resposta à urgência expressa nesse editorial, pois, como se viu, nele afirma-se que “não mais se pode aguardar reformas educacionais longamente discutidas à distância da realidade”. É preciso encontrar

²¹ Cecília de Lara foi professora de português do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha (1965) e supervisora de português dos ginásios vocacionais, no Serviço do Ensino Vocacional (1965).

soluções já, HOJE, no *tempo presente*, como salientam o editorial e o próprio nome do periódico, que assim o evoca a seus leitores permanentemente. Nesse lugar instala-se o artigo de Lara, fazendo a reflexão que o editorial diz pretender *mobilizar*. Logo no primeiro parágrafo, a autora procura situar “o ‘porquê’ da premência da renovação do ensino”, referindo-se às “grandes e aceleradas mudanças que o mundo atual sofre, tornando obsoletos, em poucos anos, todas as formas que se cristalizaram e não acompanharam o processo” (Lara, 1969, p. 3). Destaca então a industrialização como “fator preponderante da aceleração”, mas “apenas para situar o problema”. Essa é a realidade que toma como ponto de partida da sua análise e que também é lembrada no editorial com uma imagem semelhante: a “realidade social em permanente evolução”.

Prosseguindo nessa formulação bem ampla da realidade, Lara fala da “ânsia de busca de novas formas”, ânsia que estaria afetando vários campos e a “própria maneira de viver e de ser” (Lara, 1969, p. 3). Em seguida, dá o exemplo do *campo da Arte*, no qual a busca de novas formas “assume o caráter de crise”, com o “próprio conceito de Arte” sendo questionado (Lara, 1969, p. 4). Enquanto “alguns” falam da “morte da Arte”, lembra Lara, “outros” falam de seu “enriquecimento” (Lara, 1969, p. 4). E constata: “tudo isso dificulta sobremaneira a tomada de posição crítica. Também no campo da Educação a mudança repercute de forma violenta, em todos os estágios, do primário ao superior” (Lara, 1969, p. 4). Essa constatação, obviamente, extrapola o que a autora explicita, se se considerar as particulares dificuldades para tomar uma posição *crítica* nesse período e a sua observação de que *apenas* busca situar o problema. No decorrer do artigo, essa é a posição valorizada. De modo que dessa forma a autora se inscreve no mesmo registro do editorial: o da busca de “uma pedagogia continuamente crítica”.

Para Lara, na educação estar-se-ia aparentemente diante de uma *encruzilhada*: “todos sabem o que não querem mas poucos têm o que realmente propor”, gerando-se então “um clima de ansiedade” e dando-se margem, ademais, à “aceitação um pouco apressada de tudo o que tenha aparência nova”, sem que isso constitua propriamente uma “renovação” (Lara, 1969, p. 4). “Daí a importância de uma crítica cuidadosa”. Esta é necessária para que “a escola acerte o passo com a mudança” (Lara, 1969, p. 4). Para a autora, isso não ocorrerá apenas com “a introdução de algumas técnicas pedagógicas renovadas”, nem com “a adoção pura e simples de novos programas” ou o acréscimo de matérias no currículo

(Lara, 1969, p. 4). São necessárias, segundo ela, “profundas alterações”. Se não for assim,

a escola continuará em descompasso com a transformação e, pior do que isto, continuará a ser um entrave para a mudança, ao formar pessoas despreparadas, que não terão condições de se tornarem agentes do processo, passando facilmente a ser conduzidas pela sucessão dos fatos (Lara, 1969, p. 4).

Nessas últimas linhas ecoa também o editorial na sua afirmação do *educador* e do *educando* “como sujeitos de uma história desejável e possível”, no sentido de fazerem a história a partir de uma posição afirmativa própria de quem não é conduzido pelos *fatos*, que nesse período se impõem em vários âmbitos sem dar lugar a qualquer contestação.

Confluindo com a proposição do periódico, a “Reformulação do ensino de Português” que Lara propõe é apresentada com um sentido amplo já na frase inicial do artigo, quando afirma que “não é possível conseguir realmente resultados válidos se, sob novos nomes e aparências, continuarem as mesmas bases” (Lara, 1969, p. 3). Essas bases correspondem ao que ela chama de *modelos tradicionais* e, conforme sugere, uma *transformação efetiva* só poderá ocorrer se “atingir até as menores parcelas do conteúdo de cada campo” (Lara, 1969, p. 3). Isso, precisamente, é o que autora procura fazer em relação ao ensino de português, ao avançar nas minúcias das práticas de ensino em sala de aula, mas sem deixar de fazer referência, em vários momentos, ao que se pode supor constituem as *bases* da sua proposta de reformulação, bem como a princípios que igualmente podem ser encontrados no editorial inaugural.

