

IMPRESSÕES DE VIAGEM DE IRENE MELLO CARVALHO E DE GILDÁSIO AMADO SOBRE A EDUCAÇÃO NA FRANÇA NA DÉCADA DE 1950

Travel impressions of Irene Mello Carvalho and Gildásio Amado
about education in France in the 1950s

Impresiones de viaje de Irene Mello Carvalho y Gildásio Amado
sobre la educación en Francia de los años 1950

NORBERTO DALLABRIDA^{1*}, LAURENT GUTIERREZ²

¹Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis SC, Brasil. ²Université Paris Nanterre, Paris, França.

*Autor para correspondência. *E-mail*: norbertodallabrida@gmail.com

Resumo: Este artigo tem por objetivo compreender as impressões escritas de viagem de Irene Mello Carvalho, diretora do Departamento de Ensino da Fundação Getúlio Vargas (FGV), e de Gildásio Amado, diretor do Externato do Colégio Pedro II, sobre a escolarização na França, especialmente o ensino secundário, na primeira metade da década de 1950. Esses autores são considerados mediadores culturais e os seus relatos de viagens pedagógicas são compreendidos como representações, ou seja, presentificações e construções do ausente. A partir dos lugares e dos interesses institucionais de seus autores, os relatos de viagens pedagógicas focalizam aspectos diferentes da escolarização francesa. Desta forma, enquanto Irene destacou colégios de ensino secundário, Gildásio colocou o foco sobre o sistema de ensino francês.

Palavras-chave: relato de viagem pedagógica; Irene Mello Carvalho; Gildásio Amado.

Abstract: This article seeks to understand the travel impressions written by Irene Mello Carvalho, director of the Teaching Department at Getúlio Vargas Foundation (FGV), and by Gildásio Amado, director of the day school at Pedro II School, about schooling in France, especially secondary education, in the first half of the 1950s. These authors are considered cultural mediators, and their reports on pedagogical trips are understood as representations, that is, presentifications and constructions of the absent. From the places and institutional interests of their authors, the reports on pedagogical trips focus on different aspects of French schooling. In this way, while Irene highlighted secondary schools, Gildásio put the focus on the French education system.

Keywords: report on pedagogical trip; Irene Mello Carvalho; Gildásio Amado.

Resumen: Este artículo busca comprender las impresiones escritas de los viajes de Irene Mello Carvalho, directora del Departamento de Educación de la Fundación Getúlio Vargas (FGV), y Gildásio Amado, director del Externado del Colégio Pedro II, sobre la escolarización en Francia, especialmente la educación secundaria, en la primera mitad de los años 1950. Estos autores son considerados mediadores culturales y sus relatos de viajes pedagógicos se entienden como representaciones, es decir, presentificaciones y construcciones del ausente. A partir de los lugares e intereses institucionales de sus autores, los informes de viajes pedagógicos se centran en diferentes aspectos de la escolarización francesa. De esta forma, mientras Irene destacó las escuelas secundarias, Gildásio se centró en el sistema educativo francés.

Palabras clave: informe de viaje pedagógico; Irene Mello Carvalho; Gildásio Amado.

INTRODUÇÃO

Na história da educação brasileira, instituições sociais, especialmente religiosas, e sistemas de ensino criaram estratégias de aproximação com modelos pedagógicos em circulação no mundo. Entre essas ações pode-se citar a tradução de obras pedagógicas e de manuais escolares, a promoção da estada de educadores estrangeiros para fazer conferências ou ministrar cursos no Brasil e o envio de professores e gestores para o exterior com o intuito de estudar e observar experiências pedagógicas, sistemas de ensino e políticas educacionais, bem como para participar de congressos. A circulação de educadores brasileiros em países ocidentais é explorada na coletânea *Viagens pedagógicas* (Mignot & Gondra, 2007a), cuja apresentação alerta que essa questão é ainda pouco explorada pela historiografia da educação. Mignot e Gondra (2007b, p.13) também constata que “[...] são muitos viajantes. Muitas também são as viagens realizadas. Este livro é, neste sentido, um projeto incompleto [...]”, e arrolam as viagens de educadores que ficaram fora do oportuno livro coletivo que eles organizaram.

O período da redemocratização da sociedade brasileira (1945-1964) não foi contemplado pela coletânea de Mignot e Gondra (2007a) e muito pouco pela historiografia da educação no tocante às viagens pedagógicas de educadores ao exterior – particularmente a países europeus e aos EUA. Trata-se de um momento histórico singular de abertura do Brasil ao mundo e da existência de novos organismos internacionais que foram criados no imediato pós-guerra. No campo educacional, em meados dos anos 1950, deu-se a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), iniciativa inovadora criada por Anísio Teixeira como diretor do Inep e em parceria com a Unesco, que provocou a circulação de peritos dessa instituição internacional no Brasil e a ida de educadores brasileiros ao estrangeiro. Se o foco de estudos das viagens pedagógicas dos educadores brasileiros até meados do século XX era sobretudo o ensino primário, a partir da década de 1950 passou a ser também o ensino secundário, uma etapa da educação escolar ainda marcada pelo tradicionalismo pedagógico e com predominância da iniciativa privada – especialmente de congregações católicas – (Souza, 2008) e que ganhava importância na pauta educacional nos sistemas de ensino no mundo ocidental.

