

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC – SP

LUCIANA CICUTTO MORTARELLO

**AS REPERCUSSÕES DO PLANO LANGEVIN-WALLON NO BRASIL -  
NAS DÉCADAS SEGUINTE À SUA ELABORAÇÃO**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO  
2020

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC – SP

LUCIANA CICUTTO MORTARELLO

**AS REPERCUSSÕES DO PLANO LANGEVIN-WALLON NO BRASIL -  
NAS DÉCADAS SEGUINTE À SUA ELABORAÇÃO**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laurinda Ramalho de Almeida.

SÃO PAULO  
2020

Banca Examinadora

---

---

---

---

---

## **AGRADECIMENTOS**

---

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laurinda Ramalho de Almeida, pela parceria durante todo o período de realização do doutorado, que mesmo em momentos tão adversos, como o que estamos vivendo com a pandemia, sempre esteve disponível para longas conversas (orientações) por telefone, e, também pelas aulas maravilhosas, cheias de conhecimento, poesia e afeto.

Aos professores da Banca Examinadora, Prof.<sup>o</sup> Dr. Daniel Ferraz Chiozzini, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mitsuko Aparecida Makino Antunes, Prof.<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Moacir da Silva e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Célia Almeida Rego Prandini, por aceitarem o convite para compor a minha banca e pelas contribuições tão valiosas, ao meu trabalho. Sinto muito, não ter podido estar pessoalmente com vocês para agradecer de maneira mais afetuosa.

Aos professores depoentes, professora Aida Ferreira da Silva Munhoz, ao professor Almenor Tacla, Irene Pinto Ferraz e Therezinha Coltro, que tão gentilmente buscaram em suas memórias fatos ocorridos há tantos anos, e assim puderam contribuir grandiosamente para o desenvolvimento do meu trabalho.

À minha família, o meu marido Wilson, meu filho Nicolás e a minha mãe querida Jacy, por acompanharem todo o processo, respeitando às minhas ausências e encorajando-me a fazer sempre o melhor, á vocês, dedico esse trabalho com muito amor.

## RESUMO

---

Esta pesquisa visa a conhecer as repercussões das propostas do Plano Langevin-Wallon no Brasil, nas décadas seguintes à sua elaboração, ou seja, nas décadas de 1950 e 1960. Para o levantamento de dados foram utilizadas duas fontes: edições da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e depoimento de professores. Nas edições entre os anos de 1949 e 1958 da RBEP, foram localizadas menções ao Plano Langevin-Wallon em textos que abordavam, principalmente, a elaboração da primeira proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a renovação do ensino secundário e a implantação das classes experimentais. Expandindo a pesquisa quanto à renovação do ensino secundário e a implantação das classes experimentais, movimento iniciado no Brasil a partir da década de 1950, observou-se forte influência do “*Centre international d’études pédagogiques*” – CIEP e das “*Classes Nouvelles*”, ambos sediados na França e criados como parte do Plano Langevin-Wallon, em 1945, para promover e experimentar suas propostas. Dentre as ações promovidas para implantação das classes experimentais no Brasil, houve, com apoio do Ministério da Educação e Cultura, em parceria com o CIEP, o intercâmbio entre professores franceses e brasileiros. Esse intercâmbio possibilitou a professores brasileiros a realização de estágio no CIEP em Sèvres. A partir dessa constatação, evidenciou-se a importância de ouvir professores que vivenciaram esse momento de busca pela renovação do ensino e que também estiveram em Sèvres. De acordo com o recorte dessa pesquisa e após análise das menções ao Plano Langevin-Wallon na RBEP e dos depoimentos, foi possível concluir que o Plano Langevin-Wallon se fez presente em todos os momentos de busca pela renovação do ensino, como na divulgação das ideias de renovação, promovida pela RBEP; nos debates e discussões promovidos pelos Centros de Estudos Pedagógicos por meio da realização do intercâmbio entre os educadores brasileiros e franceses; na implantação das primeiras classes experimentais criadas por Luis Contier; na aprovação legal para a implantação de novas experiências; e, por fim, na implantação das classes experimentais que seguiram, conforme constatado, as matrizes pedagógicas das “*Classes Nouvelles*”. Durante todo o movimento de busca pela renovação o Plano Langevin-Wallon foi inspiração, referencial e modelo, afinal, suas propostas vislumbravam um ensino que visasse ao bem-estar dos alunos, respeitando suas aptidões, suas capacidades e individualidades, ou seja, propostas que objetivavam a construção de um homem novo e, por conseguinte, de uma sociedade nova.

**Palavras-chave:** Plano Langevin-Wallon – Classes Nouvelles - Classes Experimentais – Ginásio Vocacional – Colégio de Aplicação da USP

## ABSTRACT

---

This research aims to study the repercussions of the Plan Langevin-Wallon proposals in Brazil, in the decades following its elaboration, that is, in the 1950s and 1960s. For data collection, two sources were used: editions of *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP (Brazilian Magazine of Pedagogical Studies)* and teachers' testimony. In the RBEP editions, between the years 1949 and 1958, references to the Plan Langevin-Wallon were found in texts that addressed, mainly, the elaboration of the first proposal of the Law of Directives and Bases of Education for Brazil, the renovation of secondary education and the introduction of experimental classes, movement started in Brazil from the 1950s. Expanding the research on the renewal of secondary education and the implantation of experimental classes, a movement that began in Brazil in the 1950s, it was observed that there was a strong influence of the “*Centre international d'études pédagogiques*”- CIEP and of the “*Classes Nouvelles*”, both based in France and created as part of the Plan Langevin-Wallon, in 1945, to promote and experiment with its proposals. Among the actions promoted for the implantation of the experimental classes in Brazil, there was, with the support of the Brazilian Ministry of Education and Culture, in partnership with CIEP, an exchange program between French and Brazilian teachers. Due to the exchange program, it was possible for Brazilian teachers to carry out an internship at CIEP, in Sèvres. From this observation, the importance of listening to teachers who experienced this moment of search during the exchange program, in Sèvres, also became evident for the renewal of teaching. According to this research and after analyzing the mention to the Plan Langevin-Wallon in RBEP and in the testimonies, it was possible to conclude that the Plan Langevin-Wallon was present in all moments of the search for the renewal of teaching, as well as in the dissemination of renovation ideas, promoted by RBEP, in the debates and discussions promoted by the Pedagogical Study Centers, through the exchange program between Brazilian and French educators, in the implementation of the first experimental classes created by Luis Contier, in the legal approval for the implementation of new experiences, and, finally, in the implementation of experimental classes that followed, as evidenced the pedagogical matrixes of the “*Nouvelles Classes*”. Throughout the movement for renewal, the Langevin-Wallon Plan was an inspiration, reference and model, after all, its proposals envisioned a teaching that allowed the well-being of students, respecting their aptitudes, capacities and individualities, that is, proposals that aimed at construction of a new man and, therefore, a new society.

**Keywords:** Plan Langevin-Wallon – *Classes Nouvelles* – Experimental Classes – Vocational Gymnasium– USP School of Application

## RÉSUMÉ

---

Cette recherche vise à connaître les répercussions des propositions du Plan Langevin-Wallon au Brésil, dans les décennies qui ont suivi son élaboration, à savoir dans les années 1950 et 1960. Pour la collecte des données, deux sources ont été utilisées : des éditions de la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* – RBEP (Revue brésilienne d'études pédagogiques) et les témoignages d'enseignants. Dans les éditions entre les années 1949 et 1958 de la RBEP, des références au Plan Langevin-Wallon ont été trouvées dans des textes qui abordaient principalement l'élaboration de la première proposition de la Loi des directives et des bases de l'éducation, la rénovation de l'enseignement secondaire et l'implantation de classes expérimentales. En étendant la recherche sur le renouvellement de l'enseignement secondaire et l'implantation de classes expérimentales, mouvement initié au Brésil à partir des années 1950, il y a eu une forte influence du « *Centre international d'études pédagogiques* » - CIEP et des « *Classes Nouvelles* », tous deux basés en France et créé dans le cadre du Plan Langevin-Wallon, en 1945, pour promouvoir et expérimenter ses propositions. Parmi les actions promues pour l'implantation des classes expérimentales au Brésil, il y a eu, avec le soutien du Ministère de l'Éducation et de la Culture, en partenariat avec le CIEP, un échange entre enseignants français et brésiliens. Cet échange a permis à des enseignants brésiliens d'effectuer un stage au CIEP de Sèvres. À partir de cette constatation, l'importance d'être à l'écoute des enseignants qui ont vécu ce moment de recherche du renouvellement de l'enseignement et qui étaient également à Sèvres est devenu évident. Conformément à l'objet de cette recherche et après l'analyse des mentions au Plan Langevin-Wallon dans la RBEP et les témoignages, il a été possible de conclure que le Plan Langevin-Wallon était présent dans tous les moments de recherche du renouvellement de l'enseignement, comme dans la diffusion des idées de rénovation, promues par la RBEP ; dans les débats et discussions promus par les Centres d'études pédagogiques à travers l'échange entre les éducateurs brésiliens et français ; dans l'implémentation des premières classes expérimentales créées par Luis Contier ; dans l'approbation légale pour la mise en œuvre des nouvelles expériences ; et, enfin, dans la mise en œuvre des classes expérimentales qui ont suivi, comme constaté, les matrices pédagogiques des « *Classes Nouvelles* ». Tout au long du mouvement de renouveau, le Plan Langevin-Wallon a été une inspiration, une référence et un modèle, après tout, ses propositions envisageait un enseignement visant le bien-être des élèves, respectant leurs aptitudes, capacités et individualités, à savoir des propositions visant la construction d'un homme nouveau et donc une nouvelle société.

**Mots clés** : Plan Langevin-Wallon – Classes Nouvelles - Classes Expérimentales – Collège Professionnel – École d'enseignement théorique et pratique de l'USP

## LISTA DE FIGURAS

---

Figura 1 – A Câmara do Conselho na EPCI.....	25
Figura 2 – Retrato de Paul Langevin por Picasso - 1945.....	32
Figura 3 – Foto de Henri Wallon.....	34
Figura 4 – Classe da Ecole Plein Air.....	85
Figura 5 – Disposição das classes na Ecole Plein Air.....	86
Figura 6 – Ecole des Roches.....	87
Figura 7 – Página da revista francesa <i>Pour L'ère Nouvelle – Revue Internationale D'educantion Nouvelle</i> , edição de 1932.....	117

## LISTA DE QUADROS

---

Quadro 1 – Temas e fontes bibliográficas utilizadas.....	17
Quadro 2 – Propostas do Plano Langevin-Wallon apresentadas por Gildásio Amado.....	74
Quadro 3 – Classificação dos eventos identificados na linha do tempo.....	93
Quadro 4 – Comparativo entre as normas gerais para a implantação das Classes Experimentais Brasileira e as propostas do Plano Langevin-Wallon.....	100
Quadro 5 – A presença do Plano Langevin-Wallon na trajetória percorrida pelos educadores brasileiros até a implantação das Classes Experimentais.....	114

## LISTA DE ABREVIATURAS

---

ABE - Associação Brasileira de Educação

CA – Colégio de Aplicação

CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CEE – Conselho Estadual de Educação

CIEP – Centre international d'études pédagogiques

CRPE - Centros Regionais de Pesquisa Educacional

EPCI - Établissement Public de Coopération Intercommunale

DESE - Diretoria do Ensino Secundário

FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IUFM - Instituto Universitário de Formação de Professores

LDB – Lei de Diretrizes e Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

---

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>12</b>
PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES A PARTIR DE ANÁLISE DOCUMENTAL	17
PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES A PARTIR DE DEPOENTES PRIVILEGIADOS	20
<b>CAPÍTULO 1 - O PLANO LANGEVIN-WALLON</b>	<b>24</b>
1.1 OS BASTIDORES DO TRABALHO DA COMISSÃO DE REFORMA DO ENSINO FRANCÊS – PLANO LANGEVIN-WALLON	25
1.2 OS PRESIDENTES DO PLANO LANGEVIN-WALLON	31
1.3 PAUL LANGEVIN, HENRI WALLON E O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA	35
1.4 AS PROPOSTAS DO PLANO LANGEVIN-WALLON	40
1.5 AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA	54
1.6 A VIDA DO PLANO LANGEVIN-WALLON NA FRANÇA	58
<b>CAPÍTULO 2 - O PLANO LANGEVIN-WALLON NO BRASIL</b>	<b>66</b>
2.1 O PLANO LANGEVIN-WALLON NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS – RBEP	66
2.2 SÈVRES – MEMÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL	79
<b>CAPÍTULO 3 - AS REPERCUSSÕES DO PLANO LANGEVIN-WALLON NO BRASIL - NAS DÉCADAS SEGUINTE À SUA ELABORAÇÃO</b>	<b>91</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>120</b>

# Apresentação

O tema de pesquisa deste trabalho surgiu durante reflexões realizadas para elaboração do pré-projeto de pesquisa com vistas a participar do processo de seleção do curso de doutorado do programa em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.

Depois de uma espera de nove anos, desde a conclusão do mestrado, havia finalmente chegado o momento de ingressar no doutorado e, assim, realizar mais uma etapa de minha trajetória de formação, planejada há muitos anos, uma vez que, ainda durante a realização da graduação em pedagogia, nos anos de 1990, após uma visita à PUC, encantei-me pelo clima e pelo engajamento das pessoas nas discussões a que ali assisti. Talvez fosse um grupo de estudo, ou até mesmo uma aula, não me recordo ao certo, mas sei que algo me tocou, algo naquele momento fez nascer em mim a certeza de que voltaria à PUC-SP para realização do mestrado.

Escolhi fazer pedagogia com o objetivo de ser professora universitária, razão pela qual nunca trabalhei com crianças, nunca trabalhei em uma escola de ensino básico, algo de que hoje eu lamento. Ao finalizar o curso de pedagogia, eu trabalhava em uma grande empresa e por lá permaneci durante muito tempo após a minha graduação, enveredando-me para a área de marketing e tecnologia, por isso atuar na área educacional passou para o segundo plano. Cheguei durante esse período a lecionar a disciplina de Psicologia da Educação em curso noturno de magistério. Estava, nesse momento, iniciando, sem eu saber, uma relação com essa disciplina que perpetua até hoje.

A verdadeira entrada profissional na área educacional aconteceu alguns anos depois, quando, retomando o meu objetivo de tornar-me professora universitária, fui realizar na PUC-SP um curso de especialização em Tecnologias Aplicadas à Educação. Com esse curso, eu unia minha formação acadêmica à minha experiência profissional.

No ano seguinte, ingressei no mestrado também na PUC-SP, no programa de Educação: Psicologia da Educação. No mesmo ano que realizei a defesa do mestrado, eu comecei a lecionar no ensino superior, em duas pequenas instituições de ensino. Após um ano atuando, principalmente, com a disciplina de Tecnologias

Educacionais, eu fui contratada por uma grande universidade para atuar como professora de Psicologia da Educação no curso de Educação Física. Nessa mesma instituição, por meio de um processo seletivo, tornei-me coordenadora acadêmica do curso de pedagogia na modalidade a distância, onde atuo até hoje.

Essa foi a minha trajetória acadêmica e profissional entre a graduação e chegada ao doutorado. Cheguei ao doutorado com o ideal de realizar uma pesquisa que pudesse difundir a relevante atuação de Henri Wallon como educador, e movida pela admiração por ele, propus uma pesquisa que abordasse o seu pensamento pedagógico, mas, com o doutorado em andamento, algumas outras possibilidades de tema foram analisadas, discutidas e descartadas.

Então, retornei ao tema inicial e decidi, juntamente com minha orientadora, a professora Laurinda, que a pesquisa teria como objeto de estudo o projeto de reforma da educação francesa, elaborado entre os anos 1945 e 1947, por uma comissão de educadores franceses da qual Henri Wallon era um dos integrantes. Essa reforma de ensino foi nomeada de Plano Langevin-Wallon.

Decidido o tema de pesquisa, minha tarefa inicial foi conhecer mais detalhadamente o Plano Langevin-Wallon e escrever sobre ele, utilizando, para isso, inicialmente, os trabalhos realizados por Merani (1977) e Werebe (1952).

A partir das leituras realizadas, observei que as propostas do Plano Langevin-Wallon almejavam muito mais do que uma reforma educacional, elas buscavam, certamente, também, uma reforma social. Essa constatação provocou ainda mais o desejo de pesquisar sobre o tema, o que possibilitou, não só observar, mas sentir a grandeza das ideias pedagógicas contidas no Plano.

Conhecer essas ideias revelou a relevância de promover reflexões e debates sobre elas, pois a busca pelo “Homem Novo”<sup>1</sup>, ainda não alcançado, precisa de alguma forma estar presente nos ideais dos educadores, seja qual for o seu tempo.

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Merani (1977) ao discutir as ideias pedagógicas de Henri Wallon. No capítulo chamado A Educação do Homem Novo, o autor apresenta o Plano Langevin-Wallon inserindo-o às urgências educacionais de seu tempo, um tempo em que o mundo estava em reconstrução devido aos impactos da 2ª Guerra Mundial, mas não apenas os países precisavam ser reconstruídos, o homem também.

Nessa altura do trabalho, constatei que não bastava apenas conhecer as propostas do Plano, mas também os bastidores do trabalho da comissão. Para tanto, foi realizado um levantamento histórico do momento de elaboração do Plano, o que proporcionou subsídios concretos para reflexões coerentes acerca das propostas da reforma.

Esse levantamento histórico permitiu, a partir da fala de Amado (*INFORMAÇÃO DO PAÍS*, 1954) e Chatillon (1997), observar que a elaboração do Plano, naquele momento de pós-guerra, provocou o engajamento do povo francês nos debates sobre a reforma, evidenciando, assim, o desejo por mudanças sociais. Gildásio Amado, em entrevista dada ao jornal Diário de Notícias de Brasília em 1954, destacou esse ponto com a seguinte fala: “Pude observar o singular interesse com que o povo francês participa dos debates do Plano Langevin”. (*INFORMAÇÃO DO PAÍS*, 1954, p.113). Já Chatillon (1997), escreveu:

Historicamente, a comissão presidida primeiro por Paul Langevin e depois por Henri Wallon, com a morte deste, terá como principal mérito começar um amplo debate público sobre a relação entre escola e sociedade, até então confinado ao círculo restrito de especialistas e tomadores de decisão; nesse sentido, terá ele indubitavelmente contribuído para o despertar de uma consciência política duradoura nas questões educacionais que não serão negadas nas décadas seguintes. (CHATILLON, 1997, p.88)<sup>2</sup>

Dar continuidade ao levantamento de informações mais detalhadas ensejou descobrir as repercussões do Plano Langevin-Wallon em diferentes momentos da história da França e do Brasil, a partir de 1945, principalmente, por conta da criação, em Sèvres, na França, das “*Classes Nouvelles*” e o “*Centre international d’études pédagogiques*” – CIEP.

Especificamente sobre o Brasil, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) tornou-se uma fonte de grande valia, pois, entre 1947 e 1958, a partir dos artigos publicados, foi possível localizar menções ao Plano Langevin-Wallon. Aprofundando o levantamento de informações, ainda foi possível constatar que muitos educadores estiveram na França, conhecendo as “*Classes Nouvelles*” e participando

---

<sup>2</sup> Historiquement, la commission présidée d'abord par Paul Langevin puis par Henri Wallon à la mort de celui-ci, aura eu pour principal mérite d'entamer un vaste débat public sur les rapports entre l'école et la société, jusqu'alors confiné au cercle étroit des spécialistes et des décideurs ; en ce sens, il aura sans nul doute contribué à l'éveil d'une conscience politique durable sur les questions d'éducation que ne démentiront pas les décennies suivantes.

de debates promovidos pelo CIEP. Mais de 200 professores de vários estados brasileiros estagiaram em Sèvres, principalmente, nas décadas de 1950 e 1960.

A leitura de diversos trabalhos acadêmicos evidenciou, nesse momento da pesquisa, o projeto de implantação de algumas experiências educacionais inspiradas nas “*Classes Nouvelles*”, com destaque para os estados do Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia. No entanto, optei por estudar, nesse trabalho de pesquisa, apenas as experiências educacionais realizadas no Estado de São Paulo para melhor aprofundamento e discussão.

Os educadores paulistas que visitaram Sèvres estavam, principalmente, ligados às experiências educacionais promovidas nas Escolas Experimentais, nos Ginásios Vocacionais e na Escola de Aplicação da USP. Esses projetos tiveram grande importância na história da educação de São Paulo, pois colocaram em evidência o ensino secundário e possibilitaram discussões importantes para implantação de novas políticas educacionais.

Foi necessário, portanto, conhecer mais detalhadamente cada uma dessas experiências educacionais e os bastidores de sua implantação, motivo por que novas pesquisas de aprofundamento foram necessárias. Nessa etapa, alguns educadores foram destacando-se, como, por exemplo, Gildásio Amado em nível nacional e Luis Contier em São Paulo.

No entanto, uma dificuldade para o desenvolvimento dessa pesquisa foi identificada nesse momento: os trabalhos acadêmicos utilizados para apresentar as experiências educacionais paulistas não mencionavam, claramente, o Plano Langevin-Wallon. Sendo assim, surgiu o dilema: como afirmar que essas experiências estavam relacionadas às propostas do Plano Langevin-Wallon? Ou ainda, como trazer evidências que comprovassem que as “*Classes Nouvelles*” e o “*Centre international d'études pédagogiques*” – CIEP foram criados como parte da reforma de ensino proposta pelo Plano Langevin-Wallon?

A criação das “*Classes Nouvelles*” foi um marco para a história da educação na França e o CIEP foi, e ainda é, um centro de referência para estudos pedagógicos, todavia, na época de sua criação, funcionava como um órgão incentivador de renovações pedagógicas e mobilização de educadores por todo o mundo, divulgando suas propostas a partir dos estágios que ali aconteciam ou promovendo a visita de

seus membros a outros países, como aconteceu várias vezes aqui no Brasil. Portanto, relacioná-los ao Plano Langevin-Wallon seria fundamental para alcançar o objetivo dessa pesquisa, que é conhecer as repercussões das propostas do Plano Langevin-Wallon no Brasil nas décadas seguintes à sua elaboração.

Entende-se por repercussões, aqui, o mesmo que impactos, consequências, ecos, efeitos ou influências. Essas repercussões serão analisadas a partir de duas vias de modalidade de fontes: as fontes escritas, como documentos de época, teses e artigos científicos; e fontes orais, que são os depoimentos de pessoas ligadas aos projetos educacionais paulistas que estagiaram em Sèvres.

É indispensável ressaltar que, durante toda a trajetória da pesquisa, o viés psicológico impregnado nas propostas do Plano Langevin-Wallon foi sendo cuidadosamente destacado. Afinal, Wallon, membro de destaque da comissão, estava no auge de seus estudos acerca do desenvolvimento infantil, e suas descobertas colaboraram para as tomadas de decisão, principalmente, quanto à criação dos ciclos de ensino, como o próprio Wallon afirmou em seu artigo *Réforme de l'enseignement et psychologie*, publicado em 1948, na revista *Enfance*. As recentes descobertas sobre psicologia infantil, na época, também foram utilizadas nas "*Classes Nouvelles*", onde psicólogos e professores trabalhavam juntos para orientar e direcionar, individualmente, cada criança, como expõe Roger Gal em um outro artigo, também escrito em 1938, na Revista *Enfance*, com o título "*La Psychologie dans les Classes Nouvelles*".

Esse trabalho de pesquisa utilizou-se de duas fontes de dados distintas, porém complementares: análise documental e depoimentos.

A trajetória metodológica iniciou-se com o levantamento de informações realizado a partir da análise documental de materiais, como teses, livros e artigos científicos; depois, para complementar as informações levantadas no decorrer da análise documental, organizou-se a coleta de depoimentos com depoentes privilegiados, escolhidos por terem atuado como professores em escolas experimentais no Estado de São Paulo e realizado estágio no CIEP, em Sèvres.

## Produção de Informações a partir de análise documental

O ponto de partida para a realização da análise documental foi o levantamento de materiais diversos sobre o Plano Langevin-Wallon, o pensamento pedagógico de Wallon e as repercussões do Plano Langevin-Wallon na França e no Brasil. A partir da análise dos materiais coletados nessa primeira etapa, novos temas foram identificados, e a busca por novos materiais fez-se imprescindível para o alcance do objetivo dessa pesquisa.

O quadro a seguir apresenta, na primeira coluna, os temas pesquisados e utilizados para levantamento de informações; a segunda coluna apresenta as principais fontes bibliográficas; e a terceira coluna trata-se da classificação dessas fontes, que podem ser fontes primárias, ou fontes secundárias.

**Quadro 1** – Temas e fontes bibliográficas utilizadas.

Temas	Principais fontes bibliográficas	Característica
Plano Langevin-Wallon	Original do Plano Tese de doutorado (1952) Livros	Fonte primária Fonte primária Fonte Secundária
Pensamento Pedagógico de Henri Wallon	Livros	Fontes secundárias
As contribuições da Psicologia da Educação	Artigos e Livros	Fontes primárias e secundárias
Repercussões do Plano Langevin-Wallon na França e no Brasil	Artigos científicos	Fontes primárias e secundárias
Panorama histórico de educação na França	Tese de doutorado e livros	Fontes secundárias
Panorama histórico da educação no Brasil	Livros	Fontes secundárias
O movimento da Escola Nova na França	Artigos	Fontes primárias e secundárias
O movimento da Escola Nova no Brasil	Artigos e Livros	Fontes primárias e secundárias
Experiências educacionais brasileiras relacionadas às “ <i>Classes Nouvelles</i> ” e CIEP	Dissertações, teses, artigos e livros	Fontes secundárias
Estágio em Sèvres	Depoimentos	Fontes primárias

Depois de delimitado o objeto de estudo dessa pesquisa – o Plano Langevin-Wallon –, iniciou-se a análise documental com a leitura atenta da tese de Maria José Garcia Werebe, cujo título é *Da Situação Atual do Ensino Francês*, escrita em 1952.

Nela a autora apresenta a situação do ensino público francês depois de estudá-lo *in loco* por aproximadamente três anos. A autora inicia seu trabalho apresentando o cenário histórico sobre a educação na França. A leitura desse dos aspectos históricos abordados por ela possibilitou a reflexão sobre os embates e inspirações que envolviam os trabalhos para a elaboração do Plano, ainda mais porque Werebe escreveu sobre a situação do ensino francês, sentido em sua própria pele no calor dos acontecimentos. Sua tese também possui um capítulo dedicado ao Plano Langevin-Wallon, o qual, para a autora, expressava, naquele momento, “as necessidades e aspirações da educação francesa atual”. (WEREBE, 1952, p. II)

Em seguida, partiu-se para a leitura do livro de Alberto Merani, chamado *Psicologia e Educação – As Ideias Pedagógicas de Henri Wallon*, de 1977. Nele o autor também apresenta o Plano Langevin-Wallon, o que proporcionou a complementação de informações sobre o Plano, mas um capítulo intitulado *A Educação do Homem Novo* chamou a atenção, pois nele o autor, pontuando sobre as propostas do Plano e, principalmente, sobre os seus princípios, revela que o Plano foi muito mais do que uma reforma de ensino, foi um projeto de transformação da sociedade, conforme ele mesmo escreveu: “é ele, Wallon, que dá ao projecto o seu verdadeiro significado de ruptura com o passado e de perspectiva aberta para a formação do homem integrado na humanidade por meio duma educação nacional” (MERANI, 1977, p. 152)

Esses dois trabalhos trouxeram o Plano Langevin-Wallon e permitiram conhecê-lo, quase que integralmente, na língua portuguesa. O acesso ao original do Plano foi possível apenas na etapa final da elaboração da tese, após localizar um exemplar único em uma livraria de Paris.

Também foram utilizados artigos científicos produzidos na França e no Brasil, que abordavam as repercussões do Plano na França e no Brasil. Da França foram utilizados artigos que possibilitaram uma análise temporal, ou seja, artigos da década de 1940 e 1950, que discutiam os trabalhos da comissão e as propostas do Plano; e artigos de 2017, que avaliavam as repercussões do Plano após seus 70 anos.

No Brasil, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) foi utilizada com destaque, haja vista as inúmeras menções ao Plano Langevin-Wallon. Foram consultadas todas as revistas publicadas entre 1947 e 1962, sendo a primeira de

número 29 e a última de número 88. Todos os números da revista foram encontrados a partir de pesquisas realizadas na internet. No Portal da RBEP, localizaram-se as revistas número 29, 30, 31, 32, 33, 34 e 35<sup>3</sup>, e, para a localização dos demais números, utilizou-se o Portal Domínio Público<sup>4</sup>, exceto o número 36<sup>5</sup>, acessado a partir do Portal do INEP. Para a localização das menções, nos diversos artigos de cada edição, foram utilizadas as palavras Langevin, Wallon e “*Classes Nouvelles*”.

Um trabalho bastante relevante que possibilitou avançar ainda mais na pesquisa a respeito das experiências educacionais no Brasil foi a dissertação de mestrado de Letícia Vieira, com o título *Um Núcleo Pioneiro na Renovação da Educação Secundária Brasileira: as Primeiras Classes Experimentais do Estado de São Paulo (1951-1961)*, escrita em 2015. Esse foi o trabalho brasileiro com maior destaque, não só pelo seu alcance histórico sobre as experiências educacionais no Brasil inspiradas nas “*Classes Nouvelles*”, mas também por possuir uma referência bibliográfica muito vasta, o que ampliou o leque de opções de estudo.

Ao conhecer o contexto histórico educacional francês e brasileiro, surgiu mais um tema que deveria ser explorado para completar a construção do enredo dessa pesquisa: o Movimento da Escola Nova. As leituras mostraram o quanto os educadores da época estavam envolvidos com as discussões sobre uma educação que quebrasse a barreira do tradicionalismo, que, segundo Lourenço Filho (1961, p. 24),<sup>6</sup> buscava

a renovação didática com múltiplos ensaios e ensino ativo; melhor formulação teórica de princípios e normas para avaliação dos resultados de trabalho escolar; extensão do movimento no ensino público; criação de grandes associações de educadores, de caráter nacional e internacional; confronto de várias concepções filosóficas com os princípios e resultados do movimento; conceituação geral da educação como ajustamento da personalidade em face a vida social [...] proposição de todas as formas educativas no sentido da paz, dando-se especial atenção a esse ponto também na formação da personalidade dos professores.<sup>7</sup>

---

<sup>3</sup> <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/archive>

<sup>4</sup> <http://www.dominiopublico.gov.br/>

<sup>5</sup> [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/496505](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/496505)

<sup>6</sup> A partir dessa edição de 1961, que é a sétima edição, “o livro foi revisado e refundido pelo autor, ocasião em que recebeu o subtítulo: “Bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea”; na página de rosto, constava o crédito: “Professor emérito da Universidade do Brasil”, de fato, o tempo havia consagrado o autor”. (MONACHA, 2010, p. 64)

<sup>7</sup> Principais conquistas do movimento de renovação apresentadas em 1929, na V Conferência Mundial da Escola Nova, realizada em Elsenaur, Dinamarca.

Nesse processo de pesquisa sobre o Movimento da Escola Nova, localizou-se uma revista francesa chamada *Revue Internationale D'Education Nouvelle* que apresenta alguns artigos assinados por Wallon e Langevin. A partir das publicações dessa revista, foi possível identificar a posição de ambos em relação aos principais eventos educacionais, além de constatar que participaram como nomes de peso nas discussões sobre Escola Nova na França e ansiavam por sua propagação pelo mundo.

Portanto, foi possível, a partir das teses, dos livros e dos artigos pesquisados, ampliar o leque de informações, pois as fontes, cada uma com sua especificidade, permitiu aprofundar, confrontar e completar as informações, além de possibilitar a utilização de dados dispersos contidos em diferentes publicações.

### **Produção de Informações a partir de depoentes privilegiados**

Na segunda etapa da trajetória metodológica, foram coletados depoimentos com a intenção de colaborar para a compreensão e complementação dos dados levantados nos documentos pesquisados e dar vida aos fatos a partir da narrativa das experiências vividas.

O objetivo foi conhecer o cenário que envolveu o estágio em Sèvres, desde o processo de seleção, a viagem em si, a rotina na França e no CIEP, as experiências mais relevantes, a repercussão da experiência na prática em sala de aula e a divulgação entre os colegas das discussões e aprendizados adquiridos no decorrer da viagem.

Os depoentes privilegiados foram escolhidos por terem realizado estágio no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos – CIEP, em Sèvres. A localização dos entrevistados deu-se por intermédio de minha orientadora, professora Laurinda Ramalho de Almeida.

A professora Laurinda Ramalho de Almeida estagiou no Colégio de Aplicação da USP, nos anos de 1963 e 1964, durante a especialização em Orientação Educacional. Nesta ocasião, ela teve a oportunidade, ainda como estudante, de conhecer Maria José Werebe, que era a coordenadora do Serviço de Orientação

Educacional, e a professora Julieta Ribeiro Leite, que era a coordenadora do Serviço de Orientação Pedagógica.