A mudança proposta exige que os problemas não se resolvam isoladamente, “matéria por matéria”, nem por meio da “mera adoção de técnicas diferentes”, segundo afirmação de Lara que, de passagem, indica ao leitor que essas ideias procedem de uma conclusão surgida “ao trocarmos ideias com professores de Português” – uma forma, por certo, de remeter para a ideia de colaboração e trabalho com outros professores ou em equipe, sugerida também no editorial inaugural (Lara, 1969, p. 4). O *levantamento dos problemas* é um primeiro passo considerado fundamental, sendo o melhor a fazer quando “não vemos claramente o que desejamos atingir” (Lara, 1969, p. 4). Nesse passo inicial encontra-se implicada a *realidade*, uma referência essencial no editorial e no artigo, que de forma recorrente e de diversas maneiras ressalta seu valor. Nesse

caso, a realidade concebida em termos de “problemas que a prática demonstra serem constantes” (desinteresse dos alunos, mera memorização dos conteúdos, deficiências na redação, etc.) e que é preciso levantar para fazer as reformulações necessárias, *conscientemente* (Lara, 1969, p. 5).

A solução desses problemas deve partir também da própria realidade, se assim se entender o que a autora qualifica de “necessidades e interesses de um aluno da época atual” e que é preciso constatar, sondar, por meio de instrumentos que a autora inclusive sugere, como “redações de temas livres” (Lara, 1969, p. 5). Essas “necessidades e interesses” concernem também “aos estágios de desenvolvimento intelectual”, à “linha evolutiva do aluno” ou “linha evolutiva psicológica do adolescente”, que é conveniente registrar e acompanhar, de acordo com o que Lara prescreve conforme apresenta as suas sugestões de atividades para o ensino de português (Lara, 1969, p. 5-13). No caso do ensino da gramática, por exemplo, em cujos domínios o aluno é “levado a galgar” uma ordem cristalizada, uma “ordem que parece a única possível” e que corresponde à “ordem lógica de um conhecimento rigorosamente sistematizado”, deve-se considerar “a ordem psicológica, que é a única que pode levar à aprendizagem, atendendo às possibilidades intelectuais do aluno no estágio real em que se encontra no ensino médio” (Lara, 1969, p. 13). No Brasil, a autora constata que não existem “estudos no campo da psicologia da aprendizagem, que demonstrem o que o aluno pode aprender primeiro, no campo da língua” (Lara, 1969, p. 13). Contudo, continua Lara, “alguns estudos, como os da equipe de Jean Piaget, podem dar uma abertura para experiências” (Lara, 1969, p. 13).

Nessa busca de fundamentação, de bases que sustentem a reformulação almejada pela autora, um dos pilares explícitos é a psicologia do desenvolvimento, que remete para o terreno das ciências da educação. Mas Lara também busca esses fundamentos no campo que é próprio das disciplinas e especificidades dos professores do ensino médio. Nesse caso, trata-se do *campo da língua* e do ensino de português, cuja *tipo de visão* predominante a autora critica, endereçando aos professores este apelo:

é preciso que o ensino de Português passe por uma análise profunda, na qual, cada atividade que é habitualmente realizada, seja questionada até suas últimas consequências, até que venha à tona sua essência, embotada pela poeira de anos de aceitação passiva (Lara, 1969, p. 6).

Com seu apelo, Lara incita os professores a participar da mudança em curso no campo da educação, confluindo dessa forma com o que na revista *EDUCAÇÃO HOJE* funciona à maneira de um *leitmotiv*: “...um chamado de participação” – um lema que perpassa a revista e que nas reticências que o precedem pode-se supor implicados todos os que fazem esse chamado, a começar pela autora do artigo que abre o número inaugural. Nesse apelo, Lara recusa a passividade, incentiva os professores para que questionem a sua prática e a transformem, fazendo emergir o que é da ordem de sua essência, que está na *vida*, da qual o ensino encontra-se afastado: “Qualquer professor pode fazer a experiência com os alunos e verá como o que se propõe nas aulas está demasiado afastado da vida” (Lara, 1969, p. 6). Referido ao ensino de português, esse afastamento da *vida* diz respeito, por exemplo, aos *exercícios de redação* que “o aluno escreve para o professor corrigir”, de acordo com formas não utilizadas na prática, “formas convencionais” e “estanques, que cerceiam a criatividade e não encontram razão de ser, isoladamente, na realidade” (Lara, 1969, p. 6). Essa *realidade*, que está fora da escola e que nesse caso concerne a formas que o aluno conhece e vê utilizadas na prática (bilhete, contos, crônicas, romances, artigos de jornal, etc.), é o que Lara incita a introduzir na escola para que o ensino e o que se ensina façam sentido para aluno.