Nesta direção, este trabalho tem por objetivo compreender as impressões escritas de viagem de Irene Mello Carvalho e de Gildásio Amado sobre a educação escolar na França, com destaque para o ensino secundário, na primeira década de 1950. Trata-se de dois gestores que realizaram viagens ao exterior com o intuito de buscar subsídios às instituições de ensino das quais faziam parte. Formada em Ciências Sociais e em Pedagogia, Irene Mello Carvalho viajou para os EUA em 1953, e para países europeus no ano seguinte, quando era diretora da Divisão de Educação da Fundação Getúlio Vargas (FGV) do Rio de Janeiro, que administrava o Colégio Nova Friburgo – uma instituição de ensino secundário elitista e inovadora, localizada na

cidade homônima. Em 1954, quando viajou para a Inglaterra e a França com o intuito de conhecer os sistemas de ensino desses países, o médico Gildásio Amado ocupava o cargo de diretor do Externato do Colégio Pedro II do antigo Distrito Federal (Amado, 1973). Ao retornarem de suas viagens pedagógicas, estes dois educadores elaboraram relatórios às instituições às quais pertenciam e que, em parte, financiaram suas viagens, de modo que o texto de Carvalho (1952) é intitulado *Relatório da viagem à Europa da Diretora do Departamento de Ensino da F.G.V. em janeiro e fevereiro de 1952*, e o relato do diretor do Externato do Colégio Pedro II ao ministro da Educação e Cultura é datado em 27 de janeiro de 1954, sendo publicado, em periódico educacional, sob o título 'Relatório do professor Gildásio Amado sobre as reformas da educação na França e na Inglaterra' (Amado, 1955). A análise das impressões de viagem dos dois gestores é feita, portanto, a partir desses textos.

As impressões de viagens de Irene Mello Carvalho e de Gildásio Amado são comunicadas por meio de relatórios escritos, considerados representações da escolarização na França. Adota-se o conceito de representação enunciado por Chartier (2002), que lhe confere uma dupla dimensão na medida em que presentifica algo ausente ou que já ocorreu e constrói essa ausência ou esse fato passado. Concebida como uma prática social, a representação “[...] evidencia a posição do sujeito que representa, tomando-se aqui representação em sua dupla acepção: algo que aparece, estando, portanto, presente, ‘no lugar de algo’; e algo que está ausente e que é presentificado como objeto designado” (Carvalho & Hansen, 1996, p.14-15, grifo do autor). Desta forma, representação é um modo de conhecer indiretamente as coisas, os conceitos, as pessoas, de sorte que o autor da presentificação do ausente é um agente social que constrói o real por meio de relato oral, texto, imagem ou som. As impressões de viagem de Irene Mello Carvalho e de Gildásio Amado analisadas no presente trabalho são os relatos escritos dos quais se procura compreender as ‘estratégias textuais’ (Carvalho, 2007), concebidas a partir da perspectiva historiográfica certeuniana. De outra parte, autores de relatos de viagens pedagógicas, tais quais os destes dois gestores educacionais, são considerados mediadores culturais, tipos de intelectuais dedicados às práticas de disseminação de bens culturais por meio de textos escritos e falas, como palestras, cursos, entrevistas e comentários (Gomes & Hansen, 2016). Os mediadores culturais estão vinculados a grupos sociais específicos e têm um papel estratégico nas instituições às quais estão vinculados.

O presente artigo é dividido em três partes. Inicialmente são feitas considerações sobre a importância pedagógica da França, com destaque para Paris, no imediato pós-guerra, que atraiu a atenção de educadores do mundo ocidental e do Brasil. Em seguida, são analisados os relatórios das viagens pedagógicas à França de Irene Mello Carvalho e de Gildásio Amado, tomando-se como critério a ordem cronológica das visitas.

PARIS, CAPITAL PEDAGÓGICA

No outono de 1944, quando as tropas aliadas ainda combatiam os nazistas, o ministro da educação da França, René Capitant, criou uma comissão para reformar o ensino, presidida por Paul Langevin – físico prestigiado e membro do Collège de France¹ – e formada por representantes de diversos níveis de escolarização. A primeira reunião da Comissão Langevin ocorreu em 29 de novembro de 1944, tendo como pauta a reconstrução e modernização do sistema de ensino na França. Com o falecimento de Paul Langevin, em 19 de dezembro de 1946, essa comissão passou a ser presidida por Henri Wallon – psicólogo e também membro do Collège de France –, um dos vice-presidentes da comissão. Depois de uma série de reuniões e debates acalorados, em meados do ano seguinte, a renomeada Comissão Langevin-Wallon apresentou ao ministro da Educação Nacional, Marcel Naegelen, o plano homônimo, que nunca foi apreciado pelo poder legislativo francês, mas tornou-se uma referência importante para as reformas do ensino na França, bem como em outros países, a partir do pós-guerra (Berrio, 1996).

O primeiro princípio que pautou o Plano Langevin-Wallon foi o da justiça social, que deveria comportar, ao mesmo tempo, a igualdade e a diversidade, ou seja, a defesa da democratização do ensino e o respeito à individualidade de cada pessoa. Não menos importante foi o princípio da orientação, que concebia que a escola deveria primeiramente proporcionar uma cultura geral e, depois, assegurar o encaminhamento profissional. Entre as medidas indicadas por este projeto de reconstrução educacional na França, destaca-se a extensão da escolaridade obrigatória, a reestruturação do ensino secundário, o fortalecimento do ensino técnico, o acesso gratuito aos alunos carentes ao ensino superior e a valorização docente. Todavia, o ensino secundário ganhou o centro da pauta no Plano Langevin-Wallon, porque, nesse nível de ensino, devido à destruição provocada pela Segunda Guerra Mundial, faltavam vagas em colégios públicos, e, por isso, os educandários privados tiveram um crescimento expressivo. Nesta proposta educacional, os dois ciclos do ensino secundário foram redesenhados, de forma que o primeiro ciclo – o *collège* – teria dois anos de observação e, nos outros dois, possibilidade de escolha pelo aluno; e o segundo ciclo – o *lycée* – teria três itinerários formativos: teórico, profissional e prático. No entanto, somente o primeiro deles certificava o estudante para realizar o exame do final do ensino secundário que o habilitava ao ensino superior, indicando claro limite de mobilidade escolar (Gutierrez & Kahn, 2016).

No final da Segunda Guerra Mundial, o Ministério da Educação da França nomeou Gustave Monod para o cargo de diretor do Ensino Secundário. Ex-professor da École des Roches – primeira e paradigmática experiência escolanovista na França

¹ O Collège de France é a instituição de pesquisa de maior prestígio na França, constituída por cientistas consagrados naquele país. Para maiores informações, consultar Catani e Martinez (1999).