O contato com as professoras Maria José Werebe e Julieta Ribeiro Leite continuou, pois, a professora Laurinda Ramalho de Almeida foi orientadora educacional na Escola de Demonstração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais Professor Queiroz Filho, que era ligado ao Colégio de Aplicação. Voltou a encontrar e a trabalhar com a professora Julieta Ribeiro Leite na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com quem mantém contato até hoje, o que possibilitou à professora Laurinda a realização de uma entrevista inicial com o objetivo de identificar professores que estagiaram em Sèvres. A professora Julieta apresentou três professores que fizeram parte, juntamente com ela, de um grupo de professores do Colégio de Aplicação da USP que foram em 1965 para Sèvres. São eles: sua irmã Marina Ribeiro Leite, professora de Língua Portuguesa, que, por problemas de saúde, não pôde participar desta pesquisa; a professora Aida Ferreira da Silva Munhoz, professora de Matemática; e o professor de ciências, Almenor Tacla. Esses dois professores puderam participar e deram seus depoimentos.

Esse estudo também teve a contribuição de outras duas depoentes que foram localizadas graças aos membros da banca examinadora. Elas realizaram o estágio em Sèvres, em 1967, e eram na ocasião professoras do Ginásio Vocacional de Americana. São elas: Irene Pinto Ferraz e Therezinha Coltro.

Vale destacar que os depoimentos foram realizados por telefone devido ao momento de pandemia e, principalmente, para preservar os depoentes, uma vez que estão dentro do grupo de risco. As ligações foram gravadas a partir de aplicativo instalado no celular, Idea Gravador de Chamadas, que, além de realizar a gravação da chamada, permite baixar e compartilhar o arquivo salvo, o que possibilitou a transcrição dos depoimentos.

Observou-se, ao colher o 4º depoimento, que para esse trabalho, em específico, considerando seu objetivo, apenas quatro entrevistas seriam suficientes visto as similaridades encontradas entre eles e ao que se buscava conhecer.

Com a transcrição dos documentos realizadas, iniciou-se o tratamento dos dados. Foi possível separar as falas em dois grandes grupos: o primeiro grupo de falas

referem-se aos fatos ocorridos desde os bastidores da viagem, passando pelo dia a dia em Sèvres até o retorno a São Paulo e a divulgação das experiências.

O segundo grupo de falas, muitas comuns nos dois grupos, compreende as falas que evidenciam as repercussões do Plano, ou seja, aquelas falas que abordam os fatos, conceitos ou propostas que podem ser remetidos aos Plano Langevin-Wallon.

As falas do primeiro grupo foram utilizadas para escrever o Capítulo Sèvres – *memórias de uma experiência educacional*, e o segundo grupo de falas foi utilizado no decorrer do capítulo sobre as repercussões do Plano Langevin-Wallon no Brasil, nas décadas seguintes à sua elaboração.

Esse trabalho apresentará nas próximas páginas o primeiro capítulo, denominado *O Plano Langevin-Wallon*, o qual apresenta seis subtítulos, a saber: 1. *Os Bastidores dos Trabalhos da Comissão de Reforma do Ensino Francês*, onde será apresentado o que se discutia sobre educação nos anos que antecederam a elaboração do Plano; 2. *Os Presidentes*, a partir do qual os leitores poderão observar como o Plano Langevin-Wallon e a vida de seus presidentes estavam imbricados; 3. *Paul Langevin, Henri Wallon e o Movimento da Escola Nova*, cujo objetivo é posicionar o leitor quanto ao pensamento político dos presidentes do Plano Langevin-Wallon; 4. *As Propostas do Plano Langevin-Wallon*; 5. *As Contribuições da Psicologia* e, por fim, 6. *A vida do Plano Langevin-Wallon na França*. Os temas discutidos nesse primeiro capítulo darão aos leitores a oportunidade de perceberem a grandeza desse Plano de reforma de ensino.

Chegando ao 2º capítulo, chamado *O Plano Langevin-Wallon no Brasil*, o leitor terá a oportunidade de conhecer as informações coletadas para realização desse trabalho de pesquisa a partir de dois subtítulos: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP*; e *Sèvres – memórias de uma experiência educacional*.

Aproximando-se do fim do trabalho, chega-se ao capítulo *As Repercussões do Plano Langevin-Wallon no Brasil*, o qual tem como objetivo apresentar como o Plano Langevin-Wallon repercutiu no Brasil e, portanto, responder ao problema de pesquisa desse estudo. *As Considerações Finais* trazem as conclusões a que se chegou e as

sugestões de possíveis pesquisas que podem ser realizados sobre o tema aqui abordado.

## 1. O Plano Langevin-Wallon

se chegarmos verdadeiramente a essa reforma do ensino [...] se conseguirmos com ela estabelecer a solidariedade íntima que deve existir entre todas as formas de trabalho, creio que ela poderia fazer muito pela reedificação do nosso país, mas igualmente para a clarificação das nossas ideias. (WALLON, 1975, p. 437)<sup>8</sup>

O Plano Langevin-Wallon foi um plano de reforma do ensino francês elaborado por uma comissão de 20 pessoas, entre os anos de 1944 e 1947, momento em que a França vivia as consequências da Segunda Guerra Mundial, praticamente finalizada, e a necessidade urgente de reconstrução, não só da nação, mas também do homem. Portanto, o momento mostrava-se favorável para a elaboração de planos e propostas para a reforma do ensino, uma vez que os ideias democráticos estavam revigorados e vivia-se na França um desejo poderoso de corrigir o então sistema de ensino escolar para reerguimento da nação (Werebe, 1952). Para o francês Pierre (1991, p.35), foi “um período crucial de nossa civilização, onde o compromisso político era inseparável do desejo de transformar um mundo”.<sup>9</sup>

Constituiu-se então uma comissão que teve como presidentes Paul Langevin, que, além de possuir uma visão democrática, conhecia de maneira profunda os problemas educacionais, e Henri Wallon, que o substituiu após a sua morte em 1946.

É assim que a comissão definitivamente leva o nome de "Langevin-Wallon" para ficar na memória de todos os pedagogos e alimentar as reflexões mais atualizadas do debate sobre nosso sistema educacional. (PIERRE, 1991)<sup>10</sup>

O vice-presidente foi Henri Pieron, que, igualmente aos demais membros da comissão, era um nome de referência dentro do movimento educacional francês e representava todos os graus do ensino.

---

<sup>8</sup> Palavras finais de sua conferência na União Francesa Universitária de 20 de dezembro de 1945 sobre a reforma universitária.

<sup>9</sup> une période charnière de notre civilisation où l'engagement politique était indissociable des volontés de transformer un monde.

<sup>10</sup> C'est ainsi que la commission prend définitivement le nom de « Langevin-Wallon » pour rester dans les mémoires de tous les pédagogues et alimenter les réflexions les plus actuelles du débat sur notre système éducatif.



**Figura 1** - A Câmara do Conselho na EPCI (agora ESPCI ParisTech), 10 rue Vauquelin em Paris, onde eram realizadas as reuniões semanais da comissão do Plano Langevin-Wallon.

Foto: Borgeaud, por volta de 1932.

## **1.1 Os Bastidores do Trabalho da Comissão de Reforma do Ensino Francês – Plano Langevin-Wallon**

A teoria da Escola Nova propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança. (GADOTTI, 2003, p. 145)

A maioria dos membros da comissão formada para construção do Projeto Langevin-Wallon iniciou seu trabalho ainda no momento de ocupação da França, durante a Segunda Guerra Mundial, fazendo parte de grupos de resistência. Portanto, o Plano entregue em 1947 foi o culminar de um longo processo de reflexão sobre o que deveria ser a reforma da educação francesa. (GRATIOT-ALPHANDÉRY, 2000)

Esse longo processo de reflexão ocorreu, não só na França, mas no mundo de uma maneira geral. Em diversos países, como EUA, Inglaterra e, inclusive, no Brasil, educadores se organizaram para discutir e apresentar sugestões para a promoção de uma renovação educacional. De acordo com Lourenço Filho (1961), no final do século XVIII, educadores, impulsionados pelas novas descobertas no campo do desenvolvimento infantil e pela nova compreensão acerca das necessidades da infância, passaram a repensar a educação.

Foi nesse cenário que o Plano Langevin-Wallon foi concebido, ou seja, em um momento de reflexão sobre o papel da educação que envolvia todo o mundo. Trata-se de um momento conhecido historicamente, na França, como *Education Nouvelle*, e aqui no Brasil como Movimento da Escola Nova, o qual teve, de certa forma, como precursores os pedagogos Feltre, Basedow e Pestalozzi.

De acordo com Lourenço Filho (1961), quando se menciona o termo Escola Nova, não está referindo-se a um tipo de escola, mas a um movimento que busca rever as formas de ensino tradicional. Como esse movimento tinha como objetivo adequar a educação ao mundo em constante transformação, propunha a revisão de métodos até então muito rígidos e voltados para memorização dos conteúdos. De acordo com Gadotti (2003), as principais características da Escola Nova eram educação integral (intelectual, moral, física), ativa e autônoma.

Segundo Lemme (1984. p. 167),

Esse movimento de renovação escolar, que passou a ser conhecido como o da “Escola Nova” ou “Escola Ativa”, baseava-se nos progressos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, o respeito às características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento.

O surgimento do escolanovismo, como acontece em cada época, foi provocado pela necessidade de reajustamento do sistema educacional às necessidades sociais, a partir de uma crítica ao sistema tradicional.

Para Lourenço Filho, o processo educativo, com base nos ideais escolanovistas, teria como função geral “o desenvolvimento individual de capacidades e aptidões” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 16), e ainda, segundo Anísio Teixeira, o processo educativo deveria provocar no aluno um modo de agir, pois o professor também ensina, além dos conteúdos, atitudes, ideias e senso crítico. Daí porque ele defendia o ensino por meio da compreensão e expressão, que aconteceria em um sistema estatal de ensino, pautado pela liberdade e por uma pedagogia laica e contemporânea, que pudesse dar as bases para a superação das desigualdades sociais (IPEA, 2016). Para atingir esses objetivos, o ensino passaria a ser centrado nos alunos, portanto necessitaria de métodos ativos e críticos. Segundo Gadotti (2003, p.148) “os *métodos de ensino* significaram o maior avanço da Escola nova”.

As primeiras escolas novas surgiram na Inglaterra, França, Hungria, Suíça e Polônia, já a partir de 1880. O movimento se propagou e, até o início da Primeira Grande Guerra Mundial, alcançou toda a Europa e países da América, como EUA e o Brasil.

Em 1899, foi fundado, na França, o Bureau International d'Éducation Nouvelle, por Adolphe Ferrière, que, segundo Gadotti (2003), foi um dos pioneiros e um dos

principais divulgadores da Escola Nova na Europa. O Bureau foi responsável, em 1919, pela aprovação de 30 itens básicos para as escolas novas existentes na França.

Após a Primeira Grande Guerra (1914-1918), a educação francesa deparou-se com novas exigências econômicas e sociais, o que impulsionou as reflexões acerca do papel da educação e seus métodos. O mundo tomou consciência da dependência entre as nações e a necessidade de propagar, por meio da educação, a preservação da paz. Naquele momento, diversos educadores de diversas nacionalidades se destacaram por suas propostas de renovação educacional, entre eles, Dewey, Maria Montessori e Decroly. A seguir algumas ideias renovadoras, para aquele momento, desses três educadores:

- Dewey (1859-1952) prezava pela experiência, por isso defendia em seu sistema que o aluno deveria aprender na prática, possibilitando assim que a criança tivesse condições de resolver por si mesma os problemas. Para Dewey, a escola também deveria oferecer um ambiente para o desenvolvimento dos interesses da criança, e para que isso ocorresse, o professor, em sua proposta progressista, deixaria de ser o centro, pois sua função seria acompanhar e motivar o aluno em suas experiências. Dewey objetivava formar as crianças para convivência democrática e prepará-las para o desenvolvimento tecnológico, porém, como afirma Gadotti (2013), sem pôr em questão a sociedade de classe. Seu sistema atendia aos interesses da burguesia da época, motivo pelo qual a escola “deveria preparar os jovens para o trabalho, para a atividade prática, para o exercício da competição” (p.146)

- O sistema de Maria Montessori (1870-1952) se constituiu a partir de três princípios: o primeiro e mais amplo é o princípio da liberdade, “liberdade como condição de expansão da vida, pura e simples” (LOURENÇO FILHO, 1961, p.180); o segundo, a autoeducação, ou seja, a aprendizagem como um processo ativo; e o terceiro seria o respeito à individualidade, isto é, o professor deveria auxiliar a criança em sua própria formação, para que ela realizasse o que estivesse a seu alcance. Montessori prezava pelo ambiente escolar, que deveria ser totalmente adequado à criança, com móveis, como cadeiras e mesas pequenas, para ela tivesse facilidade de domínio. De acordo com Gadotti (2003), Montessori trouxe métodos completamente novos para o seu tempo, como a lição do silêncio e a lição da obscuridade.

- Decroly (1871-1932) também foi um nome de destaque dentro do movimento da Escola Nova. Para desenvolver a sua proposta, Decroly partiu de suas próprias observações e concluiu que as crianças percebem as coisas e os acontecimentos como um todo, por isso sugere iniciar a aprendizagem pela leitura de frases inteiras. Decroly criou o método dos centros de interesses, que, como explica Gadotti (2003), poderiam ser a família, o universo, as coisas da natureza, como plantas e animais, entre outros. Para ele, a educação se dava a partir da observação, associação e expressão, e a escola deveria proporcionar às crianças o desenvolvimento de suas aptidões e situá-las ao seu meio social. Nesse modelo de escola, o professor indica os recursos, os erros, faz complementos e possibilita às crianças perceberem-se como construtoras de seu conhecimento. Decroly, segundo Almeida (2004, p. 131), “concretizou na prática a teoria da unidade inseparável entre a criança e o seu meio, bem como demonstrou que a psicologia e a pedagogia eram indissociáveis”.

O movimento da Escola Nova foi tomando corpo, e em 1929, na Dinamarca, aconteceu a V Conferência Mundial da Escola Nova, na qual foram definidas as grandes linhas do Movimento, bem como seu princípio: “a todos o direito à educação”, por meio de uma Escola Única que pudesse oferecer melhores oportunidades a todos. Ademais, considerou-se que, para o sucesso de qualquer reforma educacional seria de fundamental importância a formação de professores.

Na França, aconteceu um congresso que se tornou um marco na busca da renovação educacional e para a história de educação francesa: o Congresso de Havre, em 1936, apesar de esse evento não contar com alguns nomes importantes do cenário educacional e político da época, como Paul Langevin, que seria um dos conferencistas do congresso, mas não compareceu.

Araujo e Dallabrida (2017) explicam que esse congresso teve como objetivo “estimular a circulação de ideias para o ensino que resultariam em mudanças de paradigmas em diferentes áreas da educação” (p. 478), e os pontos colocados para discussão no congresso foram a

limitação do efetivo a 25 alunos por turma, necessidade de introduzir em toda parte os exercícios práticos e os trabalhos de ateliê, criação das escolas experimentais, integração da educação física à vida escolar, interpenetrações das disciplinas científicas e literárias e a necessidade de uma efetiva renovação pedagógica. (ARAÚJO e DALLABRIDA, p 478)

O congresso contou com a presença de Gustave Adolphe Monod, que abordou sobre o ensino secundário francês. Monod, posteriormente, integrou a comissão para elaboração do Plano Langevin-Wallon, como representante do Diretor do Ensino de Segundo Grau (WEREBE, 1952). Os pilares do seu plano, apresentado em Havre, seriam apropriados às “*Classes Nouvelles*” (ARAÚJO; DALLABRIDA, 2017). Ainda de acordo com os autores, a proposta pedagógica de Monod baseava-se em pesquisas recentes de psicólogos da infância, com destaque para Roger Gal (1906-1966) e Henri Wallon (1879-1962).

No entanto, chegou a Segunda Grande Guerra, e, em alguns países, a educação totalitária predominou, como na Itália, Rússia e Alemanha. Viu-se, nesse período, a imposição da existência de um povo eleito em detrimento dos não eleitos, viu-se a submissão do indivíduo perante as instituições do governo e o reagrupamento forçado, muitas vezes, violento ao grupo nacional, a exploração de preconceitos e o fortalecimento da ideia de raças desiguais.

Enquanto a Escola Nova teve por ideal educar para a liberdade, no sentido de possibilitar a autogestão do educando e a construção da sociedade democrática, as escolas nos governos totalitários representaram um desvio e um retrocesso, além de evidente violência simbólica. (ARANHA, 2006, 251)

Com a derrota do nazismo, após o fim da Segunda Guerra Mundial, iniciou-se uma nova fase, agora de desenvolvimento democrático. Na França, foi instaurada a Quarta República, que buscou normalizar a situação geral do país. Quanto ao ensino, buscou-se uma reforma radical que pudesse “oferecer as bases para o desenvolvimento futuro” (WEREBE, 1952, p.13) do país. Para isso, o Ministro da Educação Nacional nomeou uma comissão em 1945 para elaboração dessa reforma, batizada, depois de elaborada, como Plano Langevin-Wallon.

Em 1946, com a adesão inicial de 43 países, entre eles, Brasil e França, criou-se a Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), pois observou-se que a convivência pacífica entre cidadãos e povos só poderia ser sustentada em um estado que modelasse sua filosofia política. A UNESCO teria o propósito de

contribuir para a educação, a ciência e a cultura, a colaboração entre as nações, a fim de assegurar o respeito universal pela justiça, a lei, os direitos do homem e as liberdades fundamentais de todos, sem distinção de raça, sexo, língua e religião. (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 28)

A partir de então, novas propostas educacionais foram postuladas, várias críticas às ideias da Escola Nova foram publicadas, mas, naquele momento, o Plano Langevin-Wallon já estava pronto, passando, portanto, a ser fonte para novas inspirações ou críticas e não mais passivo às influências.

Enquanto isso, no Brasil, a partir de 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE) assumiu toda a liderança dos movimentos renovadores da educação brasileira, dando o seu apoio e organizando palestras, discussões e cursos, com a participação de autoridade e especialistas, brasileiros e estrangeiros. (LEMME, 1984)

Em dezembro de 1931, no Brasil, a ABE organizou a 4ª Conferência Nacional, que tinha como tema geral: *As grandes diretrizes da educação popular*. Segundo Lemme (1984, p. 263), essa conferência teve como objetivo

pressionar o governo federal, e levá-lo a adotar uma posição mais afirmativa e abrangente em relação aos problemas globais de educação e ensino, definindo uma *verdadeira política nacional* para esse setor, como já vinha fazendo em alguns outros.

Nesse evento, foi elaborado e aprovado, pelo plenário da Conferência, um documento que procurou traçar as diretrizes de uma verdadeira política nacional de educação e ensino, abrangendo todos os seus aspectos, modalidades e níveis (LEMME, 1984). Surgiu, portanto, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, impresso em 1932, com redação de Fernando de Azevedo. O documento foi assinado por 26 educadores, entre eles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e Almeida Junior.

O Manifesto nasceu em meio à efervescência política dos anos 20 e 30 do século passado, no contexto do chamado “entusiasmo pela educação” e da defesa da escola pública, marcando a passagem de uma sociedade oligárquica para uma sociedade republicana. Pelo seu caráter prospectivo, estratégico e mobilizador, ele pode ser considerado como um documento fundador da educação nacional. (GADOTTI, 2015, sem número de página)

O Manifesto, como mencionado, apresentou diretrizes para uma nova política educacional, que não serão discutidas neste trabalho, uma vez que não é o foco do estudo aqui desenvolvido, no entanto vale destacar alguns princípios e algumas propostas do Manifesto.

Quanto à organização e administração do sistema de ensino, o Manifesto apresentava os seguintes princípios: a educação como um dever do estado; escola pública única e educação comum para todos. Quanto à função da educação, o documento apresentava os seguintes princípios: unidade, autonomia e descentralização. Com base nesses princípios, o documento apresentava a estrutura do sistema educacional: escola infantil (4 a 6 anos); escola primária (7 a 12 anos); escola secundária (12 a 18 anos) e escola superior ou universitária (SAVIANI, 2014). Ainda segundo o autor, o Manifesto propunha

a escola secundária unificada, parte de uma base comum de cultura geral com a duração de três anos, bifurcando-se dos 15 aos 18 anos, na seção de estudos intelectuais com três ciclos (humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; ciências químicas e biológicas) e na seção das profissões manuais, também com três ciclos [...] propõe-se, a criação de faculdades de ciências sociais e econômicas, de ciências matemáticas, físicas e naturais e de filosofia e letras para compor a educação universitária. SAVIANI (2014, p. 22)

Vale também destacar que, quanto à formação de professores, o Manifesto dos Pioneiros propunha, segundo Gatti (2014, p. 202),

uma formação universitária integrada para todos os professores da educação básica, a fim de criar para os docentes uma identidade profissional fundada em uma formação em nível superior densa erigida em um alto nível cultural-científico.

Portanto, nos anos que antecederam os trabalhos da comissão de reforma do ensino francês (1945), vivia-se uma efervescência de ideias educacionais renovadoras, que inspiravam e impulsionavam educadores e intelectuais da época. Esses ideais percorriam o mundo, a partir de diferentes vozes, diferentes olhares, mas, de maneira geral, todos partiam do respeito à individualidade do aluno, da aplicação de novos métodos educacionais e baseavam-se em descobertas recentes acerca do desenvolvimento infantil.

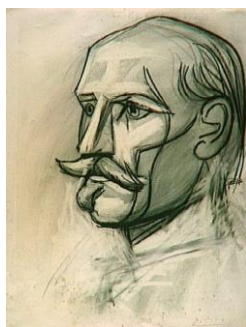
## **1.2 Os presidentes do Plano Langevin-Wallon**

Como já mencionado, os membros da comissão de elaboração do plano de reforma do ensino francês iniciaram suas discussões e reflexões já no final do século

XVII, sem sequer imaginar tudo que viveriam até chegar o momento de suas nomeações como membros da comissão.

Mencionou-se, no subtítulo anterior, também o cenário educacional da época com seus ideais de mudança e renovação, assim como alguns de seus atores.

Agora, vale a pena conhecer a trajetória particular dos presidentes da comissão, para compreender por que foram escolhidos, bem como conhecer a grandiosidade de suas personalidades.



**Figura 2 - Retrato de Paul Langevin por Picasso - 1945**

Fonte: <https://www.pablo-ruiz-picasso.net/work-1371.php>

Paul Langevin foi um daqueles homens excepcionais que não se limitam a empregar sua genialidade em um campo particular de ciências, letras ou artes, mas cuja personalidade brilha em muitas formas muito diversas. (WALLON, 1968, p. 147)

Paul Langevin nasceu em Paris, na França, em 1872, estudou em escolas parisienses e, em 1893, ingressou na École Normale Supérieure, onde iniciou, em 1897, os estudos de Física. Estudou também em Cambridge, no Laboratório Cavendish, orientado por Thomson, e, em 1902, conclui, sob orientação de Pierre Curie, o seu doutoramento em Paris. Tornou-se, a partir de então, um físico renomado com produção científica intensa e variada, com destaque aos trabalhos sobre magnetismo e o detector ultrassônico para localização de submarinos, desenvolvido durante Primeira Guerra Mundial. Sua carreira como professor iniciou-se em 1904, lecionando física no Collège de France e posteriormente na Escola Municipal de Física e Química Industrial, tornando-se diretor dessa instituição em 1926.

Langevin, além de se destacar como físico de renome e apresentar uma produção científica intensa e de grande importância para sua área de conhecimento,

a física, também se mostrou um homem preocupado com problemas sociais e sensíveis a eles. Ao retomar suas pesquisas em 1918, ele se questionou acerca da responsabilidade social dos cientistas, convencido de que o problema social vem, como dizia ele, de um atraso da justiça sobre a ciência. A partir desse momento ele compromete-se cada vez mais com duas frentes, a educação e a paz, o que provocou um declínio em sua produção científica. (BENSAUDE-VINCENT, 1998)

Em seu engajamento social, presidiu, em 1922, a Sociedade Francesa de Pedagogia (*Société française de pédagogie*). A partir de 1923, tornou-se membro do Comitê Central da Liga dos Direitos do Homem (*Comité central de la ligue des droits de l'Homme*), passando a vice-presidente em 1927 e, em 1944, a presidente. Em 1925, Langevin participou da Comissão de Reforma da Escola Única (*Commission de réforme de l'Ecole unique*) presidido por Anatole de Monzie. Entre 1944 e 1946, presidiu o Grupo Francês de Educação Nova (*Groupe français d'éducation nouvelle*).

Langevin também participou da fundação de algumas organizações, como a Universidade dos Trabalhadores (*Université ouvrière*), o Comitê Mundial Contra Guerra e Fascismo (*Comité mondial contre la guerre et le fascisme*) e o Comitê de Vigilância Intelectuais Antifascistas (*Comité de vigilance des intellectuels antifascistes*). Em 1932, presidiu o Congresso Internacional de Educação Nova, no qual, em seu discurso de abertura, nomeado de O Problema da Cultura Geral, ele abordou a questão da educação e suas relações com a evolução social. (LANGEVIN, 1932)

Por volta de 1938, separou-se dos pacifistas e aproximou-se do Partido Comunista Francês. Esteve em prisão domiciliar em Troyes durante a Segunda Guerra. Retornou a Paris em 1944, dedicando-se então à presidência da Comissão de Reforma do Ensino (*Commission de réforme de l'enseignement*) ao lado de Henri Wallon. Nessa reforma, ele tentou alcançar equilíbrio ideal entre a formação profissional que, diz ele, isola e a cultura que aproxima os homens. (LANGEVIN, 1932).

Paul Langevin morreu aos 74 anos antes da conclusão dos trabalhos da comissão de reforma do ensino, porém a tempo de ver a liberdade da França. Com a sua morte, Wallon assumiu a presidência da comissão.



**Figura 3** – Foto de Henri Wallon

Henri Wallon nasceu em Paris, França, em 1879. Na escola superior, fez o curso de licenciatura em Filosofia, formando-se em 1902. Iniciou sua carreira docente no Liceu de Bar-le-Duc, mas, após um ano, iniciou o curso de medicina, cuja conclusão se deu em 1908. Entre os anos de 1908 a 1914, dedicou-se à psiquiatria, especialmente à psiquiatria infantil. Nesse período, dedicou-se à psicopatologia, tratando crianças com perturbações de comportamento. Foi a partir de suas observações realizadas que escreveu sua tese de doutoramento.

Durante a I Guerra Mundial, Wallon atuou como médico de batalhão, “o que lhe proporcionou a oportunidade de, ao tratar dos feridos, observar lesões orgânicas e seus reflexos sobre processos psíquicos” (MAHONEY, 2005, p. 10)

Ao retornar da guerra, Wallon retomou seus estudos sobre anomalias motoras e mentais em crianças, o que o levou a reescrever sua tese de doutorado, defendida em 1925 e mais tarde publicada sob o título de *L'enfant Turbulent*.

Em 1920, Wallon tornou-se professor na Universidade de Sorbonne, onde ministrou algumas conferências sobre psicologia da criança. A partir daí, Wallon dedicou-se a realizar consultas médico-psicológicas e iniciou uma pesquisa sobre o desenvolvimento infantil, utilizando entrevistas e enquetes. Em 1925, foi nomeado diretor do primeiro laboratório de psicobiologia da criança na Escola Prática de Altos Estudos de Paris. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010)

Os estudos de Wallon sobre desenvolvimento infantil, a docência, as consultas oferecidas a estudantes e suas investigações no campo da educação infantil, tornaram-no também um educador, que o aproximou do movimento da Escola Nova,

atuando fortemente nas discussões, tornando-se um nome de referência na França e no mundo.

Wallon fundou um Centro de Orientação Profissional para estudantes da periferia de Paris, o que deu origem ao Instituto Nacional de Orientação Profissional voltado para a formação de orientadores.

Entre 1937 e 1949, Wallon atuou como professor na cadeira de Psicologia da Educação, solicitada por ele e aprovada graças ao apoio de Henri Piéron. Em sua aula de abertura, ao mencionar a importância da escola como um laboratório para as pesquisas em psicologia, diz o seguinte:

Sem dúvida que as experiências de que a psicologia tem necessidade ultrapassam o laboratório. Esta cadeira de Psicologia da Educação é prova disso. Entre a psicologia e a educação, as relações não são de uma ciência normativa e de uma ciência ou de uma arte aplicada. A psicologia está bastante perto das origens para que seja possível reconhecer a íntima dependência em que se encontra uma ciência nos seus começos face a problemas práticos. (Wallon, 1975, p. 10)

Em 1945, como já apresentado, Wallon foi nomeado membro do comitê para elaboração da reforma do ensino francês, no qual assumiu a presidência em 1946.

### **1.3 Paul Langevin, Henri Wallon e o movimento da Escola Nova**

Para este trabalho, é muito importante destacar que Langevin e Wallon participaram ativamente das questões de seu tempo. Como educadores mostraram claramente suas posições e tornaram-se nomes de referência na França e no mundo.

Como publicado em 1984, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:

Os nomes das mais eminentes figuras de educadores que lideravam esse movimento da chamada Escola Nova, em vários países do mundo, e que inspiravam os educadores brasileiros, passaram a se tornar familiares entre nós, por suas obras, que aqui chegavam e eram ou não traduzidas, ou também em revistas especializadas tais como: Claparède, Binet, Simon, Decroly, Ferrière, Montessori, Durkheim, Kerschenstein, Dewey, Kilpatrick, Wallon, Piéron, Thorndike... (LEMME, 1984, p. 258)

Wallon marcou presença no movimento da Escola Nova como membro Groupe Français d'Education Nouvelles, atuando como vice-presidente. Esse grupo tinha Paul

Langevin como seu presidente de honra. Wallon também foi membro do comitê de redação da *Reveu Internationale d'Education Nouvelle*, ao lado de Jean Piaget, Decroly e Henri Pierom, que viria a ser o vice-presidente do Plano Langevin-Wallon. Já Langevin marcou sua presença nessa revista como autor, visto que publicou artigo em diversas edições.

Em outubro de 1932, a *Reveu Internationale d'Education Nouvelle* apresentou uma edição especial: a de número 81. Essa edição publicou as conferências realizadas no Congresso de Nice, organizado pela *Ligue Internationale pour L'éducation Nouvelle*<sup>11</sup>. Esse congresso foi presidido por Paul Langevin e teve entre os conferencistas Henri Wallon. Vale destacar também que essa edição da revista trouxe uma homenagem a Decroly, que faleceu entre a realização do Congresso e a publicação da revista.

Nesse congresso, Paul Langevin tratou sobre *Lé Problème de la Cultura Génélare* e logo no início já apresentou uma frase que passaria a ser muito conhecida “cultura geral representa o que reúne, une os homens, enquanto a profissão muitas vezes representa o que os separa.”<sup>12</sup>, (LANGEVIN, 1932, p. 239), complementando sua ideia sobre cultura geral, ele ainda diz, nessa mesma conferência:

Hoje, concebemos a cultura geral como uma iniciação às várias formas de atividade humana, aos vários meios de expressão e ação, não apenas para determinar as aptidões do indivíduo, mas para permitir que ele escolha sabiamente antes de se dedicar em uma profissão, mas também permitir que ele mantenha contato com outros homens, para compreender o interesse e apreciar os resultados de outras atividades além da sua, para situá-lo em relação ao todo.<sup>13</sup>

Esse congresso permitiu observar a afinidade já existente em Paul Langevin e Henri Wallon, mesmo antes da nomeação da comissão do Plano Langevin-Wallon,

---

<sup>11</sup> A *Ligue Internationale pour L'éducation Nouvelle* foi criada em 1921 durante o primeiro Congresso de Educação Nova, que aconteceu em Calais, entre seus cofundadores estavam: John Dewey, Ovide Decroly, Jean Piaget, Maria Montessori, Adolphe Ferrière.

<sup>12</sup> culture générale représente ce qui rapproche et unit les hommes, tandis que la profession représente trop souvent ce qui les sépare.

<sup>13</sup> nous concevons plutôt aujourd'hui la culture générale comme une initiation aux divers formes d'activité humaine, aux divers moyens d'expression et d'action, non seulement pour déterminer les aptitudes des l'individu, lui permettent de choisir á bon escient avant de s'engager dans une profession, mais aussi pour lui permettre le rester in liaison avec les autres hommes, de comprendre le l'intérêt et d'apprécier les résultats d'activités autres que la siene propre, de bien situer sellecipar rapport à l'ensemble.

pois, além de participarem ativamente das discussões sobre o Movimento da Escola Nova, traziam para reflexão temas que se complementavam, uma vez que a conferência de Wallon, nesse evento, foi sobre Cultura Geral e Orientação Profissional.

As falas de Wallon nessa conferência revelaram claramente o seu pensamento como educador, pois ele iniciou sua participação com a seguinte indagação: “qual seria o modo de educação que poderia reunir todos os homens de todos os países e todos os homens de cada país?”<sup>14</sup> (WALLON, 1932, p. 245). Mais adiante, mencionando Rousseau, ele trouxe a discussão sobre o direito da criança, dizendo que o adulto se preocupou, primeiramente, com os seus próprios direitos, para depois reconhecer os direitos da criança. A esse respeito, ele diz que a criança tem

o direito de ter sua natureza respeitada, que suas habilidades particulares sejam respeitadas, reconhecer que uma criança não é um adulto e que, não sendo um adulto, ela precisa de um tratamento que não é o do adulto e que o adulto não o tem direito de impor sua maneira de sentir, sua maneira de pensar e sua própria disciplina sobre a criança.<sup>15</sup> (WALLON, 1932, p. 246)

Ele afirma que o respeito a esses direitos é uma das exigências da Escola Nova, pois trata-se de um primeiro passo, segundo ele, necessário e indispensável que prepara as crianças para as etapas seguintes. Ademais, dirigindo-se diretamente à educação, ele completa seu pensamento sobre direitos da criança dizendo que

não se pode pedir um tipo de igualdade para todos que não existe na natureza humana. Portanto, pode-se considerar que reivindicar os direitos da criança é muito bom, mas desde que durante a educação, enquanto a criança estiver se desenvolvendo, reconheçamos as habilidades de cada uma para saber como orientá-la.<sup>16</sup> (WALLON, 1932, p. 246)

---

<sup>14</sup> Celle de savoir quelle serai l'idée, quel serait le mode d'éducation qui pourrait reunir tous les hommes de tous les pays et tous les hommes de chaque pays?