A “razão de ser” das atividades, portanto, deve enraizar-se na chamada *realidade*, que no artigo desdobra-se em várias dimensões e facetas, assim sintetizadas pela autora:

É só diante de dados que uma realidade ofereça, quanto aos alunos, suas necessidades e aspirações, quanto à escola e à comunidade, com seus recursos e possibilidades, que se torna possível a formulação de objetivos que possam ser atingidos e que se constituam em respostas à problemática constatada (Lara, 1969, p. 7).

Nessa *realidade* dos alunos, da escola e da comunidade é necessário considerar a experiência que o professor “pode fazer” na sala de aula. Aos professores, que são os diretamente envolvidos com seus alunos nos problemas do ensino, cabe encontrar soluções: é preciso “construir modelos próprios”, como se afirma no editorial de abertura. No artigo, essa valorização da experiência do professor procede, sobretudo, do valor que a autora atribui, implicitamente, à sua própria experiência, na qual caberia incluir ainda o que ela percebe sobre a prática e a “preocupação de

muitos professores”, com os quais troca ideias (Lara, 1969, p. 8). Essa experiência, sua e de outros professores, na qual também considera as dificuldades inerentes às condições de trabalho (“falta de tempo”, “grande número de alunos em classe”), é igualmente tomada como ponto de partida para alinhar e fazer suas propostas (Lara, 1969, p. 8).

Mas não se trata de qualquer experiência, pois é preciso que seja bem fundamentada teoricamente e não uma experiência desprovida de uma reflexão teórica que a sustente. É necessário articular teoria e prática, como a autora faz e sugere ao discutir o ensino da gramática:

O importante é situá-la no contexto do estudo da língua, dando-lhe o devido valor. Isto exige, como é evidente, uma visão ampla do professor quanto à língua. Visão mais profunda e atualizada que se fundamenta em estudos linguísticos que, embora nascidos no fim do século passado, a partir dos estudos de F. Saussure, estão tardando a afetar o estudo da língua em nível acessível aos jovens e às crianças. E isto requer, também, a fundamentação psicológica da aprendizagem da língua (Lara, 1969, p.14).

A busca de fundamentação teórica estende-se nessa dupla direção sugerida pelos *estudos linguísticos* e a *psicologia da aprendizagem*: as ciências da educação e as ciências de referência das disciplinas escolares. Neste último caso, Saussure é tomado com referência para pensar a língua como um *sistema*, como uma *instituição social*, como “algo vivo, dinâmico, em constante construção” (Lara, 1969, p. 12). Para Lara, considerar “a língua na sua acepção real”, para assim aproximar o ensino de português da *vida*, significa entendê-la como “um sistema, cujos elementos estão estreitamente relacionados e que tem como objetivo a ‘comunicação’” (Lara, 1969, p. 11). A língua, lembra a autora, é “instituição social, que recebemos ao nascer num país. Se a instituição pertence ao grupo, alguém que deseje pertencer ao grupo tem que conhecer o funcionamento da instituição” (Lara, 1969, p. 11). Concebe-a então à semelhança de outras instituições: “cada instituição, para chegar a seus objetivos, exige que suas normas sejam respeitadas: por isso possui regimentos, estatutos, leis” (Lara, 1969, p. 11). E conclui:

se cada pessoa resolvesse agir a seu bel prazer, a instituição deixaria de existir, porque seu objetivo é satisfazer às necessidades de um grupo, não de pessoas

isoladas. Mas, o importante é participar da vida das instituições, não saber de cor seus estatutos (Lara, 1969, p. 12).

