



A APROPRIAÇÃO DAS CLASSES NOUVELLES FRANCESAS: EXPERIMENTAÇÕES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (1949-1969)

Millena Miranda Franco
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Brasil
millena@usp.br

O texto do professor Laurent Gutierrez, que será apresentado a seguir, foi publicado no final de novembro de 2019 no primeiro número da revista *Futuro do Pretérito*, a partir da transcrição da conferência proferida pelo professor Laurent Gutierrez, por ocasião das comemorações de 50 anos de fundação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e 60 anos da fundação da Escola de Aplicação (EA).

A Revista *Futuro do Pretérito*, criada em outubro de 2019, por Millena Miranda, então aluna do curso de graduação em Pedagogia da FEUSP, idealizou homenagear o Centro de Memória da Educação - USP, o aniversário de 50 anos da FE-USP e 60 anos da Escola de Aplicação (EA), bem como divulgar atividades de ensino, pesquisa, cultura e extensão universitária. Ao longo dos anos, o projeto complexificou-se e assumiu novos contornos devido à intercomunicação coletiva, ao estudo do contexto histórico, político e social e à diversidade dos sujeitos que passaram a integrar a organização do periódico (FRANCO, M. M.; PAIVA, B. M.; OSTETI, G.R.; SILVA, N. R. P.; SILVA, B. H.; OSTETI, G.R; COSTA, P. S. R., 2021). O link de acesso à publicação é este: <http://www4.fe.usp.br/futurodopreterito>

Com vistas a compreender as interlocuções entre as classes nouvelles francesas e ensino renovado no estado de São Paulo, consideramos importante apresentar brevemente como se deu a chegada de tais ideais no Brasil e de que forma se deu a consecução dos objetivos pedagógicos, políticos e filosóficos.

Conforme Neves (2010), em 1949, o Consulado francês convidou um grupo de professores brasileiros para conhecer o trabalho desenvolvido no *Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres* (CIEP), onde entraram em contato com a pedagogia das *classes nouvelles* e a partir da qual puderam conhecer práticas voltadas para a formação cidadã, o exercício da democracia como prática pedagógica, a integração do trabalho com a formação geral. Dentre os membros encontrava-se o professor Luis Contier, o grande responsável por levar para São Paulo os projetos de renovação presenciados na experiência das Classes Nouvelles. Por ocasião da Lei Estadual nº 6.052, de 03/02/1961, a experimentação de novos currículos fez-se possível para mais escolas, com o subsídio do governo.

Admite-se lembrar que esta lei permitiu a expansão de grande número de experimentações educacionais, mas que os princípios da educação renovada no desenho



curricular apareciam somente nos ginásios pluricurriculares, nas classes experimentais e nos ginásios vocacionais. Ademais, de acordo com Azanha (1975) seria complicado, por exemplo, comparar os resultados das *classes nouvelles* com aqueles das classes comuns, porque tais escolas não visavam os mesmos objetivos educacionais, tampouco atuaram em realidades iguais. Sob o risco de aceitar o julgamento da nova pedagogia pelos padrões da pedagogia tradicional (p.53).

Especificamente, em se tratando dos Ginásios Vocacionais, sua aproximação com as *classes nouvelles*, se deu via projeto curricular, aplicado em todas as escolas e adaptadas às realidades de cada contexto. Professoras e professores orientavam suas práticas segundo um programa de trabalho que: levava em consideração as particularidades de cada segmento (crianças e jovens e adultos trabalhadores); era sócio referenciado¹; dava centralidade ao mundo do trabalho buscando não formar *para* o trabalho, mas *pelo* trabalho; promovia criação do Governo Estudantil² que englobava todas as classes do ginásio vocacional e que tinha como base um *Plano de Governo* elaborado com autonomia pelos estudantes. Os primeiros anos eram reservados à Iniciação Vocacional e os últimos à seleção da área técnica para aprofundamento. O processo de escolha da área de aprofundamento perpassava no trabalho contínuo de acompanhamento que era oferecido pelo sistema de orientação educacional e profissional, promovia problematizações ocasionadas pelo *core curriculum*, discutidas coletiva e amplamente na *Aula Plataforma*, que por sua vez conformavam as *Unidades Pedagógicas*, compostas pela integração das áreas de conhecimento. Para o desenvolvimento das *Unidades Pedagógicas* em *Projetos Integradores*, a metodologia de estudo era, predominantemente: o *estudo dirigido* (nas fases iniciais de estruturação teórica e coerente do trabalho que demanda maior intervenção docente, que deve explicar e retomar o passo a passo com o educando), o *estudo supervisionado* (em uma fase intermediária do autodidatismo, que compreende num estágio de maior capacidade de estruturação das pesquisas feitas e da apresentação dos trabalhos, com poucas intervenções docentes) ou o *estudo livre* (estudo autônomo que costumava ocorrer nos anos finais do Ginásio); o trabalho em grupo, durante maior parte do processo (grupos organizados com apoio dos resultados obtidos nos *sociogramas*); o *estudo do meio* que preconiza o estudo *in loco* dos problemas advindos da discussão feita na *Unidade Pedagógica*; a *síntese*; a *ação comunitária (Projeto)* ou *trabalho de campo*; o trabalho em

¹ Na construção do currículo, procurava-se trazer a realidade social para o interior da escola (MORAES, C.S.V., ACCIOLY E SILVA, D., 2018; MORAES, C.S.V., TAMBERLINI, A. M. B., 2016).

² Mascellani (2010, p.111) relembra que entre 1968 e 1969 os grêmios escolares foram proibidos pela Ditadura Civil Militar, mas que o Governo Estudantil era exercido.



instituições didático- pedagógicas da escola e; composta por conceitos e em processo, a *avaliação do grupo*, a *autoavaliação* e a avaliação aplicada pelos professores.

Revogadas pela Ditadura Civil-Militar de 1964, essas experimentações educacionais brasileiras foram duramente interrompidas, em nome de um modelo de educação que melhor atendesse aos interesses políticos, econômicos e sociais defendidos pelos militares. Além da interrupção, houve obstrução de grande parte da documentação referente ao ensino renovado. Contudo, cabe ressaltar a importância do papel desempenhado pelo Centro de Memória da USP, na guarda, acondicionamento e preservação das fontes históricas restantes relativas à experiência de educação renovada no Brasil. Desta forma, resgatar a raiz da referência que professoras e professores brasileiros obtiveram nos parece de grande valia para começar a entender de onde surgiram algumas das mais importantes experiências educacionais, seu papel histórico e impacto social àqueles que as vivenciaram.