–, Monod participou da reforma do ensino secundário nos anos 1930, implantadas pelo ministro da Educação, Jean Zay, como parte integrante do governo do Front Populaire, e atuou na resistência francesa (Canguilhem et al., 1981). Como titular da Direção do Ensino Secundário vinculado ao Ministério da Educação, Monod emvidou esforços para implantar, no início do ano letivo francês, em outubro de 1945, as *classes nouvelles*, uma experiência inovadora no tradicional e elitista ensino secundário francês, ampliando as iniciativas pontuais colocadas em marcha pelo ministro Zay no período 1936-1939 (Prost, 1981). Esse novo formato de escolarização deveria ser implantado no primeiro ciclo do ensino secundário francês², iniciando-se pelo primeiro ano – *sixième*– e avançando progressivamente nos outros anos. As *classes nouvelles* tinham o objetivo de personalizar a escolarização e, para tanto, segundo Araújo e Dallabrida (2017, p. 480), os seus principais traços didático-pedagógicos eram os seguintes:

[...] limitação de 25 alunos por turma, número reduzido de professores por turma, uso de 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.

Considerando a importância crucial da formação docente para a implantação das *classes nouvelles*, Gustave Monod emvidou esforços para instituir, também em 1945, o Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), localizado em Sèvres, município contíguo a Paris, a partir de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério das Relações Exteriores da França, contando com o apoio da Unesco. O objetivo do CIEP era a realização de estágios de professores franceses que quisessem envolver-se na implantação da renovação do ensino secundário francês, e, neste sentido, o primeiro estágio realizou-se em setembro de 1945 com o propósito de preparar os professores das primeiras *classes nouvelles*, que seriam colocadas em prática no mês seguinte, na *rentrée* – o início do ano escolar francês. No entanto, desde o início, o CIEP teve uma dimensão internacional, de forma que atraía educadores de várias partes do mundo, inclusive brasileiros, que buscavam novidades pedagógicas que não se restringiam à experiência das *classes nouvelles*, pois fazia circular várias matrizes da Educação Nova. Para impulsionar ainda mais a difusão de novas ideias e

² Na França, o ensino secundário era e ainda é formado por dois ciclos: o *collège*, formado por quatro classes/anos letivos (*sixième*, *cinquième*, *quatrième* e *troisième*) e o *lycée*, constituído por três classes/anos letivos (*seconde*, *première* e *terminal*) (Araújo & Dallabrida, 2017).

experiências pedagógicas, o CIEP produziu periódicos, como *Dossiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré* e *Les Cahiers pour l'enseignement Du second degré*. Com o término das *classes nouvelles*, em 1952, o CIEP manteve as denominadas *classes pilotes*, que, em boa medida, deram continuidade à renovação pedagógica no ensino secundário francês (Vieira, 2020).

Ademais, o mundo que emergiu dos escombros da Segunda Guerra Mundial criou novos organismos internacionais com o objetivo de elaborar mecanismos para construir e garantir a segurança e a paz entre as nações. Trata-se da Organização das Nações Unidas [ONU], instituída em 24 de outubro de 1945 e com seu escritório localizado em Nova York, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], criada em 16 de novembro do mesmo ano e com sede em Paris. Pelo fato de a Unesco ter o propósito de contribuir para a segurança e a paz no mundo por meio da difusão do conhecimento científico, da educação e da informação, a capital da França reforçava a sua posição de cidade intelectual no mundo.

Desta forma, a existência do Plano Langevin-Wallon, do CIEP e do modelo pedagógico das *classes nouvelles* e o fato de sediar a Unesco transformaram Paris em um centro de peregrinação pedagógica no pós-guerra. Em razão destas iniciativas, o presente trabalho escolheu a França como foco de análise dos relatórios escritos de viagem de Irene Mello Carvalho e de Gildásio Amado a países europeus.

AS NOTAS CRÍTICAS DE IRENE MELLO CARVALHO

O relatório da viagem pedagógica da professora Irene Mello Carvalho à Europa inicia anunciando o objetivo dessa ação, qual seja: “[...] visitar escolas secundárias, de preferência internatos masculinos, na França e na Inglaterra. Eventualmente, visitar outras instituições educacionais e obter entrevistas com dirigentes de órgãos responsáveis por atividades de ensino” (Carvalho, 1952, p. 1). Esta visita foi estimulada pela Fundação Getúlio Vargas com o propósito de colher ideias e experiências em países europeus para estruturar a instituição de ensino secundário que ela dirigia, o Ginásio Nova Friburgo – internato localizado na cidade homônima e fundado em 1950. O relatório também apresenta algumas notas sobre o financiamento da viagem pedagógica, afirmando que, por solicitação da Direção Executiva da FGV do Rio de Janeiro, o delegado do Brasil junto à Unesco obteve ajuda financeira do órgão de Relações Culturais da França e do British Council, que pagou passagens aéreas e concedeu auxílios para a permanência da viajante brasileira na França e na Inglaterra. Desta forma, a FGV patrocinou somente diárias à titular do seu Departamento de Ensino, indicando uma excelente articulação diplomática dessa instituição para proporcionar a mobilidade de seus gestores em nível internacional.