<sup>15</sup> le droit de faire respecter sa nature, de faire respecter ce qu'il y a en lui d'aptitudes particulières, de faire reconnaître qu'un enfant n'est pas un adulte et que, n'étant pas un adulte, il lui faut un traitement qui n'est pas celui de l'adulte et que l'adulte n'a aucun droit d'imposer sa manière de sentir, sa manière de penser et sa propre discipline à l'enfant.

<sup>16</sup> on ne peut pas demander pour tous une sorte d'égalité qui n'existe pas dans la nature humaine. Par conséquent, on pourrait considérer que revendiquer les droits de l'enfant, c'est fort bien, mais à condition que pendant l'éducation, pendant que l'enfant se développe, on reconnaisse les aptitudes de chacun afin de savoir de quel côté l'orienter.

Após essa fala, Wallon realmente iniciou a sua conferência com o tema que anos depois seriam dois dos quatro princípios do Plano Langevin-Wallon: Cultura Geral e Orientação Profissional. Wallon, sendo fiel a sua forma dialética de apresentar seus pensamentos, expôs como seria a escola que deveria preocupar-se com cada criança individualmente, e ao mesmo tempo com a sociedade, formando-a a partir de uma base cultural comum e mais tarde, formando-a para atuar profissionalmente, em funções adequadas para sua personalidade. (WALLON, 1932)

De acordo com Werebe e Nadel-Brulfert (1986, p. 22), Wallon foi “o primeiro a chamar a atenção para a ilusão dos que acreditavam fazer obra revolucionária, a partir de propostas utópicas de renovação pedagógica e de experiências educacionais isoladas, de alcance social limitado.”

Werebe e Nadel-Brulfert (1986) dizem que, segundo Wallon, a ideia de educação nova opunha-se às ideias da educação tradicional e voltava-se para o desenvolvimento do indivíduo e suas aptidões. No entanto, as propostas de inovação de sua época negligenciavam o caráter social da educação. Ao dizer isso, Wallon não visou invalidar ou minimizar as contribuições, já que ele sabia da importância dessas contribuições e suas limitações.

Ao discutir, na perspectiva dialética, os dilemas da Educação Nova (indivíduo ou sociedade, submissão ou rebelião do aluno, dominação do mestre ou seu desaparecimento), Wallon concluiu que para superar esses dilemas seria preciso levar em conta igualmente as necessidades do indivíduo e as da sociedade. (ALMEIDA, 2004, p. 131)

Wallon teceu críticas aos sistemas de Dewey, que pretendeu reproduzir, na escola, uma sociedade autogovernada, que na verdade levava a criança a acreditar em um poder que, na realidade, ela não poderia ter. Criticou também o sistema de Montessori que parte do indivíduo e o sistema de Freinet, em que o ensino era conduzido a partir da iniciativa dos alunos.

Para Wallon, segundo Werebe e Nadel-Brulfert (1986), esses e outros sistemas pedagógicos surgidos posteriormente não apresentavam uma proposta adequada ao dilema permanente da educação, que era a oposição entre sociedade e indivíduo. Para Wallon, a prática educacional deveria integrar indivíduo e sociedade, promover a formação da pessoa e sua inserção na coletividade, com o objetivo de assegurar a realização plena do indivíduo.

No entanto, para Wallon, a experiência de Makarenko na União Soviética teria realizado essa integração entre indivíduo e sociedade, assim como ele também destacou o trabalho realizado por Decroly, uma vez que para ele a escola deveria perceber a criança como todo, concreta e ativa, além de privilegiar o seu contato com meio.

Para finalizar, é importante destacar uma citação de Werebe e Nadel-Brulfert (1986, p. 24) em que elas afirmam que a ciência de Wallon

ofereceu bases para a criação de um movimento não-conformista, em torno da ideia de que a educação deve propor-se a formar indivíduos autônomos – pensantes e operantes, capazes de participar da construção da sociedade, utilizando as possibilidades que lhe oferece a história.

Essa citação resume tanto o pensamento pedagógico de Wallon quanto o próprio espírito do Plano Langevin-Wallon, como poderá ser observado nos capítulos a seguir.

## 1.4 As Propostas do Plano Langevin-Wallon

De acordo com os seus membros, a reforma buscou essencialmente atender às necessidades futuras, com o restabelecimento dos valores democráticos, visto que se vivia um momento de deformação intelectual, como pontuou Merani (1977), ao descrever o cenário educacional que permeava, não só os países europeus, mas o mundo onde pessoas instruídas se aliavam a pensamentos nazifascistas, e a educação se apresentava para atender a interesses de grupos e resolver problemas de *como ensinar*, deixando-se de lado o essencial: *o que ensinar e para que ensinar*.

Diante desse cenário, “a diretriz norteadora do Projeto foi construir uma educação mais justa para uma sociedade mais justa” (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p.14), sustentada por quatro princípios: justiça, dignidade igual de todas as ocupações, orientação e cultura geral.

O primeiro princípio, o da justiça, “pelo seu valor próprio e amplitude das suas consequências domina os restantes”<sup>17</sup> (PLAN LANGEVIN-Wallon, 1947/1968, p.6)<sup>18</sup>, oferece dois aspectos: igualdade e diversidade. Nele todas as crianças, independentemente de sua origem familiar, social e étnicas, têm igual direito ao desenvolvimento máximo, tendo apenas como limitação as suas próprias aptidões.

Dessa forma, o Plano propõe um ensino que ofereça a todos possibilidades iguais de desenvolvimento e acesso à cultura, promovendo a democratização do ensino e colocando cada indivíduo no lugar que suas aptidões lhe levar, o que assegurará, de acordo com o Plano, uma melhor distribuição das tarefas sociais, que não serão mais ocupadas de acordo com a classe social e promoverá o bem-estar do indivíduo. (PLAN LANGEVIN-Wallon, 1947/1968)

O segundo princípio, dignidade igual para todas as ocupações, foi considerado pela comissão como “indispensável numa sociedade democrática moderna em que o progresso e a própria vida estão subordinados à utilização exata das competências”

---

<sup>17</sup> Celui qui par valeur propre et l'ampleur de ses conséquences domine tous le autres

<sup>18</sup> A versão do Plano em língua portuguesa apresentada por Merani (1977) foi a primeira versão na íntegra a qual essa pesquisa teve acesso, portanto, as citações do plano em português foram extraídas dessa versão, no entanto, após o exame qualificação, a pesquisa passou a utilizar-se de uma versão original do Plano, em língua francesa, o que possibilitou apresentar o texto original, nas notas de rodapé.

(PLAN LANGEVIN-Wallon, 1947/1968, p. 6)<sup>19</sup>. Indispensável para que todos se sentissem e fossem valorizados por suas contribuições à sociedade.

O terceiro princípio, o de orientação, visa à valorização das aptidões individuais. A orientação inicial é a escolar e, posteriormente, a profissional, para que cada criança, ao tornar-se um trabalhador, realize uma função que esteja de acordo com as suas possibilidades e favorável ao seu rendimento.

Por fim, o quarto princípio, cultura geral, que de acordo com o Plano, deve ser apresentada de forma ampla, para promover o desenvolvimento humano e ultrapassar os limites da formação técnica, pois

Num Estado democrático em que todo o trabalhador é cidadão, é indispensável que a especialização não seja um obstáculo para a compreensão de problemas mais amplos e que uma ampla e sólida cultura liberte o homem das estreitas limitações do técnico. (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968, p. 7)<sup>20</sup>.

Continuando, o Plano ainda ressalta que é papel da escola promover o gosto pela cultura para além do período escolar, e da nova organização escolar de garantir aperfeiçoamento contínuo ao cidadão para, assim, assegurar a continuidade do passado e do futuro.

Portanto, com os pés fincados nesses quatro princípios, a comissão conduziu a produção do projeto de reforma do ensino, partindo de uma análise rigorosa do sistema de ensino vigente. Um dos pontos críticos identificados nesse processo de análise foi a falta de unidade, logo o plano deveria apresentar uma proposta para unificação do sistema de ensino. Propor uma unificação significaria transformar as estruturas de ensino, que apresentavam alguns, segundo Merani (1977), inconvenientes como, por exemplo, os exames de admissão e de seleção para cada ciclo e o não favorecimento de formação adequada às características individuais.

Werebe (1952, p.251) apresenta o cenário educacional na França no momento de elaboração do Plano.

A organização atual do ensino não é suficientemente democrática e não está adaptada à estrutura social, a orientação escolar é feita com bases

---

<sup>19</sup> indispensable dans une Société démocratique moderne dont le progrès et la vie même sont subordonnés à l'exacte utilisation des compétences

<sup>20</sup> Dans um Etat démocratique, où tout travailleur est citoyen, il est indispensable que la spécialisation ne soit pas un obstacle à la compréhension de plus vastes problèmes et qu'une large et solide culture libère l'homme des étroites limitations du technicien.

antidemocráticas, a estrutura do sistema escolar não tem unidade e coordenação, por outro lado há ausência ou insuficiência dos contatos entre a escola, em todos os graus, e a vida, e, enfim, a psicopedagogia é quase inexistente e os métodos de ensino são baseados em geral na tradição e empirismo. (WEREBE,1952, p.251)

Wallon (1975, p. 419), em discurso realizado em 1945<sup>21</sup> sobre a reforma da universidade, explica que escola única “não quer dizer que ela deva ser uniforme”, mas que deve ser diversificada, para atender a todas as aptidões das crianças. Nesse sentido, a escola deve ver a criança tal como ela é, com suas aptidões e gostos a fim de que se torne um adulto mais completo e preparado para todas as situações sociais.

Pierre (1991), ao discutir o Plano Langevin-Wallon e a sua relevância na história da pedagogia francesa, coloca que

A ideia de uma única escola era obviamente uma ideia muito comprometida com o tempo, embora não fosse nova, já que foi publicada pelos Companheiros da França após a Primeira Guerra Mundial e por Jean Zay em 1936. (PIERRE, 1991, p. 35)<sup>22</sup>

Ainda de acordo com Wallon (1975), a escola única seria uma escola para todas as crianças. Ele explica que, no nível elementar, ou inicial, os programas de ensino seriam os mesmos para todos, e indica duas razões para isso: a primeira, porque existe um certo número de instrumentos intelectuais que são necessários a todos, e segundo porque, por uma questão psicológica, visto que a evolução psicológica da criança é a mesma nos primeiros anos de vida.

Wallon (1975, p.419) complementa dizendo que

Existe um conjunto de conhecimentos que está de tal modo ligado às necessidades primárias da inteligência, que as crianças até aos onze, doze anos, empregam toda a sua inteligência para adquirir esse conjunto, não direi só de técnicas escolares, mas também dos conhecimentos usuais que constituem a bagagem indispensável de qualquer espírito nas primeiras fases da sua evolução. Temos a prova deste fato através da utilização de testes.

Portanto, tendo como referências estudos, naquela ocasião, recentes, acerca do desenvolvimento infantil, constatou-se que, até os onze ou doze anos, as crianças possuem em comum o emprego de sua inteligência, daí em diante os progressos da

---

<sup>21</sup> Conferência realizada na União Francesa Universitária, no dia 20 de dezembro de 1945, e publicada no livro Psicologia e Educação na Infância.

<sup>22</sup> L'idée de l'école unique était évidemment une idée très engagée à l'époque, quoique pas neuve puisque déjà émise par les Compagnons de France après la Première Guerre mondiale et par Jean Zay en 1936.

inteligência “numa criança já não podem ser demonstrados senão pelo progresso de aptidões mais ou menos especializados e que não são necessariamente as mesmas em todas.” (WALLON, 1975, p. 421). Com esse subsídio, propôs-se, no Plano Langevin-Wallon, a organização do ensino em ciclos.

A organização do ensino em graus e ciclos coerentes e o desejo de democratizar a sociedade, buscando justiça e orientação para as aptidões de cada um, eram um compromisso político inequívoco, não só na França, mas também em outros países mais industrializados (PIERRI, 1991), desde de 1914, como também foi em 1936 e 1945, conforme apresentado por Wallon (1975).

Os diferentes níveis de ensino deveriam corresponder aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças e, posteriormente, à especialização de suas aptidões e não atender a categorias sociais. Partindo dessa visão, a nova estrutura de ensino elaborada pela comissão criou ciclos progressivos que correspondiam aos “níveis de desenvolvimento e aos quais todas as crianças deverão ascender sucessivamente”. (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968, p. 7)<sup>23</sup>

No Plano, os diversos ciclos existentes, até aquele momento, foram substituídos por dois níveis de ensino: o primeiro nomeado de Ensino do 1º grau; segundo nível, de Ensino do 2º grau, composto pelo Ensino Propedêutico (ou pré-universitário) e o Ensino Superior. O Ensino do 1º grau englobava a Escola Maternal dos 3 aos 7 anos, já os ciclos escolares dos 7 aos 18 anos, no entanto o ensino era gratuito e obrigatório apenas dos 6 aos 18 anos.

No Plano, a escola maternal não possuía um programa, as atividades eram livres e aconteciam a partir de métodos ativos, aplicados por professoras-educadoras. As creches deveriam ter *jardinieres d'enfants* (WEREBE, 1952), cuja principal finalidade seria a formação de hábitos de sociabilidade, voltada para a consciência da existência de outras crianças e o respeito dos seus direitos. De acordo com o Plano, “nessa idade, a afetividade dirige diretamente a ação da criança: nela deverá apoiar-se a educação.” (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968, p. 22)<sup>24</sup>

Segundo a teoria Walloniana, a criança nessa fase, chamada pelo autor de Estágio do Personalismo (3 a 6 anos), está voltada a si própria e à construção de sua

---

<sup>23</sup> niveaux de développement et auxquels tous les enfants devront successivement accéder.

<sup>24</sup> A cet âge, l'affectivité commande directement l'action: c'est sur elle que l'éducation s'appuiera.

personalidade. Nesse estágio, a criança gradativamente vai adquirindo a consciência de si e diferenciando-se das demais, por isso palavras como “eu”, “meu” e “não” tornam-se comum. Pode-se observar, por um lado, a constante disputa por brinquedos e outros objetos. Por outro, um movimento de oposição e confronto que colaboram, não só com a afirmação de seu “eu”, mas também, *a posteriori*, com a compreensão de sua posição nas relações, sejam as familiares, às quais está muito ligada, e com as relações que estabelece na escola, visto a diversidade de oportunidades de convivência, como, por exemplo, a constituição de grupos, que favorece a aprendizagem social da criança e a constituição de seu “eu”. (BASTOS e DER, 2005)

A escola maternal parece perfeitamente adequada para preparar a emancipação da criança [...]. No infantário encontra-se com outras crianças da mesma idade, onde não existe a distinção de mais velho ou mais novo [...] a disciplina numa escola maternal não é a que deverá existir mais tarde na escola primária. Para que a criança se sinta feliz é necessário que exista ainda relações de ordem pessoal, direta, quase de natureza maternal com as educadoras. É essa razão por que prefiro a denominação de escola maternal à de jardim infantil. (WALLON, 1975, p. 212)

De acordo com o Plano, as crianças que ingressam no 1º grau com 6 anos, sem passar pela pré-escola, devem até os 7 anos permanecer na escola maternal. Os que já haviam frequentado a pré-escola vão para um curso preparatório para a escola primária. (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968)

O ensino do 1º grau possui três ciclos gratuitos, obrigatórios e sucessivos:

1º ciclo escolar - dos 7 aos 11 anos

2º ciclo escolar - dos 11 aos 15 anos

3º ciclo escolar - dos 15 aos 18 anos.

Segundo Wallon (1975), o antigo ensino primário, oferecido para crianças até onze ou doze anos, na reforma, compreende o 1º ciclo. No 1º ciclo (7 aos 11 anos), o ensino, quanto a conteúdos e orientação, é igual para todos os alunos e tem como objetivo fornecer a base para a futura educação, que não apenas a capacite para compreender e fazer-se compreender, mas também que lhe permita se situar no tempo e no espaço. Já os métodos de ensino devem considerar o desenvolvimento dos processos psicológicos individuais (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968). O Plano também prevê a criação de escolas especiais para atender às crianças com

deficiência ou doentes, uma vez que nenhuma circunstância pode justificar a exclusão de uma criança aos benefícios da educação.

As crianças entre 7 e 11 anos encontram-se no estágio categorial de desenvolvimento, de acordo com a teoria de Wallon. Nesse estágio, a criança é capaz de reconhecer letras e números, fazer combinações, agrupamentos e operações matemáticas. Wallon ressalta a importância de se considerar a ligação que existe “entre a personalidade da criança e o seu desenvolvimento intelectual” e que na escola é o momento de “favorecer a instrução da criança em vez de desenvolver simultaneamente as suas aptidões sociais” (WALLON, 1975, p. 214). Wallon ainda diz que é o momento de trabalhar na criança o espírito de cooperação e solidariedade.

O 2º ciclo (11 aos 15 anos) é dividido em dois períodos: o primeiro, até os 13 anos, será o período de observação, em que o ensino continua comum a todos os alunos, com pedagogia ativa e sob a orientação de poucos professores. Já o segundo período, dos 13 aos 15 anos, é o período de orientação, quando se iniciam as intervenções com o objetivo de identificar as aptidões para encaminhamento dos alunos às seções do ciclo seguinte. É por meio de observação e orientação que as crianças terão a oportunidade de conhecer diferentes especialidades.

Wallon diz que a escola deve ser diversificada para corresponder a todas as aptidões das crianças, “uma escola que tenderia a tomar cada criança tal como ela é, com os seus gostos e as suas aptidões, e segundo estes fazer com que ela se torne um adulto mais completo que ela possa vir a ser”. (WALLON, 1975, p. 419)

No segundo período, dos 13 aos 15 anos, o tempo na escola seria organizado para que todas as crianças tivessem horas de “estudos comuns com professores que seria de cultura ou de ensino geral, mas que, ao mesmo tempo, houvesse certas horas que seriam consagradas às chamadas opções” (WALLON, 1975, p. 422) da criança.

O 3º ciclo, dos 15 aos 18 anos, é o período da determinação, voltado para a formação do cidadão e do trabalhador. Esse último ciclo do Ensino do 1º Grau possui três encaminhamentos: para estudos teóricos, para escolas profissionais e para escolas práticas de aprendizagem.

Os dois últimos ciclos do 1º grau, que abrangem as crianças com idade entre 11 e 18 anos, correspondem, na teoria Walloniana, ao estágio de Puberdade e Adolescência, que “separa a criança do adulto que ela tende a ser” (DER e FERRARI,

2005, p. 59). Nessa etapa, enquanto as crianças passam por mudanças morfológicas e transformações fisiológicas, e seu corpo expressa todos seus sentimentos a partir de gestos exagerados e frequentes, os jovens experimentam uma ambivalência de sentimentos e atrair a atenção do outro passa ser uma meta. Quanto ao papel da educação, segundo Wallon, nessa fase, o importante é o desenvolvimento da responsabilidade em relação às tarefas sociais, por isso não se deve promover competições, em que o sucesso de um significa do fracasso do outro.

O Plano prevê que as crianças identificadas com aptidões para estudos teóricos serão orientadas para diversas áreas do ensino superior (bacharelados), com os seguintes agrupamentos: para estudo das línguas clássicas e conhecimento das civilizações; para estudo das línguas modernas e conhecimentos da humanidade atual; para estudo das ciências de observação; e por fim, para os estudos das ciências construtivas e as técnicas. Já as escolas profissionais englobam escolas comerciais, industriais, agrícolas e artísticas, recomendadas àquelas crianças que apresentam maior aptidão para a execução. Por fim, as escolas práticas de aprendizagem, voltadas às crianças com aptidões manuais, no entanto a formação deve-se voltar também para a aquisição de conhecimentos teóricos e de hábitos manuais precisos. O objetivo é preparar a criança para um campo amplo de trabalho.

O ensino em geral deve ser articulado, dentro do possível, com a aprendizagem propriamente dita, com a finalidade de exercer uma ação mais profunda sobre a criança e de evitar que o ofício se converta em rotina sem interesse e sem outro futuro salva essa mesma rotina. (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968, p. 11)<sup>25</sup>

A decisão sobre qual será o encaminhamento da criança não é irrevogável e, durante o primeiro ano, as crianças ficariam sob o controle de um orientador, assim como os estudos teóricos não garantem o acesso direto ao ensino superior, pois trata-se apenas de um encaminhamento.

Essa é a estrutura proposta para o Ensino do 1º Grau. Observa-se, além da preocupação com a formação de base, comum a todas as crianças, também a preocupação para o encaminhamento profissional, a partir das aptidões identificadas

---

<sup>25</sup> L'enseignement général doit être autant que possible articulé sur l'apprentissage proprement dit, afin d'avoir une action plus profonde sur l'enfant et d'éviter au métier de devenir une routine sans intérêt et sans autre avenir qu'ellemême.

por meio de ensaios e experimentos, evidenciando o compromisso do Plano com as diferenças individuais, com a formação do cidadão e do futuro trabalhador.

Como visto anteriormente, o Plano propõe dois níveis de ensino: o 1º grau, já apresentado, e o 2º grau, que se inicia com o ensino propedêutico ou pré-universitário, obrigatório para aqueles que desejam ingressar no ensino superior, portanto voltado unicamente para aqueles que se revelaram, durante os períodos de observação e determinação ocorridos do 1º grau, com capacidade de tirar proveito desse nível de ensino e nunca de acordo ao seu nível social. A finalidade aqui também é a orientação, como acontece nos últimos anos do 1º grau, mas, agora mais definidas, em todas as categorias de aptidões e de atividades voltadas para os ramos superiores de estudo.

O Ensino Superior fecha o Ensino do 2º grau e completa o ciclo educativo apresentado no Plano Langevin-Wallon, o qual também deve ser gratuito, para atender a todos que dele possam colher seus benefícios (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968). De acordo com o Plano, a formação em nível superior tem como objetivo proporcionar a formação profissional, a investigação científica e a difusão da cultura.

No que se refere à formação profissional, o Plano tem a preocupação assegurar que ela sempre esteja na vanguarda das necessidades de produção e na posição de orientadora. Para que isso aconteça, propõe “a unificação dos programas de licenciaturas em todas as universidades e relação regulares de tais programas com a profissão e a investigação” (MERANI, 1977, p. 161), assegurando, dessa forma, a formação de professores para todos os níveis.

Quanto ao segundo objetivo do Ensino Superior, que é proporcionar a investigação científica, o Plano estabelece que essa deve ser autônoma o suficiente para obedecer a suas próprias necessidades e nunca atuar em campos desumanos, para atender a indústrias, políticos e militares, como, por exemplo, realizar estudos para construção de armas bacteriológicas.

Já o terceiro e último objetivo do Ensino Superior, que é difundir a cultura, esse, de acordo com o Plano, está relacionado à liberdade de se adaptar às necessidades de seu meio e tempo, extrapolando os muros das universidades para ter contato “com tudo no mundo que possa ser foco de cultura ou instrumento de investigação.” (MERANI, 1977, 162)

Portanto, essa é a estrutura e organização do ensino proposta no Plano Langevin-Wallon, no entanto o Plano avança em outros aspectos importantes. A seguir serão apresentados os métodos educacionais e os procedimentos de avaliação, formação de professores, atendimento às crianças com deficiências intelectuais, entre outros pontos.

Os métodos educacionais adotados devem ajustar-se às capacidades de cada criança de acordo com o programa fixado para a sua idade. Sugere-se a utilização de métodos ativos, alternando trabalhos individuais e trabalhos em grupo, provocando as diferentes aptidões das crianças e revelando suas capacidades intelectuais e sociais “e o lugar deixado à sua espontaneidade fará do ensino recebido um ensino adequado a elas.” (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968, p.18)<sup>26</sup>.

Quanto aos procedimentos de avaliação, o Plano coloca que nenhum exame ou concurso deverá acontecer antes do final dos anos de escolaridade obrigatória. A formação dos grupos de alunos do 2º ciclo do 1º grau nas diferentes seções do 3º ciclo far-se-ia de acordo com as atividades desenvolvidas anteriormente pelas crianças e a opinião do conselho de professores.

Já os exames finais seriam um controle do conjunto dos estudos, pois “tratar-se-á de explorar o conjunto das aquisições e das aptidões, eliminando em tudo quanto seja possível a sorte”, (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968, p.19)<sup>27</sup> e têm como objeto os ensinamentos gerais e especiais de cada seção do 3º ciclo.

O Plano também prevê a necessidade de recuperação, no entanto ressalta que deve acabar as repetições de ano, pois toda criança deve seguir com as demais da mesma idade. Para que isso ocorra, indica a constituição de seções particulares voltadas para crianças que se mostraram incapazes de continuar o curso normal dos estudos, mas, sempre que possível, as crianças devem voltar para uma classe normal, sem sofrer atraso em sua progressão de classe.

Quando se trata de crianças com deficiências intelectuais, o Plano destaca que elas têm direito à instrução, por isso devem-se oferecer-lhes instrumentos intelectuais

---

<sup>26</sup> Et la place laissée à sa spontanéité fera de l'enseignement reçu un enseignement sur mesure.

<sup>27</sup> On s'efforcera d'explorer l'ensemble des acquisitions et des aptitudes en éliminant le plus possible le hasard.

e promover o desenvolvimento de sua capacidade de fazer, criando, assim, o hábito de realizar trabalhos acessíveis a elas.

Já quanto à educação de deficientes sensoriais, de acordo com o Plano, essa compete à educação nacional, que tomaria o controle e o encargo dos estabelecimentos existentes, com a missão de coordenar o ensino com métodos bem estudados.

Também competiria à educação nacional a coordenação, o recrutamento e a formação de professores para atuar em seções de readaptação, assim como o funcionamento dos estabelecimentos. As seções de readaptações seriam destinadas às crianças com conduta irregular, as quais passariam por centros de observação e seleção e, após esse período, seriam direcionadas a um estabelecimento de ensino. Destacam-se no Plano duas preocupações quanto a essas crianças: a necessidade de realizar um trabalho de valorização de seus méritos e a sua inserção na sociedade.

O Plano também sugere ações para atender às crianças nômadas, como filhos de barqueiros e crianças hospitalizadas. Para as primeiras propõe-se a criação de internados com regime flexível; para as segundas, a formação de professores aptos a tomar decisões sob a direção de médicos, visando prioritariamente a despertar as aptidões intelectuais, “mais do que distribuir sistematicamente uma bagagem de conhecimentos.” (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968, p.21)<sup>28</sup>.

Para os adultos, para aqueles que já passaram da idade de educação obrigatória, o Plano previa a possibilidade de prosseguirem “durante toda a sua existência o desenvolvimento da sua cultura intelectual, estética, profissional, cívica e moral” (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968, p. 24)<sup>29</sup>. Seria a chamada educação popular. Dessa forma, como diz Werebe (1952, p.256), “o ensino não abandonaria o indivíduo no momento em que ele deve assumir suas responsabilidades na sociedade, mas continuaria a apoiá-lo.”

Em todos os níveis e ciclos, em todas as circunstâncias possíveis de ensino, permeia, no Plano, a preocupação pela educação moral e cívica, a formação do

---

<sup>28</sup> les aptitudes intellectuelles qu'à distribuer systématiquement un bagage déterminé de connaissances

<sup>29</sup> Durant toute leur existence le développement de leur culture intellectuelle, esthétique, professionnelle, civique et morale.

homem e do cidadão, pois não se pode, como está no Plano, “dissociar a educação da inteligência da do caráter.” (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968, p. 22)<sup>30</sup>. Assim, toda educação intelectual deveria servir para a formação moral e cívica. Os programas deveriam contribuir para realização de análises críticas e evitar juízos precipitados, promover o respeito pela pessoa e por seus direitos, a partir da prática social, exercida com a possibilidade de realizar serviços escolares, organizar cooperativas, praticar serviço social voluntário e participar de atividades escolares e sociais, como jogos e recreação. Dessa forma, a educação intelectual e a prática social, das quais a criança participa como futuro cidadão, contribuiriam para formação do homem e do cidadão.

Quanto à proposta para a formação dos professores, profissional “eixo de todo o ensino” (MERANI, 1977, 163), ficou sob responsabilidade de Henri Wallon. É importante ressaltar, aqui, que Wallon, em sua obra, preocupou-se também com a formação dos professores, pois, em seu texto *A Formação Psicológica dos Professores*, ele diz que “a orientação do ensino se torna psicológica a partir do momento em que pretende adaptar-se ao espírito e à natureza da criança” (WALLON, 1975, p. 356), portanto cabe ao professor utilizar-se dos conhecimentos da psicologia a respeito do desenvolvimento da criança para saber o que ensinar e quando ensinar, pois, ainda de acordo com Wallon, “as crianças só diferem entre si na etapa do seu desenvolvimento” (p. 358).

Ademais, Wallon alerta que “os professores estão muito mal preparados para conhecer as suas diferenças individuais” (p.358) e ressalta, ainda, nesse mesmo texto, a importância da observação para que se faça a intervenção, mas essa observação<sup>31</sup> ou investigação deve ser metódica para ser confiável, e nisso o conhecimento proveniente da psicologia também pode ser útil e utilizado. Por fim, Wallon finaliza o texto dizendo que “a formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ser uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar” (p. 366)

O Plano Langevin-Wallon propõe substituir a distinção entre professores primários e professores do ensino secundário: os primários são professores de

---

<sup>30</sup> On ne peut en effet dissocier l'éducation de de l'intelligence de celle du caractère.

<sup>31</sup> Para Wallon “observar é evidentemente registrar o que pode ser verificado. Mas, registrar e verificar é ainda analisar, é ordenar o real em fórmulas, é fazer-lhe perguntas. (WALLON, 1975, p. 16)

matérias comuns, que atuarão no primeiro ciclo (6 a 11 anos) e no segundo ciclo (11 ao 15 anos); os secundários são os professores de especialidades, que atuarão no segundo ciclo (11 ao 15 anos) e serão exclusivos no terceiro ciclo (15 aos 18 anos).

O processo de formação dos futuros professores, tanto os que atuarão em matérias comuns, como os que atuação nas especialidades, será comum até os 18 anos. Em seguida, farão o curso pré-universitário nas escolas normais, recebendo formação prática e teórica, e, em certa medida, receberão orientação profissional. Sobre isso o Plano sugere duas formas de distinção entre os futuros professores: aqueles que se interessam pela criança, pela sua psicologia e pelos problemas pedagógicos, e aqueles que se interessam mais por estudos literários e científicos. (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968). Da Escola Normal os futuros professores iriam para a universidade, onde todos cursariam mais dois anos de licenciatura.

Para aqueles que quiserem aprofundar seus estudos ou atuar em outros níveis de ensino poderão realizar uma agregação, que, segundo o Plano, aliará a elevados conhecimentos científicos uma cultura pedagógica.

Está prevista também a formação de professores para trabalhar com crianças com deficiência intelectual. Nesse caso, professores experientes na educação de deficientes seriam instrutores e responsáveis pela formação de novos professores para essa área de atuação.

Quanto à carreira profissional do professor, o Plano coloca que, depois do curso de licenciatura, os professores seriam repartidos de acordo com os seus gostos, aptidões, estudos realizados e especialidades escolhidas. Entre as escolas maternais e os três ciclos do primeiro grau, atuariam provisoriamente por um ano, quando realizariam um exame prático de aptidões pedagógicas. Se prolongassem os estudos com a agregação, poderiam ensinar, iniciando, nos 2º e 3º ciclos e, posteriormente, no ciclo pré-universitário.

Para finalizar a apresentação do Plano Langevin-Wallon, vale destacar uma parte do projeto chamada de Órgãos de Controle e de Aperfeiçoamento. Esse controle, segundo o Plano, “deve ser pedagógico sobre os professores e psicológico sobre os alunos” (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968, p. 16)<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Le controle doit être pédagogique sur les maitres et psychologique sur les élèves.

O Plano prevê a figura de um inspetor, que seria um orientador dos professores, e não um controlador, uma vez que caberia ao inspetor ser o “conselheiro permanente dos seus administrados, que lhes faça conhecer os progressos que pode realizar a pedagogia e que seja capaz de demonstrar-lhes as suas aplicações”. (p. 16)<sup>33</sup> Para se tornar um inspetor, haveria algumas exigências, como 10 anos de experiência no ensino que teria o dever de controlar e a realização de um estágio “suficientemente prolongado” (p.16)<sup>34</sup> em um estabelecimento de altos estudos pedagógicos, onde deveriam colaborar nas atividades pedagógicas. (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968)

Já o controle psicológico dirigido aos alunos deveria existir para atender às necessidades de se conhecer “as crianças nas suas particularidades individuais e na sua evolução psicológica” (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968, p. 16)<sup>35</sup>. O Plano previa para isso a aplicação, por especialistas, de exames psicotécnicos, com o objetivo de contribuir para a orientação escolar das crianças.