Na conferência proferida pelo professor Professor Doutor Laurent Gutierrez, em 2019, é possível perceber algumas aproximações entre as Classes Nouvelles e os ginásios pluricurriculares, as classes Experimentais e os Ginásios Vocacionais. Dentre elas, destacam-se o compromisso com o exercício da democracia entre os estudantes, a tentativa de combate às injustiças escolares e sociais, aplicação prática dos saberes a partir do estudo do meio, métodos encarados como valores e não como utensílios, assim por diante. Esta apresentação remonta às origens de um movimento comprometido com a efetivação dos ideais não apenas para vida em sala de aula, mas também para a realidade social intramuros e extramuros. Sob inspiração do movimento francês, mas com suas devidas adaptações à realidade nacional, conclui-se que o movimento da Educação Renovada no Brasil, nos moldes em que se concretizou, revela-se ferramenta de grande potencial para empoderamento de estudantes, docentes e comunidade beneficiária de um modelo de educação e escola pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade. A partir da palestra do professor Laurent e as intervenções do público, desvelam-se pontos de encontro e possibilidades para se compreender a história da educação e refletir sobre as propostas educativas da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- AZANHA, J.M.P. Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise. Edart - São Paulo Livraria Editorial Ltda. 1975. Disponível em: www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/164.pdf>. Acesso em: 12/12/21.
- FRANCO, M. M.; PAIVA, B. M.; OSTETI, G.R.; SILVA, N. R. P.; SILVA, B. H.; OSTETI, G.R; COSTA, P. S. R. As aproximações da pedagogia transformadora de Paulo Freire com a



práxis coletiva de revista estudantil, comunitária e democrática. In: HARDAGH, C. C.; GAMEZ, L. Paulo Freire e a práxis pedagógica na contemporaneidade. Diadema: V&V Editora, 2021. <https://doi.org/10.47247/VV/CCH/88471.23.4>

MORAES, CARMEN SYLVIA VIDIGAL; ACCIOLY e SILVA, D. Circuitos educativos: a Escola Moderna n. 1 e os Ginásios Vocacionais Noturnos: um estudo comparativo. TRABALHO NECESSÁRIO, v. 16, p. 54-77, 2018.

MORAES, Carmen S. V., TAMBERLINI, Angela M. de B. Os Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: reconstruindo a história por meio de fontes primárias e secundárias que se complementam. In: MENEZES, M. Cristina (org.). Desafios Iberoamericanos: o Patrimônio Histórico-Educativo em Rede (Série Patrimônio Histórico Educativo, v. 1). São Paulo: CME/FEUSP, 2016, p.533- 55.

NEVES, Joana. O Ensino Público Vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político – 1961-1970. 2010. 351 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.

Revista

FUTURO DO PRETÉRITO. **As classes nouvelles francesas**. Eventos. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. ISSN: 2675-455X. São Paulo. n.1. Nov.2019 p.13-21. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/rfp1.pdf>. Acesso em: 12. Jan.

PALESTRA DO PROFESSOR LAURENT GUTIERREZ

Professor Laurent Gutierrez: Boa noite a todos e a todas! Eu estou muito feliz de falar com vocês essa noite. Eu gostaria de falar uma coisa antes de começar. Sempre que eu venho aqui eu fico muito surpreso e muito espantado de ter uma recepção tão calorosa dos brasileiros e assim vocês confirmam essa reputação que vocês têm de serem pessoas muito agradáveis.

Eu vou abordar com vocês essa noite o tema da renovação e democratização do ensino, que é considerado como um projeto quase mítico pela esquerda francesa, pelo menos até os anos 80. Esse projeto foi por vezes evocado como a matriz de uma reforma geral, no entanto, ele nunca foi realmente adotado.

Então, ao longo dessa conferência que eu articulei em duas partes, eu vou tentar explicar para vocês a razão dessa falha, depois de ter apresentado a vocês as grandes orientações dessa corrente pedagógica. Quero mostrar também porque as *classes nouvelles* não podem ser vistas como uma prefiguração do projeto de reforma que foi aplicado na França, após a Segunda Guerra Mundial.



Nessa perspectiva, eu mobilizei diversas fontes e arquivos, que alguém citou aqui, numa perspectiva da História da Educação, os documentos entre os quais os arquivos do físico Paul Langevin, do psicólogo Henri-Wallon, sem esquecer, claro, dos arquivos do Ministério da Educação.

O que precisamos entender aqui é que a comissão de reforma do ensino, que foi instituída em 8 de novembro de 1944 pelo Ministro do governo provisório francês, durante a Segunda Guerra Mundial, que se chamava René Capitant, fez nascer esse projeto, enquanto a França ainda estava sob ocupação alemã. Existe um governo, que consideramos provisório, que se instalou na Argélia e que era presidido pelo General Charles de Gaulle. Isso é importante, porque temos uma reforma que nasce durante a ocupação alemã e que, naturalmente, foi colocada para acontecer em nome de uma França liberta. E por que o ministro René Capitant, ocupando o cargo de Ministro do Governo Provisório, escolheu Paul-Langevin para entrar em seu lugar no cargo do Ministério da Educação? Por quê?

Paul Langevin, era um físico de fama internacional, um amigo próximo de Albert Einstein, mas reconhecia tudo o que ele devia ao Langevin; existem fotos que mostram que quando Einstein ia para a França, ia sistematicamente visitar Paul Langevin e trabalhar com ele.

Então, no plano científico, Langevin era uma figura de importância internacional. No plano nacional, ele era um militante pela democratização do ensino. No espectro político, Langevin se situava à esquerda. Ele era presidente do movimento “Companheiros por uma Nova Universidade” (*Les Compagnons de l'Université Nouvelle*), presidente do Grupo Francês pela Nova Educação (*Le Groupe français d'éducation nouvelle* GFEN), presidente da Sociedade Francesa de Pedagogia (*Société française de Pédagogie et le GFEN*), membro da Associação de Intelectuais Anti-fascistas (*Le Comité de Vigilance des Intellectuels Antifascistes*), então, portanto, uma figura da militância democrática da França, que era aplicada nas questões de educação e pedagogia. Deste modo, o General René Capitant foi nomeado Ministro da Educação, mas já era Ministro do Governo Provisório. Essa escolha se tratou de selecionar uma figura emblemática para reformar a escola. O plano é chamado hoje em dia de Langevin-Wallon. Wallon é o nome do psicólogo francês que era do *College de France*. Paul Langevin vai presidir a comissão no fim de 1944 a dezembro de 1946. Após sua morte, era preciso encontrar um sucessor. Quem será que vai presidir a comissão? O Henri-Wallon. Mas, por quê Henri-Wallon? Porque ele é comunista. Ele era prefeito provisório de Paris, uma figura da resistência. No aspecto político, lembrando, existia sempre essa tendência de que esse projeto de reforma do ensino francês se situasse no espectro político da esquerda, na França. Do ponto de vista do calendário, o Henri-Wallon vai ser presidente de fevereiro até junho de 1947. Os



trabalhos da comissão serão organizados em quatro subcomissões: **orientação geral** onde encontravam-se os princípios democráticos e de extensão da educação obrigatória. Naquela época, a educação obrigatória na França era apenas dos 6 aos 14 anos; **programa e métodos**- que trata do conteúdo do ensino, da pedagogia das *classes nouvelles*; **formação dos mestres**- com um papel muito importante que é o de melhorar a formação dos professores; e o que vai ser chamado de **educação geral** - como eu vou lhes mostrar, e que traz um espectro de disciplina no seio desse projeto de reforma da Educação.

