

O ensino secundário na França em textos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1955-1960)

Secondary education in France through texts published in the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1955-1960)

La educación secundaria en Francia a través de textos publicados en la Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1955-1960)

Vanessa Viana Mignoni¹ , Norberto Dallabrida¹ 

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Autor correspondente:

Vanessa Viana Mignoni

Email: vanessavmignoni@gmail.com

Como citar: Mignoni, V. V., & Dallabrida, N. (2025). O ensino secundário na França em textos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1955-1960). *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 18(37), e23446. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v18i37.23446>

RESUMO

O objetivo deste artigo é compreender as representações da escolarização francesa feitas em três artigos produzidos por educadores brasileiros que realizaram estágio na França, na segunda metade dos anos 1950, os quais foram publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Para tanto, usamos o conceito de representação formulado por Roger Chartier, pensado como presentificação de algo ausente ou já ocorrido, que é produzida pelas estratégias textuais de seu autor, e de história transnacional, enunciado por Eugenia Roldán Vera. Cada um desses artigos lançou o seu olhar a aspectos singulares da escolarização francesa: o de Gildásio Amado foi dirigido para o Plano Langevin-Wallon e as *classes nouvelles*, o de João Roberto Moreira foi para a formação dos professores para o ensino secundário e o de Oswaldo Domienne de Freitas focalizou a reforma Berthoin. Estes textos, portanto, fazem circular aspectos inovadores do ensino secundário no Brasil.

Palavras-chave: Ensino secundário. Inovação escolar. França. Representação.

ABSTRACT

The objective of this article is to understand the representations of French schooling made in three articles written by Brazilian educators who did an internship in France in the second half of the 1950s, which were published in the *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. To do so, we use the concept of representation formulated by Roger Chartier, thought of as the presentification of something absent or that has already occurred, which is produced by the textual strategies of its author, and of transnational history, enunciated by Eugenia Roldán Vera. Each of these articles cast its gaze on singular aspects of French schooling: Gildásio Amado's was directed to the Langevin-

Wallon Plan and the *classes nouvelles*, João Roberto Moreira's was directed to the training of teachers for secondary education, and Oswaldo Domienne de Freitas's focused on the Berthoin reform. These texts, therefore, make circulate innovative aspects of secondary education in Brazil.

Keywords: Secondary education. School innovation. France. Representation.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es comprender las representaciones de la escolarización francesa hechas en tres artículos producidos por educadores brasileños que realizaron una pasantía en Francia en la segunda mitad de la década de 1950, los cuales fueron publicados en la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Para ello, utilizamos el concepto de representación formulado por Roger Chartier, pensado como la presentificación de algo ausente o ya ocurrido, que es producido por las estrategias textuales de su autor, y de historia transnacional, enunciado por Eugenia Roldán Vera. Cada uno de estos artículos lanzó su mirada sobre aspectos singulares de la escolarización francesa: el de Gildásio Amado se dirigió al Plan Langevin-Wallon y a las *classes nouvelles*, el de João Roberto Moreira se dirigió a la formación de profesores para la enseñanza secundaria y el de Oswaldo Domienne de Freitas se centró en la reforma Berthoin. Estos textos, por lo tanto, difunden aspectos innovadores de la educación secundaria en Brasil.

Palabras clave: Educación secundaria. Innovación escolar. Francia. Representación.

INTRODUÇÃO

No imediato pós-guerra, a França atraiu a atenção de vários países devido às suas inovações materializadas no campo escolar, entre as quais se destacam o Plano Langevin-Wallon, a instituição das *classes nouvelles* e a criação do Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP). Em 8 de novembro de 1944 foi instituída uma comissão para a reforma do ensino na França, que se reuniu por três anos e produziu o chamado Plano Langevin-Wallon, que defendia enfaticamente a escolarização obrigatória e gratuita para os estudantes dos 6 aos 18 anos, ou seja, a escolarização anterior ao ensino superior (Gutierrez & Kahn, 2016). Este projeto de democratização da escolarização francesa foi enviado às instâncias governamentais, mas não foi colocado em prática naqueles anos difíceis do pós-guerra. As *classes nouvelles* foram criadas, sob a liderança de Gustave Monod, em meados de 1945 com o propósito de construir uma experiência de ensino secundário alternativo com a adesão voluntária de professores do sistema público de ensino. Para realizar a formação pedagógica desses docentes, Monod criou, também em meados de 1945, o CIEP na cidade de Sèvres – localizada na grande Paris –, que também tinha uma perspectiva transnacional na medida em que procurava atrair educadores estrangeiros (Dallabrida, 2023).