Aqui novamente há “... um chamado de participação”, agora se pondo a ênfase no aluno, na dimensão coletiva e tendo o ensino da gramática como referência: “o importante é participar do jogo, e não repetir de cor o regulamento. Logo, estudar a língua não é decorar a gramática” (Lara, 1969, p. 12). Assim como o professor, o aluno também precisa tomar consciência da realidade, dos problemas e dificuldades e participar das soluções; ele precisa vislumbrar “que cada pessoa, inclusive ele próprio, tem a sua parcela de responsabilidade nos problemas próximos ou longínquos que afetam a humanidade” (Lara, 1969, p. 10). O aluno deve ser considerado *pessoa*, para ele ser “mais ‘pessoa’”, o qual somente será possível na medida em que a sua formação seja entendida globalmente. Nesse sentido apontam, segundo a autora, as “aspirações atuais, de construir currículos integrados” ou a ideia de *integração*, da qual “atualmente fala-se muito” no campo da educação:

A integração é um princípio e uma técnica que levam à formação da pessoa como um todo, sem dissociar suas potencialidades, ante a cultura como um todo, sem compartimentação. Mas, não basta usar a técnica de integração sem formular claramente os princípios gerais da Educação que nortearão a construção do currículo (Lara, 1969, p. 7).

Além de avançar no estabelecimento de algumas das bases que devem fundamentar o currículo e as atividades desenvolvidas em sala de aula, Lara apresenta alguns exemplos de “atividades específicas” do ensino do português, basicamente para trabalhar a redação e a gramática. Em relação à redação, por exemplo, salienta a sua importância como instrumento de sondagem e de avaliação do aluno e do grupo, no início do ano, com “tema e forma livre”: “Analisada rigorosamente, fornecerá dados ao professor para delinear seu trabalho com o grupo, desde a escolha de textos adequados até a abordagem da gramática e proposição de temas para novas redações” (Lara, 1969, p. 8).

Apesar de enfatizar a relevância das “redações de temas livres”, entendidas como estratégia inicial e com a perspectiva de “atender à heterogeneidade” do grupo, a autora alerta sobre seus limites:

não podem constituir uma constante [...] E o motivo é óbvio: se o aluno tratasse apenas de temas que preferisse, nas formas que desejasse, ou se o professor apenas propusesse o trabalho para responder às necessidades momentâneas que captou no grupo, não sairíamos do ponto de partida e cairíamos numa linha de demasiado imediatismo (Lara, 1969, p. 9-10).

Na perspectiva que a autora apresenta, é necessário que o professor trabalhe, tendo em vista a “criação de novas necessidades que farão com que o aluno amplie seus horizontes e vislumbre novas perspectivas partindo de suas experiências e interesses mais imediatos” (Lara, 1969, p. 10). Isso será possível na medida em que as atividades façam sentido para o aluno, o que no caso do ensino do português significa ressaltar o valor da língua como forma de *comunicação*. É desse modo que “a gramática perde os ares de fardo que ninguém sabe para que serve” (Lara, 1969, p. 6). Deixando em evidência a dimensão da comunicação, o aluno poderá perceber o “porquê da correção e da clareza” e assim, “se o problema se situa na correção, dificuldades de grafia, acentuação, etc., isto também pode ser resolvido com a maior facilidade” (Lara, 1969, p. 6).

Outro aspecto a destacar é que as propostas de redação devem também encontrar alguma sustentação na experiência do aluno, cabendo ao professor “proporcionar condições para a reflexão sobre a mesma”; ou, no caso da sua ausência ou da “pobreza de vivência”, será necessário “proporcionar situações de vida”, para que então o aluno possa “expressá-las” (Lara, 1969, p. 6). Essa é uma via que possibilita ao aluno se expressar de uma forma pessoal, subjetiva. Ela supõe que nele seja estimulado “o gosto pela pesquisa, no sentido amplo de busca, de observação de si e dos outros, de coleta de dados de realidade, como subsídio para um tratamento pessoal e subjetivo” (Lara, 1969, p. 6).

Considerações finais

O artigo de Lara, que se desdobra dos fundamentos da educação e do ensino de português à prescrição de atividades a serem desenvolvidas com os alunos, é uma pequena mostra da pedagogização experimental e crítica do secundário em curso nesse período e que se viu coibida na década de 1970, tanto no seu desenvolvimento teórico, quanto no âmbito das práticas de ensino nas escolas públicas. Nestas, o refreamento dessas práticas está como que indicado no editorial inaugural, que, apesar de ressaltar a necessidade de uma mudança HOJE, no “tempo presente”, não

deixa de fazer pensar em seus limites, relativos a uma educação que só vingará no amanhã. É o que consta no último parágrafo desse editorial: “EDUCAÇÃO HOJE conterà páginas da educação de amanhã”. Os contornos dessa pedagogização e o modo como se prolongou em outras experiências, no âmbito inclusive do ensino privado ou nas décadas seguintes, são questões que ainda devem ser aprofundadas e exigem o desenvolvimento de pesquisas específicas, dentre elas, a da revista *EDUCAÇÃO HOJE*, aqui apenas iniciada.