No que tange a essa reforma do ensino, o objetivo foi remediar as injustiças escolares, o que são devidas ao fato daquilo que advém de uma desigualdade social.

A formação de professores tem que garantir o combate a essas injustiças sociais.

Então, foi com uma circular de 3 de julho de 1945, assinada pelo diretor geral de ensino, Jean Bayet, que vai instituir as *classes nouvelles*, isso foi instituído primeiramente para os alunos de 11 anos, o que aqui no Brasil corresponderia ao primeiro ano do Ensino Fundamental II. E nessa circular de 1945, que era feita para os alunos do 1º ano do Fundamental II (*les sixième- le première classe du collège*), ele escreveu o seguinte: “se trata de promover uma Pedagogia que procura formar pela cidade do amanhã, bom cidadão e bom trabalhador, mas que esteja em busca desse objetivo a tradição humanista francesa”. Preocupado em estimular em cada indivíduo, esses poderes, essas exigências do homem livre, ele disse: “o bom cidadão, um bom trabalhador”, então ele se dirige majoritariamente à classe social popular. Desenvolver isso é difícil, mas na França, naquele momento, havia duas escolas, uma escola primária gratuita pública de 6 a 13 anos- frequentada pelas crianças do meio popular- e ao lado os liceus, os quais se abrangia as crianças de 6 a 16 anos, mas que era [um ensino] particular e que era destinado às crianças da burguesia. Então vocês veem que a escola paga vai até os 16 anos, que então ela preparava para o *Baccalauréat* (que permite que os estudantes possam ir para a universidade, [como se fosse o Enem aqui]). Esse texto da comissão de reforma, vai ter uma orientação política que eu digo para vocês e que é muito importante, muito rápido, aparece uma questão sobre o estatuto desse ensino. Então, eu estou dizendo aqui para vocês que existe uma hesitação quanto ao estatuto, em relação ao novo ensino, segundo uma aplicação oficial dessa reforma, como uma simples experimentação. Então, as palavras que me remetem à experiência são as que provêm de provisório e incerto. Em uma outra circular de 1945, o diretor do ensino secundário que era responsável pelo Ensino Médio, ele escreve, eu cito: “eu vos lembro a importância desse ensino novo, que prepara novas reformas de ensino, se trata de uma instituição e não de uma experiência”. Essa publicação nessa circular, vai ter um destino bastante particular, porque no meio de outubro de 1945, um mês depois da circular, o mesmo



diretor de Ensino Médio, Gustave Monod, publica na revista de Educação Nacional, um artigo no qual ele escreve, que essas *classes nouvelles* são apenas uma antecipação pedagógica, uma experiência na qual eles vão testar a individualização do ensino, trabalho em equipe e estudo do meio. Eu vou falar disso aqui em seguida.

Porque a originalidade principal dessa experiência, se coloca no meio como ela foi posta em prática, como é que se falava em colocar isso em prática no nível do Ensino Fundamental? Em 1945 no nível da *première classe, sixième du college* (correspondente ao 6º ano do Fundamental II), em 1946 é aplicado no *sixième et cinquième* (correspondente aos 6º e 7º ano do Ensino Fundamental), 47 e 48 nos anos seguintes [*quatrième, troisième, seconde et première*]. Quantos professores para representar e quantos alunos serão afetados por isso? Para saber isso, eu precisei consultar os arquivos do Ministério da Educação e nessa época existem 3750 alunos (nesse período) em 200 classes de sexto ano, divididas e distribuídas em 80 e 90 cidades diferentes. Isso realmente é muito importante, porque não é uma experiência que vai se desenvolver em duas ou três cidades escolhidas pelo Ministério, (na capital e nas grandes cidades), vai ser uma reforma aplicada em quase toda a França. E do ponto de vista da história política isso é particularmente instrutivo. Como é que você pode aplicar uma reforma no território inteiro ao mesmo tempo? Como? Como vocês fariam?

Então será feito com que todos os professores e diretores das escolas se voluntariassem para essa reforma. Não era uma obrigação, mas se você quiser ensinar de um modo diferente, segundo as diretrizes que propomos, autorizamos vocês a fazerem isso. O diretor da escola, tem que se inscrever na lista de diretores de escola que querem fazer essa reforma. O diretor da escola vai pensar na sua carreira, ele vai ter muito interesse nos professores que se inscreverem nesse projeto, para ser identificado como alguém que participa desse projeto de país, dessa libertação da França. E isso vai funcionar! Em 1948 e 1949, no fim do período da aplicação, em que eles tinham todos os anos que corresponderiam aqui no Brasil aos anos do Ensino Fundamental II (*sixième, cinquième, quatrième et troisième*), essa experiência atingiu 17 mil alunos, o que é praticamente 10% das crianças matriculadas no Ensino Secundário na França. Se alguém conseguir fazer uma reforma que abarque 10% da população de um país, feita por voluntários, acho que entraria no Guinness Records (Risadas).

Essa experiência vai durar de 1945 a 1952, pouco tempo, então aqui percebemos que essa reforma vai se dar no âmbito de um território. As *classes nouvelles* são aplicadas, muitas vezes, em cidades muito pequenas. Podemos voltar a esse assunto, mas vocês podem ver que se trata de uma reforma territorial. Com isso, baseado em quais princípios as *classes nouvelles* foram criadas?