O roteiro de viagem é preciso e detalhado, indica os dias de trabalho, os momentos de deslocamento no território europeu e os locais das visitas turísticas nos

finais de semana e feriados. A primeira estada de Irene Mello Carvalho deu-se em Madri (Espanha) de 13 a 16 de janeiro de 1952, quando visitou duas escolas e a Cidade Universitária. Na França a permanência da diretora do Departamento de Ensino da FGV foi longa, tendo ocorrido de 17 de janeiro até 07 de fevereiro, período em que visitou a Unesco, o Ministério da Educação, o Centre International d'Études Pédagogiques, o Museu Pedagógico, a École Expérimental de Montgeron e a École des Roches. Realizou entrevistas com várias autoridades educacionais e fez estágio na escola do CIEP. Na Inglaterra, a professora Irene permaneceu de 12 a 22 de fevereiro e realizou visitas a vários colégios e à Universidade de Cambridge, bem como entrevistou autoridades educacionais. Antes de retornar ao Brasil, em 28 de fevereiro, esteve alguns dias em Lisboa e entrevistou um diretor de ensino sobre a organização do ensino secundário em Portugal. Desta forma, a professora Irene aproveitou as férias de verão no Brasil para realizar a sua visita pedagógica em países europeus que, a partir da segunda semana de janeiro, tinham atividades escolares regulares.

Em relação à França, a professora Irene faz anotações desdobradas sobre a sua visita pedagógica à Escola de Sèvres, vinculada ao Centre International d'Études Pédagogiques. Inicialmente cita os títulos das conferências pedagógicas e seus respectivos ministrantes que acompanhou no CIEP, quais sejam: 'Novos objetivos da Escola Secundária' (G. Monod, ex-diretor do Ensino Secundário da França); 'Material didático para o ensino de História' (M. Brulet), presidente da Associação dos docentes de História; 'O ensino de História de acordo com os objetivos da UNESCO' (M. Aubert); 'O ensino do desenho em correlação com as demais disciplinas da escola secundária' (Mme Hatingais, diretora da Escola de Sèvres); 'A cultura no decurso da vida' (M. Morfaux, professor *agrégé*³ de Filosofia); e 'Trabalhos em equipe' (Mlle Roby). Sobre esse ciclo de palestras, conclui: "Essas conferências, que compunham o estágio pedagógico dos candidatos ao concurso de agregação, foram, em regra, brilhantes do ponto de vista da forma, mas seu conteúdo era fraco, pois apresentava pouca sistematização das ideias e escassos dados objetivos" (Carvalho, 1952, p.5). Constatase, assim, que, apesar de elogiar a fluência verbal dos conferencistas, a apreciação da visitante brasileira apresenta um tom crítico em relação ao conteúdo das exposições.

As notas da professora Irene são ainda mais duras em relação à prática pedagógica no colégio do CIEP porque ela inicia asseverando o seguinte: "Quanto às aulas e seminários que assisti na École de Sèvres nada de novo observei" (Carvalho, 1952, p. 5). Verifica que, em razão do número reduzido de alunos por turma, em torno de uma dezena, a participação deles era boa e a disciplina não apresentava problemas. No entanto, constata que "[...] os professores preferem a motivação negativa à positiva, o que representa um erro pedagógico grave" (Carvalho, 1952, p. 5), o que é surpreendente para um colégio modelo das *classes nouvelles*. De outra parte, tece

³ Na França, o concurso de agregação (*Agrégation*) é o "[...] concurso público de admissão ao cargo de liceu ou de faculdade" (Nogueira & Nogueira, 2006, p. 124). O candidato aprovado neste concurso torna-se professor *agrégé*.

considerações sobre a disciplina ‘Estudo do Meio’, que proporcionou aos alunos, no período vespertino, uma visita ao Museu do Louvre para observar vasos gregos – certamente do período antigo. Sobre esta atividade, a visitante brasileira anotou que não era adequada porque não concorria para o propósito desta disciplina, que deveria proporcionar conexão do aluno ao tempo presente. Essa crítica é contundente porque o estudo do meio natural e humano era a principal estratégia curricular das *classes nouvelles* e deveria integrar várias disciplinas – geralmente enaltecido pelos visitantes brasileiros. De outra parte, a professora Irene não relata como os vasos gregos foram trabalhados pelos estudantes nem a sua aproximação com o meio cultural francês.

Em segundo lugar, o relatório de Irene Mello Carvalho trata da sua visita ao Museu Pedagógico, instituição de guarda do patrimônio cultural da escolarização francesa, especialmente do ensino primário, que tinha o objetivo de contribuir para modernizar a educação escolar. O relato começa dizendo que “[...] a visita ao Museu Pedagógico também me decepcionou. A Biblioteca contém poucas obras estrangeiras, as exposições organizadas são de pouco interesse atual e as pesquisas em realizações atêm-se a assuntos irrelevantes” (Carvalho, 1952, p. 6). Trata-se de uma apreciação muito negativa sobre os materiais e as investigações de uma instituição francesa que materializava a educação nacional de corte republicano e tinha prestígio entre educadores e gestores. De outra parte, a professora Irene elogiou o material ilustrativo que o Museu Pedagógico enviava às escolas, mas reprovava alguns quadros de História que não estavam devidamente adaptados para os alunos do ensino secundário. Acreditava ela que essa falta de tato didático-pedagógico se devia ao fato de estes quadros terem sido feitos por historiadores da Sorbonne e do Collège de France, instituições que reuniam os melhores intelectuais da França, mas que não necessariamente tinham formação para preparar material didático para os estudantes secundaristas.

Por fim, o relatório da diretora do Departamento de Ensino da FGV na França apresenta uma apreciação positiva em relação a duas escolas de referência na clave da inovação escolar no Hexágono que ela conheceu, quais sejam: a École Experimental de Montgeron e a École des Roches. Em relação ao Liceu de Montgeron, há pequenas notas elogiosas no tocante aos trabalhos manuais e à elaboração de artefatos didáticos por parte dos alunos, bem como aos quadros murais afixados nas salas de aula para o processo de aprendizagem. Inspirada em colégios ingleses inovadores e instituída em 1889 na Normandia em regime de internato para adolescentes homens da burguesia, a École des Roches inaugurou a era da Educação Nova na França e, nos anos 1950, ainda tinha uma áurea simbólica de prestígio (Gutierrez, 2006). Sobre ela, Carvalho (1952, p. 6) registra o que segue:

Já na École des Roches, além de encontrar os valores que acabei de salientar em relação a Montgeron, observei que o sistema de organização da vida escolar de um internato no campo é muito bom.