Logo após a Segunda Guerra Mundial, o Brasil também passou por um processo de redemocratização política, cujo novo reordenamento jurídico foi consubstanciado na Constituição de 1946, que determinava o estabelecimento de diretrizes e bases da educação nacional. Com o fim da ditadura do Estado Novo, intelectuais de renome voltaram a atuar no campo educacional, como Anísio Teixeira, que ocupou o cargo de Secretário da Educação do estado da Bahia e, em 1952, foi nomeado diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Ideias e modelos da Escola Nova ganharam visibilidade e passaram a ser aplicados tanto nas redes públicas de ensino como em instituições privadas como resultado de processos de circulação pedagógica em nível transnacional, impulsionados pela UNESCO. Assim, autoridades e gestores escolares, bem como professores, romperam as fronteiras nacionais e realizaram visitas pedagógicas, especialmente em países europeus e nos EUA. A partir do fim da década de 1940, muitos deles realizaram visitas curtas e estágios longos no CIEP de Sèvres com o fito de conhecer a proposta das *classes nouvelles* para o ensino secundário francês e observar como elas eram colocadas em prática no Liceu de Sèvres, anexo a esse Centro (Bastos, 2019).

Ao retornarem ao Brasil, boa parte dos educadores brasileiros que estiveram no CIEP de Sèvres realizaram ensaios pedagógicos inspirados nas *classes nouvelles*, como Luís Contier, que implantou as classes experimentais no ensino secundário do Instituto de Educação Alberto Conte (Vieira, 2023), e/ou publicaram as suas impressões das inovações pedagógicas no ensino secundário francês, particularmente em periódicos educacionais. Criada em 1944 pelo INEP, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) divulgava ideias pedagógicas e leis educacionais inicialmente vinculadas ao Ministério da Educação, mas, posteriormente, abriu-se ao debate educacional no Brasil e às contribuições de outros países e de organismos internacionais (Rosa, 2014). Como o ensino primário era prioridade no INEP, muitos artigos sobre esse nível de ensino foram publicados na RBEP, mas o ensino secundário também ganhou espaço em boa medida porque ganhava visibilidade na Europa e nos EUA. Nessa direção, o presente trabalho analisa três artigos publicados na RBEP de educadores brasileiros que abordam o ensino secundário francês com base em suas visitas pedagógicas ao CIEP de Sèvres na década de 1950. Trata-se dos artigos “Relatório de viagem do professor Gildásio Amado sobre as reformas na educação da França e da Inglaterra” (Amado, 1955), “Aspectos do Ensino na França” (Moreira, 1958) e “A Reforma do Ensino Secundário na França” (Freitas, 1960).

Consideramos que cada um dos autores desses textos constrói uma representação da inovação do ensino secundário francês com base em sua visão de mundo e, especialmente, em sua *expertise* pedagógica. Assim, neste trabalho empregamos o conceito de representação formulado por Chartier (2002), pensado como presentificação de algo ausente ou já ocorrido, que é produzida pelas estratégias textuais de seu autor. A representação da realidade feita por meio de textos e/ou de imagens é um conhecimento indireto que está diretamente ligado ao autor como agente social com potencialidades e limites. De outra parte, pensamos a análise desses textos publicados na RBEP na perspectiva da circulação transnacional de ideias e de experiências pedagógicas por meio da mobilidade de educadores brasileiros para a França. Nesse sentido, valemo-nos das reflexões sobre a história transnacional feitas por Roldán Vera (2013), que nos convida a ultrapassar as fronteiras nacionais e reler o passado educacional levando em consideração os fluxos pedagógicos em nível supranacional. As visitas de autoridades, gestores e professores ao CIEP a partir dos anos 1940 e suas impressões de viagens pedagógicas registradas em textos constituem um fato histórico transnacional.

Este artigo é dividido em três partes. Primeiramente será analisado o relatório do professor Gildásio Amado, em seguida o artigo de João Roberto Moreira e, por fim, o artigo de Oswaldo Domienne de Freitas. Desse modo, os artigos são analisados segundo a ordem cronológica das suas publicações na RBEP.

O RELATÓRIO DO PROFESSOR GILDÁSIO AMADO

Graduado em Medicina pela Universidade do Rio de Janeiro, Gildásio Amado atuou como professor no Colégio Pedro II, sendo diretor do seu externato de 1947 a 1956 (Vieira; Dallabrida, 2022). Depois dessa experiência como docente e gestor do principal colégio público de ensino secundário do Brasil, Amado ocupou cargos de destaque na esfera federal, como presidente da Comissão Nacional do Livro, chefe da Diretoria de Ensino Secundário e titular da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura. Como gestor educacional inquieto, realizou viagens pedagógicas internacionais, como afirmam Vieira; Dallabrida (2022, p. 3):

Especialmente pela sua atuação como ocupante de altos cargos no MEC e do campo educacional do estado do Rio de Janeiro, bem como pelas suas contribuições para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e por seus escritos pedagógicos, Gildásio Amado é considerado um mediador cultural. (...) Como diretor do Colégio Pedro II, Gildásio visitou a França e a Inglaterra com o intuito de compreender as inovações desses países no tocante ao ensino secundário.