1. Em primeiro lugar, as classes vão ser reduzidas a 25 alunos por sala;
2. O segundo princípio é que a equipe pedagógica será reduzida a 3, então esses três professores vão se encarregar, em conjunto, das disciplinas. Naquela época, no ensino secundário, cada professor dava sua disciplina. Isso tem uma consequência direta que vai ser a polivalência dos professores, que vão ser responsáveis por duas ou três disciplinas. Isso é muito interessante do ponto de vista pedagógico. Isso vai ser interessante porque o professor vai ser obrigado a cruzar as fronteiras entre as disciplinas que ele está ensinando, no ensino secundário. Temos uma cultura ainda de formação disciplinar de professores, por exemplo, um professor ensina francês, às vezes francês e latim, mas, raramente, mais de duas disciplinas; agora, essa tarefa será confiada a três professores. Isso significa que os professores devem ser polivalentes; apenas um professor lecionará três disciplinas;
3. O terceiro princípio está mais ligado à disciplina coletiva, é o que vai causar mais problemas ou mais ceticismo em relação à implantação dessas classes. O que significa a disciplina coletiva? A disciplina coletiva significa que a gestão da classe, a autoridade, é confiada aos alunos. São os alunos os responsáveis pelo princípio de autogoverno, autogestão, *self-government* (um sistema inglês que é aplicado nas escolas da Europa no final do século XIX), no qual os alunos redigem as regras. E quando você mesmo estabelece as regras de uma coletividade, partimos do princípio de que você será afetado e, portanto, responsável por elas. O regulamento interno é o que reúne em conselho e administra os problemas das disciplinas e o seu regulamento, e foi um princípio adotado no caso das *classes nouvelles*. Em se tratando de alunos de 11 a 15 anos, é preciso ter em mente que, nessa época, a disciplina era muito importante, havia castigos corporais, havia humilhações e era difícil de se pensar em um outro modelo, e os pais não questionavam essa forma de ensinar, porque a relação que eles tinham com a escola era uma “relação instituída”, como diriam os sociólogos no jargão comum, dizia-se: “é assim mesmo”!
4. Quarto princípio: preocupação com uma educação integral, isso era uma revolução. Seria introduzida, então, a Educação Física e a Educação Artística, Plástica e Musical e os trabalhos manuais, que eram chamados de “trabalhos manuais educativos” - não somente trabalhos manuais, mas “educativos” - isso teria consequências também na organização dos horários. Posso contar um caso? Até 2013, eu participei da reforma feita pelo Ministro Vincent Benoît Camille Peillon, e tirar ao menos meia hora do curso de uma disciplina, causaria uma reação geral, seria um “não” categórico, porque havia



- grupos corporativistas muito importantes e lobbies disciplinares que eram muito fortes dentro da instituição escolar.
5. O quinto princípio tratava a questão do horário, dividido em duas partes (dividindo a jornada escolar em duas partes), as disciplinas ditas intelectuais/teóricas pela manhã e a aplicação dos dados teóricos durante a tarde, o que significava sair da sala de aula para ver o que se chamava de estudos do meio, para ver o que acontecia externamente à classe.
 6. Os professores e os alunos terão acesso ao que chamamos de métodos ativos. Peguem bem esse termo: “métodos ativos”. Na época, por método ativo nós vamos entender duas coisas: trabalhar a partir do centro de interesses dos alunos, e trabalhar a partir do estudo do meio. Vou mostrar na pesquisa a partir dos arquivos, o que estava ligado a esse estudo do meio, mostrar trabalhos de alunos que levam em conta a organização desses centros pedagógicos;
 7. O sétimo e último princípio era o que tratava de uma ligação que deveria haver, uma ligação entre as famílias e a escola.

E, evidentemente, essa experiência das classes nouvelles, vai ser difundida entre os professores, em suas obras, que serão publicadas. E, também poderemos ver como isso vai ser aplicado do ponto de vista do tempo do dia e do emprego do tempo. Nós temos as horas que são destinadas a aprender uma disciplina. Disciplina de manhã e disciplina à tarde, com a repartição do horário. E aí seriam criados os conselhos de classe, nos quais os pais eram convidados, então chamava-se os pais para a escola, o que talvez hoje na França seja uma prática muito difundida, mas que na época nunca se tinha visto.

Coloca-se aqui em questão, 4 horas de francês na semana e 4 horas dedicadas às línguas vivas. 4 horas de francês é pouco. Ciência da Observação será uma matéria nova, caracterizada pelos modos teóricos com os quais se observará o meio físico, material e social, ensinaremos os alunos a serem curiosos a aprenderem a observar, e quando os alunos à tarde, saem da escola e vão fazer o estudo do meio, eles vão aplicar isso que eles aprenderam antes, com esse estudo do meio. Vão trabalhar na elaboração de questionários para os principais habitantes, por exemplo, fazer levantamento sobre a história da cidade. Quando voltam para a sala, eles apresentam o resultado da pesquisa em forma de questionário. Eles escrevem o resultado do questionário de perguntas e respostas, eles elaboram um texto, um texto que eles vão então imprimir para o jornal da classe, uma técnica que se discute muito, principalmente, graças a um professor chamado Célestin Freinet, mas os alunos farão também esquemas e cartas (cartas à Alexandre que mobilizam a matemática, mas também incluem mapas em que se faz possível



pesquisar sobre esse território). É possível perceber que as *classes nouvelles* vão ter um aspecto que diz respeito à classe popular, porque nas diretivas das *classes nouvelles* foi dada uma grande liberdade aos professores. E, no local, os jornalistas que viam os alunos passeando pela cidade, iam fazer perguntas aos comerciantes, existiam aprendizes, e isso seduzia a população porque eles viam as crianças interessadas na história da sua cidade e dos habitantes. Então, jornalistas da cidade publicavam os trabalhos dos alunos nos jornais. Teremos, também, a experiência do ensino católico, enquanto isso, mas na verdade era para ser a reforma do “ensino público” e por que o ensino católico quis se envolver nisso? Por quê?! Porque o ensino católico vai ficar com medo do ensino público atrair seus estudantes e os professores que estavam no ensino católico. Essa pedagogia vai ser, então, o modo de recuperar alunos.

E aqui apresento um mapa feito por alunos do sexto ano (sixième), onde eles mapearam as diferentes estradas e casas de uma cidade. Encontraremos, também, a experiência dessas *classes nouvelles* em colônias francesas e, principalmente, na Argélia. Lá tem um estudo que não dá para acreditar, a ser feito, que é para entendermos onde eram aplicadas essas escolas *nouvelles*, graças à imprensa pedagógica, nas antigas colônias francesas.

Isso mostra que a pedagogia viaja. Teremos também outra organização/ princípio muito importante. Os professores voluntários de toda a França vão ser convidados para estágios de formação, e serão feitos em Paris e em Sèvres (uma pequena cidade perto de Paris), no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (*Centre International d'Études Pédagogiques- CIEP*).