A verdade é que eles enfrentam problemas idênticos aos do G. N. F. [Ginásio Nova Friburgo], pois há alunos difíceis e professores que não se adaptam, tudo isto agravado pela falta de recursos para reconstruir o que foi destruído pela guerra. Há, portanto, numerosas falhas, mas há também um grande esforço no sentido de sobrepujá-las.

Este excerto é importante porque revela afinidades institucionais entre a École des Roches e o Ginásio Nova Friburgo, administrado pela FGV e assessorado pedagogicamente pela professora Irene, também com funcionamento em regime de internato para adolescentes homens geralmente oriundos da classe abastada. Nesta direção, Irene Mello Carvalho tece comentários comparativos entre os dois educandários, afirmando que, pelas diferenças culturais dos brasileiros e franceses, não se pode exigir o mesmo nível de trabalho dos professores no Brasil. Registra também que a École des Roches tinha, em 1952, 350 alunos que recebiam poucos confortos e seu custo era inferior ao dos internos do Ginásio Nova Friburgo. Enfim, no colégio-interno da Normandia, Irene Mello Carvalho encontrou subsídios pedagógicos para incrementar o Ginásio Nova Friburgo em fase de consolidação. No entanto, ela não atenta para o caráter de classe e a perspectiva masculinista dos dois colégios, de modo que estes marcadores sociais não foram contemplados porque o seu relato se concentrou na organização da vida escolar.

O relatório de Irene Mello Carvalho teceu considerações discrepantes sobre as escolas e instituições educacionais que ela visitou na França. De um lado, demonstra decepção em relação à escola de aplicação do CIEP de Sèvres e aos materiais e pesquisas do Museu Pedagógico da *rue d'Ulm* de Paris. Nessas duas instituições educativas colheu poucas contribuições para a renovação do ensino secundário brasileiro. De outra parte, teceu elogios às experiências educativas no Liceu de Montgeron e, especialmente, na École des Roches, onde identificou instigantes aspectos da organização da vida escolar que poderiam subsidiar o Ginásio Nova Friburgo.

O RELATO ANIMADOR DO PROFESSOR GILDÁSIO AMADO

O relatório da viagem pedagógica de Gildásio Amado à Europa, apresentado ao ministro da Educação e Cultura em janeiro de 1954 e publicado no final do ano seguinte (Amado, 1955, p. 159), inicia comunicando o seu objetivo, qual seja: “[...] apresentar a V. Exa. o relatório das observações que fiz sobre as reformas da educação que, depois da última guerra, estão em estudo ou já em execução na França e na Inglaterra”. Para tanto, realizou entrevistas com autoridades educacionais, diretores e professores, fez visitas a colégios e consultou publicações oficiais sobre os sistemas de ensino nesses dois países. Na França, Gildásio Amado fez contato com M. J. Voisin,

diretor do Ensino Secundário em exercício; M. E. Gros, diretor de Centro de Documentação Pedagógica; Joseph Maiault, gestor do Museu Pedagógico; e Madame Hatingais, diretora do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres. E registrou que na França contou com importante suporte do Escritório Comercial do Brasil, especialmente do funcionário Dirceu di Pasca, considerado um quadro que enaltece o funcionalismo público brasileiro. Desta forma, o trajeto do educador brasileiro na França deu-se em esferas administrativas e em estabelecimentos públicos de ensino.

Para Gildásio Amado, o fato que ganhou centralidade no campo escolar francês no imediato pós-guerra foi o Plano Langevin-Wallon, asseverando que “[...] ele orienta, em certa parte, os projetos e sobretudo muitas das realizações pedagógicas atuais. Mas é considerado, por grande parcela da opinião, utópico, inexecutável” (Amado, 1955, p. 160). Ele considera que esta proposta educacional fazia parte da tradição de reforma do sistema de ensino francês que havia sido fundada pelo movimento dos *Compagnons de l'Université Nouvelle*, gestado nas trincheiras da Primeira Guerra Mundial, e, em parte, colocada em marcha, de 1936 a 1939, pelas iniciativas do ministro da Educação do governo do Front Populaire, Jean Zay. Embora considere que o Plano Langevin-Wallon seja bem conhecido no Brasil, Amado (1955, p. 160) julga oportuno comentar os seus principais traços, constatando, inicialmente, que “[...] a obrigatoriedade do ensino até 18 anos é o seu tema fundamental, baseado no princípio da igualdade de todos em face da educação”. Naquele momento histórico, na França a escolarização obrigatória estendia-se até os 14 anos, que na prática era representada pelo ensino primário e por cursos complementares, geralmente de cunho técnico, de forma que o longo ensino secundário ainda era muito elitista. Ao defender o alargamento da escolarização obrigatória, o Plano Langevin-Wallon perseguia a democratização do sistema de ensino na França que oportunizasse educação escolar para todos os seus cidadãos até o final do ensino secundário. Tratava-se de uma tomada de posição definitivamente ousada para o sistema escolar francês – e ocidental.

Segundo o professor Gildásio, o princípio da justiça social, que fundamentava o Plano Langevin-Wallon, implicava o alargamento da escolarização obrigatória até os 18 anos, mas também deveria ser arrematado pelo princípio da orientação escolar no ensino secundário. Amado (1955, p.161) sintetiza esse fundamento, afirmando que “[...] para que a educação possa ser aplicada com a mais completa justiça, deverá ela basear-se no conhecimento da psicologia das crianças, no estudo objetivo de cada individualidade. Respeitando-lhes a personalidade, terá por fim descobrir e desenvolver as aptidões individuais”. O princípio da orientação fazia a defesa da proposta pedagógica segundo a qual a educação escolar, ao lado da sua tradicional dimensão intelectual, deveria incluir também os aspectos sociais, morais, manuais, artísticos e emocionais, que integravam a perspectiva da educação integral que pautava o movimento da Educação Nova (Vidal & Rabelo, 2020). Desta forma, o Plano

Langevin-Wallon indicava a existência de dois novos ciclos do ensino secundário francês, assim sintetizados por Amado (1955, p. 162):

- I. O primeiro, de 11 a 15 anos, seria um período de orientação, que, assegurando um complemento indispensável de conhecimentos gerais, se consagraria à observação metódica das crianças para revelar suas aptidões e permitir sua orientação.
- II. o segundo ciclo seria o período de determinação. Os alunos aptos a receber o ensino universitário teriam aí uma formação teórica adequada. Para os outros, a cultura geral prosseguiria em relação a uma cultura especializada ou dirigida para a profissão, de sorte que os adolescentes que fossem designados por suas aptidões para o exercício de uma profissão estariam aptos, no fim desse ciclo, a entrar na vida profissional.