Após viagens pedagógicas a países europeus, publicou na RBEP o artigo intitulado “Relatório de viagem do professor Gildásio Amado sobre as reformas na educação da França e da Inglaterra” (Amado, 1955). Este relatório foi escrito e apresentado primeiramente ao Ministro da Educação e Cultura pelo professor Gildásio, em 1954, e, posteriormente, publicado na RBEP. Neste trabalho analisaremos somente as suas considerações sobre o ensino francês. No momento em que realizou viagem à França, o professor Gildásio foi acompanhado por um funcionário do Escritório Comercial do Brasil, Dirceu di Pasca, e foi auxiliado pelos seguintes gestores: M. J. Voisin (substituto do Diretor do Ensino Secundário); M.E. Gros (Diretor do Centro de Documentação Pedagógica); Joseph Majault (administrador do Museu Pedagógico); Madame Hatinguais (diretora do CIEP em Sèvres), entre outros (Amado, 1955).

Acerca das reformas ocorridas na França, o professor Gildásio inicia o seu texto fazendo referência ao Plano Langevin-Wallon, considerado um marco da educação no pós-guerra. Sobre essa iniciativa, Dallabrida e Gutierrez (2021, p. 4) afirmam:

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 France – 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 [...].

Segundo o relatório de Amado (1955), o Plano Langevin-Wallon foi submetido em dezembro de 1949 ao Conselho Superior da Educação Nacional da França, porém não se concretizou, tendo sido considerado utópico. Este previa inicialmente a obrigatoriedade do ensino até os 18 anos, sendo tal premissa baseada no princípio da igualdade de todos no que se refere à educação escolar. Tratava-se de expandir o direito à escolarização no ensino secundário, que na França ainda era elitista e em parte privatizado. Em segundo lugar, era prevista uma educação baseada no conhecimento da psicologia da criança e do adolescente com a finalidade de descobrir e desenvolver as aptidões individuais dos estudantes, surgindo, assim, o princípio da orientação. Por isso, o ensino secundário foi dividido em dois ciclos: o primeiro, considerado um período de orientação, era destinado, indistintamente, aos alunos de 11 a 15 anos; e o segundo ciclo, direcionado para os estudantes de 16 a 18 anos, concebido como um período de determinação, que previa diferentes seções – a prática para quem tivesse aptidões manuais, a profissional para escolas comerciais, industriais, agrícolas e artísticas e a teórica para os estudos intelectuais. Por fim, defendia que o ensino primário seria o mesmo para todos os alunos e não deveria haver barreiras feitas por meio de exames entre o ensino primário e o ensino secundário.

O Plano Langevin-Wallon foi, portanto, enviado ao ministro da Educação da França e ao Conselho Superior da Educação Nacional, porém nunca foi efetivamente colocado em prática. A dificuldade de colocar em prática a proposta pedagógica ocorreu devido à complexidade do sistema de ensino francês, conforme assevera Amado (1955, p. 169-170):

[...] a organização do ensino, na França, dominada por excessiva centralização pedagógica e administrativa, é complexa, múltipla, com grande número de órgãos, diretorias, conselhos,

associações, a que são atribuídos direitos e responsabilidades no que concerne ao ensino e ao magistério.

E afirma que o sistema de ensino francês não tinha tido alterações estruturais em boa medida devido à situação de reconstrução no pós-guerra, mas que houve iniciativas tópicas que concorreram para a inovação pedagógica.

De outra parte, Amado (1955) reflete acerca das *classes nouvelles*, que foram criadas em 1945 para o primeiro ciclo do ensino secundário francês sob a liderança de Gustave Monod, titular da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação. Segundo o autor, os principais traços das *classes nouvelles* eram os seguintes: redução do número de alunos a 25 por classe; redução do número de professores na 1ª e na 2ª séries do primeiro ciclo do ensino secundário; instituição do conselho de classe para viabilizar o trabalho coletivo e o estudo das aptidões dos alunos; introdução de métodos ativos como o estudo do meio natural e humano, o trabalho dirigido e do trabalho em equipes; estímulo à personalização do ensino, que favorecesse a pesquisa discente; e estreitamento da ação educadora articulada entre escola e família. Os professores dos colégios públicos aderiam, de forma voluntária, às *classes nouvelles*, sendo formados em estágios no Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), também criado por Gustave Monod. Nesses estágios de formação e avaliação pedagógica, os professores eram orientados por um grupo seletivo de pedagogos que assessoravam Gustave Monod, bem como havia espaços para intercâmbio de experiências docentes. No CIEP havia também trocas com educadores de outros países, convertendo-se em um centro pedagógico transnacional.