Por que convidaram professores para fazer formação no mesmo lugar? O que significa? Estavam construindo aqui uma espécie de coesão, mostrando que eles participavam da mesma aventura, que vão desenvolver, como veremos na psicologia, o sentimento de pertencimento. E por essa lógica, de uma associação de professores das *classes nouvelles*, vai ser criada uma revista para difusão das experiências vividas por esses professores, entre eles, mas também para fora. O objetivo agora passa, então, a ser de tentar converter os outros professores.

Então vocês veem aqui que se trata de uma experiência pedagógica fora do normal e, entretanto, ela vai ser cessada. Em 1952 a experiência oficial, das *classes nouvelles*, chega ao fim. Para concluir, eu vou dar a vocês três razões pelas quais isso aconteceu.

Com o fim dos trabalhos da comissão ministerial de reforma de ensino Langevin-Wallon, em 1947, as *classes nouvelles* perdem o apoio institucional e ela acaba ficando fragilizada. Existem *classes nouvelles* que funcionam ao mesmo tempo e quando a comissão é extinta, eles se perguntam: por que continuar com essa experiência se ela depende da comissão? Então, Gustave Monod, diretor-geral do Ensino Secundário, ele vai fazer tudo que tiver ao seu alcance



para persistir o maior tempo possível com essa experiência das *classes nouvelles*. Como ninguém é eterno, ele se aposenta em 1952. E, então, em 1952 sai uma circular que diz: *-acabou!* Segundo ponto muito importante, a prioridade do momento não é mais pela libertação da França, se trata de reativar a atividade econômica. Ao reformar o Ministério da Educação nacional, restaurar/revitalizar as escolas e construir escolas novas, porque muitas escolas haviam sido destruídas durante a guerra (era mesmo preciso construir escolas novas) os financiamentos iam massivamente para a educação.

É preciso ler a imprensa pedagógica, a imprensa sindical dessa época, pois lá eles vão deixar claro, qual a principal preocupação dos professores na libertação? O que pedem, na época, os professores que estavam em atividade? Eles pediam melhores salários! Mesmo os professores que já estavam lá e que poderiam auxiliar trabalhando com o novo sistema, a preocupação principal deles era também de aumentar o poder aquisitivo. Os professores antes da Segunda Guerra Mundial eram muito mal pagos e vai ser durante a ocupação alemã que eles vão ter melhores salários. Nesse momento eles tinham uma preocupação social aqui, uma preocupação de classe.

Os professores trabalharam na clandestinidade durante a resistência, então é legítimo que eles queiram uma correção salarial.

Terceiro e último ponto, as *classes nouvelles* popularizaram o termo de “método ativo” (escola ativa), ocasionando, depois das *classes nouvelles*, uma vulgarização da pedagogia dessas mesmas *classes nouvelles* e vários representantes da educação das *classes nouvelles* na França vão denunciar as caricaturas dessa educação, porque as *classes nouvelles* não tratavam de métodos e de utensílios pedagógicos, mas de valores e de um ambiente pedagógico que correspondia a esses valores. Eram pensamentos invocando princípios e valores que deveriam ser encarnados na vida da classe, onde a relação aluno-professor muda e permite os alunos fazerem coisas, ao interessar os alunos a fazerem coisas que os interessassem. E por isso que é uma relação de um indivíduo que encarna em si mesmo essa relação entre o ambiente e o valor. Eu dou dois exemplos aqui bem simples: em 1949, encontraremos, entre os métodos pedagógicos promovidos pelo Ministério, os métodos tradicionais e os métodos ativos no mesmo nível. Então, essa ação faz com que tenhamos no mesmo lugar, a renovação pedagógica e a tradição. Segundo exemplo, em 1956, em um outro projeto de reforma é indicado que o emprego desse método ativo seja generalizado, sem a definição do que são, de fato, esses métodos ativos. Então, a primeira consequência, em termos de métodos pedagógicos aproximativos, é que levarão a erros e falhas, que vão chegar à opinião pública, principalmente, aos pais de alunos, que passarão a relativizar a importância dos métodos ativos e, em



consequência, dessa “nova educação”. Então, vamos ver em outros projetos de reforma, referências a esse plano Langevin-Wallon e a essa Pedagogia da Nova Escola, sem que nunca esteja em questão definir em seu contorno os processos de vulgarização que prejudicavam as práticas pedagógicas.

Professora Carmen Sylvia: -Por exemplo, encontraremos esses fundamentos no "estudo do meio", da autogestão, da coeducação de sexo e de classe nas escolas anarquistas com Franciso Ferrer, em Barcelona. No Brasil, nós tivemos as escolas modernas racionalistas e temos, além das classes experimentais do Brasil, uma experiência que se aproxima muito mais ainda dessas propostas e concepções, inclusive na concepção de escola para reconstrução social, voltadas às classes trabalhadoras, o ensino chamado Vocacional, que existiu no final da década de 50 até o começo dos anos 70, e você sabe que os educadores estiveram em Sèvres e que a Ditadura Militar extinguiu [essas experiências]. Então, são interessantes duas coisas: falar sobre os fundamentos da proposta e mostrar um pouco dessa circulação de ideias, por exemplo, onde é que está Dewey, onde é que está o Freinet, onde é que está o próprio Gramsci? Se têm ou não uma proximidade com essa proposta.

Laurent: -Esses pressupostos das *classes nouvelles* vão se apoiar principalmente nos resultados da psicologia, e o que precisamos ter em mente aqui é que a psicologia era uma disciplina ensinada nas faculdades de ciências humanas na França. Ela se torna uma disciplina autônoma em 1946 e antes disso nós temos a psicologia da criança e esse tipo de estudo não é visto como estudos que podem realmente influenciar na pedagogia. Vou dar dois exemplos: os principais trabalhos de psicologia da criança, os mais importantes da Europa, são os de Jean Piaget, em que ele fala sobre o desenvolvimento infantil, principalmente. Esses trabalhos sobre a psicologia genética vão ter influência na pedagogia nos anos 60 e 70. Os trabalhos de outro psicólogo importante que é o Henri Wallon, que trabalhou sobre o desenvolvimento da criança e evidentemente trabalhamos com o desenvolvimento da criança, tem consequências práticas, então ensinaremos as crianças a partir de suas capacidades de abstração, da sua capacidade de concentração. Vão ser necessários de 30 a 40 anos para que esses resultados da psicologia da criança, sejam resultados verdadeiramente considerados e modifiquem as práticas. O segundo exemplo é do Henri Piéron, que vai inventar a psicometria. E, também o teste Binet-Simon, que vai tentar medir o nível de desenvolvimento da inteligência das crianças. O teste de desenvolvimento da inteligência da criança, não é um teste de medida da inteligência, é, na verdade, um teste de medida do "desenvolvimento". Desenvolvido por Alfred Binet e Théodore Simon, então o que interessa aos psicólogos é o desenvolvimento da criança e não a medida da inteligência; não é de colocar uma estatística que corresponde à unidade. Essa mudança de



paradigma teve consequências importantes no que se refere a mudança do modo como esses testes foram feitos. Nós tivemos esses testes que separaram por gênero e etnia, de modo a classificar os indivíduos e a justificativa usada "é o teste de Binet-Simon". Isso é falso! Leiam os textos de Binet-Simon. Não é nada disso que vai ter lá, não é nada disso!