Segundo o Plano,

O bom rendimento escolar não é sempre um critério suficiente. Alguns procedimentos pedagógicos podem ser muito eficazes, mas à custa duma grande fadiga para a criança ou em detrimento de outras aptidões úteis, tais como a espontaneidade, a iniciativa, etc. Apenas testes psicológicos bem escolhidos podem permitir este balanço. (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968, p. 17)<sup>36</sup>

Juntamente com esse controle psicológico está previsto também o controle fisiológico, com o intuito principal de acompanhar o crescimento das crianças. Dessa forma, médicos, professores e os psicológicos deveriam manter-se em contato, “para destacarem as concomitâncias que se possam observar no comportamento escolar, psíquico e biológicos” (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968, p. 17)<sup>37</sup>, das crianças.

---

<sup>33</sup> Conseiller permanent de ses administrés, qu'il répande parmi eux la connaissance des progrès que peut réaliser la pédagogie et qu'il soit capable de leur en montrer les applications.

<sup>34</sup> suffisamment prolongé

<sup>35</sup> de connaître l'enfant dans ses particularités individuelles aussi bien que dans son évolution psychologique

<sup>36</sup> Le bon rendement scolaire n'est pas toujours un critère suffisant. Certains procédés pédagogiques peuvent être très efficaces, mais au prix d'une plus grande fatigue pour l'enfant ou au détriment d'autres aptitudes utiles, telles que la spontanéité, l'initiative, etc. Des épreuves psychologiques bien choisies peuvent eules permettre d'établir ce bilan.

<sup>37</sup> Pour noter les concomitances qui pourront s'observer dans son comportement scolaire, psychique et biologique

Foi assim, portanto, que o Plano Langevin-Wallon se constituiu enquanto proposta de reforma para o ensino francês, um plano que simultaneamente se preocupou em servir aos interesses superiores da comunidade, como também se preocupou em servir cada um de seus membros (MERANI, 1977). Uma proposta para a construção de uma educação realmente voltada para a formação de um homem novo, para um humanismo, quem sabe, possível.

## 1.5 As contribuições da Psicologia

A orientação do ensino torna-se psicológica a partir do momento em que adaptar-se ao espírito e à natureza da criança. (Wallon, 1975, p. 356)

Assim como o Plano Langevin-Wallon sofreu grande influência das ideias renovadoras do Movimento da Escola Nova, as descobertas recentes, naquele momento, no campo da psicologia, principalmente quanto aos estudos sobre o desenvolvimento infantil, também influenciaram, ou seria melhor dizer, apoiaram a elaboração das propostas do Plano, com maior evidências para aquelas relacionadas aos ciclos de ensino e orientação individual.

Como dizia Decroly, pedagogia e psicologia são indissociáveis (Almeida, 2004), e foi com essa visão que o Plano Langevin-Wallon foi elaborado. Para entender melhor como essa relação entre pedagogia e psicologia foi considerada pela comissão de elaboração do Plano, serão apresentados dois artigos de grande importância para discutir essa temática, visto que foram escritos por Henri Wallon e Roger Gal, que se dirigiam diretamente para questões relacionadas ao Plano Langevin-Wallon e também pelo momento em que foram escritos, logo após a entrega do Plano. Entretanto, vale destacar que estudos de outros psicólogos se destacavam também naquele momento, como, por exemplo, os de Piaget, um educador da Escola Nova, e os de Vygotsky, cuja obra, apesar de volumosa, ainda era pouco divulgada devido à repressão às suas ideias na Rússia. (GADOTTI, 2003)

No primeiro artigo, escrito pelo próprio Wallon com o título “Réforme de L'enseignement et Psychologie”, publicado em 1948 no primeiro volume da Revista *Enfance*<sup>38</sup>, o autor faz inicialmente uma análise sobre os conhecimentos da psicologia a respeito do desenvolvimento infantil, mencionando, por exemplo, que não é por acaso que a idade escolar da criança deve iniciar-se ao 6 anos de idade. Em seguida, Wallon discute a importância da psicologia e da presença do psicólogo na Reforma do Ensino, dizendo que a escolha da profissão é ignorada pela escola que usa como pretexto o respeito à autonomia do aluno. Contudo, Wallon se contrapõe a esse argumento ao mencionar a possibilidade de introduzir na escola técnicas da ciência e da indústria, acessíveis às crianças, favorecendo, simultaneamente, tanto o

---

<sup>38</sup> <https://www.persee.fr/issue/enfan>

desenvolvimento delas e sua adaptação o meio social, como também a economia do país.

Wallon discorre a respeito das diferenças individuais e dos diferentes níveis de observação e orientação nas diferentes faixas etárias, mencionando, com detalhe, os três ciclos sucessivos previstos no Plano e propostos de acordo com o desenvolvimento psicológico da criança. A presença do psicólogo é prevista nos três ciclos para colaborar com as discriminações de métodos que favoreçam o desenvolvimento intelectual de cada aluno. Aponta, ainda, a necessidade de troca de experiência entre as instituições a fim de que se comparem os métodos educacionais.

Já no segundo artigo, escrito por Roger Gal, em 1948, publicado também na primeira edição da Revista *Enfance*, chamado “La Psychologie dans les Classes Nouvelles”, Gal discute a respeito da implementação das “*Classes Nouvelles*”, ocorrida há dois anos e menciona que os professores dessas classes, diferentemente do que era visto anteriormente, aceitaram o papel da psicologia e a colaboração dos psicólogos. Esses professores tiveram uma preparação que enfatizava a importância da observação da criança para melhor conhecê-la e que, a partir de então, essa tarefa também faria parte de seu trabalho como professor.

De acordo com Roger Gal (1948), uma das principais razões para a implementação das “*Classes Nouvelles*” foi, finalmente, aplicar à pedagogia todas as recentes descobertas sobre psicologia infantil. O psicólogo completa, dizendo que um abismo poderá ser preenchido entre o conhecimento dessa jovem ciência, referindo-se à Psicologia e à prática pedagógica.

O trabalho do psicólogo, em conjunto com os professores, tem como premissa, de acordo com o Plano Langevin-Wallon, orientar e direcionar as crianças para o estudo que melhor as convêm e para as atividades que possuem melhor capacidade de desenvolver, garantindo, dessa forma, o seu pleno desenvolvimento individual e social, conforme se nota nas palavras do autor: “Isso envolve um trabalho duplo, de primeiro diagnóstico das capacidades, faculdades e interesses da criança e, ainda mais delicado, prognóstico no futuro.”<sup>39</sup> (GAL, 1948, p. 60)

---

<sup>39</sup> Cela implique un double travail, de diagnostic d'abord des capacités, facultés et intérêts de l'enfant, et — chose encore plus délicate — de pronostic sur l'avenir.

Roger Gal (1948) ainda ressalta que, no decorrer do processo de orientação praticado nas “*Classes Nouvelles*”, a decisão acerca do futuro da criança requer previamente um estudo cuidadoso, objetivo e preciso sobre cada criança. Nesse sentido, devem-se considerar fatores pessoais, sociais, intelectuais e afetivos, além da utilização dos conhecimentos da psicologia, psicólogos e meios científicos de observação psicológica. Gal justifica a sua afirmação dizendo que inicialmente será uma orientação para o estudo, depois será uma orientação vocacional e, finalmente, uma orientação acadêmica, que não pode ser um trabalho simplesmente empírico ou do acaso.

Nas “*Classes Nouvelles*”, a psicologia possui, de acordo com Roger Gal (1948), três funções vinculadas ao subsídio que os estudos realizados pela Psicologia podem oferecer para o alcance dos objetivos das Classes, a saber: servir da melhor maneira possível cada criança e desenvolver ao máximo suas possibilidades. A primeira função é subsidiar a adaptação de métodos e materiais, de acordo com as características gerais do indivíduo em cada fase de sua vida, considerando, portanto, os estudos sobre psicologia da infância e adolescência. A segunda função está relacionada com os processos de orientação que impõem a necessidade de se chegar a um conhecimento muito preciso acerca das aptidões, dons, interesses e habilidades. Finalmente, há o problema preliminar de saber se as diferenciações introduzidas nas atividades escolares correspondem sempre às realidades psicológicas dos alunos. A esse respeito, Gal afirma que é necessário chegar ao conhecimento do nível mental dos alunos a fim de evitarem erros e não serem influenciados pela idade.

Assim como os temas apresentados nesses dois artigos, outro aspecto importante da teoria Wallonia, que também contribui para o entendimento das propostas do Plano, diz respeito à discussão que Wallon faz sobre o papel do meio para o desenvolvimento do indivíduo.

O Plano, ao enxergar todos os indivíduos da mesma forma, tem como objetivo desenvolver ao máximo suas possibilidades na cultura e no trabalho. Esse desenvolvimento, segundo Wallon, que é um teórico interacionista, se dá a partir das relações que o indivíduo estabelece com o seu meio, ou seja, se dá por intermédio das relações entre suas condições orgânicas e suas condições socioculturais.

Sendo assim, o desenvolvimento aqui é entendido como um processo que acompanha o indivíduo por toda a sua vida e depende das transformações das relações que serão estabelecidas entre o organismo e o meio.

O desenvolvimento é um processo em aberto porque a cada nova exigência do meio – meio que está sempre em movimento – novas possibilidades orgânicas, que cujos limites pouco sabemos, poderão ser ativadas em múltiplas direções. Enquanto o indivíduo mantiver sua capacidade de adaptação, estará aberto para mudanças, ao desenvolvimento. (MAHONEY, 2004, p. 15)

Quanto maior o repertório de experiências que a criança tiver a oportunidade de vivenciar, melhor será o desenvolvimento de suas aptidões, pois, de acordo com Wallon, “o meio é um complemento indispensável do ser vivo. Ele deve corresponder às suas necessidades e às suas aptidões sensório-motoras e mais tarde psicomotoras.” (WALLON, 1975, p. 164)

Para Wallon, essa relação entre o indivíduo e o meio provoca transformações mútuas que podem passar por períodos de estabilidade, chamados por ele de períodos de equilíbrio, no entanto a vida em sociedade coloca o homem em contato com novos meios, novas necessidades e novos poderes, o que possibilita sua evolução e sua diferenciação, assim como a forma com que o indivíduo satisfaz suas necessidades depende também do meio que está inserido. (WALLON, 1975)

O meio não é outra coisa senão o conjunto mais ou menos duradouro das circunstâncias onde se desenrolam existências individuais. Ele comporta evidentemente condições físicas e naturais, mas que são transformadas pela técnica e pelos costumes do grupo humano correspondente. (WALLON, 1975, p. 165)

Ademais, segundo Wallon, os diferentes meios estão imbricados no indivíduo, o que pode provocar conflitos. Na criança, por exemplo, os meios em que habitualmente vive e os que ambiciona moldam a sua pessoa, pois definem a sua conduta, uma vez que, para Wallon, “o hábito precede a escolha.” (WALLON, 1975, p. 167)

Wallon ainda contribui para o entendimento do conceito de aptidão, várias vezes mencionado no decorrer do Plano Langevin-Wallon e relacionado diretamente a um de seus princípios, o de orientação, que visa chegar a um conhecimento sobre as aptidões de cada um dos alunos. Essas aptidões, segundo Wallon, não são inatas,

e sim desenvolvidas a partir do contato do indivíduo com a cultura, apesar de também dependerem de suas condições orgânicas, como explica Dourado e Prandini (2012, p.29):

uma aptidão só se manifesta se encontrar ocasião favorável e objetos que lhes respondam. Muitas aptidões novas poderiam manifestar-se no encontro das necessidades psicológicas das crianças e as necessidades crescentes da sociedade [...] o acesso à cultura é função primordial da educação formal, pois ela é a expressão do florescimento das criações e das aptidões do homem genérico, universal, sejam manuais, corporais, estéticas, intelectuais ou morais. A escola é parte das condições de existência na qual a pessoa se desenvolve e constitui, devendo intervir neste processo de maneira a promover o desenvolvimento de tantas aptidões quantas for possível.

As contribuições dos estudos da Psicologia, aqui apresentadas, certamente, evidenciam a relevância das discussões que afloravam naquele momento histórico, com destaque para a área do desenvolvimento infantil e sua relação direta com a educação, revelando o importante papel da escola, mas, principalmente, a importância do professor como mediador do processo de desenvolvimento do aluno.

O professor, por conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem, está capacitado para reconhecer e atender às necessidades e possibilidades dos alunos [...] o professor é, portanto, um elemento privilegiado do meio constituinte do seu aluno. (ALMEIDA, 2004, p. 127)

Portanto, psicologia e pedagogia, como mencionado anteriormente, são inseparáveis, e as propostas do Plano Langevin-Wallon evidenciam quanto essa união de áreas de conhecimento pode facilitar e trazer bons resultados ao desenvolvimento do trabalho educacional.

## **1.6 A vida do Plano Langevin-Wallon na França**

É preciso insistir sobre o fato de que esse projeto, grande e generoso, de uma escola verdadeiramente democrática, jamais foi realizado, embora muitos empréstimos tenham sido feitos dele, de maneira mais ou menos implícita, pelos responsáveis franceses da educação depois de 1946. A imagem nova que ele dá, de acesso à educação e à cultura, constitui ainda hoje, quer se reconheça ou não, o ponto de partida de qualquer renovação educativa. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 22)

O Plano Langevin-Wallon foi submetido ao ministro da Educação Nacional, Marcel Naegelen, por Wallon, no dia 19 de junho de 1947, após três anos de trabalho.

O longo período de elaboração do Plano acabou custando a implementação de suas propostas no sistema de ensino francês devido às mudanças políticas ocorridas ainda durante a sua elaboração: a guerra-fria, que se fazia presente; o enfraquecimento do Partido Comunista no governo, com a saída de cinco ministros; e devido, ainda, às questões financeiras, pois seria necessário um aumento significativo no orçamento em educação.

A comissão do Plano Langevin-Wallon chegou a prever a sua aplicação em graus sucessivos, pois conhecia as dificuldades de ordem econômica causadas, principalmente, pela escolaridade obrigatória até os 18 anos, devido à necessidade de construção de novos edifícios, para abrigar 13.300 novas classes, de aquisição de novos e modernos equipamentos, de formação universitária de professores, de recrutamento de 26.000 professores qualificados e pela revalorização da função docente. O orçamento em educação passaria, na época, dos 132 bilhões por ano, para 200 bilhões. (WEREBE, 1955)

No entanto, o Plano tornou-se uma referência na França para a implantação de novas práticas educacionais. Já em 1945, com o trabalho da comissão de elaboração ainda em andamento, o governo francês abriu, naquela ocasião, 200 classes novas, chamadas “*Classes Nouvelles*”. Segundo Michel (2008, p. 76), “as novas turmas estão diretamente ligadas ao trabalho da comissão Langevin e, mais particularmente, à iniciativa do diretor de educação secundária: Gustave Monod”<sup>40</sup>.

Alfred Weiler e membros da comissão, entre eles Gustave Monod, apresentam aos professores das “*Classes Nouvelles*” as propostas da então reforma de ensino que estava em desenvolvimento, a saber:

Quem não vê a fecundidade das horas dedicadas ao estudo do meio ambiente? A criança, firmemente colocada no mundo que a carrega, aprende a procurar, observar, descrever, classificar, deduzir; ela aprende a trabalhar em grupo, a descobrir seus próprios gostos, a assumir suas responsabilidades [...] um dia, não se ensinará mais, por meio de um currículo uniforme, todas as crianças de um país, mas em cada localidade se aproveitará os recursos naturais e as atividades humanas que eles determinam para dar educação geral antes de iniciar a formação profissional (WEILER, 1945)

---

<sup>40</sup> Les classes nouvelles sont directement liées aux travaux de la commission Langevin, et plus particulièrement à l’initiative du directeur de l’enseignement du second degré : Gustave Monod.

Segundo Gutierrez (2018), baseado em documentos do Ministério da Educação Francesa de 1945<sup>41</sup>, em outubro de 1945, o início do ano letivo foi marcado pela abertura das "*Classes Nouvelles*" na educação pública francesa. Pensadas a partir do mês de março daquele mesmo ano, tratava-se de um experimento realizado pelo Ministério da Educação em conjunto com o trabalho da comissão de reforma educacional presidida por Paul Langevin.

As "*Classes Nouvelles*" foram baseadas em quatro princípios: orientação positiva, equipe educativa, educação ativa e ensino global. Quanto a seus métodos, estes eram ativos e buscava-se satisfazer, melhor do que no passado, a função de orientação escolar e fornecer aos professores melhores condições de trabalho, para que pudessem realizar suas tarefas de maneira mais consistente com as exigências da vida e cultura modernas.

De acordo com Roger Gal (1948), os objetivos da "*Classes Nouvelles*" seriam servir, da melhor maneira possível, a cada criança e desenvolver ao máximo suas possibilidades.

As classes passaram a ter 25 alunos. Para cada classe foi determinada uma equipe de três professores para o ensino de línguas e ciências. Às vezes, eram adicionados professores para atividades artísticas, educação física e esportiva, trabalho manual, desenho e educação musical. O dia na escola era dividido em duas partes: ensinamentos obrigatórios, como francês, história, geografia, línguas, ciências e matemática, no período da manhã; e ensinamentos especiais, à tarde, como desenho, educação musical e trabalhos manuais. Havia um sistema de opções que permitia aos alunos descobrir por si mesmos, durante um semestre, seus gostos e aptidões.

Segundo Araújo e Dallabrida (2017, p. 480), passaram a ser utilizadas

fichas de observações detalhadas da personalidade e comportamento de cada aluno, métodos ativos personalizados e cooperativos, visitas a diferentes lugares visando a observação e o estudo do meio ambiente, estudo dirigido, redução da dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, ciclo de orientação e de observação, conselho de turma, ênfase no diálogo entre professores e pais, e ensino facultativo do latim, indicando preferência pelas línguas modernas.

---

<sup>41</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Bulletin officiel du Ministère de l'Education nationale, v.26, 12 avril, 1945,

O estudo sobre o meio ambiente permitia à criança entender melhor o meio em que vivia. Esse estudo tinha como objetivo fazê-la encontrar na vida social uma função mais adequada às suas aptidões. (WEREBE, 1956) (GUTIERREZ, 2018)

Werebe (1956) apresenta quatro diretrizes das “*Classes Nouvelles*”, a saber:

1. tornar o conhecimento da personalidade do educando uma das preocupações fundamentais do professor;
2. coordenar os esforços dos professores, organizando na escola um verdadeiro trabalho de equipe entre eles;
3. modificar o caráter da orientação profissional, tornando-a mais refletida, mais prolongada, feita pelos professores;
4. desenvolver esforços no sentido de aplicar métodos ativos de ensino.

O projeto das “*Classes Nouvelles*” se manteve até 1952, atingindo 700 salas em 200 escolas, mas, por questões orçamentárias, naquele mesmo ano, o número de escolas caiu para 60. (WEREBE, 1956)

No entanto, segundo Werebe(1956), mesmo as “*Classes Nouvelles*” tendo sido criadas com o propósito de utilizar os métodos pedagógicos recomendados pelo Plano Langevin-Wallon, a experiência realizada com elas não significou sua aplicação, nem mesmo de forma parcial, visto sua implementação em um número reduzido de classes e o grande contraste com o ensino tradicional, que atendia um número muito maior de alunos. Isso impossibilitou a concretização do aspecto principal do Plano, isto é, o seu espírito, traduzido em seus quatro princípios: justiça, dignidade igual para todas as ocupações, cultura geral e orientação. Todavia, como afirmam Araújo e Dallabrida (2017, p. 481), as “classes novas representaram um avanço significativo na renovação do ensino secundário francês no imediato pós-guerra, cuja experiência foi disseminada em nível mundial”, graças a criação do “*Centre international d'études pédagogiques*” – CIEP.

Também, em 1945, inspirado nas propostas da reforma educacional pretendida pela comissão responsável pela elaboração do Plano Langevin-Wallon e exaltado pelo momento social pós guerra, foi criado em 30 de junho, por Gustave Monod, um dos membros da comissão do Plano Langevin-Wallon, o “*Centre international d'études pédagogiques*” CIEP, dirigido por Madame Hatinguais, até 1966.

Conforme esclarecem Araújo e Dallabrida (2017, p. 479), a criação do CIEP tinha como objetivo proporcionar análise e comparação de diferentes sistemas educativos por meio de intercâmbios de experiências educativas, dando visibilidade àquelas de caráter marcadamente renovador. Ainda de acordo com os autores, a missão do CIEP era facilitar a troca de ideias entre educadores de diferentes partes do mundo, buscando circular ideias e experiências afinadas “com o clima de reconstrução e busca de paz, própria do imediato pós-guerra”. Atualmente, o site do CIEP, na internet, apresenta o CIEP como um espaço de informação e reflexão, um local para sediar seminários e conferências internacionais.<sup>42</sup>

Esse centro possibilitou que professores se reunissem para discutir ideias e experiências, tornando-se em pouco tempo uma referência mundial, oferecendo “contribuições valiosas para a soluções científicas dos problemas educacionais” (WEREBE, 1956, p. 57). Para a sua diretora, Madame Hatinguais, até 1956, mais de 200 educadores brasileiros estiveram em Sèvres, em visita ou estagiando.

Ainda em nome da reforma, em 1948, a França criou a ano propedêutico, voltado, principalmente, para a formação em letras de professores primários. A proposta teve mais órgãos contrários do que favoráveis, uma vez que os cursos superiores exigiam uma frequência impossível de ser cumprida pelos professores primários. O projeto do ano propedêutico foi inspirado, mas não traduziu o espírito do Plano Langevin-Wallon, segundo Werebe (1952).

Werebe (1952) destaca, ainda, que duas inovações foram implantadas graças ao Plano: uma delas foi a criação de cursos de preparação profissional de 2 anos, que consistia em um complemento de cultura universitária; a outra foi o projeto Delbos de 1949, que de acordo com seu criador, o Ministro da Educação Delbos, como declarado na introdução do projeto, foi inspirado no Plano Langevin-Wallon. Contudo, essas duas inovações, assim como a implantação do ano propedêutico, além do curto tempo em atividade, poucas relevâncias tiveram para o cenário educacional francês.

O Plano não ficou, porém, esquecido em uma gaveta ministerial, pois, segundo Chatillon (1997), o governo da Quinta República utilizou doses homeopáticas do Plano Langevin-Wallon, já que, em 1959, a partir da lei Berthoin, estendeu o ensino obrigatório até 16 anos, e com a Reforma Fouchet, criou a faculdade para todos.

---

<sup>42</sup> <https://www.ciep.fr/role-statut-missions>

Ademais, o autor afirma que, apenas em 1975, com a Reforma de Haby, voltou-se a falar sobre “faculdade única”, mas que, em 1982, após a chegada de um governo de esquerda, com o ministério Savary, houve a renovação pedagógica das faculdades, proposta por uma comissão chefiada por L. Legrand. O autor afirma que

muitas das disposições contidas no Plano foram então adotadas, como projetos de ação educacional, interdisciplinaridade ou trabalho em equipe pelos professores. Ao mesmo tempo, a criação de zonas prioritárias de educação, com base no princípio de que mais deve ser dado àqueles que têm menos, também foi inspirada nas ideias de Langevin-Wallon. CHATILLON (1997, p. 101)<sup>43</sup>

Chatillon (1997) finaliza sua análise sobre a posteridade do Plano Langevin-Wallon, afirmando que foi em 1989, com a Lei de Orientação, que “esta lei era, em essência, o Plano Langevin-Wallon finalmente realizado” (CHATILLON, 1997, p. 101), pois abrangia a organização da escola por ciclos; a unificação do professor do ensino fundamental e médio; e a criação do Instituto Universitário de Formação de Professores (IUFM), que, inicialmente, previa formação comum a todos os professores, em consonância com a proposta do Plano. O autor também faz uma crítica à Lei de Orientação, dizendo que a lógica da eficiência industrial sobrepôs a orientação por aptidões, privilegiando a orientação por competência. Conclui sua análise mostrando que a realidade educacional no fim dos anos 90 distanciava-se dos princípios do Plano, ao dizer que

a rocha das desigualdades sociais ainda dificulta o acesso ao conhecimento de um grande número de estudantes; o desafio democrático não está mais no nível de acesso à escolaridade prolongada, o que se tornou um fato, mas no nível da possibilidade de construção de conhecimento que torna cada cidadão um sujeito de conhecimento. CHATILLON (1997, p. 102)<sup>44</sup>

Entretanto, o Plano continuou a ser lembrado. Em 1991, Pierre Rossano escreveu um artigo nomeado “Plano Langevin-Wallon (1947) e o Sistema Educacional Secundário (1991)”, em que diz que Langevin e Wallon propuseram um modelo que,

---

<sup>43</sup> beaucoup de dispositions contenues dans le Plan furent alors reprises, comme les projets d'action éducative, l'interdisciplinarité ou le travail en équipe des enseignants. À la même époque, la création des zones d'éducation prioritaire, fondées sur le principe qu'il faut donner plus à ceux qui ont moins, s'inspire aussi des idées de Langevin-Wallon.

<sup>44</sup> Mais le roc des inégalités sociales fait toujours obstacle à l'accession au savoir d'un grand nombre d'élèves ; l'enjeu démocratique ne se situe plus au niveau de l'accession à la scolarité longue, qui est devenue un fait, mais au niveau de la possibilité de construire des savoirs qui fassent de chaque citoyen un sujet de savoir.

por ter envelhecido em uma gaveta ministerial, não permitiu à França uma transformação necessária de seu sistema de ensino, que se mostrou a cada dia mais incapaz de alcançar objetivos generosos e ambiciosos.

Ainda em 1997, no aniversário de 50 anos do Plano Langevin-Wallon, Chatillon (1997) escreveu em um artigo intitulado “Os Cinquenta Anos do Plano Langevin-Wallon”:

De fato, a indiferença e a falta de publicidade que cercaram esse aniversário, esquecido por quase toda a mídia não tem relação com a posteridade perturbadora desse plano singular, que havia gerado tantas esperanças na época da Libertação com sua promessa de democratizar a escola do jardim de infância a universidade e garantir igualdade de oportunidades para todos. CHATILLON (1997, p. 87) <sup>45</sup>

O autor do artigo oferece ao seu leitor, logo em sua introdução, a oportunidade de refletir a respeito da dimensão da importância do Plano para a história, não só da educação na França, pois, ao dizer que o Plano fora quase esquecido, ele nos diz que por alguns integrantes da mídia ele fora lembrado, portanto, passados 50 anos, um plano de reforma educacional, ainda que pouco mencionado, considerando a sua relevância, marcou sua presença em meio a tantas outras notícias da atualidade.

Continuando no artigo comemorativo dos 50 anos do Plano, Chatillon (1997) afirma que o Plano Langevin-Wallon teve como mérito principal propiciar o início de

um amplo debate público sobre a relação entre escola e sociedade, até então restrito ao círculo de especialistas e tomadores de decisão; nesse sentido, ele indubitavelmente contribuiu para o despertar de uma consciência política duradoura sobre as questões educacionais que não serão negadas nas décadas seguintes. Inseparável do contexto único da Libertação, que viu quebrar as barreiras de uma sociedade francesa dobrar seus preconceitos e conservadorismos, profundamente machucado e desmoralizado pela derrota de 1940. CHATILLON (1997, p. 88)

Deve-se considerar também o que diz Gratiot-Alphandéry (2000), ao afirmar que muitas propostas e ajustes sugeridos pelo Plano costumam ser usados na França, e às vezes até no exterior, sem, no entanto, haver referências explícitas a ele.

---

<sup>45</sup> En fait, l'indifférence et l'absence de publicité qui ont entouré cet anniversaire, oublié par la quasi totalité des médias n'est pas sans rapport avec la postérité troublante de ce plan singulier, qui avait suscité tant d'espoirs au moment de la Libération avec sa promesse de démocratiser l'école de la maternelle à l'université et d'assurer l'égalité des chances pour tous.

Mais recentemente, em 2017, os 70 anos da publicação do Plano foi lembrado por Marchesi (2017). O autor apresenta as diversas vezes que o Plano foi publicado na França, afirmando que essas publicações aconteceram em momentos de importantes discussões sobre o sistema educacional francês, sendo a última publicação em 2004<sup>46</sup>.

Marchesi (2017) ainda afirma que os estudos sobre o trabalho e a vida de Wallon têm motivado a publicação de muitos livros, no caso de Langevin, a publicação de muitos artigos que podem ser encontrados em revistas políticas, educacionais ou científicas francesas.

Observa-se, portanto, que o Plano Langevin-Wallon continua vivo e seu legado, passados mais de 70 anos, continua inspirando educadores e pesquisadores na França, sendo um referencial em momentos de discussões educacionais.

---

<sup>46</sup> ALLEGRE Claude, DUBET François, MEIRIEU Philippe (prst.), *Le Rapport Langevin Wallon*, Mille et une nuits, Paris, 2004.

## 2. O Plano Langevin-Wallon no Brasil

Partindo do objetivo desse trabalho de pesquisa, que é conhecer as repercussões das propostas do Plano Langevin-Wallon no Brasil, nas décadas seguintes à sua elaboração, esse capítulo trará os dados coletados, que permitirão, posteriormente, realizar a discussão quanto às repercussões do Plano aqui no país.

Esses dados serão apresentados em dois subtítulos: o primeiro denomina-se *O Plano Langevin-Wallon na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP*, que se referem às menções ao Plano Langevin-Wallon realizadas na RBEP; e o segundo subtítulo chamado *Sèvres – memórias de uma experiência educacional*, que apresenta, a partir dos depoimentos colhidos, como foi o estágio realizado no CIEP, em Sèvres, abordando desde o processo seletivo para realização do estágio, o dia-a-dia no CIEP e, por fim, a divulgação das experiências vividas aos colegas professores aqui no Brasil.

### 2.1 O Plano Langevin-Wallon na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP – possui 76 anos de história. De acordo com o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>47</sup>, que a organiza oficialmente, desde seu primeiro exemplar, a revista publica artigos originais, resultantes de pesquisas que apresentam consistência, precisão e originalidade na abordagem do tema e que contribuem para a construção do conhecimento na área da Educação.

O momento histórico do surgimento da revista (1944), sua organização pelo INEP e por ser uma instituição dirigida por Lourenço Filho evidenciam a importância de suas publicações para as discussões acerca das questões educacionais, não só no Brasil, mas no mundo, um mundo, naquele momento, tocado pela guerra, sensível às suas consequências e confiante num futuro melhor.

---

<sup>47</sup> “O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), instalado em 1938 como um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, constituiu-se, na sua história, como um órgão autônomo que buscou exercer a liderança intelectual das reformas educacionais brasileiras.” (ROTHEN, 2005, p. 190)

De acordo com Rothen (2005), até 1985, os editores da RBEP exerciam a liderança moral e intelectual em relação à educação brasileira. O autor complementa essa ideia ao discutir a posição de Anísio Teixeira quando este assumiu a direção do INEP. Ele afirma que a produção de conhecimento promovida pela revista era “consequência do exercício do poder em um Aparelho de Estado, o Inep. E a *RBEP*, ao publicar as concepções de um grupo, é o instrumento para que se consolide a liderança intelectual e moral desse grupo.” (p. 189)

É importante destacar que, antes mesmo de Anísio Teixeira assumir a direção, a revista publicava apenas artigos de colaboração solicitada, não sendo divulgados meios para envio de artigos, situação que permanece até 1966. Rothen (2005, p.195) complementa essa informação dizendo que no Editorial da RBEP “é definido que a *Revista* adota na sua criação a seguinte linha editorial: o ponto de vista nacional assume a postura escolanovista e trata de temas práticos”

A RBEP alcançou unanimidade na historiografia da Educação brasileira como um dos principais veículos de comunicação intelectual da Educação e palco de disputa dos projetos educacionais em contradição, em diferentes momentos. (BOGER, 2018)

A primeira edição da RBEP a mencionar o Plano Langevin-Wallon foi a edição de número 36, publicada em 1949, portanto dois anos após a entrega do Plano ao ministro da Educação Nacional da França. No entanto, há um texto escrito pelo próprio Henri Wallon, publicado em 1947, na edição número 26<sup>48</sup>, com o título *A Reforma do Ensino e o Ensino Primário na França*, em que o autor expõe as principais propostas do Plano Langevin-Wallon. O que chama a atenção aqui, é, primeiramente, haver na revista brasileira, recém-criada, um texto do próprio Henri Wallon, mas também observar que sua publicação ocorreu na edição dos meses de janeiro/fevereiro de 1947, e a entrega do Plano foi em junho, desse mesmo ano, ou seja, a publicação do artigo ocorreu antes do Plano ser finalizado.

Wallon finaliza seu texto da seguinte maneira (WALLON, 1947, p. 11):

Falar em educação é falar do porvir. Ao invés de olhar para o passado, para a rotina e a mediocridade, precisamos encarar o progresso exigido pelo

---

48

file:///C:/Users/lumor/Downloads/Revista%20Brasileira%20de%20Estudos%20Pedag%C3%B3gicos%20(RBEP)%20-%20Num%2026.pdf

mundo em formação. Os programas comandam uns aos outros. Os que nos parecem indispensáveis para que a França não se deixe sobrepujar por povos jovens e mais ousados não serão possíveis sem outros progressos que acabam por atingir a situação individual das próprias pessoas. Sacrifícios pesados demais para a França? Tudo depende do lugar que a França deseja ocupar no mundo. Da nova organização do ensino dependerá em grande parte o destino da França.