As *classes nouvelles* foram gradativamente implantadas no ensino secundário francês, no primeiro ciclo¹. No ano letivo de 1945/1946 funcionaram 200 turmas de *sixième*, espalhadas por 150 colégios em 40 cidades; no ano subsequente foram colocadas em marcha as turmas de *cinquième*, e assim por diante. Era um ensaio pedagógico restrito, mas muito criativo e dinâmico, tendo forte impacto no sistema de ensino francês e em vários países, particularmente pela mediação do CIEP. No entanto, em 1952, as *classes nouvelles* foram extintas pela Direção do Ensino Secundário do Ministério da Educação Nacional, “devido ao grande crescimento de estudantes na rede pública francesa devido ao *baby boom* do pós-guerra, de forma que havia uma projeção de que o número de alunos do ensino secundário, em 1956, seria de aproximadamente o dobro” (Vieira; Dallabrida, 2022, p. 8).

Enfim, no seu relatório sobre as novidades pedagógicas da França em meados da década de 1950, ganhou foco o Plano Langevin-Wallon e as *classes nouvelles*, as principais iniciativas em prol da renovação do ensino secundário francês que reverberavam no ensino secundário brasileiro. As *classes nouvelles* tinham sido extintas em 1952, mas a sua proposta pedagógica continuava viva e atualizada nas classes piloto, que eram numericamente reduzidas e tinham um caráter experimental.

O ARTIGO DE JOÃO ROBERTO MOREIRA

Catarinense de Mafra, João Roberto Moreira frequentou a escola primária na cidade de Joinville e o ensino secundário no Seminário Central dos padres jesuítas em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. Em seguida, cursou Pedagogia na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica do Rio de Janeiro, tendo realizado diversos estágios de observação em Nova Iorque e na França. Foi professor efetivo no Instituto de Educação do estado de Santa Catarina e, posteriormente, por concurso público, atuou como técnico de educação, quando dirigiu a Seção de Documentação e

¹ 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 *terminale*) (Araújo & Dallabrida, 2017).

Intercâmbio do INEP (In..., 1957). Segundo Daniel (2013), em 1952 passou a coordenar a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), coordenada pelo INEP. Assim, levantou dados em diversos países e conheceu projetos educacionais de organismos internacionais como a UNESCO, especialmente aqueles ligados a países latino-americanos. Nessa direção, Daniel (2013, p. 196) afirma:

A vinculação de Moreira a projetos que pensavam a educação, agora não só para o Brasil, é a expressão de um período de forte influência de organismos estrangeiros nos encaminhamentos de questões nacionais. Embora se considere que Moreira continuava a pensar e a se preocupar com as questões da educação brasileira, o tratamento já não era o mesmo ocorrido nos anos anteriores. As suas produções teóricas demonstram a preocupação em entender a educação vinculada às questões econômicas, elegendo como temáticas privilegiadas o significado do desenvolvimento, do subdesenvolvimento, do planejamento, entre outros.

Em 1958, representando o INEP, João Roberto Moreira fez uma visita à França para conhecer melhor o seu sistema de ensino e escreveu o artigo “Os Aspectos do Ensino na França” (Moreira, 1958), que foi imediatamente publicado na RBEP. Neste texto ele começa assinalando que “a escola pública francesa é modesta, simples, pobre às vezes, mas eficiente” (Moreira, 1958, p. 43) e que os professores e alunos permanecem estudando efetivamente por seis horas diárias. Anota que o ensino secundário, clássico ou moderno, obedece aos princípios didáticos usuais, sendo que o professor organiza as aulas em dificuldade crescente, coordenando as atividades. Para ele, na escola primária como na secundária há a utilização de meios audiovisuais para a complementação do ensino, destacando que mesmo a escola com instalações precárias possui aparelho de projeção cinematográfica para receber filmes da Cinemateca Nacional (Moreira, 1958).

Mesmo assim, consigna que “não encontramos administrador, professor, delegado cantonal ou inspetor que não julgue ser necessária a reforma da educação” (Moreira, 1958, p. 43). Esta reforma não busca modificar os métodos e processos escolares, mas consagrá-los “dando-lhes mais substância, objetivando e concretizando-os melhor” (Moreira, 1958, p. 44). Quanto ao que se busca com a reforma, Moreira (1958, p. 44), constata:

Que é, então, que se quer reformar? — O sistema de organização da educação, a fim de permitir maior justiça social, melhor seleção de elites intelectuais e técnicas, e de garantir mais eficientemente a laicidade do ensino. Para realizar a reforma proposta é preciso gastar mais 60 bilhões de francos (1% — um por cento — do atual orçamento) em educação pública, o que — do ponto de vista dos educadores — não seria muito, correspondendo a cerca de 12% de aumento nas despesas com educação. O governo, porém, não pensa assim, porque julga imprescindível atenuar a crise financeira em que se debate. Tal crise é representada por um déficit de 600 bilhões (10% do orçamento, que sobe a 6.000 bilhões).