Referências

Bereta, C., Dallabrida, N., & Clarino, J. M. S. (2013). A perspectiva de Jayme Abreu sobre a reforma do ensino secundário no contexto do CBPE (1955 e 1964). In *Anais do 8º Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania*, Florianópolis, SC.

Braghini, K. M. Z. (2010). *A Vanguarda Brasileira: A Juventude nos discursos da Revista da Editora do Brasil (1961-1980)* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Braghini, K. M. Z. (2005). *O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Carvalho, M. M. C. (2001). A Caixa de Utensílios e a Biblioteca: Pedagogia e Práticas de Leitura. In D. G. Vidal & M. L. S. Hilsdorf (Orgs.). *Tópicos em História da Educação* (p. 137-168). São Paulo, SP: Edusp.

Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. Arts de faire*. Paris: Gallimard.

Chartier, R. (1994). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII* (M. Del Priore, trad.). Brasília, DF: Editora da UnB.

Chartier, R. (2002). O mundo como representação. In R. Chartier. *À Beira da Falésia. A História entre certezas e inquietude* (P. C. Ramos, trad., p. 61-80). Porto Alegre, RS: Ed. da UFRGS.

Educação Hoje (1969-1971). São Paulo, SP: Brasiliense, 1-14.

Fonseca, S. A. (2004). *Os professores e a qualidade do ensino: a escola secundária (1946-1961)* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Fonseca, S. A. (2003). A Revista “Escola Secundária” e o programa de professores da CADES. In: *Anais do Simpósio Nacional de História*. João Pessoa, PB. Acessado em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.653.pdf>

Frangella, R. C. P. (2003). Formação docente e a emergência de uma nova identidade profissional – a Revista Escola Secundária da CADES (1957 – 1963). *Teias*, 4 (7-8), 1-8.

Guimarães, L. M. P. (1997). Um Olhar sobre o Continente: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Congresso Internacional de História da América. *Estudos Históricos*, 20, 217-231. Acessado em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/2057>

Hallewell, L. (1985). *O Livro no Brasil*. São Paulo, SP: TAQ/Edusp.

Iumatti, P. T. (1993). Reviravoltas no mercado editorial. In P. T. Iumatti. *Brasiliense, 50 anos*. São Paulo, SP: Brasiliense.

Lara, C. (1969). Reformulação do ensino de Português. *Educação Hoje*, 1, 3-14.

Nadai, E. (1991). *A educação como apostolado: histórias e reminiscências (São Paulo – 1930 – 1970)* (Tese de Livre Docência em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Revista Atualidades Pedagógicas (1957). São Paulo, VIII (40).

Revista Atualidades Pedagógicas (1957). São Paulo, VIII (42).

Rollemberg, M. C. (2008). Um circo de letras: a Editora Brasiliense no contexto sócio-cultural dos anos 80. In *Anais do 31º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação* (p. 1-14). Natal, RN. Acessado em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-2063-1.pdf>

Rozante, E. L. (2008). *A Revista de Pedagogia da cadeira de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1955-1967): a formação do professor de*

ensino secundário (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Silva, C. P. B. (2001). *Atualizando pedagogias para o ensino médio: um estudo sobre a revista Atualidades Pedagógicas (1950-1962)* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Souza, R. F. (2008). A Renovação didática da Escola Secundária brasileira nos anos 60. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 13(18), 142-156.

Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 61-88.

Toledo, M. R. A. (2001). *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Toledo, M. R. A. (2013). *Coleções Autorais, traduções e circulação: ensaios sobre geografia cultural da edição (1930 – 1980)* (Tese de Livre Docência). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.

Vicentini, P. P. (2002). Os professores secundários no Brasil entre o ensino público e o particular: uma análise do movimento de organização da categoria em São Paulo e no Rio de Janeiro. In *Anais do 2º Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal, RN. Acessado em: sbhe.org.br/novo/congresso/cbhe2/pdfs/Tema3/0346.pdf

Endereço para correspondência:

Daniel Revah

Universidade Federal de São Paulo - São Paulo - SP
E-mail: revah@uol.com.br

Evelise Amgarten Quitzau

Universidade Federal de São Paulo - São Paulo - SP
E-mail: m.rita.toledo@uol.com.br

Submetido em: 28/10/2013

Aprovado em: 29/05/2014

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.
--