A edição de número 36 (1949) menciona o Plano seis vezes com o nome de *Reforma Langevin*, e, no texto escrito por Antônio Ferreira de Almeida Júnior, com o título *Relatório Geral da Comissão*, dentro da seção *Ideias e Debates*<sup>49</sup>.

Esse texto aborda o projeto da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), no qual Antônio Ferreira de Almeida Júnior foi nomeado Presidente da Subcomissão de Ensino Primário e também relator do projeto, que foi entregue ao presidente da república, Eurico Gaspar Dutra, em 28/11/1948, por Clemente Mariani, então Ministro da Educação e Saúde.

A primeira menção ao Plano acontece na página 77, a parte do texto em que o relator está no subtítulo VII – *A Educação no Grau Médio* – abordando o tema Objetivos e Sistemáticas. São apresentadas nesse subtítulo três fórmulas de organização desse nível de ensino: a primeira se refere à divisão estanque entre o ensino secundário e o profissional; a segunda, à fusão dos dois; e a terceira, à sua separação material, atenuada pela presença, em ambos, de um caráter comum, bem como pela possibilidade de intercomunicações (ALMEIDA JUNIOR, 1949). O relator mostra, de um lado, a França com a velha concepção de manter o ensino médio com dois sistemas distintos e incomunicáveis, portanto, estanque; e do outro lado, a tendência dos EUA que produziram um único sistema que atende a todos indistintamente, de acordo com suas aptidões e interesses. Dessa forma, o aluno é direcionado à continuidade de seus estudos e, durante a sua trajetória educacional, tem sua personalidade observada e respeitada pelos professores e orientadores. Nesse momento, o autor apresenta o Plano para mostrar que a França está buscando uma reforma do ensino médio:

---

<sup>49</sup> Na seção *Ideias e Debates* são publicados textos escritos por especialistas vinculados à instituições públicas, ou profissionais ligados à educação, esses textos reforçar ou apresentar o certo conhecimento, fornecer orientação pedagógica e marcar um posicionamento político ou técnico quanto a um tema. (SILVA, 2018)

a própria França está neste momento despedaçando os grilhões anacrônicos do seu ensino médio. Compreenderá este, pela reforma Langevin (já em execução parcial) dois ciclos, o de "orientação" e o de "determinação". O ciclo de orientação, de três séries (6e., 5e. e 4e. nouvelles), realiza perfeitamente a escola compreensiva norte-americana: recebe alunos entre 11 e 15 anos, de todas as procedências e com quaisquer aspirações; ensina-lhes certas matérias básicas — francês, elementos de matemática, geografia, história, uma língua viva, ciências físicas e naturais, — e oferece-lhes todas as opções possíveis, para que cada um experimente o que lhe convém. Essa experiência, aliada à observação psicológica, permitirá orientar o estudante nos cursos do segundo ciclo, que os distribui por três grupos: o do ensino prático, para formar operários, o do ensino profissional, que dará profissionais de grau médio, e o do ensino teórico, que produzirá três graduações secundárias, a clássica, a moderna e a técnica, equivalentes entre si. Por outro lado, seja qual for o curso escolhido, o aluno fará estudos culturais tão amplos quanto o permitam as suas aptidões. (ALMEIDA JÚNIOR, 1949, p.78)

Observar-se nesse trecho uma apresentação do Plano referente ao ciclo de orientação e, também, o destaque do autor aos estudos culturais que, como ele salienta, são “tão amplos quanto o permitam as suas aptidões” e conclui dizendo que

a escola média francesa tende, pois, a realizar enfim a igualdade em face da educação, [...] e a conciliar os propósitos cultural e utilitário, até aqui lançados um contra o outro. Se, pois, tivermos que aproveitar alguma coisa da organização pedagógica francesa, seja antes a sua concepção moderna, democrática, em harmonia com as tendências atuais da sociedade. (ALMEIDA JÚNIOR, 1949, p.78)

A segunda menção ao Plano Langevin-Wallon se dá na página 81, no item *O Curso Secundário*, cujo objetivo era continuar “a ser a instituição destinada a proporcionar cultura geral, desinteressada, ao maior número possível de adolescentes aptos para recebê-la, e a fornecer, assim, base para a formação da elite espiritual da nação (ALMEIDA JÚNIOR, 1949, p.80)

O curso foi dividido em dois ciclos e aponta a semelhança desses como o Plano Langevin-Wallon, conforme apresenta o relator:

O primeiro ciclo proporciona um conjunto de noções e exercícios que por si sós levam o adolescente a um certo grau de integração na cultura humanística. Demais, funcionará um pouco, este primeiro ciclo, como a fase de "orientação" da reforma Langevin; e, também, aos que no fim de quatro anos não puderem prosseguir, a satisfação do "diploma" evitará a impressão de um malogro na vida de estudante. O segundo ciclo, além de oferecer ensejo a uma cultura mais vasta e mais profunda, permite organizar os estudos de cada aluno já em íntima correspondência com as suas aptidões particulares e com os seus projetos definitivos. (ALMEIDA JÚNIOR, 1949, p.81)

Evidenciam-se nesse trecho dois pontos de destaque do Plano Langevin-Wallon: a importância dada à cultura geral e a consideração das aptidões individuais.

A terceira menção ao Plano se deu na discussão a respeito do ensino de Latim, que a partir da proposta, no Brasil, passaria a ser facultativo. Novamente, nesse momento, o relator menciona o Plano dizendo o seguinte:

Quanto à recentíssima reforma Langevin, ainda em início de execução, eis o que escreve em 1947 Marcel Durry, professor de latim da Sorbonne: "O latim não é mais do que uma opção [...] ou se ensina o latim como o faziam os jesuítas, e ele é então uma disciplina formadora, mas as exigências da vida moderna (ciência, língua, higiene e esportes) não o permitem mais; ou ficará ele reservado para as crianças que pareçam ter verdadeiramente gosto pelas letras". (ALMEIDA JÚNIOR, 1949, p.83)

Nota-se nesse trecho que o Plano foi utilizado para justificar a escolha realizada pela comissão brasileira, para tornar o ensino de Latim facultativo.

Já a quarta menção ao Plano evidencia que suas propostas foram consideradas em diferentes temas, agora nas discussões sobre o Colégio Universitário:

Onde situar o colégio universitário? No âmbito do ensino secundário, ou no do superior? Dividiu-se, a esse respeito, o pensamento da Comissão, querendo alguns de seus membros que, como sucede nos Estados- Unidos e como propõe a reforma francesa de Langevin, ficasse ele em nível superior. A questão não tem importância fundamental, e prevaleceu a classificação, que já vigorou entre nós, no curso secundário. (ALMEIDA JÚNIOR, 1949, p.95)

Faz-se mister observar que, mesmo sendo a opção brasileira diferente da proposta pelo Plano, ele é mencionado, e o autor inclusive justifica a opção brasileira apontando que se trata de uma questão que não tem importância fundamental.

A quinta e a sexta menções ao Plano Langevin-Wallon acontecem no subtítulo *A Formação de Jovens em Regime Democrático*, o trecho do texto em que o autor retorna a discussão sobre o ensino em ciclos e diz que "uma das soluções mais generalizadas, em toda a parte, para atender às contingências da grande massa de alunos na escola secundária, está na divisão dos estudos em dois ciclos" (ALMEIDA JÚNIOR, 1949, p.116)

O primeiro ciclo seria o de orientação educacional, com número reduzido de matérias, caracterizado como o momento para descobrir as diferenças individuais que possibilitam “adequados encaminhamentos dos jovens para as diversas situações que os currículos diferenciados vão apresentar no segundo ciclo.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1949, p.116)

Após essa afirmação, o autor aponta que, assim como no Brasil, o Plano Francês também possui o ciclo de orientação, a saber:

A reforma Langevin, que se ensaia presentemente na França, também estabeleceu no ensino secundário este ciclo, com a denominação de "ciclo de orientação", reservando para o segundo o nome de "ciclo de determinação". (ALMEIDA JÚNIOR, 1949, p.117)

Finalmente, a última menção do Plano ocorreu em um momento de reflexão sobre a divisão do ensino em ciclos. Para o autor, “a separação entre o ensino humanístico e o ensino profissional é uma reminiscência da rígida separação entre o ensino para uma elite e ensino para os que trabalham.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1949, p.117). Acrescenta, ainda, que

a integração do ensino geral e do ensino especializado deve ser feita, senão dentro do plano de uma escola única, a exemplo de tentativas existentes bem sucedidas, pelo menos por uma articulação conveniente dos dois tipos de escolas. A esse respeito merece que se destaque o que está tentando a reforma "Langevin" na França, alterando de maneira revolucionária o que era tradicional naquele país.

Constata-se que, nessa edição da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, o Plano Langevin-Wallon esteve presente em um momento importante da história da educação brasileira, ou seja, na primeira proposta da Lei de Diretrizes de Bases da Educação, apresentada em 1948. No entanto, vale lembrar que a primeira LDB (LEI 4024/61) foi publicada apenas 13 anos depois, em 20 de dezembro de 1961.

Na edição número 41(1951) da RBEP, o Plano Langevin-Wallon foi mencionado por A. Almeida Júnior, na seção *Ideias de Debates*, no texto intitulado *Antes do "ensino livre" - Balanço geral do ensino superior brasileiro até 1879* e, também no texto *O Problema do Ensino Secundário na França*, escrito por Gilles

G. Granger no Jornal O Estado de São Paulo e publicado na revista na seção *Através de Revistas e Jornais*<sup>50</sup>.

No texto *Antes do "ensino livre"*, Almeida Junior (1951) lembra o Plano, mencionado por ele apenas como “a reforma Langevin”, ao discutir a relevância das vivências dos universitários em recitais, nos salões, em discussões políticas nos pátios das escolas, nas apresentações de ensaios filosóficos ou até mesmo na redação de artigos para jornal. Nas palavras do autor,

[...] as Faculdades desempenharam de certo modo, em relação à juventude da época, ainda que sem sistema nem plano preconcebido, o papel que, em nível inferior, a reforma Langevin, do ensino francês, quer atribuir às classes chamadas "de orientação", — em que cada adolescente, posto em face dos múltiplos tipos de atividades que a vida prática oferece, procura descobrir, por tentativas, aquela que lhe é mais grata e mais condiz com as suas aptidões. (ALMEIDA JÚNIOR, 1951, p.40)

Verifica-se, aqui, que o autor utilizou a proposta de criação do ciclo de orientação prevista no Plano Langevin-Wallon para justificar a importância das vivências dos jovens universitários fora da sala de aula e como as experiências vividas por eles nesses momentos poderiam contribuir para a descoberta de suas verdadeiras aptidões.

Já no texto *O Problema do Ensino Secundário na França*, o autor apresenta o cenário francês da época quanto ao ensino secundário e menciona o Plano ao discutir a relação entre o ensino secundário e a formação profissional, a partir do seguinte questionamento: “Como resolver o problema da plethora de diplomados e da insuficiência do número de operários qualificados?” (GRANGER, 1951, p.170)

Para responder esse questionamento, o autor apresenta o Plano Langevin-Wallon, chamado por ele apenas de “O Plano Langevin”, dizendo que o Plano

adota um ponto de vista essencialmente social e humano, e não estritamente técnico. Propõe a fusão dos ensinos primário e secundário. distribuídos em três ciclos de 7 a 11 anos; de 11 a 15 anos (orientação); de 15 a 18 anos (especialização entre os três tipos de ensino: teórico, profissional que formará os mestres de indústria; prático que formará os operários qualificados). As crianças poderão desse modo, beneficiar-se com a cultura geral do tipo secundário, ainda que eventualmente se orientem para um ofício manual. (GRANGER, 1951, p.170)

---

<sup>50</sup> *Revistas e Jornais* era uma das subseções, da seção Vida Educacional, que publicava notícias sobre educação e atividades do governo nessa área (SILVA, 2008)

O autor finaliza o artigo comentando que a aplicação do Plano na França necessitaria de tempo e investimento financeiro, mas via-se nele uma tentativa de adaptação do ensino secundário às necessidades da sociedade francesa.

Na edição número 48<sup>51</sup>, de 1952, o Plano Langevin-Wallon também foi mencionado em um texto intitulado *A educação nacional e o novo projeto de lei*, publicado na seção *Ideias de Debates*. Esse texto refere-se ao pronunciamento do professor Lourenço Filho, realizado durante uma Conferência, em 22 de julho de 1952, na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Nessa ocasião, o professor discutiu sobre o Novo Projeto de Lei, referindo-se às propostas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e fez uma pequena menção ao Plano, procurando mostrar a importância de não se fragmentar demais as disciplinas, dizendo: “Por isso, a reforma Langevin — reforma em experiência na França — dispõe que o curso secundário, nas primeiras séries, tenha apenas três professores” (LOURENÇO FILHO, 1952, p.155)

Trata-se de uma menção discreta, porém realizada por um expoente educador, com forte influência na época, principalmente, nas discussões sobre Escola Nova, o que evidencia a repercussão das propostas do Plano Langevin-Wallon em nosso país.

Ainda na RPEP, menções rápidas ao Plano foram localizadas nas edições número 52<sup>52</sup>, de 1953, no texto *Sugestões e Críticas ao Projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, escrito por A. Brandão Filho. No número 53<sup>53</sup>, publicado em 1954, a menção ocorreu no texto de Lúcia Marques Pinheiro, com o título *Tendências do Ensino Universitário da Pedagogia nos Países da Europa Ocidental*.

Já a edição número 54, de 1954, o Plano Langevin-Wallon, na seção chamada *Informação do País*<sup>54</sup>, foi apresentada uma entrevista do professor Gildásio Amado, diretor da Diretoria de Ensino Secundário do MEC, ao jornal Diário de Notícias do Distrito Federal, abordando sobre as novas propostas educacionais em processo de experiência na Europa, confrontando-as com a realidade educacional no Brasil.

---

<sup>51</sup> [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/495881](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/495881)

<sup>52</sup> <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/441/78>

<sup>53</sup> [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/495797](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/495797)

<sup>54</sup> *Informação do País* era uma subseção da seção *Vida educacional*.

Na primeira menção ao Plano, o entrevistado disse que pôde observar o interesse com que os franceses participavam dos debates sobre o Plano Langevin-Wallon, ressaltando que o Plano não previa a realização de exames admissionais para passagem de nível de ensino. Por fim, Gildásio Amado cita um trecho do plano para ressaltar que a formação humana no ensino médio não pode ser prejudicada pela formação em cultura especializada. O trecho mencionado foi "Num Estado democrático é indispensável que a especialização não seja obstáculo à compreensão dos mais vastos problemas e que uma longa e sólida cultura liberte o homem das estreitas limitações do técnico". (INFORMAÇÃO DO PAÍS, 1954, p. 113)

Na edição 56<sup>55</sup> de 1954, o Plano é mencionado de forma discreta no texto Objetivos do Ensino da Física no Curso Secundário, escrito por Sérgio Mascarenhas Oliveira.

A edição 60<sup>56</sup>, publicada em 1955, destaca-se das demais, pois nela o professor Gildásio Amado apresenta seu relatório sobre as reformas da educação na França e na Inglaterra ao então ministro da Educação e Cultura (RELATÓRIO..., 1955).

Quanto à visita à França, o foco foi o Plano Langevin-Wallon, que de acordo com Gildásio Amado, orienta a elaboração de projetos, uma vez que não foi concretizado na prática, ou seja, trata-se de uma referência para novos projetos e realizações pedagógicas. No texto, ao iniciar a apresentação das propostas do Plano, o professor Gildásio Amado afirma que o Plano já era bastante conhecido no Brasil, mas considera oportuno apresentar suas linhas gerais, organizando, para tanto, o texto em 11 tópicos que serão resumidamente apresentados no quadro a seguir.

**Quadro 2** – Propostas do Plano Langevin-Wallon apresentadas por Gildásio Amado

1	A obrigatoriedade do ensino até os 18 anos de idade, que o autor coloca como tema fundamental do Plano e o relaciona com o princípio de igualdade de todos quanto à educação.
2	A necessidade do conhecimento de psicologia para a aplicação de uma educação mais justa, que respeite as personalidades, descubra e

<sup>55</sup> [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=25027](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25027)

<sup>56</sup> [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=25029](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25029)

	desenvolva aptidões individuais, para atender ao princípio de orientação.
3	A divisão do ensino em dois ciclos, para atender aos princípios da igualdade e da orientação.
4	O ensino primário igual para todos os alunos, e a diferença estaria apenas nos métodos pedagógicos, para atender às particularidades individuais.
5	A supressão de exames admissionais para passagem do 1º para o 2º grau.
6	A existência do ciclo de orientação com análise das características individuais dos alunos para encaminhamentos futuros;
7	A análise da evolução que as propostas do Plano tiveram na França,
8	Apresenta reformulações sugeridas e algumas críticas realizadas a alguns aspectos do Plano, afirmando que, apesar de a França não ter conseguido livrar-se das amarras da estrutura legal, a ação direta de professores ou de conselheiros técnicos das Diretorias de Ensino fez com que os novos métodos chegassem aos colégios.
9	As “ <i>Classes Nouvelles</i> ”, criadas em 1945 para atender ao 1º ciclo do Plano e a dois principais objetivos: satisfazer a função de orientação e permitir aos professores melhores condições de trabalho para atender às exigências da vida e da cultura modernas.
10	O Centro Nacional de Documentação Pedagógica, um dos mais importantes órgãos do Ministério da Educação na França, que tem como objetivos: encarregar-se da pesquisa pedagógica e do aperfeiçoamento dos métodos de ensino; auxiliar os professores em seus estudos; informar os professores e os pais sobre as escolas e as carreiras.
11	O Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (CIEP) de Sèvres, dirigido pela Madame Hatinguais, visitado pelo professor Gildásio Amado, tratava-se de uma referência para estudo acerca dos propósitos da escola nova.

Fonte: elaborado pela autora a partir de (RELATÓRIO..., 1955)

Entre os itens apresentados, vale destacar o item cinco, que se refere à não obrigatoriedade de Exames Admissionais, o qual Gildásio Amado considera como uma das propostas mais interessantes do Plano, pois o ensino se torna contínuo e inseparável. Também merecem destaque os itens 9 e 11, que apresentam as “*Classes Nouvelles*” e o CIEP como instituições criadas na França para possibilitar a aplicação

das novas experiências pedagógicas e possibilitar discussões sobre as principais diretrizes pedagógicas no Plano. (WEREBE, 1955)

Concluindo o seu relatório, o professor Gildásio Amado faz diversas observações para situar as propostas dos planos educacionais, estudados durante sua visita à França e Inglaterra, com a realidade da educação brasileira.

Em suas observações, o autor salienta que

as reformas inglesas e francesas fundam-se no princípio, que é uma das conquistas da moderna pedagogia, de que a educação se deve basear no conhecimento da psicologia, no estudo objetivo de cada individualidade, para que se possam descobrir e desenvolver as aptidões individuais. Só assim poderá ela ser aplicada com a mais completa justiça, abrangendo a totalidade da juventude e dando a cada indivíduo as oportunidades de que necessita para a mais perfeita e adequada expansão de suas capacidades. (RELATÓRIO..., 1955, p. 194)

Gildásio Amado ainda ressalta que, para aplicar de maneira possível esse princípio, foi criada na Inglaterra e na França a orientação escolar, “que é a *observação* metódica do aluno, no ingresso e passo a passo nas sucessivas etapas do ensino do segundo grau” (RELATÓRIO..., 1955, p. 194)

No total, Gildásio Amado faz 17 observações de conclusão, analisando inicialmente o tema orientação educacional e a diversificação existente na época no ensino médio. Aborda também sobre o exame admissional, sugerindo sua simplificação, traz para análise a questão do poder do Ministério da Educação e a universalização da educação, entre outras observações. Finaliza a análise tratando sobre a valorização da cultura geral, dizendo que

É interessante observar que a maior aproximação que se recomenda ou já se verifica entre o ensino secundário tradicional e o moderno ou técnico apresenta o seguinte aspecto: valorização da cultura geral nos ensinos moderno e técnico, preocupação de que a cultura especializada não prejudique a formação humana. Não há, portanto, nessa aproximação, tendência a abaixar o nível do ensino secundário, mas ao contrário desejo de elevar o padrão cultural dos ensinos médios do tipo técnico. (RELATÓRIO..., 1955, p. 197)

Gildásio Amado conclui, portanto, seu relatório sobre a visita à França e Inglaterra, apresentando um aspecto de suma importância dentro do Plano Langevin-

Wallon: “a formação do trabalhador não deve, em caso algum, prejudicar a formação do homem”. (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968, p. 6)<sup>57</sup>

As menções ao Plano Langevin-Wallon na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos ainda aconteceram nas edições 63 e 72.

Quanto à edição número 72<sup>58</sup> da RBEP, vale destacar a publicação nesse número da “Exposição dos Motivos” para criação das Classes Experimentais, apresentada pelo professor Gildásio Amado, no texto nomeado *Classes Experimentais no Ensino Secundário*, publicado na seção *Documentos*<sup>59</sup>. Nessa exposição, são apresentadas as normas gerais de funcionamento das classes experimentais, que serão brevemente apresentadas, pois alguns aspectos se assemelham às propostas do Plano Langevin-Wallon, portanto importantes para esse trabalho de pesquisa.

Já a primeira norma, ao mencionar sólido conteúdo de formação humana e atendimento das aptidões individuais, mostra-se relevante, a saber:

Na organização dos currículos, ter-se-á em vista não a especialização nesta ou naquela direção de estudos, mas a preparação geral com um sólido conteúdo de formação humana e maiores oportunidades de atendimento das aptidões individuais. (CLASSES EXPERIMENTAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO, 1958, p. 75)

Entre as normas há uma que menciona a limitação do número de alunos por sala ao dizer que “cada classe não poderá ter mais de 30 alunos, para que o ensino se possa adaptar melhor a cada aluno”. (CLASSES EXPERIMENTAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO, 1958, p. 75). No Plano e o praticado nas “*Classes Nouvelles*”, a proposta era no máximo 30 alunos por sala.

A quantidade de professores nas classes iniciais também é uma preocupação. Coloca-se que o número de docentes deveria ser reduzido para que o professor pudesse ter mais tempo com o aluno e assim melhor orientá-lo. Ainda sobre orientação, recomenda-se que houvesse reuniões periódicas para que os professores pudessem, em conjunto, encontrar a melhor e mais homogênea orientação

---

<sup>57</sup> la formation du travailleur ne doit en aucun cas nuire à la formation de l'homme.

<sup>58</sup>

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+72/3eb1ea7e-17d8-4651-a9c2-380b3ba43a3f?version=1.0>

<sup>59</sup> Documentos era uma seção que publicava informações sobre educação (SILVA, 2018)

pedagógica para determinada classe. Já quanto à função educativa da escola, coloca-se que essa função será levada em consideração em uma escala maior do que anteriormente, por isso menciona-se o tempo de permanência do aluno na escola e a participação dele em atividades extracurriculares. Ainda a respeito da função educativa da escola, menciona-se a realização de atividades dirigidas e planejadas com o objetivo de permitir ao aluno a aquisição de métodos próprios de trabalho, bem como hábitos de vida conscientes e dinâmicos. (CLASSES EXPERIMENTAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO, 1958)

Vale mencionar também que Gildásio Amado, ainda no texto de *Exposição dos Motivos*, refere-se à experiência com as “*Classes Nouvelles*” ao dizer que, assim como na França, as Classes Experimentais, aqui no Brasil, poderiam ser efetivadas por ato do poder executivo.

Entre a primeira menção na RBEP, edição 36 lançada em 1949 e a última menção na edição 72 de 1958, passaram-se 9 anos, portanto, durante todo esse tempo, o Plano esteve em evidência, tornando-se um referencial para as discussões sobre educação no Brasil. As edições que se destacam são as seguintes: a 36, por mostrar a importância das propostas do Plano para a elaboração da primeira LDB brasileira, e a edição 60, pela exposição realizada pelo professor Gildásio Amado acerca do Plano Langevin-Wallon e a sua visita à França.

No entanto, vale destacar também que a edição 91<sup>60</sup> de 1963 traz uma nota de falecimento de Henri Wallon que evidencia o legado deixado pelo homem e sua obra. Segue a nota na íntegra:

HENRI WALLON (1897 — 1962)

Os psicólogos e pedagogos de todo o mundo receberam com tristeza o falecimento de Henri Wallon ocorrido a 1º de dezembro de 1962. Antigo aluno da Escola Normal Superior, Catedrático de filosofia, doutor em medicina e letras, tornou-se diretor do laboratório de psicobiologia infantil e professor no Instituto Nacional de Orientação Profissional. Em 1947 ocupou a cadeira de psicologia e educação infantil no Colégio de França. Foi vice-presidente da Comissão Ministerial de Estudos para a Reforma do Ensino, criada em 1944, da qual se tornou presidente 2 anos depois com a morte de Paul Langevin. Seu nome está estreitamente ligado ao de Langevin com quem elaborou o célebre projeto de reforma do ensino francês (Projeto Langevin-Wallon). Esse plano previa prolongamento da escolaridade obrigatória até 18 anos, o estabelecimento de uma "escola única" onde seria abolida a distinção entre professores primários e secundários. Apoiando-se em densa obra psicológica (*A Criança Turbulenta*; *Princípios de Psicologia Aplicada*; *As Origens do*

---

<sup>60</sup> [http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/495273](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/495273)

Caráter na Criança; A Vida Mental; Evolução Psicológica da Criança; Do Ato ao Pensamento; As Origens do Pensamento na Criança), Henri Wallon lutou a vida inteira defendendo uma formação Psicopedagógica para os professores.

Para finalizar as menções na RBEP, em 1984, como apresentado no capítulo sobre o Movimento da Escola Nova, Paschoal Lemme (1984), ao mencionar nomes de educadores que lideravam o movimento da Escola Nova, cita, entre outros, Henri Wallon.

Wallon e Langevin também foram mencionados em diversas outras edições por seus trabalhos, no caso de Wallon, sobre, principalmente, Psicologia do Desenvolvimento e, no caso de Langevin, sobre suas pesquisas em sua área de estudo: a Física.

## **2.2 Sèvres – memórias de uma experiência educacional**

A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices incomuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo (BOSI, 2003, p. 31)

Como já apresentado no capítulo *Trajetória Metodológica*, os depoentes privilegiados foram escolhidos por terem realizado estágio no *Centre international d'études pédagogiques* – CIEP, em Sèvres, na França, uma vez que a criação do CIEP está diretamente relacionada com os trabalhos da comissão de reforma do ensino francês, o Plano Langevin-Wallon, como afirmam Werebe (1952) e Amado (1954).

Os depoentes foram a professora de Matemática, Aida Ferreira da Silva Munhoz, que trabalhava, juntamente com o professor de ciências, Almenor Tacla, no Colégio de Aplicação da USP. Eles foram para Sèvres em 1965, num grupo de aproximadamente 45 pessoas, como afirma o professor Tacla em seu depoimento: “Foi um grupo de professores do Rio de Janeiro, cerca de 40, e aqui de São Paulo erámos mais ou menos uns 10, entre 10 e 15, não estou bem certo do número.”

Também foram depoentes as professoras Irene Pinto Ferraz, que lecionava a disciplina de Inglês, e a professora de Economia Doméstica, Therezinha Coltro,

ambas do Ginásio Vocacional de Americana. Elas foram para Sèvres em 1967, num grupo de aproximadamente 30 pessoas, como contou a professora Therezinha Coltro.

*Nós estávamos lá em 30 brasileiros [...] Tinha do Rio, a maioria, eu tenho impressão, que era de São Paulo, tinha um professor de francês, que era do estado de São Paulo, aqui de Santa Cruz do Rio Pardo, eu por exemplo, que sou aqui do interior, lecionava em Americana, Irene também [...] Muitos de São Paulo Capital. Acho que porque tinham maior facilidade de ficar sabendo, desse evento.*

Nesses dois trechos destacados inicialmente, observa-se a incerteza dos dois professores quanto à exatidão das informações, pois o professor Tacla diz: “*não estou bem certo do número*”, e a professora Therezinha: “*eu tenho impressão*”.

Quanto à dificuldade de lembrar-se dos fatos, a professora Aida disse: “*Não lembro, não lembro, não lembro, já faz tanto tempo. Todos nós estamos muito velhos.*”, e a professora Irene também lamenta o esquecimento, dizendo: “*Então, você sabe, exatamente não lembro!*”

Alguns buscaram, antes da data agendada para a conversa, resgatar algumas memórias, com a contribuição, como foi o caso da professora Irene, de outra pessoa: “*eu até liguei ontem para a coordenadora, que era que a Dirce Biojone*”. Já a professora Therezinha recorreu a uma caderneta que continha as anotações dos passeios realizados: “*eu estou com ela na mão aqui, uma só, mas dos passeios, que marquei dia por dia, aonde nós fomos*”. Nesse trecho da conversa, a professora lastimava ter jogado fora a outra caderneta que continha as anotações das palestras assistidas. Na verdade, lamentamos juntas. Eu perguntei: “*Essa cadernetinha não tem mais?*”, e ela respondeu:

*Não tem, eu olhei página por página, fui fazendo uma cruzinha na página, os passeios estão todos aqui [...] eu tinha muita coisa escrita, mas você sabe que eu joguei fora, eu mudei de casa depois de 32 anos, você imagine, né, o que a gente ajunta”*

A professora Aida, lamentando não se lembrar de quantos dias durou o estágio, disse: “*Ai, eu não me lembro muito bem! Oh meu Deus! Eu não me lembro, poxa, depois que eu conversei com a Laurinda, deveria ter dado uma olhada nas minhas recordações*”.

Quanto a isso, vale ressaltar que o fato abordado, ou seja, o estágio em Sèvres, aconteceu há mais de 50 anos. Segundo Bosi (2003), “ser inexato não invalida o testemunho” (p. 66), por isso essa análise dos depoimentos terá como princípio o respeito às memórias e à dedicação de cada professor em buscar os detalhes, os dados, os sentimentos e os aprendizados, infelizmente, nem sempre possíveis de serem lembrados. Sendo assim, sempre que eles expressarem a incerteza de suas respostas, essa incerteza será apresentada.

Os professores iniciaram os depoimentos expondo suas lembranças sobre os acontecimentos que antecederam da viagem, contando como surgiu a oportunidade de realizar o estágio em Sèvres. Sobre isso, em seu depoimento, a professora Aida disse:

*“Eu não sei muito bem, veio alguém de lá da França fazer uma palestra no Colégio de Aplicação [...] os professores das classes experimentais foram convidados a ir à Sèvres, e a gente resolveu ir. Foi eu, o Tacla, a Marina, a Julieta, a Silvia, a Adélia, que eu me lembro é mais ou menos isso.”*

O professor Almenor Tacla complementa a informação passada pela professora Aida, dizendo:

*“o critério teria sido pegar alguns professores que já estão diferenciados. Pela sua experiência aqui em São Paulo, e depois usá-los como replicadores [...] quem orientou o grupo de São Paulo foi o professor Luiz Contier, ele entrevistou todo o grupo [...] mas, eu acredito que o critério maior foi de fato, o fato da gente está inserido numa experiência educacional nova.”*

O professor Luiz Contier também é mencionado no depoimento das professoras Irene e Therezinha. A Therezinha diz:

*“eu tenho quebrado a cabeça para me lembrar como é que eu fiquei sabendo dessa possibilidade de ir para França. Eu tenho a impressão que quem ficou sabendo realmente foi a minha diretora, a Cecília, porque quem foi para fazer a entrevista com Luiz Contier, foi a Cecília e eu, ele ficou bastante impressionado [...], eu embarquei, mas a minha diretora, que era a Cecília, ela por motivos particulares, não pôde ir [...] e o professor Contier, e ele colocou a Irene no lugar.”*

Já a professora Irene menciona o professor Luiz Contier para contar como foi realizada a divisão dos professores dentro do grupo, dizendo que “*tinha o professor Contier [...] ele tinha um contato, tinha sempre esse contato com a França, ele que iria*

*chefiar nosso grupo de professores [...] professores de várias áreas, mas ele não pôde ir.”*

O professor Luis Contier também não foi a Sèvres com o grupo dos professores Tacla e Aida. Quando perguntado se ele havia ido, o professor Tacla respondeu: *“Não, não foi, infelizmente teria sido realmente uma experiência muito boa, mas ele não foi.”*

A entrevista mencionada pela professora Therezinha fazia parte do processo de seleção de professores para a realização do estágio. Os dois grupos tiveram entrevista com o professor Luiz Contier. Sobre isso a Therezinha contou:

*“A Cecília telefonou, ele marcou, ele marcou o horário e nós fomos à São Paulo, nós fomos entrevistadas por ele, mas em São Paulo. Ele bateu bastante na parte da educação integral, que nós trabalhávamos bastante com o aluno.”*

Na ocasião, no Ginásio Vocacional de Americana, os professores trabalhavam olhando o aluno como um ser completo. De acordo com as depoentes, isso surpreendeu tanto o professor Luiz Contier que ele decidiu antecipar, em um ano, a viagem das duas professoras do Vocacional de Americana. A professora Therezinha explica sobre isso dizendo que, na ocasião, trabalhavam *“vendo o aluno como um ser integral, sobre todos os pontos de vista, mesmo! Nosso trabalho era muito bom nesse sentido [...] ele gostou muito da nossa entrevista e marcou para a gente ir aquele mês, na primeira viagem.”*

Segundo os professores, a passagem aérea foi custeada por eles próprios, mas toda a despesa com hospedagem e alimentação foi paga pela França. Sobre isso a professora Aida disse: *“fomos por nossa conta, só a estadia lá, que foi oferta do governo Francês”*. A professora Irene explicou que ficaram alojados em um Palácio construído pelo Rei Luís XV:

*“foi lá que a gente ficou hospedado, mas ele tinha assim, aquele portão de ferro alto, parecido com aquele, do daquele palácio famoso lá, aquela escadaria, um salão enorme com piano de calda, era bem bonito, e a gente ficou lá, e tinham as acomodações boas, nós tínhamos as refeições lá e dormíamos lá.”*

A professora Therezinha completa explicando que os passeios, que eram diários, estavam incluídos na programação do estágio:

*“as visitas que nós fazíamos, era tudo por conta desse estágio, conhecemos várias escolas, conhecemos aqueles palácios que hoje são ocupados pelo governo, conhecemos desde a UNESCO, até o prédio da rádio e televisão, nós conhecemos por dentro, tudo por conta do estágio.”*

O estágio dos dois grupos aconteceu no mês de janeiro, e como dito anteriormente, Tacla e Aida foram em janeiro de 1965; Irene e Therezinha, em janeiro de 1967. Como a professora Therezinha tinha sua caderneta de anotações em mãos, pôde dar mais detalhes sobre o tempo de duração do estágio, que *“foi do dia, realmente começou no dia 6, nós chegamos no Centro dia 5 [...] dia 31 nós saímos de lá.”*

Acerca da rotina deles durante nesse período de estágio, todos explicaram de maneira muito parecida, exceto o professor Tacla, para quem as palestras aconteciam no período da manhã e tarde; já as demais contaram que, pela manhã, havia as palestras e à tarde as visitas.