Conforme Moreira (1958), a reforma da educação é desejada por todos e não foi ainda consagrada por questões políticas. Os principais traços da reforma de ensino deveriam ser a criação de escolas médias de orientação, sendo estas um elo de continuidade entre a escola primária e a escola secundária. Este curso médio deve ser comum e obrigatório aos alunos de 11 ou 12 a 13 ou 14 anos, em classes de 25 alunos, sendo que no primeiro ano, chamado de “observação”, seria ensinada uma língua viva, além de ciência de observação e também atividades construtivas. No segundo ano, chamado de “opções”, o aluno poderia escolher diversas matérias, contando ainda com os conselhos de professores especializados, que ajudariam os alunos e pais na orientação a seguir. Assim, todos os estudantes, independentes de sua origem social, teriam condições iguais de acesso à cultura e uma orientação eficaz para os ensinamentos posteriores.

No que tange à preparação de professores na França, Moreira (1958) observa que os educadores franceses consideravam que o seu sistema de formação docente estava em crise devido ao fato de que a Segunda Guerra Mundial interrompera o seu processo tradicional. E, com o crescimento maior da população infantil, o sistema foi incapaz de vencer a preparação dos professores para os dois níveis de ensino, o que o obrigou a tomar medidas emergenciais. Diz ainda que o sindicalismo organizado defendia os direitos dos trabalhadores à educação de todos os níveis, inclusive no que diz respeito a aposentadorias, pensões e seguros de saúde, mas, naquele momento, a carreira docente não tinha outra atração a não ser a vocação e um certo prestígio social. Destaca que qualquer trabalhador de nível especializado percebia mais que um professor primário e equivalente ao professor secundário.

Referente à formação docente do professor do ensino secundário, Moreira (1958) aponta que a via mais comum de ingresso é a Escola Normal Superior², porém o ingresso nessa instituição de elite não era fácil, dependendo de um concurso que pressupõe pelo menos um ano de preparação. E complementa, dizendo:

Durante 2 anos se preparam para a licenciatura, que lhes permite candidatar-se ao "CAPES" (Certificado de Aptidão para Professor de Ensino Secundário), que exige pelo menos 6 meses de estudos especiais feitos no "Institut Pédagogique National" e nos "Instituts Pédagogiques Régionaux" (Moreira, 1958, p. 57).

Conforme Moreira (1958), após a licenciatura, estes professores podem candidatar-se ao diploma de nível superior, sendo que este exige mais um ano de estudos, e permite que se exerça o magistério secundário. E, conquistando o diploma de estudos superiores, podem candidatar-se à *agrégation*³, através da preparação e defesa de uma tese, pelo período de um ano. Assim, com o título de professor *agrégé* ingressa-se na mais alta carreira do magistério secundário, também podendo-se atuar no magistério superior como assistente e adjunto. Moreira (1958, p. 58) detalha a carreira profissional docente da seguinte forma:

Na escola normal superior, o aluno completa sua especialização, tendo em vista o ensino dessa especialidade. De início, o fim principal das escolas normais superiores era o de formar os mestres e diretores das escolas normais primárias e inspetores escolares. Hoje, porém, forma, além dos diretores destas escolas e dos inspetores escolares, em cursos especializados, em que a psicopedagogia tem predominância, também professores de ensino secundário, nivelando-se, por isso, às faculdades de letras e de ciências das universidades. A Escola Normal Superior de St. Cloud deu-nos a impressão de uma pequena universidade, voltada para a alta cultura especializada, tendo em vista o magistério. Nesta escola, 13 agregações são possíveis aos alunos, o que significa que, ao nela ingressarem, devem decidir-se por uma dentre 13 especializações possíveis, decisão esta que se manifesta já na classe de preparação e se confirma no exame de ingresso na escola normal superior. Todavia o conjunto de agregações possíveis, propiciado pelas 5 escolas normais superiores e pelas faculdades de letras e de ciências, atinge o total de 18.

Moreira (1958) finaliza o artigo considerando que, em relação à formação dos professores da França, havia ainda diversas particularidades que não foram abordadas devido a limitações de tamanho do seu texto. Na sua viagem pedagógica à França, o foco do professor João Roberto foi

² École normale supérieure de Saint-Cloud, tendo sido criada por Jules Ferry por de decreto em 22 de dezembro de 1882, para meninos, com a missão de formar professores e inspetores de ensino. Para mais informações consultar: <https://francearchives.gouv.fr/findingaid/7f4fafdbb1d9d9efc7e385f52ba9ab839e95ce5c>

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

colocado sobre a formação docente, que era a sua especialidade como técnico em educação no INEP, e um problema fulcral no Brasil, particularmente no ensino secundário.