Vai ser a maneira como se desenvolve a inteligência nas crianças, para adaptar o ensino das capacidades. Os trabalhos do Henri Piéron vão ter efeitos sobre a orientação dos alunos. Na comissão Langevin-Wallon, Henri Piéron é o segundo vice-presidente e eu trabalhei nos relatórios dessa comissão e a vemos muito bem como essas questões de orientação são importantes ao longo do percurso escolar dos alunos.

Agora, para a segunda parte da pergunta, podemos observar uma forma de recuperação nos centros de educação *nouvelles*, de experiências pedagógicas, que têm como consequência, fazer da expressão dessa nova educação uma abstração, em última instância. Uma forma de *melting-pot*, porque existe em vários países, várias culturas: vai haver um tipo de mistura pedagógica, em que tendemos a colocar uma etiqueta "nova educação" em tudo isso e no âmbito do meu trabalho, principalmente na França, se eu pudesse falar de outras experiências com colegas da França, mesmo na França, a educação nova (*éducation nouvelle*) foi um movimento plural e heterogêneo. Tem alguém que é da educação *nouvelle*, que é o Célestin Freinet e ao mesmo tempo nos anos 20 e 30 vai ter uma associação chamada a Nova Educação, uma associação que milita pela implantação de escolas montessorianas. As escolas montessorianas, são voltadas para os alunos da burguesia que moram em cidades e que possuem uma educação privada e Freinet é um educador proletário de escolas públicas do meio rural. Na França, nas décadas de 30 e 40, a maioria da população era rural, e o Freinet não vai deixar de criticar esse fato de a Educação Nova ser feita para a cidade, para as elites. Então, percebemos que no mesmo movimento existem duas tendências opostas operando.

O que eu quero dizer aqui é que quando vamos estudar a Educação Nova, o historiador tem uma responsabilidade que é de mostrar a complexidade daquilo que nós estamos chamando aqui de "movimento".

Para terminar aqui essa pergunta, é a sugação de ideias, essa apropriação daquilo que é estrangeiro, são pesquisas que estão em curso ainda e que são muito difíceis de serem feitas, não são simples.

A história da educação não pode ser reduzida a história dos pedagogos, tendemos muito a fazer essa redução, buscar relações entre os autores, mas não necessariamente essas relações existem de verdade, então temos um desafio muito grande entre os historiadores e o modo como eles escrevem essas histórias sobre as *classes nouvelles*. No que diz respeito aos pedagogos, muitas



vezes eles não conhecem ou eles veem muito mal, é isso típico do fenômeno de vulgarização da pedagogia.

Temos, hoje em dia, no centro do movimento Freinet na França, debates particularmente acalorados sobre a questão da ortodoxia: -você é Freinet, você não é Freinet; você não usa os mesmos vocabulários que o Freinet... Você faz um Freinet na cidade. Encontramos esse tipo de debate de referência feita ao pedagogo e não à verdade. Uma questão muito difícil. Muito obrigado.

Professora Yomara Fagionato: -Minha questão é bem pontual, é um desdobramento da tese do doutorado, no ano passado. O meu desafio foi compreender o "estudo do meio" nos Ginásios Vocacionais que a professora Carmen já citou e lá eu me debrucei sobre o estudo do meio para além de uma técnica, para além de uma metodologia. Pensando nele, eu gostaria que você pudesse falar dessa questão de que ele não é uma técnica. Porque aqui no Brasil, atualmente, eu estou tentando responder uma demanda atual nossa do ensino médio e da educação básica, que são as especificidades dos saberes dos conteúdos, dos saberes cognitivos, não dissociadas da forma como damos(...). O que é expositivo, é legítimo. No Brasil, isso é algo muito comum, paradigma, um problema não resolvido, sobretudo, a nossa formação de professores, vou aprender a ensinar, e agora vou aprender conteúdos de química, história, entre outros.

Professor Roni Cleber Menezes: A minha interrogação vai tentar transitar, tendo o Estado Nacional como referência, no plano do Estado nacional, como um lugar de observação, e o plano internacional, principalmente na Europa Ocidental e Estados Unidos. Apegando-me ao que o professor Laurent disse, notei que há uma heterogeneidade na compreensão entre o modo que a educação nouvelle se apresenta na França, não havendo apenas uma vertente.

Com isso as minhas duas interrogações são as seguintes: mesmo levando em consideração essa heterogeneidade, algo que a educação nouvelle procurou responder, no primeiro plano há uma questão ética e moral como uma espécie de ideal, uma questão política, sem dúvida nenhuma, de formação de um novo homem após o desastre da Segunda Guerra Mundial. Ao mesmo tempo, há uma questão da lógica relacionada ao método ativo. Portanto, no plano político, ético e pedagógico, eu vejo essas duas facetas bem nítidas. Agora a pergunta é, no que diz respeito à própria comunidade pedagógica da França, ou seja, na comunidade de educadores, de pedagogos franceses e ao que essa comunidade poderia indicar como um problema nacional da educação francesa, há uma intencionalidade dessa experiência das *classes nouvelles* em fornecer uma resposta?

Ou seja, há um vetor político incrustado na construção desse estado pós-missão? O que eu procuro aqui é justamente essa interlocução entre os propositores da educação nouvelle em



relação a fatos históricos que careciam de enfrentamento na educação francesa, principalmente nas *classes nouvelles*.

A respeito do plano internacional, o professor falava que a reconstrução da Europa e o modo com como isso se processou na França, terminou por constituir um fator de desestímulo para continuação do projeto das *classes nouvelles*. Em que medida a chamada "teoria do capital humano" que é engendrada nos Estados Unidos no fim dos anos 40 e que tem um papel intenso e forte aqui na América Latina particularmente no Brasil que associa intrinsecamente o nível de escolaridade com o progresso econômico e a possibilidade de que o indivíduo de maior escolaridade converta isso na melhoria de seu estatuto social? Tal correlação pode ser observada na França? Há alguma relação que pode ser observada na França, ou seja, uma força dessa teoria do capital humano, dessa compreensão/ reorientação, na vista do Ministério da Educação francês?