Nessa proposta pedagógica, apesar de o curso primário continuar a ser comum a todas as crianças, o seu novo desenho implicava na mudança do seu caráter propedêutico, de modo que poderia adotar “[...] um vasto programa de centros de interesse, ligados à descoberta e à observação do meio natural e humano, pela aplicação de métodos mais globais e vivos” (Amado, 1955, p. 163). Tanto na França como no Brasil, bem como nos países ocidentais, a passagem do ensino primário para o ensino secundário era marcada por uma prova de conhecimentos intelectuais – que no Brasil se chamava exame de admissão. Nessa configuração, o ensino primário deveria oferecer aos alunos um currículo enciclopédico que preparasse para o exame de entrada no ensino secundário. O Plano Langevin-Wallon quebrava o eixo dorsal do sistema de ensino francês na medida em que eliminava esta prova para o ingresso no ensino secundário, bem como as barreiras de acesso ao segundo ciclo desse nível de escolarização. Sobre essa ressignificação do ensino secundário, Amado (1955, p. 163) argumenta que “[...] a passagem do 1º ao 2º grau é considerada com a maior atenção pelos reformadores franceses exatamente porque ela marca o momento em que se apresenta o importante problema da orientação escolar, que é uma das maiores preocupações da educação moderna”. O primeiro ciclo do ensino secundário passaria a ser marcado pela orientação educacional em que os alunos seriam observados sistematicamente com o propósito de perceber aptidões e disposições individuais. Desta forma, tanto nos colégios técnicos como naqueles de ensino secundário seria dada sólida cultura geral, com mais ênfase, e formação profissional.

O Plano Langevin-Wallon também redesenhou o segundo ciclo do ensino secundário que passaria a ter as seguintes ramificações formativas: a) a seção prática que reunia os alunos que tivessem mais aptidões manuais, que seriam encaminhados

para as ‘escolas de aprendizado técnico’; b) a seção profissional destinada aos alunos que demonstrassem aptidões para a execução, que eram direcionados para ‘escolas comerciais, industriais, agrícolas, artísticas’; c) a seção teórica para aqueles que demonstrassem aptidões intelectuais, que deveriam se preparar para o exame final do ensino secundário com vistas ao ingresso no ensino superior – o *baccalauréat* –, sendo bifurcada em humanidades (clássicas ou modernas) e ciências (puras e técnicas) (Amado, 1955). A flexibilização do segundo ciclo do ensino secundário era pensada como um aprofundamento do ciclo de orientação previsto no primeiro ciclo desse nível de escolarização, orientada pelo lento diagnóstico e direcionamento das disposições e aptidões individuais fundamentadas no conhecimento psicopedagógico. Assim, as escolhas dos alunos ao longo do ensino secundário ainda não eram concebidas como mecanismos de reprodução social como seriam analisadas pelas lentes das sociologias marxista ou bourdieusiana – particularmente a partir dos anos 1960.

O Plano Langevin-Wallon foi enviado pelo ministro da Educação da França, em 1949, ao Conselho Superior da Educação Nacional, mas nunca foi, efetivamente, colocado em prática. Segundo Amado (1955), ele provocou manifestações da Diretoria do Ensino Secundário, da Diretoria do Ensino Técnico e do Conselho de Ensino Superior, bem como recebeu críticas dos sindicatos dos professores e da *Société des Agrégés*. A dificuldade de colocar em marcha essa proposta pedagógica deveu-se especialmente à complexidade do sistema de ensino francês, sintetizada por Amado (1955, p. 169-170) da seguinte forma: “[...] a organização do ensino, na França, dominada por excessiva centralização pedagógica e administrativa, é complexa, múltipla, com o grande número de órgãos, diretorias, conselhos, associações, a que são atribuídos direitos e responsabilidades no que concerne ao ensino e ao magistério”. E conclui dizendo que a base legal do ensino francês permanece o mesmo de antes da Segunda Guerra, mas havia inovação pedagógica colocada em prática por professores e diretores por meio da introdução de métodos ativos.

No seu relatório, o professor Gildásio tece observações sobre a principal experiência pedagógica inovadora no ensino secundário francês do pós-guerra, formada pelas *classes nouvelles*. Instituídas por meio de um ato ousado da Diretoria do Ensino Secundário para o primeiro ciclo do ensino secundário, estas classes tinham, segundo Amado (1955, p.170) dois propósitos: “[...] satisfazer, de modo mais perfeito, à função da orientação escolar, e dar aos professores melhores condições de trabalho que permitissem desempenhar a sua tarefa de modo mais adequado às exigências da vida e da cultura moderna”. Segundo Amado (1955), para se diferenciar do ensino secundário regular, as *classes nouvelles* foram plasmadas pelos seguintes princípios: classes com 25 alunos para permitir atendimento individualizado; redução do número de professores nas duas primeiras séries; realização do conselho de classe no horário do professor para avaliação e replanejamento; ampliação da cultura geral oferecida aos alunos; articulação das atividades escolares; introdução do estudo do meio natural

e humano; instituição do trabalho dirigido com o objetivo de dar protagonismo ao aluno; introdução de trabalho livre ou adaptado que visasse a individualização do ensino; estímulo ao trabalho em equipes; ação educativa articulada entre gestores, professores e pais; e observação psicopedagógica sistemática com o intuito de orientação escolar e profissional dos alunos.