AS ANOTAÇÕES DE OSWALDO DOMIENSE DE FREITAS

O professor Oswaldo Domiense de Freitas venceu o II Concurso “Dia do Professor”, realizado em 1958 e promovido pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), cujo prêmio foi o pagamento de um estágio, com duração de um semestre, no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres. A CADES fazia parte da estratégia campanhista do INEP que tinha o objetivo de qualificar os professores do ensino secundário brasileiro por meio de cursos de aperfeiçoamento e da publicação da revista *Escola Secundária* (Rosa, 2014). Quando ganhou o prêmio da CADES, Oswaldo Domiense de Freitas era docente de História Natural na Escola Técnica e no Colégio Sophia Costa Pinto, ambos localizados na cidade de Salvador, no estado da Bahia, bem como ocupava o cargo de inspetor de ensino secundário (Rocha, 2014). Depois de realizar o seu estágio no CIEP de Sèvres, ele escreveu um texto publicado sob o título “A Reforma do Ensino Secundário na França” (Freitas, 1960).

Inicialmente, Freitas (1960) observa que o sistema de ensino francês passava por mudanças significativas em razão de problemas socio-pedagógicos provocados pelos dois conflitos mundiais. Os desafios econômicos, sociais, políticos e culturais da vida no pós-guerra, na sua visão, exigiam “uma revisão mais ou menos profunda dos fins, da organização e da administração da educação secundária” na França, bem como nos países ocidentais (Freitas, 1960, p. 187). Um dos fatos que colocavam o ensino secundário no centro da pauta educacional era o crescimento expressivo da sua matrícula, que pressionava os poderes públicos. Na França, a expansão desse nível de ensino havia iniciado no período entreguerras, mas se acentuou a partir de 1945, como quantifica Freitas (1960, p. 187) ao anotar:

No ano letivo de 1936-1937, o ensino secundário público (França Metropolitana) tinha 161.437 alunos. Em 1946-1947, a matrícula no ensino secundário chegou a 301.872 alunos, o que representou um aumento de 87% em relação ao ano de 1936-1937. Dez anos depois, em 1956-1957, o número de alunos se elevava a 504.914, ou seja, o triplo em relação a 1936-1937 e um aumento de 67.25% em relação ao ano de 1946-1947. Em 1957-1958, a matrícula foi de 569.659 alunos e as estatísticas preveem que em 1962 o número de alunos do curso secundário público alcançará e provavelmente excederá 900.000.

O crescimento da matrícula no ensino secundário ocorria devido ao desenvolvimento da consciência popular de que este longo nível de escolarização era estratégico para a ascensão social. Freitas (1960, p. 188) constata que houve “a gradual elevação do coeficiente ou taxa de escolarização (relação entre o número de alunos que ingressam no curso secundário e o número de crianças com 11 anos) e o prolongamento da escolaridade além da duração legal obrigatória”. Porém, outras questões surgiram, questões estas que foram levadas em conta pelos movimentos de reforma do ensino, como a “revisão dos fins da educação secundária, dos métodos pedagógicos, da organização e administração escolar e, sobretudo, a orientação da enorme massa de alunos [...]” (Freitas, 1960, p. 188). Dessa forma, o professor Oswaldo considera também que o peso da tradição era um grande desafio, porque o sistema pedagógico da França tinha raízes napoleônicas e mesmo na Idade Média, de modo que os níveis de ensino – primário, técnico, secundário e superior – se desenvolviam de forma fechada e justaposta. Ademais, questões financeiras vinculadas à crise econômica do pós-guerra também contribuía para a falta de mudanças no ensino secundário.

Para responder em parte a esta situação, em 6 de janeiro de 1959, o ministro da Educação, Jean Berthoin, viabilizou a publicação de decretos⁴ que determinaram uma reforma do sistema de ensino francês, que ficou conhecida pelo sobrenome do ministro. Em primeiro lugar, esta reforma estabeleceu a obrigatoriedade escolar dos 6 aos 16 anos, o que representava um acréscimo de dois anos. Segundo Freitas (1960, p. 189), “Na opinião do Ministro, a reforma não fez mais do que ir ao encontro da opinião pública e da vontade dos pais que, espontaneamente, prolongam a escolaridade para melhor formação educacional dos filhos”. De outra parte, o ensino obrigatório foi reestruturado, passando a ter três níveis: um ciclo elementar com duração de cinco anos destinado a alunos de 6 a 11 anos, um ciclo de observação com duração de dois anos voltado para estudantes de 11 a 12 anos e um ciclo de formação ou terminal com extensão no mínimo de três anos. Esta divisão procurava estabelecer um sistema consistente de orientação educacional a partir de fundamentos psicológicos e sociais, respondendo à necessidade de uma distribuição equilibrada e lógica dos estudantes nos diversos ramos de ensino.

Não sem razão, a criação do ciclo de observação visava a observação sistemática e adequada dos estudantes. Para tanto, a reforma Berthoin “propõe, como remédio simples e eficaz, a pesquisa das aptidões e da inteligência dos alunos por meio de uma prospecção psicológica tão completa quanto possível, permitindo orientação e reorientação dos alunos” (Freitas, 1960, p. 189-190). Este ciclo recebia as crianças de 10 e 11 anos, sendo dividido em três partes: o primeiro trimestre do primeiro ano, no qual havia uma revisão geral dos conhecimentos e era dado um aviso, pelo Conselho de Orientação, aos pais dos alunos sobre o tipo de estudo dos respectivos filhos (clássico ou moderno); o segundo trimestre, quando a observação continuava e possibilitava a reorientação com novo aviso às famílias; e, o terceiro trimestre e segundo ano completo, momento mais longo em que a observação prosseguia com o propósito de informar aos alunos as suas melhores opções no ciclo de formação (Freitas, 1960).