Laurent Gutierrez: A primeira questão sobre os aspectos políticos da nova educação que está ligada com a definição da nova educação em vários aspectos importantes. Primeiro, do ponto de vista filosófico, a maioria dos promotores da escola nouvelle se referem a Rousseau, nem todos, mas a grande maioria, porque Rousseau em suas obras publicadas no século XVIII (é importante lembrar que nessa época Rousseau escreveu Emílio ou da Educação e outras), o importante é que, com Rousseau, existe uma troca, uma reversão, chamaremos de revolução pedagógica, ou que o Claparède vai chamar de "revolução copernicana". Trata-se aqui de colocar, de se contrapor a uma visão tradicional de ensino, e quando falamos de uma concepção tradicional, seja no século XVIII, seja hoje em dia, vamos dizer que é uma concepção cristã de educação. Concepção cristã que é fundada de um ponto de vista ontológico, no pecado original, eu estou caricaturando aqui porque não temos muito tempo e na minha tese eu dediquei umas 70 páginas para essa questão, que é essencial. Minha tese trata do ensino das *classes nouvelles*, entre-guerras, católicas, na França. Na concepção cristã de educação a criança nasce malvada e embutida de pecado, nasce "suja", como dizemos. Isso diz respeito a uma ideia da educação, que a educação tem como propósito desviar essa tendência inicialmente má do indivíduo.

A criança nasce boa e a sociedade é quem corrompe. Do ponto de vista filosófico, vamos entender por que na educação nouvelle eles vão se apoiar principalmente no Rousseau, com a ideia de que a criança nasce boa e que o ambiente é que pode eventualmente vir a pervertê-la. Encontramos esse argumento nas primeiras *classes nouvelles* da Inglaterra, Itália, França, Alemanha, Suíça onde as primeiras eram construídas no interior, longe das grandes cidades.

O segundo aspecto da educação nouvelle é o lugar da psicologia, com o Instituto Jean Jacques Rousseau em Genebra, com Jean Piaget, essa grande figura e grande psicólogo, vamos começar



a trabalhar para aprender como a criança aprende. Vamos aprender que não é exatamente como diz Rousseau, um adulto em miniatura e que tem uma certa especificidade na maneira como ela aprende. E a educação nouvelle, essa questão é encontrada nas revistas da Liga Nacional pela Educação Nouvelle, publica artigos dedicados a essa adequação, adaptação do ensino às capacidades desses alunos dessas *classes nouvelles*. Do ponto de vista sociológico existem diversos experimentos e vai existir realmente um desacordo no sentido de que eles vão dar para a educação. As primeiras escolas novas na Europa, vão atrair principalmente o público burguês, aristocrata. Na França, com a escola de Hiroshi, elas vão formar as elites sociais. Esse aspecto da origem social das pessoas que vão frequentar esse estabelecimento mostrará como isso varia ao longo de diversos períodos.

Essa experiência das *classes nouvelles* que eu estou falando aqui é uma experiência única que foi dirigida aos alunos da escola pública. Depois da Educação Nova, se desenvolvem principalmente os movimentos populares e de juventude, no nível das escolas e instituições de ensino privadas. Depois vamos ter os grupos para o desenvolvimento da educação *nouvelle* pública.

No que se refere à pedagogia dos métodos ativos e a maneira pela qual os professores concebem essa educação nova, eu penso que aqui nós temos que pesquisar isso também. Não existe uma cultura de inovação pedagógica na França. Eu posso falar isso com muita certeza e segurança porque eu fui professor por 10 anos no colégio. Eu frequentei esse meio dos professores no começo dos anos 2000. É muito interessante. Mas, depois eu fui para a faculdade onde eu participo agora da formação dos professores. Assim, eu tenho durante esses 20 anos essa experiência dos dois lados da moeda. O que eu vou falar agora não é uma demonstração, é uma pesquisa, não é um ponto de vista: eles fazem o que podem, fazem o que dá e o professor reproduz aquilo que funciona e se preserva essa cultura e economiza. Um professor busca sobretudo contabilizar o seu ensino, eu lembro muito de um professor que estava muito cansado. Então os professores vão procurando métodos em que eles trabalhem menos e os alunos trabalhem mais. O Freinet dizia que o primeiro recurso do professor tradicional era a saliva, porque o professor passava o tempo inteiro falando.

Sobre o problema escolar, hoje em dia não fazemos pesquisa. O Ministério não se preocupa realmente sobre as teses ou a aplicação das teses da educação nouvelle. Na França nós temos um líder carismático da pedagogia que se chama Philippe Meirieu. O ministério organizou um debate com cientistas, para mostrar toda a importância da neurociência na pedagogia. As organizações pedagógicas procuraram organizar debates entre o ministro e Philippe Meirieu, o



ministro recusou. Ele considerou, a partir do confronto entre Philippe Meirieu e um cientista, como é possível entrar em acordo se não falam a mesma língua?

De um lado temos cientistas que dizem que a criança aprende a partir de um certo ponto do hemisfério cerebral e por outro lado você vai ter um pedagogo que diz que o aprendizado depende do meio e não só do hemisfério. A neurociência considera o aluno como uma unidade pensante; não vou desenvolver aqui porque vocês já entenderam. Sobre o fim das *classes nouvelles*, a política vai encontrar uma desculpa e vai considerar que com tantos alunos que participaram dessa experiência, famílias etc, o Ministério não vai precisar mais incentivar essa experiência porque ela já tinha sido difundida, inclusive pela imprensa pedagógica. E, desde que professores tivessem bons resultados, tanto faz que utilizassem métodos ativos, tradicionais ou educação nouvelle, e eu creio que o que mais prejudicou a educação nouvelle foi o fenômeno de vulgarização do nome “educação nouvelle”. Os métodos ativos e outros que apresentamos aqui, não eram exatamente mostrados na formação dos professores. Como é que vamos cobrar isso aos professores que estão começando agora, que nunca ensinaram?

Para a última questão, sobre a reforma e capital humano, de maneira geral, eu creio que os franceses ou os políticos franceses, mesmo na opinião pública, pensam que já tentamos de tudo na França. Então hoje em dia tentamos o liberalismo educativo.

Isso é muito fácil de ver a partir dos anos 80. Em 1981 teve o socialismo popular com o Mitterrand, mas antes disso tivemos 40 anos de direita. Em 1980, François Mitterrand teve 2 mandatos, então ele foi até 1995. Com o Mitterrand temos a "coabitação": um presidente de esquerda e o primeiro ministro de direita. Chamamos isso de "coabitação", que foi o que já tentamos. Isso não funciona muito bem. Depois tivemos o Jacques Chirac, e Nicolas Sarkozy, depois tivemos o Hollande num mandato de 5 anos, algum comentário? (Risadas) O Hollande conseguiu uma coisa : pensar jamais, de maneira nenhuma no que significa o socialismo na França. Ele conseguiu isso!