Em relação ao processo da implantação das classes inovadoras no primeiro ciclo do ensino secundário francês, Amado (1955, p. 172, grifo do autor) afirma que, “[...] iniciadas, em 1946, na 1ª série, estenderam-se as ‘classes nouvelles’ progressivamente até a quarta série”. O educador brasileiro se equivocou em relação ao início das *classes nouvelles*, que não ocorreu em 1946, mas em outubro do ano anterior, ou seja, no início do ano letivo francês de 1945-1946 (Levallois, 1991). Ao se referir a uma seriação em ordem crescente, o professor Gildásio estava fazendo equivalência do primeiro ciclo do ensino secundário francês – que, em realidade, era formado por quatro séries e ordem decrescente – ao primeiro ciclo do ensino secundário brasileiro, o curso ginásial, formado pela primeira, segunda, terceira e quarta séries anuais. Em relação à formação docente para estas classes, Amado (1955, p.172) afirma que “[...] os professores das ‘classes nouvelles’ são formados em estágios nacionais ou regionais. Conselheiros pedagógicos especiais os guiam nos seus esforços e no intercâmbio de visitas e de experiências”. No tocante à flexibilização curricular, o professor Gildásio diz que às vezes as turmas são divididas em dois grupos; e, nos dois últimos anos, além do tronco comum, os alunos podem fazer opções de disciplinas. E registra que, nas *classes nouvelles*, no período matutino eram ministradas disciplinas do currículo oficial e pela tarde eram proporcionadas aos alunos atividades práticas e artísticas, educação física e esportiva, bem como atividades personalizadas, segundo o serviço de orientação educacional.

O professor Gildásio também relata, de forma concisa, a sua visita pedagógica ao Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, onde acompanhou algumas aulas e fez contatos com professores e orientadores pedagógicos. Sublinha que o CIEP foi instituído em 1945 para congregar professores voluntários que desejassem implantar as *classes nouvelles*, bem como diretores e docentes que se dispusessem a relatar e discutir as suas experiências com essa pedagogia inovadora. E lembra a dimensão internacional dessa instituição educativa, afirmando que “Sèvres abriu também as suas portas aos educadores estrangeiros dentre os quais se contam alguns do Brasil” (Amado, 1955, p. 173). Ademais, o educador brasileiro tece alguns comentários sobre o Centro Nacional de Documentação Pedagógica, que ele visitou e considera um órgão estratégico do Ministério da Educação na França, destacando os seus objetivos:

- a) encarregar-se da pesquisa pedagógica e do aperfeiçoamento dos métodos de ensino, facilitando o confronto de experiências, a difusão das informações sobre a atividade

- pedagógica francesa e estrangeira, o ensaio das técnicas e meios novos de ensino e de educação;
- b) auxiliar os professores em seus estudos (preparação aos exames e concursos que dão acesso às funções universitárias, em seu ensino e preparação de cursos, classes, conferências pós-escolares), em suas pesquisas e atividades que visem ao aperfeiçoamento de sua cultura, tudo isso fornecendo-lhes meios de trabalho, livros, discos, filmes, etc., organizando o intercâmbio de informações ou promovendo a cooperação intelectual e cultural dos professores.
 - c) informar os professores e os pais sobre as escolas e as carreiras, a fim de melhor assegurar a orientação escolar da juventude (Amado, 1955, p. 172).

Esse detalhamento dos fins do Centro Nacional de Documentação Pedagógica tinha, certamente, o propósito de divulgar uma experiência didático-pedagógica modelar para o público brasileiro.

No relato de sua viagem pedagógica à França, Gildásio Amado coloca em relevo Plano Langevin-Wallon e as *classes nouvelles* – as duas principais iniciativas em prol da renovação do ensino secundário que emergiram em torno do fim da Segunda Guerra Mundial. No seu texto, dedica mais parágrafos à proposta da Comissão Langevin-Wallon do que ao ensaio pedagógico das *classes nouvelles*, revelando um interesse particular pela reorganização do sistema de ensino francês. De outra parte, Amado analisa impasses do ensino secundário francês e os principais traços das *classes nouvelles*, modelo pedagógico que tinha circulação mundial e já estava sendo apropriado no Brasil por ex-estagiários do CIEP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No imediato pós-guerra, em razão da existência do Plano Langevin-Wallon e da experiência das *classes nouvelles*, bem como pelo fato de sediar a Unesco, Paris se converteu em uma cidade que atraía educadores do mundo, entre os quais vários brasileiros – particularmente a partir dos anos 1950. Foi a partir desta atmosfera pedagógica que os professores e gestores Irene Mello Carvalho e Gildásio Amado empreenderam suas viagens pedagógicas para a França e relataram suas observações educacionais a autoridades do ensino francês. Irene Mello Carvalho fez contato com autoridades educacionais do setor público e visitou o CIEP e suas *classes nouvelles* e o Liceu de Montgeron, mas encantou-se com a École des Roches, onde colheu subsídios pedagógicos para incrementar o Ginásio Nova Friburgo da FGV do Rio de Janeiro do qual era diretora do Departamento de Ensino. No seu relato de viagem à França, ela

coloca o foco nas visitas pedagógicas às instituições de ensino, procurando observar práticas escolares inovadoras, e, neste sentido, as suas anotações têm caráter didático-pedagógico. Ademais, a professora Irene faz análises críticas ao sistema de ensino francês que são incomuns nos relatos e memórias de educadores brasileiros, talvez em boa medida devido à sua simpatia pelas experiências norte-americanas, em particular pelo Plano Morrison.