O ciclo de formação foi pensado para oferecer aos estudantes diferentes tipos de ensino, levando em consideração que, segundo a reforma Berthoin, muitos deles não tinham aptidão para um curso de longa duração e deviam realizar um ensino curto para as carreiras dos quadros profissionais médios. Dessa forma, esta reforma do ensino prescreveu cinco itinerários formativos, que são assim descritos por Freitas (1960, p. 191-192):

- a) Ciclo terminal dos estudos obrigatórios: destina-se aos alunos que não querem ou não têm capacidade para seguir os ensinos geral ou técnico. [...]
- b) Ensino técnico curto: continuará a ser ministrado nos atuais “centros de aprendizagem” que passarão a ser chamados de “colégios de ensino técnico”.
- c) Ensino técnico longo: será ministrado nos “liceus técnicos”, nome que tomarão, de agora por diante, as escolas nacionais profissionais e colégios técnicos.
- d) Ensino geral curto: ministrado nos atuais cursos complementares (que passarão a ser chamados “colégios de ensino geral”), dura três anos, sendo sancionado pelo *brevet* [diploma] de ensino geral.
- e) Ensino geral longo: após os dois anos consagrados à pesquisa das aptidões e à escolha de uma orientação, segue-se o ensino geral longo, ministrado nos liceus clássicos ou modernos, orientando-se os alunos, segundo sua escolha, para uma das seções em que se divide este tipo de ensino.

O último ponto da reforma focalizou a articulação dos cursos, sendo que as classes de adaptação e as “classes parallèles” (classes paralelas) facilitam a transferência dos alunos de um para outro curso. No entanto, de acordo com Freitas (1960, p. 192) “a chave – mais simples e melhor

⁴ Jean Berthoin foi Ministro da Educação, nomeado por Charles de Gaulle, sendo que dois textos de 06 de janeiro de 1959 definem a reforma da educação francesa chefiada por ele: a Lei n. 59.45 torna a escolaridade obrigatória até os 16 anos, e o Decreto n. 59.57 traz a reforma do ensino público. Sobre esse assunto, consultar Robert (2008).

– para alcançar esse objetivo, é a analogia dos programas – e dos métodos – das disciplinas fundamentais e comuns, sobretudo no ciclo de observação”. Esta flexibilização entre os cursos do ciclo de formação da reforma Berthoin lembra a equivalência inédita dos cursos do ensino médio – conceito que reuniu o ensino secundário e os cursos técnicos – na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nosso país, de 1961.

Concluindo o seu artigo, o professor Oswaldo argumenta que a reforma Berthoin representou um esforço no sentido de mudar a estrutura do sistema de ensino na França para entrosar o ensino secundário e o ensino técnico. Assim, parte de um ensino de base no qual os alunos são orientados conforme as suas aptidões e o seu nível de inteligência, chegando ao ciclo de formação, marcado pela diversificação dos tipos de ensino.

CONCLUSÃO

Neste trabalho foram analisados três artigos de professores brasileiros que estagiaram no CIEP de Sèvres, observaram a educação secundária e elaboraram suas considerações acerca do que vivenciaram. Inicialmente, teceu considerações acerca do artigo escrito pelo professor Gildásio Amado, que à época era diretor do externato do Colégio Pedro II, a principal escola pública de ensino secundário do Brasil. Os subsídios colhidos por ele na França foram utilizados para a flexibilização do ensino secundário brasileiro através das classes secundárias experimentais, que foram implantadas no Brasil quando ele era o titular da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura. Em seu artigo, o professor tratou das principais iniciativas educacionais inovadoras no imediato pós-guerra, quais sejam: o Plano Langevin-Wallon, que nunca foi colocado em prática por ser considerado muito utópico, e as *classes nouvelles*, uma realização efetiva para o primeiro ciclo do ensino secundário, que teve reverberações transnacionais, chegando ao nosso país por meio dos estagiários brasileiros no CIEP de Sèvres.

Na sequência, o texto do professor João Roberto Moreira, que à época era destacado técnico do INEP e buscava informações em diversos países sobre a formação de professores, especialmente para o antigo ensino primário, que era realizado sobretudo nas escolas normais e institutos de educação. Não sem razão, o seu texto focaliza a reforma da educação no sistema francês, destacando a preparação dos professores. Por fim, as anotações de Oswaldo Domiense de Freitas, distinto professor de colégios de Salvador, fruto do seu estágio no CIEP de Sèvres, que foram publicadas na RBEP. Em seu artigo, ele abordou efetivamente a reforma Berthoin, implantada no sistema de ensino francês em 1959 (ano em que realizava seu estágio na França), que oficializou a extensão da escolarização obrigatória até os 16 anos e reestruturou os níveis do ensino secundário, procurando torná-los mais flexíveis para responder à grande expansão desse nível de escolarização.