Devemos a chegada ao poder do Macron ao Hollande. Se Macron é de direita ou de esquerda: não sabemos. Mas, temos certeza de que ele não é socialista, mas ele também não era um candidato de direita, porém agora ele é presidente... Os ministros que participam do seu governo têm uma visão liberal e não aplicam essa visão com esse nome porque essa face pode ser vista como retrospectiva/retrógrada, porque essa teoria do capital humano se atribui especialmente ao Bourdieu pelos escritos que publicou. Isso levou realmente a que nos anos 60 e 70 fosse percebido um impacto da origem social no desempenho escolar. Esse resultado ao qual chegou o Bourdieu, de um determinismo ao pré-determinismo social foi muito importante nas políticas pedagógicas em todos os meios intelectuais em geral. Mas, na população: nada,



zero impacto. Isso faz os alunos, em função de sua origem social, consumir a escola de modos diferentes. Os que a consomem melhor são aquelas que têm conhecimento sobre o funcionamento dessa instituição. Os professores que têm condições de tirar os seus filhos do sistema público, eles o farão, porque sabem o que está em jogo no futuro de seus filhos. Será que o Ministério da Educação tem consciência dessa teoria do determinismo social? Com certeza sim. A questão é: como está gerindo esse fluxo de alunos? Por que o ministério gerencia esse fluxo de alunos e a reforma universitária que está se passando agora na França? Ela vem como um reflexo de uma forma de aplicação desse determinismo social, eu termino dando um exemplo muito simples aqui: na universidade tínhamos isso que chamamos de um sistema de entrada na universidade. Os estudantes faziam uma espécie de lista de desejos vocacionais. No termo “desejo”, querer é importante. E quando eles faziam esses desejos e eram aceitos eles podiam fazer recursos para tentar responder a uma resposta negativa a essa entrada na universidade. Na reforma da universidade, há dois anos, a segunda forma de entrada no vestibular, agora, de acordo com esse sistema, os estudantes não fazem mais desejos subsidiados pelo “querer”, agora eles fazem “escolhas”. E, bem, meu caro amigo, uma escolha do ponto de vista jurídico pertence a você. E se a universidade te propõe alguma coisa que não é sua escolha? É sua escolha. A universidade vai ter te proposto alguma coisa, não? Então, não tem nenhum curso administrativo possível. Eu sou professor, hoje em dia, eu vejo alunos que vão com seus pais porque não entendem como funciona isso na universidade. Esses pais que eu estou falando são os pais que vêm de classes populares. Um estudo muito fácil de se fazer é ver para onde vão esses alunos, essas crianças, que Bourdieu denomina como tendo bom capital cultural, eles vêm de escola privada. Na França as universidades não formam as elites da nação, elas são o que chamamos de “escola do povo”.

Sobre o estudo do meio, o que eu acho muito importante quando estamos fazendo um doutorado é consultar a revista dos Cadernos de Pedagogia. Porque desde 1945 até 1960, durante muitos anos, existem muitos estudos sobre estudo do meio, quem pode fazer, em que idade, pra onde tem que ir, etc. Sobre o estudo do meio, a encontramos em outra revista que se chama Sobre a Educação Nouvelle, que é a revista dos animadores e diretores das colônias de férias e que funda a identidade desses profissionais da animação/recreação.

Professora Carmen Sylvia: A ideia do neoliberalismo na Europa era extinguir essa herança democrática da reforma do Langevin-Wallon (que é a do tronco comum de formação ampla, de educação comum para todos), através da fragmentação do conhecimento e a antecipação da especialização. Você concorda com essa observação? Levando em consideração o significado tanto político como pedagógico do programa Langevin-Wallon?



Laurent Gutierrez: Eu não acho que o Henri Wallon seja compreendido pelos liberais. Mas para retornar, portanto, às ideias, ele vai perguntar: o que está em jogo nessas discussões da comissão? Eu trabalhei sobre os relatórios da comissão. Hoje em dia na França as pessoas vão trabalhar apenas com o plano da reforma, isso que era apenas a versão final dela. Com outras pessoas nós íamos fotografando e transcrevendo os textos que eram o rascunho do plano final. O livro que nós estamos trabalhando nisso, vai ser publicado eventualmente. O que se passa na comissão, do meu ponto de vista, tem ligação muito forte com o que se passa politicamente nessa época. Lavando em conta que estávamos sob a quarta república [no período], o lugar dos comunistas é muito importante, eles eram formados por grande parte dos que resistiram na resistência da ocupação alemã. Dos 27 membros da comissão [Langevin-Wallon], 9 eram comunistas. Existe também uma figura muito importante na França que se chama George Fourier, que vai pedir a palavra muitas vezes nas discussões desta comissão. Então tinha aí uma influência muito grande no centro do debate da educação que era o Manifesto do Partido Comunista, mas o que nós observamos nas conclusões, daquilo que foi realmente adotado pela comissão foi a voz do diretor geral dos professores/ diretor geral de ensino não é nem um liberal, nem um socialista, mas que era uma espécie de burocrata, talvez.

A primeira ideia era a seguinte: o que podemos fazer com os meios que a gente dispõe? Então, naquela época, toda vez que aplicávamos uma reforma pedagógica ela seria aplicada no ano escolar seguinte. Lá a escola começa dia 1º de outubro, mas nos calendários de eleições fazem com que o voto seja muito tardio de modo que se torna muito difícil que a reforma seja aplicada no ano letivo seguinte.

Eu acho que isso é uma estratégia política muito ruim, do ponto de vista político e institucional. Existe um certo número de posições políticas que não correspondem necessariamente a essas do governo. É estratégia política, mas ela funciona. Você cria uma comissão para resolver um problema, você estende o tempo e duração dessa comissão, e quando o ministro da fazenda diz "vocês têm esse final de orçamento" e ao mesmo tempo que isso você tem uma comissão que está trabalhando para procurar uma solução. A proposição que eles vão chegar no final é: nós não temos os meios que necessitamos para fazer isso que planejamos aqui. Mas isso é democrático, afinal você criou uma comissão, deixou o pessoal discutindo lá, a França é campeã mundial em fazer esse tipo de coisa (risadas). Fazemos muita comissão.

Recebido em: 10 de setembro de 2021

Aceito em: 02 de novembro de 2021