O professor Tacla descreveu a rotina assim:

*“a gente tinha palestras o dia inteiro, de manhã, de tarde, as palestras a tarde às vezes terminavam um pouquinho mais cedo, o que permitia a gente pegar o metrô e ir para o centro de Paris, e ali conhecer fora dos horários de visita, [...] museu e coisas assim.”*

Já a professora Aida contou a respeito das atividades que aconteciam no período da tarde: *“A tarde a gente ia fazer visitas, às vezes aos palácios, então eu conheci quase tudo lá.”*

Quanto ao conteúdo das palestras, o professor Tacla explicou que era discutido sobre *“trabalho em grupo, estudos do meio, enfim, estudo dirigido, coisas assim, mas para a surpresa nossa, a lembrança que eu tenho, que não tinha tanta novidade em relação aquilo que a gente vinha fazendo.”*

Ainda com relação ao conteúdo das palestras, a professora Therezinha afirmou que a maioria das palestras eram apresentadas pelo

*“diretor de lá [...] sobre justamente essa mudança na educação, a necessidade, ele punha muito isso, a necessidade de uma mudança na educação do jovem para a vida moderna [...] eles tinham um problema muito grave, porque muitos professores, eles eram muito assim tradicionalistas.”*

Já a professora Irene, apesar de dizer que não se lembrava muito bem, detalhou um pouco o conteúdo de uma palestra que abordou a respeito da estrutura do ensino na França, na época do colegial, o que para nós, hoje, seria o ensino médio. Nas palavras da professora:

*“Eu não lembro muito, eu sei que eles explicavam muito a questão da sequência da escola, que tinha alunos que iam para um colegial mais fraco, digamos assim, que iam terminar o colegial depois, eles iam fazer alguma coisa, mas em termos profissionais, e tinha um grupo que ia prestar um vestibular [...] então tinha uma divisão no colegial.”*

Quanto às visitas, que aconteciam normalmente no período da tarde, os depoimentos revelaram que muitos lugares foram visitados, como inclusive já apresentado pela professora Therezinha. Eles conheceram museus, palácios, pontos turísticos de Paris e, também, algumas escolas. O professor Tacla disse: *“a gente saía, a gente ia para a escola, não foram muitas não, eu acredito que foi, não chegaram a 10 aulas”*.

Nessas visitas às escolas, os professores assistiam aulas relacionadas com suas disciplinas. A professora Aida, por exemplo, assistiu às aulas de matemática, entre as quais, uma na escola que funcionava dentro do próprio CIEP, o que ela detalhou da seguinte maneira:

*“A professora estava dando simplificação de frações algébricas. Então a gente assistiu. Não vi nada assim, muito astronômico, porque a gente queria ver o estudo dirigido, mas ela era uma excelente professora [...] ela fez com que todos os alunos participassem, tirando dos alunos, fazendo-os pensar [...] foi uma aula muito boa [...] vi aquela professora dar aula, e vi, e senti que eu também dava uma aula mais ou menos parecida com aquela, querendo a participação de todos os alunos, isso para mim marcou bastante [...] eu não conseguia dar aula diferente.”*

Já o professor Tacla assistiu às aulas da disciplina de ciências.

*“nas aulas de ciências, eles tinham para a aula um laboratório, os alunos sentados em bancadas, cada um de frente ao seu material, era muito curioso porque você tinha uma prancha pendurada na altura da lousa, mais ou menos, me lembro muito bem, era uma aula sobre aracnídeos, então tinha lá um desenho esquemático de uma aranha, e ao lado do desenho um texto descrevendo a anatomia, eles estavam com livro aberto na mesma página, com mesmo desenho e o mesmo texto que o professor utilizava ao falar, então era uma aula muito descritiva.”*

A professora Irene assistiu às aulas de ensino de línguas:

*“assisti aula de inglês, de francês, de alemão, que eram as línguas que tinham lá, para ver como era a abordagem dos professores [...] eu até tive oportunidade de assistir uma aula de persa [...] eles me colocaram lá, como uma forma de conhecer alguma coisa de diferente, então eu assisti uma primeira aula desse curso de persa, mas depois, eu não fui mais, eu só fui ver essa primeira aula, mas foi muito interessante!”*

Por fim, a professora Therezinha explica sua experiência quanto à disciplina de economia doméstica:

*Eu fui à uma escola de economia doméstica [...] eu assisti aula de culinária, as salas em geral, lá no liceu, ali do Centro Internacional, eram muito bem estruturadas conforme todas as necessidades do professor e dos alunos. A cozinha também. Mas, o tipo de aula não visava uma educação alimentar, uma educação para a saúde. A professora chegou, pôs uma receita na lousa, distribuiu os instrumentos, distribuiu material, e as alunas cada uma em se lugar destinado, fazia o prato, conforme a professora ia falando; enquanto que aqui, o aluno ia para cozinha, sabendo o que ele ia fazer, por que ele ia fazer, os componentes dos alimentos, as substâncias, e para que aquilo servia.*

Não apenas as aulas foram mencionadas nos depoimentos. As professoras Irene e Therezinha, também relataram, com destaque maior, a visita realizada a duas escolas: a Ecole Plein Air e a Ecole des Roches.

Sobre a Ecole Plein Air, a professora Therezinha a descreveu dessa maneira:

*“A escola que eu achei muito boa, foi escola de Plein Air, uma escola para crianças, do governo, uma escola especializada em crianças debilitadas, fisicamente, duras, doentes, muito inverno, falta de sol, aquele problema todo. Então uma escola feita especialmente para isso, as classes, umas separadas das outras, ela tinha parede de alvenaria só de um lado, as outras eram vidro, no verão elas eram abertas [...] por isso é plein air, pleno ar.”*



**Figura 4** – Classe da Ecole Plein Air

Fonte: [https://www.liberation.fr/france/2020/05/28/architecture-des-ecoles-aux-grands-maux-les-modeles-oublies\\_1789699?fbclid=IwAR3toaRxvWun-afcSgVVrRo2OZx-ubcF5RO7Ayii-HKqw\\_zb1rshyJLXbuU](https://www.liberation.fr/france/2020/05/28/architecture-des-ecoles-aux-grands-maux-les-modeles-oublies_1789699?fbclid=IwAR3toaRxvWun-afcSgVVrRo2OZx-ubcF5RO7Ayii-HKqw_zb1rshyJLXbuU)



**Figura 5** – Disposição das classes na Ecole Plein Air

Fonte: [https://www.pinterest.es/pin/413768284494347302/?amp\\_client\\_id=CLIENT\\_ID\(&#x27;\)&#x26;mweb\\_unauth\\_id={{default.session}}&#x26;amp\\_url=https%3A%2F%2Fwww.pinterest.es%2Famp%2Fpin%2F413768284494347302%2F](https://www.pinterest.es/pin/413768284494347302/?amp_client_id=CLIENT_ID(&#x27;)&#x26;mweb_unauth_id={{default.session}}&#x26;amp_url=https%3A%2F%2Fwww.pinterest.es%2Famp%2Fpin%2F413768284494347302%2F)

Quanto à estrutura da escola e atividades pedagógicas, a professora Therezinha ainda completou:

*“eles tinham médico, psicólogo, enfermeiros, eles cuidavam da saúde da criança, elas chegavam de manhã, em geral de carro, e voltavam à tarde. E tinham aulas, faziam modelagem, brincavam, esses brinquedos educativos, desenho, bem livre, coloridos, a vontade, ninguém dava instrução nesse sentido.”*

Já sobre a Ecole des Roches, a professora Irene a descreveu como sendo uma escola para elite:

*“só tinha filhos de dono de empresa de carro, ou príncipe da África [...] eles eram todos formais, na hora do jantar, que nós jantamos lá, todo mundo de terno. Eles foram apresentados a gente e beijaram a nossa mão [...] moravam em Chalé, e cada um tinha um casal que coordenava, só que eles eram já bem moços [...] eram rapazes. Era uma escola diferenciada.”*

No tocante aos processos pedagógicos, a professora Irene não soube responder, como se vê em sua fala: *“eu não sei, se também, se pela minha especificidade, que é língua inglesa, eu acho que eles falaram”*. Quanto a isso, a professora Therezinha pôde complementar, dizendo: *“além da parte teórica de todas as disciplinas, que era dada de manhã, eles tinham a tarde, aulas práticas de marcenaria, desenho arquitetônico, várias práticas, inclusive educação física”*.



**Figura 6** – Vista da Ecole des Roches

Fonte: <https://www.ecoledesroches.com>

Uma outra ação educativa que chamou a atenção da professora Therezinha, agora se referindo aos alunos que estudavam na escola que funcionava dentro do próprio CIEP, e que ela classificou como muito boa, era o programa de visitas a museus e livrarias que os alunos faziam às quintas-feiras. Segundo a professora,

*“uma coisa que a gente viu que lá, em geral na quinta-feira, os alunos a tarde não tinham aula e ficavam por conta da visita de museus e livrarias, nisso eles estavam muito superior a nós, porque, você sabe a França é muito arte, então eles começam com a criança logo cedo.”*

Algo que foi mencionado pelo professor Tacla, pela professora Irene, e com maior detalhe, pela professora Therezinha, devido a sua especificidade, foi o modo como o desenho era utilizado nas aulas e, também, como aconteciam as aulas de artes.

Sobre o desenho o professor Tacla comentou:

*“Os alunos [...] observavam, anotavam, desenhavam. Trabalhavam muito com desenho, de um modo geral, os alunos franceses trabalham muito com desenho, [...] a gente, eu acho que aprendeu muito com eles a utilizar o desenho como maneira, como forma de registro, e não apenas a escrita.”*

O desenho estava presente em todas as disciplinas, como relatou a professora Therezinha: *“eu vivenciei [...] a correlação com as matérias [...] o desenho se relacionava com as outras matérias”*.

Referindo-se à aula de arte, a professora Irene contou que

*“a aula de arte, era bem livre, perguntei sobre como os alunos poderiam escolher os trabalhos, as cores, eles (professores) falaram que eles (alunos) eram livres, se quisessem pintar tudo de preto, podiam pintar tudo de preto, escolhiam as cores, então na aula de arte desenvolvia-se bem a criatividade.”*

Complementando o que foi dito pela professora Irene, a professora Therezinha disse que

*“uma coisa que eu achei que era muito bem dado, era a parte de artes, de desenho, de pintura, de modelagem. O professor, tanto ali no Centro, como nas escolas que eu fui, eles deixavam por conta da iniciativa do aluno, e nunca chegavam contrariar o aluno, pelo contrário, perguntava para o aluno "O que é isso?" "Por que isso?" "Por que essa cor?" Mas, ele não entrava em detalhe e dizia "Por que você não pôs tal cor ao invés dessa?" "Por que você não fez isso ao invés disso?" Ele deixava bem livre o trabalho do aluno.”*

Já entrando na fase final dos depoimentos, partindo para um momento de reflexão sobre a experiência como um todo, a professora Aida contou o que ela buscava com a realização do estágio em Sèvres, bem como o que ela realmente encontrou:

*“A gente queria uma confirmação daquilo que a gente estava fazendo aqui, que para nós era certo. Mas, será que era? [...] E eu me senti, valorizada, sabe por quê? Porque eu vi que o que eu estava fazendo aqui, era o certo, não com base neles, mas com base na professora que deu aula, a gente dava aula mais ou menos assim [...] querendo a participação de todos os alunos, isso para mim marcou bastante.”*

A reflexão do professor Tacla sobre a experiência como um todo seguiu exatamente para o mesmo aspecto da professora Aida. Ele relatou dessa forma:

*“fazendo um resumo muito grande do que foi aquela experiência, foi uma afirmação de que a gente estava fazendo as coisas certas, estávamos no caminho certo, digamos assim. Tomando como certo aquilo que eles faziam lá, em parte, e no sentido de uma afirmação do nosso trabalho e por outro lado eu vi, que não havia assim, grandes novidades.”*

Já a professora Irene, refletindo sobre a experiência como um todo, afirmou o seguinte:

*“Como eu estava no vocacional, e o vocacional era uma experiência de vanguarda, com muita coisa inovadora em termos de ensino, não me acrescentou muito, para ser sincera, a viagem foi maravilhosa, me acrescentou em outros pontos de vista, inclusive, porque eles ofereciam também a parte cultural.”*

Quanto ao que a marcou, a professora Therezinha apontou o que ela mais gostou e aquilo de que sentiu falta:

*Pensando realmente no objetivo, que nós fomos para conhecer essa parte educacional [...] principalmente de arte, me impressionou muito, porque eu gosto dessa parte, eu dei aula de desenho muito tempo, então marcou muito essa liberdade [...] Tirando aquela escola que eu falei para você, a Plein Air, aquela escola também me marcou muito, a maneira deles educar e criar aquelas crianças. Agora como eu falei para você, nós do vocacional trabalhávamos com uma liberdade muito grande dos alunos, tanto que eles faziam um tipo de regras de comportamento para convivência, eu achei que lá, faltou muito isso, sabe, era mais disciplina imposta, do que uma liberdade do aluno escolher.”*

A partir das experiências vividas durante o estágio na França, a professora Therezinha explicou o que ela procurou aplicar em suas aulas:

*“eu acho que a gente procurou aplicar o que de bom a gente viu, por exemplo, na parte de trabalhos manuais [...] , por exemplo na parte de alimentação, então eu procurei aperfeiçoar neles essa parte, por exemplo, da mesa, de enfeites, de arrumação, a parte de decoração mesmo, que eles lá faziam muita questão, do comportamento à mesa”*

Para finalizar, quanto à divulgação da experiência para outros professores, o professor Tacla explicou que

*“houve nos conselhos de séries, nas reuniões pedagógicas que a gente tinha, a gente relatou, cada um de nós, as suas experiências, nos referimos à textos, alguns textos foram traduzidos e passado para os colegas.[...] não houve assim um contato com professores de outras escolas, ou coisa que o valha”.*

Já no Ginásio Vocacional, a professora Therezinha contou que houve uma reunião: *“eu e Irene, em reunião, a gente colocou, bem para eles [...] achei que todos, como nós, achamos que nós estávamos muito mais aprofundados numa educação moderna e mais livre, do que, o que nós vimos lá dentro do Centro.”*

Para finalizar, vale registrar, a partir das falas dos depoentes, que o idioma pode ter sido um impeditivo para o melhor aproveitamento do estágio, pois todos, exceto a professora Aida, mencionam isso. A professora que mais conhecia o idioma, Therezinha Coltro, comentou: *“a dificuldade nossa eu acho que foi bastante o francês”*, a professora Irene lamenta dizendo *“a gente sentiu que faltou francês”*.

Foi apresentado, portanto, a partir de alguns trechos dos depoimentos, todo o cenário que envolveu a realização do estágio em Sèvres, desde o processo de seleção para realização do estágio, até a rotina no CIEP. No entanto, vale destacar que os depoimentos permitiram trazer vida a esse evento educacional, pois permitiram conhecer o que significou para esses professores estar em Sèvres, haja vista os sentimentos relatados e a emoção dos professores ao relatar suas experiências. Emoção essa que veio à tona, não na transcrição do texto, mas na entonação de suas vozes, em suas pausas e em seus sorrisos. Para tratar dessas emoções e desses sentimentos expressos no decorrer dos depoimentos, uma outra pesquisa poderá ser realizada, tendo a teoria Walloniana como referencial teórico.

### **3. As repercussões do Plano Langevin-Wallon no Brasil, nas décadas seguintes à sua elaboração**

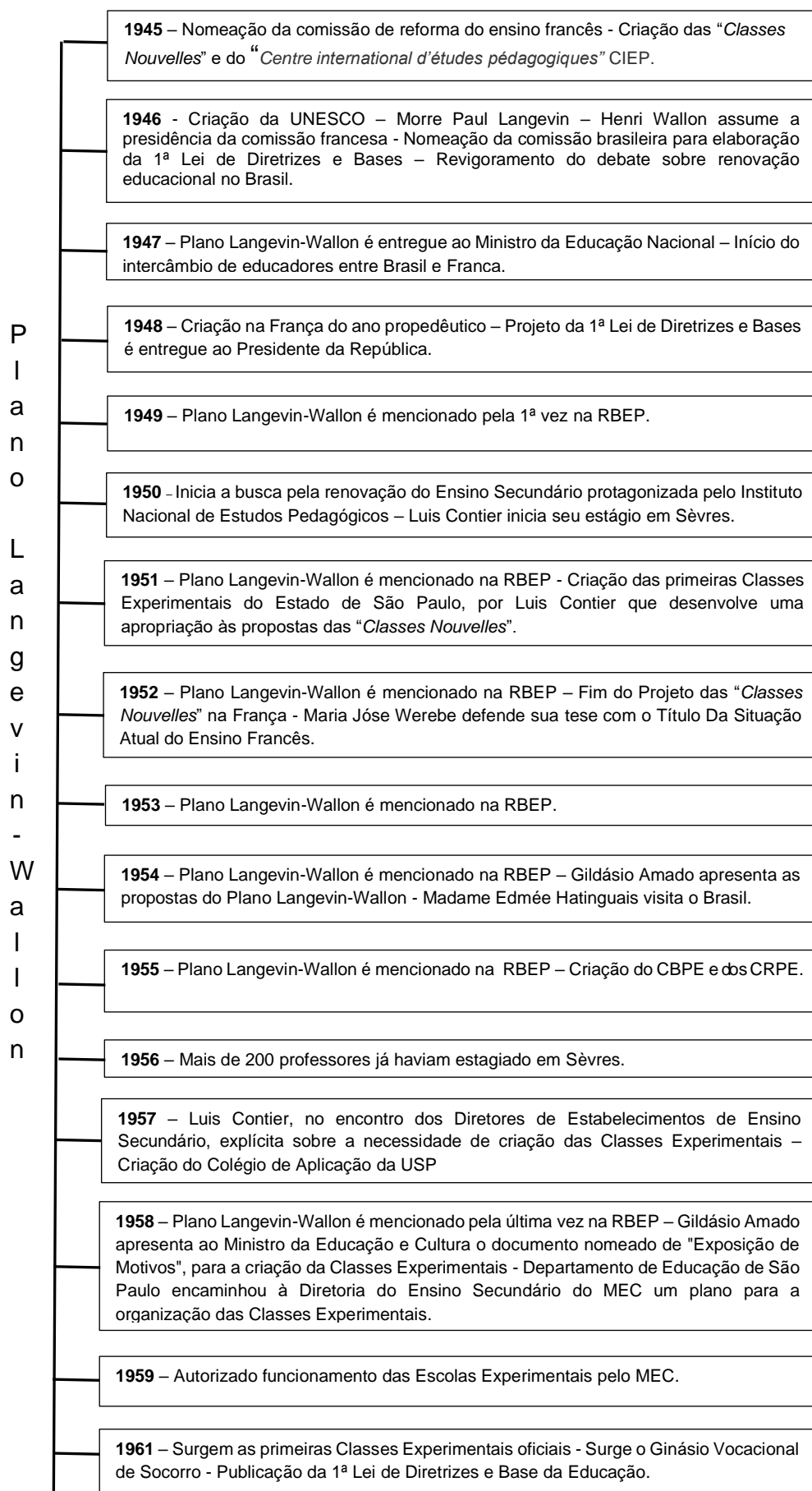
Muitas são as escolas que, sob diferentes nomes, revelam a mesma filosofia educacional: as “classes nouvelles” francesas que deram origem, na década de 1960, no Brasil, aos “ginásios vocacionais”, às escolas ativas, às escolas experimentais, aos colégios de aplicação das Universidades, às escola pilotos, às escolas livres, às escolas comunitárias, ao lares escolares, às escolas individualistas, às escolas do trabalho, às escolas não-diretiva e outras. (GADOTTI, 2013, p. 147)

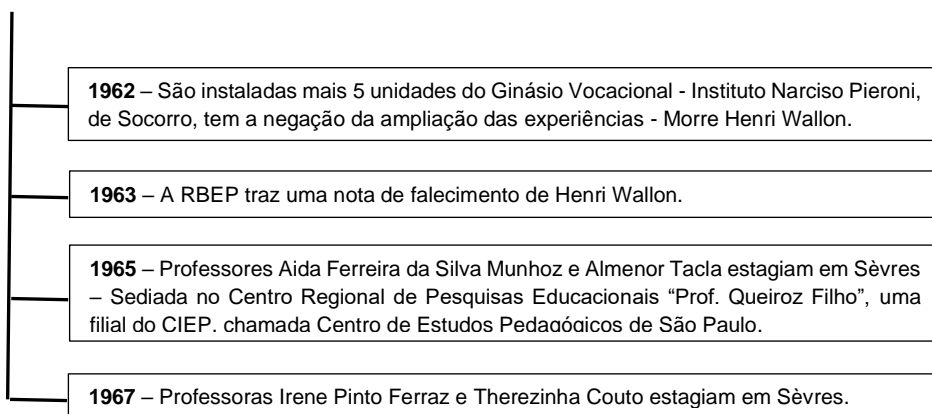
Esse capítulo visa a trazer subsídios para promover uma reflexão acerca dos dados coletados, sejam eles levantados a partir da RBEP, como também as memórias dos professores, depoentes privilegiados, que estagiaram no CIEP. A reflexão será conduzida de forma a responder ao objetivo dessa pesquisa, que é conhecer as repercussões das propostas do Plano Langevin-Wallon no Brasil nas décadas seguintes à sua elaboração.

Para facilitar a compreensão sobre a amplitude das repercussões do Plano Langevin-Wallon no Brasil, será apresentada, inicialmente, uma linha do tempo que conterà todos os episódios mencionados nesse trabalho. A linha do tempo contemplará o período de 1945, ano da nomeação da comissão para desenvolvimento do projeto de reforma do ensino francês, a 1967, ano do estágio realizado por dois dos quatro professores depoentes.

Vale destacar que essa seleção de episódios está diretamente relacionada com o recorte realizado para levantamento de dados dessa pesquisa, e que a mudança ou ampliação desse recorte podem trazer novos episódios e novas evidências quanto à repercussão do Plano Langevin-Wallon no Brasil.

## Linha do tempo





Observando essa linha do tempo, pode-se verificar que, de 1945, ano da nomeação da comissão, a 1959, em todos os anos, sem exceção, houve algum evento relacionado ao Plano Langevin-Wallon. Esses eventos podem ser classificados de quatro maneiras, como apresentado no quadro abaixo.

**Quadro 3:** Classificação dos eventos identificados na linha do tempo

	<b>Classificação do Evento</b>	<b>Exemplo</b>
1	Diretamente relacionados ao Plano Langevin- Wallon.	Nomeação de Wallon como presidente.
2	Providos da pesquisa realizada na RBEP.	As menções ao Plano Langevin- Wallon encontradas na RBEP.
3	Implantação das experiências educacionais.	A criação das primeiras classes experimentais.
4	Divulgação de ideias e promoção de discussão.	A criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE).

Entre 1945 e 1959, observa-se uma grande movimentação educacional em que o Plano Langevin-Wallon se faz presente como um referencial de destaque para embasamento de discussões e aplicação de experimentos educacionais renovadores.

A partir de 1961, pode-se observar uma nova tendência que já seriam as consequências promovidas pela movimentação ocorrida no período anterior: a oficialização das classes experimentais em 1961 e um avanço, mesmo que discreto, da criação de novas salas.

Essa linha do tempo evidencia que há uma história a ser contada, uma história que, ao desenrolar de seu enredo, trará à tona as repercussões do Plano Langevin-Wallon no Brasil. Essa história terá como cenário, inicialmente a França, onde, em 1945, se discutia o plano de reforma do ensino, e depois o Brasil, que saía de um momento historicamente chamado de Estado Novo (1937-1945), quando o sistema

educacional brasileiro passou por algumas mudanças que aconteceram a partir da regulamentação do ensino realizada em 1942, com a Reforma Capanema, ou as Leis Orgânicas do Ensino.

Em 1946, depois da queda de Getúlio Vargas, foram estabelecidas novas mudanças nas Leis Orgânicas do Ensino, como a organização de Ensino Primário, destinado para crianças entre 7 e 12 anos, e o Ensino Secundário, organizado em ginásial, com 4 anos, e o colegial em 3 anos, cujo objetivo era preparar para o vestibular. Nesse momento, o Ensino Secundário, segundo Vieira (2015), registrou números crescente de matrículas, mas também de evasão. O Ensino Secundário, como coloca a autora, era o único caminho que levava ao ensino superior e “trazia a marca de uma tradição elitista” (VIEIRA, 2015, 31), uma vez que se instaurou uma dicotomia no ensino secundário: um ensino “destinado àqueles que deverão exercer a condução social e aqueles ramos técnicos-profissionais, que não dão acesso ao ensino superior [...] destinados aos que, por origem de classe, deverão assumir o trabalho manual” (WARDE e RIBEIRO, 1980, p. 199)

As Leis Orgânicas do Ensino também estabeleceram as finalidades do Ensino Normal, que eram: formação de professores para o ensino primário; formação de gestores educacionais e desenvolvimento e propagação de conhecimentos e métodos voltados à educação infantil (MARCÍLIO, 2005). Além disso, em 1946, foi promulgada a nova Constituição, que, quanto à educação, estabeleceu novamente que o governo teria o dever de fixar as políticas nacionais de educação e, novamente, determinar os investimentos mínimos para municípios, estados e união.

Nesse ano (1946), também, criou-se uma comissão de educadores<sup>61</sup> que tinha o objetivo de estudar e propor uma reforma geral da educação nacional, ou seja, propor a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação.

Até aqui se observa que tanto na França como no Brasil havia educadores reunidos em comissão para discutir, oficialmente, o sistema educacional: lá para elaboração de um projeto de reforma do ensino e, aqui, para elaboração da Lei de

---

<sup>61</sup> A comissão formada para elaboração do Projeto da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional tinha como Presidente — Professor Manuel Bergstrom Lourenço Filho; Vice-Presidente da Comissão e Presidente da Subcomissão de Ensino Superior — Professor Dr. Pedro Calmon Moniz de Bittencourt; Presidente da Subcomissão de Ensino Médio — Professor Fernando de Azevedo; Presidente da Subcomissão de Ensino Primário — Professor Antônio Ferreira de Almeida Júnior; além dos membros das subcomissões.

Diretrizes e Base (LDB). Na França, a comissão trabalhou entre 1945 e 1947; aqui no Brasil, entre 1946 e 1948.

Na França, mais precisamente no dia 19 de junho de 1947, Henri Wallon, então presidente da comissão francesa de reforma do ensino, submete ao ministro da Educação Nacional, Marcel Naegelen, o Plano Langevin-Wallon. No Brasil, Clemente Mariane, Ministro da Educação e Saúde, entregou, em 1948, ao presidente da república, Eurico Gaspar Dutra, a primeira proposta da LDB.

Esse documento foi publicado na edição 36 (1949), na RBEP, justamente onde foram localizadas as primeiras menções ao Plano Langevin-Wallon, e onde, portanto, pode-se considerar, a partir das fontes utilizadas para essa pesquisa, o marco inicial das repercussões do Plano no Brasil.

A comissão de educadores brasileiros não estava alheia às discussões educacionais internacionais, pelo contrário, o Ministro Clemente Mariani (1949, p. 8), ao expor os motivos do Projeto da Lei Diretrizes Bases, cita a experiência de outros países:

*A grande conquista não é esta, mas a unicidade do sistema educacional brasileiro, cujas variedades estaduais obedecerão ao princípio da equivalência pedagógica em substituição ao falso princípio da uniformidade pedagógica. A unidade na variedade, esta a fórmula vencedora e a única compatível com a federação e com a vida nacional, em que pesem os falsos temores dos falsos unitaristas, que só acreditam em unidade com fundamento na uniformidade, como se, em matéria educacional, os exemplos eloquentes da França e da Inglaterra, este confirmado pelo dos Estados Unidos, não atestassem, pelo menos, a ineficácia do processo. (grifo do pesquisador)*

Mariane, também nesse documento de Exposição dos Motivos, apresenta um trecho que vale ser apresentado para uma pequena análise, visto que não foi selecionado na coleta de dados, pois o Plano não é citado, mas sua digital está ali marcada. O trecho escrito por Mariani (1949, p.8) apresenta um ensejo da comissão:

*O que marca a atual Constituição em seus dispositivos sobre o ensino é a oportunidade que abre para um sistema contínuo e articulado de educação para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior. A Constituição de 1934 acenava com algo semelhante, esperança cedo frustrada. Reabre-se agora no país a oportunidade de organizar o seu sistema educacional, de modo a facilitar a qualquer brasileiro, pobre ou rico, das cidades ou do campo, a possibilidade de subir o que os anglo-saxões chamam a "escada educacional", até o último degrau, com a única limitação dos seus talentos e dotes pessoais. É a redistribuição da juventude, sem entraves, pelas ocupações úteis, objetivo primacial da educação, na fórmula lapidar de Anísio Teixeira. É a possibilidade, por mim já enunciada, de se projetar uma educação das massas em largas proporções, arquitetando um sistema por*

intermédio do qual seja possível, através da escola primária, fazer ascender os indivíduos verdadeiramente capazes, embora desprovidos de recursos, à esfera dos que, pela educação superior, constituem as classes dirigentes do país.

Esse trecho nos remete aos princípios do Plano Langevin-Wallon e suas consequências, como, por exemplo, ao dizer:

Reabre-se agora no país a oportunidade de organizar o seu sistema educacional, de modo a facilitar a qualquer brasileiro, pobre ou rico, das cidades ou do campo, a possibilidade de subir o que os anglo-saxões chamam a "escada educacional", até o *último degrau, com a única limitação dos seus talentos e dotes pessoais.*

No Plano, essa ideia está apresentada como “a lógica e a equidade exigem que os diversos escalões do ensino respondam a níveis de desenvolvimento, depois às especializações de aptidões, e não a categorias sociais.”<sup>62</sup> (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968, p.7)

Outro trecho, *a redistribuição da juventude, sem entraves, pelas ocupações úteis, objetivo primacial da educação*, no Plano, leia-se: “A democratização do ensino, consoante a justiça, assegura uma melhor distribuição das tarefas sociais. Serve o interesse coletivo ao mesmo tempo que o bem-estar individual”<sup>63</sup> (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968, p.6)

Vale lembrar, porém, que essa pesquisa se pautará apenas nas menções do Plano encontradas da RBEP para discutir as repercussões do Plano Langevin-Wallon no Brasil, e não na análise das propostas idealizadas pelas duas comissões. No entanto, esse pequeno recorte apresentado pode inspirar a possibilidade de novos estudos.

Retornando às menções do Plano na RBEP, no ano de 1949, observa-se que o tema principal, levantado por Almeida Junior na edição número 36, foi a organização do ensino em ciclos, focando, mais especificadamente, no Ensino Secundário. Ele apresenta os ciclos propostos para o Ensino Secundário: o ciclo de orientação e o ciclo de determinação, e detalhou, no decorrer de seu texto, a forma de funcionamento desses ciclos, mencionando, por exemplo, a divisão de idades, as disciplinas

---

<sup>62</sup> La logique et l'équité exigent que les divers échelons de l'enseignement répondent à des niveaux de développement, puis à des spécialisations d'aptitudes et non à des catégories sociales.

<sup>63</sup> La démocratisation de l'enseignement, conforme à la justice, assure une meilleure distribution des tâches sociales. Elle sert l'intérêt collectif em même temps que le bonheur individuel.

ofertadas e o objetivo de cada ciclo quanto à formação do aluno. Destacou também observação psicológica, necessária para orientação dos estudantes e, por fim, apresentou como o Plano Langevin-Wallon propunha a distribuição dos alunos no ciclo de determinação: ensino prático, ensino profissional e ensino teórico. Ressaltou, para expor sua proposta de divisão de ciclos, duas características marcantes do Plano: o respeito à individualidade do aluno e às suas reais aptidões e a importância de proporcionar a todos, cultura geral, vasta e profunda.