Como pontos convergentes podemos perceber que os três artigos são de professores brasileiros que estiveram presencialmente verificando o funcionamento e vivenciando o sistema de ensino na França. Dois deles, Amado e Moreira, possuíam importantes cargos educacionais no Brasil, sendo que ambos tinham grande influência à época e deram novos rumos a parte da educação no Brasil, como ocorreu com a implantação das classes secundárias experimentais em 1959 e a incrementação da formação de professores no INEP. Todavia, cada um desses educadores lançou o seu olhar a aspectos singulares da escolarização na França: para o professor Gildásio foram o Plano Langevin-Wallon e das *classes nouvelles*, para professor João Roberto, foi a formação dos professores para o ensino secundário, e para o professor Oswaldo, foi a reforma Berthoin, flagrada no calor da hora de seu lançamento. Trata-se, portanto, de representações diferentes acerca do ensino secundário francês trazidas para o debate educacional brasileiro dos anos 1950 e 1960.

Contribuições dos Autores: Mignoni, V. V.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Dallabrida, N.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Agradecimentos: Não aplicável.

REFERÊNCIAS

Amado, G. (1955). Relatório do Prof. Gildásio Amado sobre as reformas da educação na França e na Inglaterra. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 24(60), 159-197.

Araújo, E. M., & Dallabrida, N. (2017). Gustav Monod e a renovação do ensino secundário francês. *Acta Scientiarum. Education*, 39, 475-481.

Bastos, M. H. C. (2019). Reflets du Brésil no Centre internacional d'études pédagogiques/Ciep (Sèvres/França, 1945-1971). In: Boto, C. & Aquino, J. G. Democracia, Escola e Infância. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, p. 123-151.

Chartier, R. (2002). À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade.

Dallabrida, N. (2023). Brechas no monólito educacional: classes secundárias experimentais e inovação do ensino secundário nos anos de 1950 e 1960. Curitiba: Appris.

Dallabrida, N. & Gutierrez, L. (2021). Impressões de Viagem de Irene Mello Carvalho e de Gildásio Amado sobre a Educação na França na década de 1950. *Revista Brasileira de História da Educação*, 22, e199. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e199>.

Daniel, L. S. (2013). Educação e desenvolvimento social: discussões do intelectual João Roberto Moreira (décadas de 1950/1960). *Revista Brasileira de História da Educação*, 13 (2), 189-215. <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.030>

Freitas, O. D. (1960). A reforma do ensino secundário na França. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 34(80), 187-192.

Gutierrez, L. & Kahn, P. (2016) Le plan Langevin-Wallon: histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement. Nancy: Editions Universitaires de Lorraine.

In Memoriam: João Roberto Moreira (biobibliografia). (1967). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 48(107), 103-107.

Moreira, J. R. Aspectos do ensino na França. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 29(69), 42-58.

Nogueira, M. A. & NOGUEIRA, C. M. M. (2006). Bourdieu & Educação. Belo Horizonte: Autêntica.

Robert, A. (2008). Gaulismo e Capital Humano, um novo paradigma escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 12, 29-40.

Roldán Vera, E. (2013) Para 'desnacionalizar' la historia de la educación: reflexiones en torno de la difusión mundial de la escuela lancasteriana em el primer tercio del siglo XIX. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(2), 171-198.

Rocha, D. S. (2014). Formação de professores de Matemática na Bahia (1953-1971): Campanha de aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Universidade Federal da Bahia.

Rosa, F. T. Circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro em periódicos educacionais científicos (1956-1961). 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área: História e Historiografia da Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Vieira, F. G. & Dallabrida, N. (2022). Representações das classes secundárias experimentais construídas por Gildásio Amado (1958-1973). *Educação e Pesquisa*, 48, e246923. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634202248246923>

Vieira, L. (2023). As classes experimentais de Socorro: Um marco na inovação do ensino secundário público no Estado de São Paulo. In: Dallabrida, N. *Brechas no monólito educacional: classes secundárias experimentais e inovação do ensino secundário nos anos de 1950 e 1960*. Curitiba: Appris, p. 321-367.

Vieira, L. & Dallabrida, N. (2024). “*Une autre manière d’enseigner*”: as classes nouvelles francesas e seu transbordamento no Brasil nos anos 1950. *Revista História da Educação* (Online), 28, e131443.
<https://doi.org/10.1590/2236-3459/131443pt>

Recebido: 5 de agosto de 2025 | **Aceito:** 22 de novembro de 2025 | **Publicado:** 30 de dezembro de 2025



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