No seu relatório ao ministro da Educação e Cultura, Gildásio Amado enfatiza as propostas e a organização do sistema público de ensino na França. Não sem razão, começa com uma análise arguta do Plano Langevin-Wallon, que marcou os debates e configurações da educação escolar na França e, em boa medida, o mundo ocidental. Na visão gildasiana, o plano concebido por um grupo seleto de renovadores da educação na França problematizava todo o sistema de ensino no seu país, especialmente o ensino secundário. Tratava-se da defesa da extensão da escolarização até os 18 anos, provocando democratização do ensino, e do princípio da orientação à luz de uma perspectiva psicopedagógica que buscasse o respeito às habilidades e tendências individuais. De outra parte, no seu relato escrito, o professor Gildásio deu destaque às *classes nouvelles*, que poderiam inspirar a renovação do ensino secundário público no Brasil engessado pela centralização e pela ênfase às humanidades prescritas na Lei Orgânica do Ensino Secundário. Mesmo de forma concisa, ele tece consideração sobre o CIEP e o Centro Nacional de Documentação Pedagógica, que também eram instituições públicas. Como diretor do Externato do Colégio Pedro II, Gildásio Amado era guiado pela perspectiva de reestruturação do sistema público, que ele considerava em descompasso com a sociedade que emergia com a redemocratização do Brasil. Em boa medida, ele aproveitou os subsídios pedagógicos que colheu na França para tomar iniciativas em prol da flexibilização do ensino secundário brasileiro, particularmente a implantação das classes secundárias experimentais.

REFERÊNCIAS

- Amado, G. (1973). *Educação média e fundamental*. Rio de Janeiro, RJ: Livraria José Olympio Editora.
- Amado, G. (1955). Relatório do professor Gildásio Amado sobre as reformas da educação na França e na Inglaterra. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 60(24), 159-197.
- Araújo, E. M., & Dallabrida, N. (2017). Gustav Monod e a renovação do ensino secundário francês. *Acta Scientiarum. Education*, 39(suppl.), 475-481.

- Berrio, J. R. (1996). Proyecto de Reforma de la Enseñanza Langevin-Wallon. In J. R. Berrio (Ed.), *La educación en los tiempos modernos* (p. 328-333). Madrid, ES: Actas.
- Canguilhem, G., Cros, L., Delannoy, J., François, L., Goblot, F., Petit, G., ... Renard, P. (1981). *Un pionnier en éducation : Gustave Monod: un hommage collectif rendu à Gustave Monod*. Paris, FR: Comité Universitaire d'Information Pédagogique.
- Carvalho, I. M. (1952). *Relatório da viagem à Europa da Diretora do Departamento de Ensino da F.G.V. em janeiro e fevereiro de 1952*. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas.
- Carvalho, M. M. C. (2007). A bordo do navio, lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolphe Ferrière. In A. C. V. Mignot, & J. G. Gondra (Ed.), *Viagens pedagógicas* (p. 277-293). São Paulo: Cortez.
- Carvalho, M. M. C., & Hansen, J. A. (1996). Modelos culturais e representação: uma leitura de Roger Chartier. *Vária História*, 16, 7-24.
- Catani, A. M., & Martinez, P. (Orgs.). (1999). *Sete ensaios sobre o Collège de France*. São Paulo, SP: Cortez.
- Chartier, R. (2002). *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes*. Porto Alegre, RS: UFRGS.
- Gomes, A. C., & Hansen, P. S. (Ed.). (2016). *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Gutierrez, L. (2006). Les limites de la visibilité pédagogique des premières écoles nouvelles (1889-1932). *Les Sciences de l'Éducation*, 39(4), n.4, 31-44.
- Gutierrez, L., & Kahn, P. (2016). Enjeux et défis d'une réforme de l'enseignement à la Libération. In L. Gutierrez, & P. Kahn (Ed.), *Le Plan Langevin-Wallon: histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement* (p. 7-24). Nancy, FR: Presses Universitaires de Nancy.
- Levallois, A. (1991). Rentrée des classes – octobre 1945. In J. Guignard (Ed.), *Lycée de Sèvres 1921-1991* (p. 30-32). Sèvres, FR: Éditions Les amis de Sèvres.

- Mignot, A. C. V., & Gondra, J. G. (Ed.). (2007a). *Viagens pedagógicas*. São Paulo, SP: Cortez.
- Mignot, A. C. V., & Gondra, J. G. (2007b). Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos. In A. C. V. Mignot, & J. G. Gondra (Ed.), *Viagens pedagógicas* (p. 7-14). São Paulo, SP: Cortez.
- Nogueira, M. A., & Nogueira, C. M. M. (2006). *Bourdieu & educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Prost, A. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation: l'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*. Paris, FR: Éditions Perrin.
- Souza, R. F. (2008). *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo, SP: Cortez.
- Vidal, D. G., & Rabelo, R. S. (Ed.). (2020). *Movimento internacional da educação nova*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço.
- Vieira, L. (2020). *Classes experimentais secundárias de instituições públicas de ensino no estado de São Paulo: um estudo sobre formas de circulação e apropriação de práticas pedagógicas (1951-1962)* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

NORBERTO DALLABRIDA é doutor em História Social, pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professor de História da Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e pesquisador do CNPq.

E-mail: norbertodallabrida@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5100-2028>

LAURENT GUTIERREZ é doutor em Ciências da Educação, pela Université de Paris VIII. Atualmente é professor de História da Educação na Université Paris Nanterre.

E-mail: lgutierrez76@aol.com
<https://orcid.org/0000-0002-2864-7936>

Recebido em: 07.03.2021

Aprovado em: 22.06.2021

Publicado em: 16.12.2021

Editor-associado responsável:

Cláudia Engler Cury (UFPB)
 E-mail: claudiaenglercury73@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2540-2949>

Rodadas de avaliação:

R1: dois convites; duas avaliações recebidas.

Como citar este artigo:

Dallabrida, N., & Gutierrez, L. A. Impressões de viagem de Irene Mello Carvalho e de Gildásio Amado sobre a educação na França na década de 1950. (2022). *Revista Brasileira de História da Educação*, 22. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e199>

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).