Dentre as seis menções realizadas por Almeida Junior, na edição número 36(1949), uma delas pode exemplificar o que foi exposto:

O primeiro ciclo proporciona um conjunto de noções e exercícios que por si sós levam o adolescente a um certo grau de integração na cultura humanística. Demais, funcionará um pouco, este primeiro ciclo, como a fase de "orientação" da reforma Langevin; e, também, aos que no fim de quatro anos não puderem prosseguir, a satisfação do "diploma" evitará a impressão de um malogro na vida de estudante. O segundo ciclo, além de oferecer ensejo a uma cultura mais vasta e mais profunda, permite organizar os estudos de cada aluno já em íntima correspondência com as suas aptidões particulares e com os seus projetos definitivos. (ALMEIDA JÚNIOR, 1949, p.81)

As menções ao Plano Langevin-Wallon localizadas nessa edição da RBEP revelam, não apenas a utilização, por parte de Almeida Junior, de um plano de reforma do ensino para fundamentar as propostas do projeto da 1ª Lei de Diretrizes e Base (LDB), na qual era o relator, mas também que as discussões a respeito do Ensino Secundário estavam em destaque no Brasil e que, naquele momento, buscava-se uma renovação nesse nível de ensino.

Partindo desta constatação, é possível observar, por conta do recorte realizado, que a RBEP narrou, nas edições publicadas entre os números 36 (1949) e 72 (1958), um período muito importante da história da educação brasileira que se iniciou, como apresentado, com a publicação da primeira proposta da LDB e continuou a narrativa com o próprio Almeida Junior, na edição número 41 (1951). Nela, o referido autor volta a destacar, como escrito por ele, as “classes chamadas de orientação”, evidenciando o destaque ao Ensino Secundário. Essa mesma edição traz, ainda, um artigo escrito por Granger (1951) que discute O Problema do Ensino Secundário na França, no qual o autor também apresenta os ciclos de orientação e determinação, além destacar a formação em cultura geral.

Portanto, observa-se, até aqui, que o Plano Langevin-Wallon teve as suas menções, na maioria das vezes, relacionadas às discussões a respeito do Ensino Secundário, o que revela, além da história narrada pelas publicações da RBEP, que é crucial para essa pesquisa observar como a busca pela renovação do Ensino Secundário estava sendo vivida no dia-a-dia pelos educadores brasileiros.

Nessa direção, Warde e Ribeiro (1980) contam que estava sendo vivido um revigoramento do debate educacional, já a partir de 1946, com a predominância do pensamento renovador sobre o pensamento tradicional, sendo alguns indicadores dessa predominância, por um lado, as medidas legais relacionadas às inovações pedagógicas, tomadas no fim dos anos 1950 e no decorrer da década de 1960; por outro, as orientações para organização das escolas experimentais divulgadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Ainda segundo Vieira e Chiozzini (2018), as discussões colocavam em evidência, nesse momento, questões relacionadas ao distanciamento entre o ensino oferecido pela escola tradicional e o que realmente a sociedade necessitava como resultado quanto à desempenho de ofícios, tarefas ou papéis sociais. Traziam à baila também a prática de métodos tradicionais que desfavoreciam o aproveitamento dos alunos do Ensino Secundários na década de 1950.

Inicia-se nesse período um forte movimento para a instalação de escolas e classes experimentais com o propósito de promover a renovação pedagógica. A implementação dessas classes foi impulsionada pelo desejo de libertação, após a adoção da Reforma Capanema de 1942, promulgada em durante o Estado Novo, e seu sistema de ensino tradicional e rígido, que, de acordo com Pinto (2008, p. 154), a “excessiva regulamentação tolhia a liberdade e a iniciativa dos educadores, transformando-os em simples burocratas, executores dos dispositivos legais”.

Nesse meio tempo, a RBEP continua a publicação de edições que mencionam o Plano Langevin-Wallon, como a edição 48 (1952), em que a menção também está relacionada ao ensino secundário, agora na voz de Lourenço Filho; e outras menções rápidas, também localizadas nas edições 52 (1953) e 53 (1954).

Entretanto, será a partir da edição 54 (1954) que o Plano Langevin-Wallon realmente começa a ter maior destaque, agora, principalmente, na voz de Gildásio Amado, em três edições distintas: a 54 (1954), como mencionado; a edição 60 (1955),

em que ele apresenta as linhas gerais do Plano, após ter realizado uma visita à França e conhecido de perto as propostas do Plano; e a edição 72(1958), com a publicação da Exposição dos Motivos para criação das Classes Experimentais, portanto houve um intervalo de 4 anos entre as edições.

Nesse ínterim, as discussões e ações a favor da criação das classes experimentais foram-se solidificando, e, mesmo antes da aprovação legal para a criação das escolas experimentais, algumas experiências surgiram. Isso porque, já a partir de 1950, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos protagoniza a busca pela renovação do Ensino Secundário, assim como a Diretoria do Ensino Secundário (DESE) e o Ministério da Educação e Cultura, que, em parceria com a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), criam, em 1955, o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE)<sup>64</sup> e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais<sup>65</sup> com o objetivo de promover estudos que pudessem contribuir para a elaboração de políticas públicas (VIEIRA, 2015) e promover a divulgação de propostas educacionais renovadoras. Sendo assim, as discussões realizadas nos Centros favoreceram a renovação no Ensino Secundário e o resgate das propostas presentes no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

Caminhando a favor da renovação do Ensino Secundários, dois acontecimentos marcantes contribuíram para a autorização da criação das Classes Experimentais: o primeiro aconteceu em 1957, quando Luis Contier, educador, intelectual e pioneiro na implantação das primeiras Classes Experimentais, em São Paulo, em sua exposição, no encontro dos Diretores de Estabelecimentos de Ensino

---

<sup>64</sup> Criados a partir do Decreto 38.460 de dezembro de 1955, eram subordinados ao Inep e tinham como objetivo investigar e realizar pesquisas e experiências educacionais em nível nacional e regional. Sendo no Rio de Janeiro o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e em mais cinco estados os Centros Regionais de Pesquisa Educacional (CRPE): São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia.

<sup>65</sup> No Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho”, foi sediada uma filial do CIEP, chamada Centro de Estudos Pedagógicos de São Paulo, a partir das ações de Luis Contier, em 1965. “Faziam parte do grupo ligado ao Centro os professores Laerte Ramos de Carvalho, à época diretor do CRPE-SP, Luis Contier, ligado à Divisão do Ensino Secundário e Normal do Departamento de Educação de São Paulo, Mme. Collete Itourdzê, conselheira pedagógica do Centro de Estudos Pedagógicos de Sèvres, Heládio Gonçalves Antunha, coordenador de divisão no CRPE-SP, Maria José Garcia Werebe, professora de Orientação Educacional do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia da USP, Luis Carranca, jornalista, Julieta Ribeiro Leite, coordenadora das Classes Integradas do Colégio de Aplicação da USP, Silvia Magaldi, instrutora da cadeira de Metodologia Geral de Ensino na Faculdade de Filosofia da USP, Flora de Barros, chefe do Serviço de Documentos e Intercâmbio do CRPE-SP, e alguns outros intelectuais ligados ao CRPE e à faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.” (Vieira; Chiozzini, 2018, p. 73)

Secundário, explicita a necessidade de criação das Classes Experimentais com as quais ele já vinha trabalhando, desde 1951, ou seja, há 6 anos; e o segundo acontecimento, ocorrido em 1958, quando Gildásio Amado apresenta ao Ministro da Educação e Cultura o documento nomeado de "Exposição de Motivos" no qual ele solicita a criação das classes.

A Exposição de Motivos de Gildásio Amado foi publicada na edição número 72 (1958) RBEP, juntamente com outros documentos oficiais pertinentes à criação das classes secundárias: Parecer do Técnico de Educação de Adalberto Correia Sena, da Diretoria do Ensino Secundário; e Instruções sobre a natureza e organização das classes experimentais, da Diretoria do Ensino Secundário.

A seguir será apresentado um quadro comparativo entre as normas gerais para a implantação das Classes Experimentais, contidas no documento de Exposição de Motivos e as propostas do Plano Langevin-Wallon, extraídas do próprio plano.

**Quadro 4 – Comparativo entre as normas gerais para a implantação das Classes Experimentais Brasileira e as propostas do Plano Langevin-Wallon**

<b>Classes Experimentais brasileiras, normas gerais<sup>66</sup></b>	<b>Plano Langevin-Wallon <sup>67</sup></b>
a) Na organização dos currículos, ter-se-á em vista não a especialização nesta ou naquela direção de estudos, mas a preparação geral com um sólido conteúdo de formação humana e maiores oportunidades de atendimento das aptidões individuais.	- assegurar às aptidões de cada um o desenvolvimento de que são susceptíveis; - elevar em todo possível o nível cultural da nação (p.9) <sup>68</sup> .
b) Procurar-se-á imprimir maior articulação ao ensino das várias disciplinas e maior coordenação às atividades escolares.	[...] articulação exata dos ensinamentos, o que é particularmente necessário quando são distribuídos entre professores diferentes. (p.18) <sup>69</sup>
c) Cada classe não poderá ter mais de 30 alunos para que o ensino se possa adaptar melhor a cada aluno.	O efetivo das classes será tal que o professor possa utilmente ocupar-se de cada um: em nenhum caso poderá ser superior a 25. (p.6) <sup>70</sup>
d) O número de professores nas classes iniciais do ginásio poderá ser reduzido	Durante os dois primeiros anos (do segundo ciclo) constituirão em atividades

<sup>66</sup> Referência: (CLASSES EXPERIMENTAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO, 1958, p. 75)

<sup>67</sup> Referência: (PLAN LANGEVIN-Wallon, 1947/1968)

<sup>68</sup> - D'assurer aux aptitudes de chacun tout le développement dont elles sont susceptibles.  
- D'élever le plus possible le niveau culturel de la Nation.

<sup>69</sup> Exacte articulation des enseignements, ce qui est particulièrement nécessaire quand ils sont distribués entre des maitres différents

<sup>70</sup> L'effectif des classes devra être tel que le maître puisse utilment s'occuper de chaque élève: il ne devra en aucun cas dépasser 25.

<p>para evitar os inconvenientes da transição brusca do regime primário para o secundário. Os professores terão assim convívio mais demorado com os alunos, podendo melhor examinar suas as tendências e melhor orientá-los.</p>	<p>experimentais que servirão aos professores conhecerem melhor as crianças. (p. 18)<sup>71</sup> Estando os dois primeiros anos do segundo ciclo destinados antes a uma pedagogia ativa sob a direção de pouco professores. (p. 10)<sup>72</sup></p>
<p>e) Serão recomendadas reuniões periódicas dos professores de cada classe para a apreciação da classe nos seus aspectos psicológicos e sua melhor e mais homogênea orientação pedagógica.</p>	<p>o consenso entre professores, que deverão pôr-se de acordo nos conselhos de classe, cujas reuniões periódicas serão frequentes. (p.18)<sup>73</sup></p>
<p>f) Na organização dos horários, como em geral na do currículo, serão examinadas as possibilidades de opções que correspondam às aptidões dos alunos.</p>	<p>Nos diferentes ciclos se propõe a distribuição do tempo e das matérias, de forma a manter o interesse do aluno e o desenvolvimento de suas aptidões.</p>
<p>g) No plano de trabalho traçado para as classes experimentais, levar-se-á em consideração, em escala muito maior que a atual, a função educativa da escola, oferecendo, para isso, oportunidades aos alunos de maior permanência diária na escola e de participação nas atividades extracurriculares.</p>	<p>A reforma do nosso ensino deve ser a afirmação nas nossas instituições do direito dos jovens a um desenvolvimento completo (p. 6) <sup>74</sup> O tempo da criança em trabalho dirigido (aula) deve ser inicialmente de 2 horas diárias, para crianças de 7 anos; esse tempo aumenta gradativamente, até chegar a 5 horas diárias. No horário extra aula, a criança poderá realizar diversas atividades de sua escolha, como: jogos, leituras, entre outras.</p>
<p>h) A atividade dirigida, planejada de modo que o aluno dela possa participar ativamente para adquirir seu método próprio de trabalho e hábitos de vida conscientes e dinâmicos, poderá ser um dos mais importantes objetivos das classes experimentais.</p>	<p>Estando o programa fixado para cada idade e segundo cada orientação das crianças, caberá aos métodos o ajustamento da execução às capacidades de cada um. Os métodos a empregar são os métodos ativos, ou seja, aqueles que se esforçam por acorrer para casa conhecimento ou disciplina às iniciativas das próprias crianças. (p.18)<sup>75</sup></p>
<p>i) Outro objetivo será também uma articulação mais estreita entre professores e pais, tão necessária para a harmonia que deve existir entre a obra educadora da escola e a da família.</p>	<p>Dentre as características das “Classes nouvelles” está o incentivo ao diálogo entre professores e pais.</p>

Quadro elaborado pela pesquisadora.

<sup>71</sup> Pedant les deux premières années, eles consisteront en activités d’essai qui serviront aux maîtres à mieux connaître les enfants.

<sup>72</sup> Années du 2<sup>o</sup> cycle, les deux premières années de ce cycle étant plutôt consacrées à une pédagogie active sous la direction de maitres peu nombreux.

<sup>73</sup> par l’entente entre les maitres, qui devront se concerter dans les conseils de classe, dont les réunions périodiques seront fréquentes.

<sup>74</sup> La reforme de notre enseignement doit être l’affirmation dans nos institutions du droit des jeunes à um développement complet.

<sup>75</sup> Les programmes étant fixés pour chaque âge et selon chaque orientation des enfants, il appartiendra aux MÉTHODES d’en ajuste l’exécution aux capacités de chacun. Les méthodes à utiliser sont les méthodes actives, c’est-à-dire celles qui s’efforcent d’en appeler pour chaque connaissance ou discipline aux initiatives des enfants eux-mêmes.

Observam-se, no quadro, pontos incomuns entre as duas propostas, o que revela algumas singularidades de ideias, objetivos e concepções que podem ser justificadas pela proximidade que havia, naquele momento, entre os educadores dos dois países.

A autorização legal para o funcionamento das Escolas Experimentais aconteceu logo após a publicação, na RBEP, dos documentos oficiais pertinentes à sua criação, que ocorreu no mês dezembro/1958, visto que a homologação dos pareceres nº 31/56 do Conselho Nacional de Educação e nº 77/58 da Consultoria Jurídica do Ministério e pela Portaria nº 1 do Ministério da Educação e Cultura (MEC) ocorreu em 02 de janeiro de 1959.

Evidencia-se, portanto, até esse momento, um movimento forte e bem estruturado para a criação das classes experimentais, apoiado pelo MEC, com divulgação garantida pela RBEP, pelo Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e pelos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, que, assim como o *Centre international d'études pédagogiques – CIEP*, de Sèvres, eram apoiados pela UNESCO.

Desse movimento, duas personalidades podem ser destacadas, a partir do recorte dessa pesquisa: uma seria o professor Luis Contier, atuando na linha de frente, fazendo com que as experiências fossem sendo colocadas em prática e divulgadas; e a outra seria o professor Gildásio Amado, atuando na regulamentação das classes experimentais.

Em comum, essas duas personalidades tinham o Plano Langevin-Wallon, como referencial, visto que, assim como o professor Gildásio Amado, que havia estado na França e teve a oportunidade de conhecer o Plano de perto, o professor Luis Contier estagiou no *Centre international d'études pédagogiques – CIEP*, em Sèvres, na França, entre 1950 e 1951, e foi ao retornar desse estágio que ele, então diretor do Instituto Estadual de Educação Professor Alberto Conte desde 1948, iniciou a implantação de classes experimentais.

De acordo com Araújo e Dallabrida (2017, p. 476), a experiência realizada por Luis Contier, a partir de 1951, “teve eco na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e na Diretoria de Ensino Secundário do MEC, dirigida por Gildásio Amado, que enviou esforços para permitir o estabelecimento de classes experimentais no Brasil”,

A criação das classes experimentais tinha como objetivo promover a experimentação de métodos educacionais renovadores. Sobre isso Lima e Almeida (2018, p.10) afirmam que, de acordo com Miriam Warde, as classes experimentais objetivavam

a constituição de um campo de ensaio para aplicação de métodos pedagógicos, bem como de novos tipos de currículos. Por meio dessas Classes, idealizava-se uma escola que conciliasse o desenvolvimento intelectual e as habilidades práticas voltadas para a *vida*, através de um currículo novo e diversificado nos moldes observados em instituições internacionais.

Complementando essa informação, ainda segundo Amado (*in* CLASSES EXPERIMENTAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO, p. 73)<sup>76</sup>, as Classes Experimentais foram idealizadas com o objetivo “ensaiar a aplicação de novos métodos pedagógicos e processos escolares, bem como tipos de currículo compatíveis com a atual legislação do ensino médio”:

As Classes Experimentais Secundárias constituíram-se como campo de aplicação dos métodos e processos escolares inovadores, bem como de novos tipos de matrizes curriculares. Autorizadas a partir da portaria nº 1 do MEC, em 1959, e inspiradas nas “*Classes Nouvelles*” ligadas ao *Centre International d’Études Pédagogiques* (CIEP). (VIEIRA, 2015, p. 15)

Diante dessa afirmação, pode-se observar que as repercussões do Plano Langevin-Wallon, no Brasil, que já estavam registradas e identificadas nas menções a ele, na RBEP, agora tomavam uma amplitude maior. Isso porque a “*Classes Nouvelles*” e o *Centre international d’études pédagogiques – CIEP*, em Sèvres, na França, que foram claramente criados, como mostra Werebe (1952) e Amado (*in* INFORMAÇÃO DO PAÍS, 1954), durante a elaboração do Plano Langevin-Wallon, para proporcionar a aplicação dos métodos e promover discussão e divulgação de suas propostas, serviam, naquele momento, de inspiração para as experiências educacionais no Brasil.

Mas, onde surgiram essas classes experimentais brasileiras? Quem eram os educadores envolvidos? As “*Classes Nouvelles*” e o CIEP tiveram algum envolvimento

---

<sup>76</sup> Trecho extraído do documento nomeado de Exposição de Motivos, apresentado ao Ministro da Educação e Cultura, pelo professor Gildásio Amado, então diretor Diretor do Ensino Secundário. Publicado na edição de número 72 Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+--+Num+72/3eb1ea7e-17d8-4651-a9c2-380b3ba43a3f?version=1.0>

nesse processo? Pode-se realmente afirmar que as propostas do Plano Langevin-Wallon serviam de inspiração para criação das classes experimentais?

Para responder a essas questões, foram selecionadas algumas experiências do Estado de São Paulo, a títulos de recorte, pois outros estados se mostraram tão mobilizados quanto São Paulo. As experiências selecionadas foram as Classes Experimentais, os Ginásios Vocacionas e a Escola de Aplicação da USP.

Essas experiências, ou projetos, foram, a partir da segunda metade do século XX, um referencial para educadores interessados em métodos educacionais inovadores como estudo dirigido, métodos ativos e estudo do meio.

Nomes importantes do cenário educacional de São Paulo, como Luis Contier, Maria Nilde Mascellani, Lygia Furquim, Maria José Garcia Werebe e Julieta Ribeiro Leite estiveram envolvidos na implantação e desenvolvimento desses projetos, que inspiraram educadores e possibilitaram, na época, além da aplicação de experiências educacionais, discussões importantes para implantação de novas políticas educacionais.

Havia já em andamento, desde 1951, a experiência promovida por Luis Contier, no Instituto Estadual Alberto Conte, uma experiência que representou os primeiros passos na direção da aplicação de métodos ativos no nível secundário. (CHIOZZINI e VIEIRA, 2018)

Em 1957, um convênio entre a Secretaria de Educação de São Paulo e a USP, assinado em 28 de fevereiro de 1957, possibilitou que uma unidade escolar fosse cedida à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL. Surgia, portanto, o Colégio de Aplicação da USP, que, segundo Werebe (1956), recebeu do Governo do Estado condições para sua criação, sendo esse um ginásio de aplicação e ao mesmo tempo experimental.

De acordo com Warde (1980, p. 102) a USP assumiu

o compromisso de dirigir administrativa e tecnicamente o Colégio, de utilizá-lo na prática de ensino dos licenciados, de emprestar também ao mesmo estabelecimento o caráter experimental e a proporcionar, de acordo com os recursos disponíveis, os meios para o estudo e a renovação nos métodos de ensino.

Segundo Warde (1980, p. 102), os objetivos definidos para o Colégio de Aplicação da USP tinham como foco promover

ensaios de renovação pedagógica do ensino secundário; estudos, estágios de observação e investigações educacionais, por parte dos professores, auxiliares de ensino e alunos da FFCL da USP; estágios de observação e prática de ensino dos licenciados da mesma Faculdade; aperfeiçoamento de professores de ensino secundário.

Dentre as conquistas relacionadas pelas pessoas que participaram do projeto do Colégio de Aplicação da USP, destacam-se o Serviço de Orientação Educacional, coordenado pela professora Maria José Garcia Werebe<sup>77</sup>, e o Serviço de Orientação Pedagógica, coordenado pela professora Julieta Ribeiro Leite<sup>78</sup>.

Quanto a esse período como orientadora educacional, Maria José Garcia Werebe, em depoimento dado ao professor Walter E. Garcia, disse:

Em, 1958, criei o serviço de Orientação Educacional no Colégio de Aplicação, onde os nossos estudantes faziam estágios regulares obrigatórios. Particpei ativamente das atividades do colégio, sobretudo das experiências pedagógicas renovadoras (MARIA JOSÉ WEREBE in GARCIA (org.), 2002, p.233)

Em 1961, surgem as primeiras Classes Experimentais oficiais no Instituto Narciso Pieroni, de Socorro, lembrada com destaque devido aos seus ensaios pedagógicos. No entanto, apesar de ter alcançado resultados compensadores com a aplicação de métodos ativos, segunda sua diretora Lygia Furquin, teve, em 1962, a negação da ampliação das experiências e a permissão apenas para continuidade das classes em andamento. (CHIOZZINI, 2018)

Todavia, as experiências realizadas no Instituto Narciso Pieroni não foram em vão, pois, também em 1961, surgem os Ginásios Vocacionais, inspirados nessas experiências das Classes Experimentais, mais propriamente, a experiência do Instituto Narciso Pieroni, de Socorro, e das ações de sua principal idealizadora Maria Nilde Mascellani (CHIOZZINI, 2018), que teve como sua auxiliar a professora Olga Thereza Bechara.

Convidada por Luciano de Carvalho, então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Mascellani integrou uma equipe encarregada de estudar a reforma e a

---

<sup>77</sup> Maria José Garcia Werebe desempenhou um papel importante como divulgadora do Plano Langevin-Wallon e das práticas realizadas nas “*Classes Nouvelles*”. Werebe estagiou no CIEP e no laboratório de Wallon (*Laboratoire de Psycho-Biologie de l’Enfant de l’Ecole Pratique des Hautes Etudes*), entre 1949 e 1952 e, também defendeu uma tese sobre a situação do ensino francês, em 1952.

<sup>78</sup> Julieta Ribeiro Leite também realizou estágio em Sèvres no ano de 1965.

nova Lei do Ensino Industrial de São Paulo. Vale esclarecer que os Ginásios Vocacionais foram estrategicamente inseridos dentro de uma configuração de Ensino Industrial, já que a Lei Orgânica do Ensino Secundário não permitia a implantação de nenhum projeto de mudança e renovação. (CHIOZZINI, 2014)

Desta forma, em 1962, foram instalados os Ginásios Vocacionais Oswaldo Aranha, em São Paulo; o João XXIII, em Americana; e o Cândido Portinari, em Batatais. Em março do ano seguinte, foram instalados mais dois Ginásios: o Chanceler Raul Fernandes, na cidade de Rio Claro, e o Embaixador Macedo Soares, em Barretos, totalizando, assim, seis unidades. (RIBEIRO, 1980)

Observa-se, até aqui, que a década de 1950 marca o início das experiências educacionais paulistas, na busca pela renovação do ensino, que foram “claramente inspiradas pelos estudos franceses<sup>79</sup>, como as propostas por Luis Contier em São Paulo” (LIMA e ALMEIDA, 2018, 218) e por estudos promovidos pelo INEP nos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais para que seus educadores se apropriassem dos referenciais das “*Classes Nouvelles*”. (LIMA e ALMEIDA, 2018)

De acordo com (VIEIRA; CHIOZZINI, 2018, p. 71),

exceto no que se refere à presença de um profissional da área de psicologia, demanda que no Brasil fora suprida pelo setor de Orientação Educacional, os pressupostos pedagógicos das *Classes Nouvelles* foram apropriados como um todo na experiência desenvolvida por Contier, guardadas as limitações devidas às possibilidades legais e financeiras da instituição.

Chiozzini (2018) afirma que os ensaios nas Classes Experimentais se baseavam no modelo pedagógico da matriz de Sèvres e buscavam a formação do espírito democrático, aplicação de métodos ativos, sondagem das aptidões e realização de “Estudo do Meio”. Quando se refere às matrizes pedagógicas das Classes Experimentais, Vieira (2015) também cita as “*Classes Nouvelles*” e o CIEP como sendo uma das matrizes pedagógica da qual as Classes Experimentais se apropriaram:

---

<sup>79</sup> Estudos franceses aqui se referem às “*Classes Nouvelles*” e do *Centre International d'Études Pédagogiques* -CIEP criados em 1945 para subsidiar os trabalhos da comissão do Plano de Reforma Educacional Langevin-Wallon. Essas instituições contribuíram decisivamente para a constituição do Plano, no caso das “*Classes Nouvelles*” criadas para aplicação de novos princípios e métodos educacionais, e no caso do CIEP, para a discussão de suas principais diretrizes. (RELATÓRIO..., 1955) e (WEREBE, 1995)

As Classes Experimentais localizadas no Estado apropriaram-se, sobretudo, de duas matrizes pedagógicas: a das *Classes Nouvelles*, ligadas ao *Centre International d'Études Pédagogiques* (CIEP), da cidade de Sèvres, na França, e do padre jesuíta francês Pierre Faure, ligado ao *Institut Catholique de Paris*. As apropriações destas matrizes tiveram como principal fonte o estágio de educadores brasileiros na França, a exemplo de Luis Contier, que esteve em Sèvres nos anos de 1950 e 1951, e as missões pedagógicas realizadas no Brasil, onde estabeleceu-se um intercâmbio entre educadores e intelectuais franceses e brasileiros. (VIEIRA, 2015, p. 44)

Corroborando as afirmativas acima, Chiozzini (2014) ao se referir ao Instituto de Educação Narciso Pieroni de Socorro, onde funcionou, a partir de 1961, o Ginásio Vocacional, afirma que

nas Classes Experimentais de Socorro, viu concretizada uma apropriação sui generis da metodologia renovadora das *Classes Nouvelles*, ensaio realizado no CIEP de Sèvres, na França pós-guerra, idealizado por educadores que participaram da resistência francesa ao nazismo e fundamentava-se em concepções existencialistas e que, a partir da adoção de métodos ativos e do enfoque ao comprometimento com uma educação que formasse para a democracia e para o compromisso social, conseguiram colocar em prática um modelo de educação que foi reconhecido e apropriado mundialmente. (CHIOZZINI, 2014, p. 3)

Quanto, especificamente, ao Colégio de Aplicação, Werebe (1955) afirma que a experiência francesa serviu como uma inspiração para a realização de uma tentativa experimental, baseando-se principalmente no “princípio que orientou os educadores franceses, de procurar estabelecer as bases de uma renovação pedagógica em função da nossa realidade educacional, de nossos meios e possibilidades” (p. 68)

Warde (1980, p.113) afirma que, “quanto ao modelo de renovação que se percebe presente ao C.A.<sup>80</sup>, a influência do que se estava buscando na França através das “classes novas” é indiscutível”.

Mesmo antes do convênio entre a Secretaria de Educação e a FFCL da USP, Maria José Werebe já declarava seu interesse em ver no Colégio de Aplicação, a ser criado, a assimilação das experiências de renovação do ensino que conheceu na França enquanto esteve estagiando no CIEP.

Os ideais educacionais voltados para a renovação do ensino, localizados inicialmente, a partir do recorte dessa pesquisa, nas menções ao Plano na RBEP, chegaram a sua concretização com a implantação das classes experimentais, cuja

---

<sup>80</sup> Colégio de Aplicação

implementação trouxe vida ao enredo dessa pesquisa, pois pôde-se sair da palavra escrita para chegar à palavra falada, ou seja, chegou-se às pessoas, chegou-se aos professores, mais especificamente, aos professores que, além de atuarem em tais classes, participaram do intercâmbio entre educadores brasileiros e franceses e, portanto, estiveram em Sèvres e vivenciaram uma experiência formativa ímpar.

Esse intercâmbio iniciou-se 1947<sup>81</sup>, incentivado pelo CIEP e pelo INEP. De acordo com Lima e Almeida (2018), o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e seus Centros Regionais recebiam incentivos do CIEP para promover a pesquisa e o intercâmbio entre intelectuais ligados à educação.

O primeiro grupo de educadores brasileiros convidados a estagiar em Sèvres ocorreu após participação de Luis Contier em um congresso na França, em que se discutiu a reforma de ensino recém-iniciada no contexto francês no campo da experimentação. Nesse estágio, Luis Contier permaneceu na França por um ano e meio (VIEIRA, 2015), estudando “a respeito da reforma do ensino<sup>82</sup> que instituiu as chamadas Classes Nouvelles” (VIEIRA; CHIOZZINI, 2018, p. 63) e se apropriou do debate internacional a respeito da renovação do ensino secundário.

Ao retornar ao Brasil, em meados de 1951, Contier, entusiasmado com a experiência que conhecera, busca desenvolver uma apropriação das classes nouvelles realizando adaptações de seus princípios fundamentais ao contexto nacional brasileiro. (VIEIRA e DALLABRIDA, 2016, p. 496)

A divulgação das experiências de Luis Contier, que eram os ensaios iniciais para a aplicação de métodos ativos, e a homologação de pareceres autorizando a criação de Classes Experimentais impulsionaram “um movimento de amplo intercâmbio com o CIEP e apropriação do modelo pedagógico da matriz de Sèvres por parte daqueles que buscavam promover estes ensaios renovadores no subcampo do ensino secundário paulista” (CHIOZZINI, 2018, p.1)

Devido à circulação de educadores entre Brasil e França, especialmente, pode-se dizer que as Classes Experimentais brasileiras sejam apropriações

---

<sup>81</sup> De acordo com Bastos (2019) a revista Les Amis de Sèvres publicou até 1967 o nome de brasileiros que estiveram no CIEP, mas a autora explica que os registros apresentam limitações, como, em alguns casos, apenas mencionar o sobrenome da pessoa. Segundo os registros da revista, a primeira brasileira a visitar o CIEP foi Bianca Fialho em 1947, em seguida, em 1948 o professor Carlos Octavio Flexa Ribeiro. Luis Contier, nome de referência para criação das escolas experimentais em São Paulo, estagiou no CIEP, entre 1949 e 1951, no entanto, de acordo com os registros da revista, ele esteve lá apenas em 1951.

<sup>82</sup> Esta reforma trata-se do Plano Langevin-Wallon

das Classes Nouvelles francesas. Concebidas no Centre international d'études pédagogiques (Ciep) de Sèvres.

Neste intercâmbio entre os dois países, destaque-se a visita de Madame Edmée Hatinguais ao Brasil, entre 1954 e 1956, responsável pela divulgação internacional das propostas educacionais do CIEP e da matriz pedagógica das “*Classes Nouvelles*”.

De acordo com Lima e Almeida (2018), Madame Edmée Hatinguais esteve no Brasil a convite do Ministério da Educação para ministrar palestras sobre os movimentos de renovação do ensino na França, nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia. Também conheceu os “ensaios escolares inovadores no território brasileiro – as classes secundárias experimentais” (ARAÚJO; DALLABRIDA, 2017, p, 476)

O estágio de brasileiros em Sèvres foi facilitado por Gildásio Amado, que, nomeado por Juscelino Kubitschek, assumiu a Diretoria do Ensino Secundário com a proposta de ajustar a estrutura educacional à realidade social e promover a descentralização e a assistência técnico-pedagógica. Em sua gestão, entre várias ações, ele concedeu “bolsas de estudo para estágio de professores no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres” (PINTO, 2008, p. 159).

Entre os educadores brasileiros que estagiaram em Sèvres estão os professores depoentes privilegiados dessa pesquisa. Todos envolvidos com as experiências educacionais renovadoras do Estado de São Paulo.

O intercâmbio que se iniciou em 1947 alcançou, em 1959, o número de 200 professores e, de acordo com Bastos (2019), até 1968, esse número ultrapassou a marca de 300 professores. No entanto, os registros não são exatos, por isso esse número, certamente é maior, pois sabemos que, em 1965 e 1967, anos do estágio dos professores depoentes desse trabalho, aproximadamente 70 professores estiveram em Sèvres. Esse número não consta dos registros apresentados por Bastos (2019), pois, segundo a autora, por coincidência, justamente nesses anos, os registros da Revue Les Amis du Sèvres (1947-1968), fonte de dados da autora, referem-se a grupos ou autoridades.

A partir dos registros apresentados por Bastos (2019), pode-se observar que os professores depoentes foram para Sèvres já na reta final do intercâmbio, que teve

a duração de 21 anos (1947-1968). Talvez seja por essa razão que todos eles afirmaram que não viram grandes novidades, que tudo que faziam lá já era uma realidade aqui no Brasil, por vezes, de maneira até mais aprofundada.

A esse respeito, o professor Tacla diz: *“a lembrança que eu tenho, é que não tinha tanta novidade em relação aquilo que a gente vinha fazendo”*. A professora Irene ainda comenta: *“Por exemplo, orientação Educacional que no Vocacional era muito bem feita, com todos os alunos, lá eles só trabalhavam nos problemas”*. Por fim, a fala da professora Therezinha Coltro alinha as duas ideias, pois, quanto à novidade e aprofundamento, ela diz: *“eu acho que não foi grandes novidades. Porque nós em relação ao nós vimos lá, eu confesso para você, que nós estávamos bem mais aprofundados, nessa pedagogia moderna”*

Nesse sentido, vale ressaltar que os professores Therezinha Coltro e Almenor Tacla mencionam que houve a divulgação das experiências aos seus pares durante as reuniões pedagógicas periódicas, como disse a professora Therezinha Coltro: *“em reunião a gente colocou”*, referindo-se às experiências vividas em Sèvres. O professor Tacla menciona que a ideia era justamente que os professores fossem replicadores: *“a ideia era depois usá-los (professores estagiários) como replicadores”* e completa dizendo que as reuniões aconteciam

*“nos conselhos de séries, nas reuniões que a gente tinha, pedagógica, a gente relatou, cada um de nós, as suas experiências, nos referimos à textos, alguns textos foram traduzidos e passados para os colegas [...] Algum material a gente guardou, quem guardou principalmente, foi a Sílvia Magaldi que estava na viagem também”*.

Havia, portanto, também a produção e divulgação de materiais entre os professores, o que pode justificar por que eles, naquele momento em que houve o estágio, não encontraram muitas novidades, conforme esclarece o professor Tacla:

*“as nossas experiências foram planejadas e executadas a partir de estudos livros [...] Havia aqui entre nós, pelo menos em São Paulo, uma consciência coletiva, de que o ensino deveria sofrer uma mudança, de que a gente precisava alterar as coisas que se vinhamos fazendo em educação, e partir para coisas novas, para experiências novas; então esses grupos foram pipocando. O grupo do Experimental da Lapa, o Vocacional, o Colégio de Aplicação, depois foram feitos seminários, pelo menos um seminário foi feito, que eu me lembro pela Universidade de São Paulo”*.<sup>83</sup>

---

<sup>83</sup> Em 1965 aconteceu o primeiro Simpósio Sobre o Ensino Ginásial Renovado, entre as experiências relatadas, consta a experiência do CA da USP. Todo o material do Simpósio, como: Apresentação, Conferências, Mesas Redondas e lista de participantes, foi publicado em uma edição especial da

Acerca desse processo formativo, mencionando justamente as experiências do Colégio de Aplicação e dos Colégios Vocacionais, Werebe (1980, p. 260) explica que “as duas instituições acabaram por se constituir em verdadeiros centros de estudos pedagógicos, ampliando sua atuação nos meios educacionais, graças aos debates, colóquios, conferências e outras atividades”. Sendo assim, pode-se compreender por que os professores depoentes não identificaram grandes novidades no que foi visto e estudado em Sèvres.

Ainda sobre essas falas, pode-se identificar nelas uma proposta do Plano Langevin-Wallon, a qual diz respeito às reuniões pedagógicas que deveriam ser constantes: “o consenso entre professores, que deverão pôr-se de acordo nos conselhos de classe, cujas reuniões periódicas serão frequentes.”<sup>84</sup> (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968, p.19). Podemos ainda mencionar a fala da professora Aida que, apesar de não se lembrar exatamente dos intervalos entre as reuniões, coloca: “*nós tínhamos um encontro, acho que era por semana, por 15 dias, de 15 em 15, com o corpo docente das classes experimentais inteiro*”

Outros momentos dos depoimentos podem ser destacados por trazer informações que podem ser relacionadas ao Plano Langevin-Wallon, como, por exemplo, quando o professor Tacla explica sobre o trabalho de orientação existente no Colégio de Aplicação, ele menciona a professora Maria José Werebe como “*responsável pelo setor de orientação educacional [...] ela era uma pessoa muito inteligente, com conhecimentos profundo. Essa parte de orientação educacional, era ela quem chefiava, enfim, orientava as orientadoras*”. Havia também, como mencionado por ele, a orientadora pedagógica, a professora Julieta Ribeiro Leite, pois, além de ter os orientadores por série: “*cada série tinha uma coordenação de série [...] para garantir uma orientação horizontal, uma coordenação horizontal*”, e os orientadores por disciplina “*a gente tinha um orientador em matemática [...], em Ciência, em Biologia, em Física, Química, em línguas, em geral os professores dessas matérias na USP, na pedagogia da USP.*”

---

Revista de Pedagogia. Entre os participantes do Simpósio estava a professora Dr<sup>a</sup> Laurinda Ramalho de Almeida, a orientadora desse trabalho de pesquisa.

<sup>84</sup> par l'entente entre les maitres, qui devront se concerter dans les conseils de classe, dont les réunions périodiques seront fréquentes.

Focando a atenção nas experiências pedagógicas, os depoentes dessa pesquisa mencionaram que tiveram a oportunidade de conhecer escolas e assistir a algumas aulas enquanto estiveram em Sèvres, como foi apresentado no capítulo sobre as Memórias. Duas dessas visitas a escolas também remontam às propostas do Plano: a visita à Plein Air e a visita à Ecole des Roches.

Quanto à Plein Air, uma instituição que nasceu com o século XX, era uma escola dedicada, segundo CHATELET, LERCH e LUC (2003), às crianças pré-tuberculosas, mas posteriormente abriu-se para outros públicos: crianças debilitadas, portadoras de deficiências físicas ou mentais e crianças de bairros populares. Nessa instituição, havia pedagogos inovadores, segundo os autores, que trabalhavam em parceria com médicos para projetar uma instituição que associava uma pedagogia particular a cuidados específicos e uma boa alimentação.

O Plano Langevin-Wallon expõe suas propostas quanto ao ensino de crianças *intellectuellement déficients* e *déficients sensoriels*, partindo do princípio de que “estas crianças têm direito à instrução”<sup>85</sup> (p.20), razão pela qual propõe uma escola que busque desenvolver a capacidade de fazer, um despertar intelectual e o hábito de trabalho que lhes podem ser acessíveis. O Plano enfatiza a urgência em criar instituições voltadas para o atendimento dessas crianças e, de forma bem discreta, diz que “o ensino especial já está organizado e por detrás dele existe uma experiência valiosa”(20)<sup>86</sup>. Seria a experiência de Plein Air? Pode-se dizer que há indícios que sim, pois essa foi a experiência apresentada aos professores estagiários de Sèvres. (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968)

Quanto à Ecole des Roches, as professoras Irene e Therezinha apenas se referiram a ela como uma escola muito luxuosa voltada para a formação da elite, como pode ser observado nessas falas da professora Therezinha:

“escola completamente diferente, super luxuosa, de rapazes em geral, muito ricos, filhos de reis, de governador [...] lá eles se alimentavam com todo aquele luxo, aquela maneira de comer, uma polidez, um negócio, eles tinham aula de terno e gravata [...] não sei porque tinham-nos levado para conhecer essa escola também”.

---

<sup>85</sup> Ces enfants ont droit à l’instruction.

<sup>86</sup> L’enseignement spécial est déjà organisé, et il a derrière lui une expérience précieuse.

A explicação para essa visita pode estar no fato de ela ter sido criada com o objetivo de oferecer métodos ativos com a valorização da experimentação e da observação. Um ponto interessante sobre essa escola é o fato de Gustave Monod, membro da comissão do Plano Langevin-Wallon, ter sido professor em Les Roches.

Outro aspecto da fala das professoras Irene e Therezinha que mostra proximidade com as propostas do Plano se refere ao trecho em que elas expõem a respeito do ciclo de determinação, presente no Plano Langevin-Wallon. Nele a professora Irene explica que *“tinham alunos que iam para um colegial mais fraco, digamos assim, que iam terminar no colegial, depois eles iam fazer alguma coisa, mas em termos profissionais, e tinha um grupo que ia prestar um vestibular”*. Já a professora Therezinha, abordando sobre esse tema, diz que

*“lá era diferente, eles trabalhavam assim, faziam uma diferença, o aluno que tinha mais probabilidade para técnica, depois tinham outros que iam para universidade, [...] Eles faziam muito isso, mas eu não lembro direito, uns iam mais para a parte técnica, outros mais para a parte teórica”*

Nessas duas falas, podem-se identificar as seções do ciclo de determinação: Seção Prática, voltada para as crianças com aptidões manuais; Seção Profissional, voltada para crianças que manifestam maior capacidade para execução do para os estudos; e, por fim, a Seção Teórica, voltada às crianças com aptidões para estudos teóricos. (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1947/1968)

Observa-se, portanto, que as atividades realizadas no estágio realizado em Sèvres estavam relacionadas às experiências educacionais que adotavam, de certa forma, as propostas contidas no Plano Langevin-Wallon. Pode-se dizer, inclusive, que se buscava preservar os ideais do Plano, ou mais amplamente, os ideais de uma educação renovadora.

Chegando ao fim da história que se pretendeu contar nesse capítulo, pode-se dizer que essa história, que durou de 22 anos, relata como educadores brasileiros uniram forças para alcançar um objetivo comum: a renovação educacional que entre seus objetivos estavam a utilização de novos métodos educacionais, o respeito às individualidades do aluno e a valorização profissional do professor. Sendo assim, os educadores foram os grandes protagonistas dessa história que teve em seus

bastidores a presença marcante do Plano Langevin-Wallon, uma vez que ele esteve presente em todas as etapas da trajetória percorrida pelos educadores.

No quadro baixo, serão apresentadas as etapas dessa trajetória e como o Plano Langevin-Wallon se fez presente em cada uma delas.

**Quadro 5** – A presença do Plano Langevin-Wallon na trajetória percorrida pelos educadores brasileiros até a implantação das Classes Experimentais

<b>Etapas da trajetória percorrida pelos educadores brasileiros até a implantação das classes experimentais.</b>	<b>Como o Plano Langevin-Wallon se fez presente</b>
Divulgação das ideias de renovação do ensino.	Promovida, principalmente, pela RBEP a partir de seus artigos, alguns deles, como apresentado, fizeram menções ao Plano Langevin-Wallon.
Realização de debates e discussões sobre o ensino renovado.	Promovidos, principalmente pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e seus Centros Regionais que recebiam incentivos do CIEP.
Intercâmbio entre os educadores brasileiros e franceses.	Organizado e incentivado pelo CIEP e pelo INEP.
Implantação da primeira classe experimental.	Implantada por Luis Contier, após seu retorno ao Brasil, depois de ter realizado estágio no CIEP. Ele buscou desenvolver uma apropriação das “ <i>Classes Nouvelles</i> ”.
Aprovação legal para a implantação de novas experiências.	Incentivada por Gildásio Amado, responsável pela apresentação da Exposição dos Motivos” para criação das Classes Experimentais. Nessa exposição, são apresentadas as normas gerais de funcionamento das classes experimentais, algumas dessas quais se assemelham às propostas do Plano Langevin-Wallon.
Implantação legal das classes experimentais.	As experiências renovadoras mencionadas nesse trabalho seguiam, conforme constatado, as matrizes pedagógicas das “ <i>Classes Nouvelles</i> ”.

Esse quadro sintetiza esse capítulo e evidencia as repercussões do Plano Langevin-Wallon no Brasil nas décadas seguintes à sua elaboração. As repercussões identificadas a partir do recorte realizado superaram as expectativas iniciais e abriram oportunidades para novos estudos, como será apresentado nas considerações finais.

## Considerações Finais

O caminho percorrido para realização desse trabalho, desde o primeiro levantamento de dados, logo no início da pesquisa, na tentativa de encontrar artigos e autores que mencionassem o Plano Langevin-Wallon, até agora, nesse momento de escrever as considerações finais, foi sendo marcado pelas palavras, escritas ou faladas, de pessoas que conheceram as propostas do Plano, ou os projetos implantados a partir dele, como é o caso das “*Classes Nouvelles*” e o CIEP, e puderam observar a grandiosidade de um plano de reforma de ensino, tanto quanto aos seus aspectos educacionais, como aos seus aspectos sociais.

Não é difícil, após conhecer as propostas do Plano Langevin-Wallon, não se sentir tocado por sua grandiosidade, uma vez que ele buscou atender, de maneira generosa e respeitosa, a cada um dos indivíduos e a toda sociedade.

Uma sociedade em que todos os cidadãos, de acordo com suas aptidões, e devido a um processo formativo que visa ao bem-estar de todos, teriam funções adequadas às suas capacidades e individualidades, e todas essas funções seriam igualmente respeitadas e valorizadas. Seria, como mencionado por Merani (1977), a construção de um homem novo. Uma sociedade em que seus indivíduos teriam, sem exceção, acesso a uma grande e vasta cultura geral, e que as únicas coisas que realmente os diferenciariam seriam suas características individuais. Não é à toa que um adjetivo lhe caia também: generoso.

Iniciei as reflexões sobre o tema desse estudo, buscando uma forma de evidenciar a importância de Henri Wallon como educador, e o desenrolar da pesquisa me mostrou que ele e Paul Langevin foram muito mais do que grandes educadores e nomes de destaque em suas áreas de estudos: foram figuras marcantes para a sociedade, pois atuaram, de maneira calorosa e com grande destaque, nas questões sociais de seu tempo.

Estou certa de que o objetivo proposto foi alcançado, ou seja, foi possível, durante a trajetória dessa pesquisa, conhecer, a partir do recorte proposto, as repercussões do Plano Langevin-Wallon no Brasil. Confesso que o tamanho dessas repercussões me surpreendeu, pois avancei para uma temática que eu pouco conhecia: as classes experimentais brasileiras. Constatar a importância das propostas

do Plano Langevin-Wallon para a implantação dessas experiências educacionais foi muito compensador.

Avançar no processo de pesquisa possibilitou vislumbrar que tantos outros conhecimentos ainda podem ser produzidos sobre a temática desse trabalho, bastando, para isso, buscar novos recortes. Constatar também essas tantas outras possibilidades de pesquisa também foi muito gratificante para mim, pois percebi que a minha pesquisa pode ser a desencadeadora de novos conhecimentos, o que me permitiu concluir que ela também obteve um valor científico interessante, pois frutos poderão ser colhidos a partir da semente aqui semeada.

Como sugestão para novas possibilidades de recorte pode-se, por exemplo, buscar o aprofundamento sobre as repercussões do Plano Langevin-Wallon no Brasil por outras duas vias de coleta de dados: a utilização de novos periódicos brasileiros e a ampliação do recorte quanto às experiências educacionais, ou seja, conhecer as experiências realizadas em outros estados.

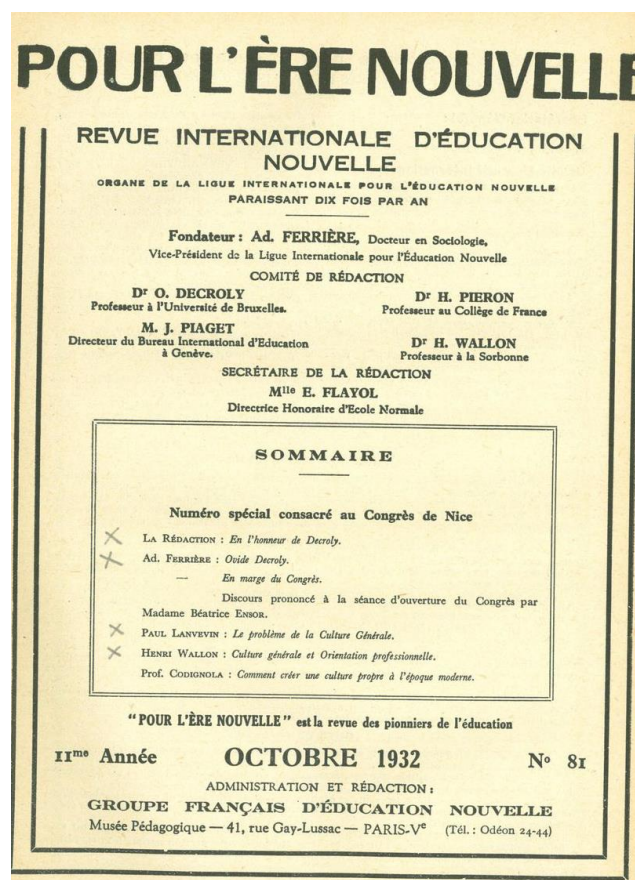
Há, também, a possibilidade de aprofundar o conhecimento sobre o processo formativo dos professores que estagiaram em Sèvres e o reflexo dessa formação nas propostas pedagógicas das classes experimentais, como, por exemplo: quais ganhos houve para o movimento de renovação brasileiro o intercâmbio de professores entre Brasil e França?

A presença e valorização dos conhecimentos da área da psicologia no dia a dia escolar, aspecto de grande importância dentro do Plano Langevin-Wallon, também pode tornar-se um campo de estudo muito interessante, sob diversos viés de pesquisa.

A RBEP também pode ser mais explorada a fim de buscar encontrar, principalmente entre os anos 1949 e 1958, as ideias do Plano, nos artigos e textos, como, por exemplo, o texto do projeto da 1ª Lei de Diretrizes e Bases, podendo, ainda, ser realizado um levantamento a partir de teses e dissertações já realizadas que selecionaram esse mesmo momento histórico.

Os estudiosos do Movimento da Escola Nova, de Henri Wallon e ainda de Paul Langevin, também teriam, a partir das discussões dessa pesquisa, um campo muito interessante de estudo, como, por exemplo, analisar a presença desses estudiosos no movimento escolanovista, realizando um estudo aprofundado. Como sugestão de

fonte de pesquisa, sugiro as publicações da revista francesa *Pour L'ère Nouvelle – Revue Internationale D'éducation Nouvelle*. Abaixo uma página da edição de 1932. Observem-se os nomes mencionados, entre os quais, merecem destaque: Decroly, Henri Pieron, Jean Piaget, Henri Wallon e Paul Langevin.



**Figura 7** – Página da revista francesa *Pour L'ère Nouvelle – Revue Internationale D'éducation Nouvelle*, edição de 1932

As memórias dos professores depoentes também podem gerar uma gama de possibilidades de pesquisa, pois são riquíssimas, assim como buscar nos arquivos dos professores Luis Contier, Silvia Magaldi e Maria Nilde Mascellani e outros que forem identificados, indícios de referências ao Plano Langevin-Wallon. Essa pesquisa, particularmente, eu considero muito interessante e gostaria de ter a oportunidade de realizá-la.

Ainda indicando uma possibilidade de investigação, há a discussão sobre os ciclos escolares, um viés não abordado nessa pesquisa, mas que, como apontado por Mainardes (2009, p. 27), pode evidenciar mais uma forma de repercussão do Plano Langevin-Wallon.

Diversos pontos do Plano Langevin-Wallon aparecem nas justificativas das propostas de ciclos existentes hoje, tanto nos países desenvolvidos (centrais) quanto nos países em desenvolvimento (periféricos) e integram alguns dos seus pressupostos centrais.

Uma pesquisa de aprofundamento sobre esse tema certamente traria elementos concretos para uma discussão contundente sobre as propostas do Plano Langevin-Wallon como um referencial para os debates acerca dos ciclos educacionais.

Essa pesquisa não alcançou os dias atuais, o que abre mais um leque de oportunidades de estudos que poderiam analisar novas propostas educacionais em vigência, como, por exemplo, relacionadas à educação inclusiva, visto o destaque desse tema no Plano Langevin-Wallon e também na programação do estágio em Sèvres, quando da visita à Ecole Plein Air.

Ampliar o recorte até os dias de hoje provocaria, por exemplo, a necessidade de identificar e analisar novas experiências educacionais, como a identificada nesse trabalho, mas não analisada, por estar fora do nosso escopo. Essa experiência ocorreu na década de 1980. Trata-se do projeto da Escola Oficina do Parque Dom Pedro, em que Mahoney, (2005) em seu texto titulado “Contribuições de H. Wallon para a Reflexão sobre Questões Educacionais”, apresenta uma entrevista realizada com quatro pessoas que ela sabia ter ligações com a teoria Walloniana. Entre essas pessoas estava Odair Sass, que atuou como diretor da Escola Oficina do Parque D. Pedro, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo entre 1985 e 1987 e também como professor do Programa de Educação: História, Política e Sociedade da Pós-Graduação da PUC-SP. Em sua entrevista, Odair Sass mencionou que participou de três experiências em que Wallon subsidiou as decisões, a saber: Escola Oficina do Parque Dom Pedro, Plano Municipal de Educação da Prefeitura de Diadema e um trabalho desenvolvido em São José dos Campos.

Entre as experiências mencionadas por Odair Sass em sua entrevista, será destacada apenas a experiência na Escola Oficina do Parque D. Pedro, que, de acordo com Mahoney (2005), teve como principal contribuição do Plano Langevin-Wallon a organização curricular, pois buscou-se romper com a organização seriada do ensino fundamental para pensar em uma organização em ciclos. Buscou-se nesse projeto também o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões: motora,

afetiva e cognitiva, partindo do sincretismo para a diferenciação. Além disso, esse aluno desempenhava um papel ativo na elaboração de seus conhecimentos.

O projeto Escola Oficina iniciou-se em 1985, durante o governo de Franco Montoro, e atendia a meninos de ruas da região central de São Paulo. Trata-se de uma escola regular do ensino fundamental e oferecia as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia, todas organizadas em ciclos. Sua equipe era formada por 15 pessoas, entre professores, psicólogo, psiquiatra e pedagogos, como Maria Mercês Ferreira Sampaio e Mirian Jorge Warde, que prestavam assessoria aos professores. No entanto, em 1986, com a mudança do governo, a proposta foi interrompida. (MAHONEY, 2005)

Mais recentemente, o Plano Langevin-Wallon ainda foi mencionado por José Mário Pires Azanha, relator do processo CEE nº 64/99 autuado novamente em 23-10-01, que ao tratar da formação dos profissionais da educação no Estado de São Paulo, menciona o Plano Langevin-Wallon ao escrever sobre o movimento de renovação, em São Paulo.

Anteriormente a essa lei, já havia surgido no Estado de São Paulo um movimento de renovação educacional no ensino secundário inspirado pelas classes nouvelles instaladas na França, a partir do famoso Plano Langevin-Wallon, elaborado em seguida ao término da Segunda Guerra Mundial. Em 1958, o Departamento de Educação de São Paulo encaminhou à Diretoria do Ensino Secundário do MEC um "Plano para a Organização das Classes Experimentais", que foi desenvolvido em nove estabelecimentos da Capital e do interior. Tratava-se apenas de um elenco de alterações a serem introduzidas no curso ginasial. (Conselho Estadual de Educação, 2001, p. 8)

Essa menção pode vislumbrar a possibilidade de pesquisa em documentos oficiais. Nesse caso, poder-se-ia eliminar o recorte temporal e utilizar apenas o recorte da característica do documento, ou seja, documentos oficiais. Caso a pesquisa se mostre ampla demais, poder-se-ia focá-la escolhendo um dos níveis municipal, estadual ou União.

Como visto, as possibilidades de estudos sobre essa temática, partindo das discussões que foram apresentadas nessa pesquisa, são muitas. Outros olhares ainda podem trazer novas possibilidades, mas, nesse momento, é preciso, por conta do cumprimento de prazo, dar um ponto final ao atual trabalho. Sendo assim, encerro essa pesquisa feliz com os achados e motivada a conhecer ainda mais.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio Ferreira de. Relatório geral da comissão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP. v. XII, n. 36, p. 48-131, mai./ago.1949.

\_\_\_\_\_. Antes do "ensino livre" - Balanço geral do ensino superior brasileiro até 1879. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP. v. XV, n. 41, p. 5-42, jan./mar.1951.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Ser professor: um diálogo com o Henri Wallon**. In: MARONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Elisabete Maria de; DALLABRIDA, Norberto. Gustave Monod e a renovação do ensino secundário francês. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 39, p. 475-481, 2017.

BASTOS, Alice Beatriz B Izique; DER, Leila Christina Simões. Estágio do personalismo. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). **Henri Wallon psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Reflets du Brésil no Centre International D'études Pédagogiques/Ciep (Sèvres/França - 1945-1971). In: BOTO, Carlota; AQUINO, Groppla Julio (orgs.). **Democracia, escola e infância**. São Paulo: FEUSP, 2019.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios da psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931 – Exposição de Motivos. Rio de Janeiro, 10 de abril de 1931. **A matemática do ginásio: livros didáticos e as reformas Campos e Capanema**. São Paulo: GHEMAT, CD-ROM, 2005.

BENSAUDE-VINCENT, Bertabette. **Paul Langevin 1872-1946**. Hommes e Libertés. p. 97–98, fev. 1998.

BOGER, Sara da Silva. **Educação, psicologia, criança e infância: relações presentes na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BOMENY, Helena. **Reformas educacionais**. Sem data. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>> Acesso em 07/03/2020.

CHATELET, Anne-Marie; LERCH, Dominique; LUC, Jean-Noel. **L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle**, Dijon, Éditions Recherches, 2003.

CHATILLON, Jean-Albert. (1997). Les cinquante ans du Plan Langevin-Wallon, *Revue Expressions*, 10, 87-102.  
<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/10/Chatillon.pdf>

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **Os ginásios vocacionais: a (des)construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961-1969)**. 2003. 124 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

\_\_\_\_\_; VIEIRA, Letícia. Ressonâncias das ações de Maria Nilde Mascellani para as apropriações da matriz das classes nouvelles (São Paulo 1951-1970). In: Anais da 13a. Reunião Científica Regional da ANPED Sudeste. Campinas: Campinas, 2018. p. 1-5.

\_\_\_\_\_. As mudanças curriculares dos ginásios vocacionais de São Paulo: da 'integração social' ao 'engajamento pela transformação'. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá-PR, v. 14, n. 3, p. 23-53, set./dez. 2014.

CLASSES EXPERIMENTAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP. v. XXX, n. 72, p. 73 - 83, out./dez. 1958.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Indicação CEE n. 12/2001. **Significado de experimentação educacional**. Relator: José Mário Pires Azanha. Acta, n.313. p. 8-13, out./dez. 2001.

DER, Leila Christina Simões; FERRARI, Shirley Costa. Estágio da Puberdade e da Adolescência. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). **Henri Wallon psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

DOURADO, Ione Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Henri Wallon: psicologia e educação. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 5, p. 23-31, ago. 2012.

GADOTTI, Moacir. A história das ideias pedagógicas. São Paulo: Editora Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. Manifesto político e civilizatório. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; CUNHA, Célio da. O manifesto educador: os pioneiros 80 anos depois. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 96, número especial, 2015

GAL, Roger. La psychologie dans les Classes Nouvelles. **Enfance**. Paris, v.1, n1. p. 59-70, 1948.

GATTI, Bernadete A. O Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 e a formação de professores. In: **O sistema nacional de educação: diversos olhares 80 anos após o manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014.

GRANGER, Gilles G. O problema do ensino secundário na França. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, v. XV, n. 41, p. 170, jan./mar.1951.

GRATIOT-ALPHANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

\_\_\_\_\_. Henri Wallon (1879-1962). In: Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée. Paris, UNESCO: **Bureau international d'éducation**, v. XXIV, n° 3/4, 1994.

GUTIERREZ, Laurent. L'expérience des classes nouvelles à Saint-Martin de France (1945-1950). **Educação Unisinos**, v. 22, n.3, p. 273-278, jul./set. 2018.

INFORMAÇÃO DO PAÍS. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP. v. XXI, n. 54, p. 113-120, abr./jun. 1954.

IPEA. **O criador da Escola Nova – Anísio Teixeira**. ano 12. ed. 86, mar. 2016.

KOVACEVIC, Gisele Schiavetti Basílio. **A política cultural francesa e o Lyceu Franco-Brasileiro de S. Paulo como um modelo de ensino secundário para o Brasil – (1916 - 1951)**. 2019. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

LANGEVIN, Paul. Lé Problème de la Cultura Génélare. **Reveu Internationale d'Education Nouvelle**. Paris, n. 81, p. 239-245, 1932.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 150, p. 255-272, maio/ago. 1984.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. A Educação Nacional e o Novo Projeto de Lei. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XVIII, n. 48, p. 124-176, 1952.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Edições Melhoramento, 1961.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.) **A Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_ e ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. In: Psicologia da Educação, São Paulo, n. 20, p. 11-30, 1º sem. 2005.

\_\_\_\_\_. e ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.) **Henri Wallon psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **Psicologia e educação revendo contribuições**. São Paulo: Educ., 2005.

MARCHESI, Julien. Plen Langevin-Wallon, 70 Ans. **ESPCI**, Paris, 2017. Disponível em: <[https://blog.espci.fr/leplanlangevinwallon/?page\\_id=165](https://blog.espci.fr/leplanlangevinwallon/?page_id=165)>. Acesso em: 22/01/2020.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARIANI, Clemente. Exposição de motivos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP. v. XII, n. 36, p. 5-22, maio/ago.1949.

MELO, Carolina S. Bandeira de; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Scientific Exchanges between France and Brazil in the History of Psychology. The Role of Georges Dumas between 1908 and 1946. **Universitas Psychologica**. Bogotá, Colombia, v. 13, n. 5, p. 1681-1695, 2014.

MERANI, Alberto L. **Psicologia e pedagogia – as ideias pedagógicas de Henri Wallon**. 1ª ed. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.

MICHEL, Youenn. **Un consensus factice: la réforme générale de l'enseignement de l'après-guerre et l'ouverture de l'école sur le milieu local**. França: Le Télémaque, n. 34, p. 73-86, nov. 2008.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PIERRE, Rossano. **Plan Langevin-Wallon (1947) et système éducatif du secondaire en 1991**. In: Communication et langages, n. 90, p. 34-46, 4º trimestre 1991.

PINTO, Diana Coltro. Campanha de aperfeiçoamento e difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida? In: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (Orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. INEP, Brasília, p. 145-178, 2008.

PLAN LANGEVIN WALLON. **L'enseignement public**. Organe Mensuel. n 11 Bis, 23º année, Juin, 1968.

RELATÓRIO DO PROF. GILDÁSIO AMADO SOBRE AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO NA FRANÇA E NA INGLATERRA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP. v. XXIV, n. 60, p. 159-197, out./dez. 1955.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. O ginásio vocacional “Oswaldo Aranha” de São Paulo. In: GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980.

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005.

SAVIANI, Demerval. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a Questão do Sistema Nacional de Educação. In: **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014.

SILVA, Anete Charnet Gonçalves da. **O espaço escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1966)**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SOARES, Marilda. Sobre as origens da educação pública nacional e estatal. França, séculos XVIII- XIX. **Percursos Históricos**. Ano I, v. ago., série 16/08, 2011. Disponível em: <[http://percursosohistoricos.blogspot.com/2011/08/sobre-as-origens-da-educacao-publica\\_16.html](http://percursosohistoricos.blogspot.com/2011/08/sobre-as-origens-da-educacao-publica_16.html)>. Acesso em 22/02/2020.

VIEIRA, Letícia. **Um Núcleo pioneiro na renovação da educação secundária Brasileira: as primeiras classes experimentais do estado de São Paulo (1951-1961)**. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

\_\_\_\_\_; CHIOZZINI, Daniel Ferraz. Luis Contier como catalisador de redes: classes experimentais e renovação do ensino secundário em São Paulo nas décadas de 1950 e 1960. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 22, n. 55, p. 61-80, ago. 2018.

\_\_\_\_\_; DALLABRIDA, Noberto. Classes experimentais no Ensino Secundário: o pioneirismo de Luis Contier (1951-1961). **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.2, p. 492-519, maio/ago. 2016.

WALLON, Henri. Culture générale et orientation professionnelle. **Reveu Internationale d'Education Nouvelle**. Paris, n. 81, p. 245-252, 1932.

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino e o ensino primário Na França. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP. v. X, n. 26, p. 5-11, jan./fev. 1947.

\_\_\_\_\_. Réforme de l'enseignement et psychologie. **Enfance**. Paris, v.1, n1. p. 49-53, 1948.

\_\_\_\_\_. Langevin éducateur. **Enfance**, Paris, v. 21, n. 1-2, p. 147-149, 1968.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WARDE, Miriam Jorge. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo. In: GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980.

\_\_\_\_\_ ; RIBEIRO, Maria Luísa Santos. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980.

WEILER, Alfred. **Conférence aux futurs maîtres des sixièmes nouvelles**. L'Education nationale, n. 63, p. 5,. dez.1945.

WEREBE, Maria José Garcia. **Da situação atual do ensino francês**. 1952. 292 f. Tese (Doutorado em Administração Escolar e Educação Comparada). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1952.

\_\_\_\_\_. A renovação pedagógica em França. **Revista de Pedagogia**. São Paulo: EDUSP, v. 2, ano 2, n. 1, p. 57-68, jan./jun. 1955.

\_\_\_\_\_ ; NADEL-BRULFERT, Jacqueline. Proposições para uma leitura de Wallon: em que aspectos sua obra permanece atual e original. In: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline (orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo. Ática, 1986.