



Gustave Monod e a renovação do ensino secundário francês

Elisabete Maria de Araújo e Norberto Dallabrida*

Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Rua Madre Benvenuta, 2007, 88035-001, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: norbertodallabrida@gmail.com

RESUMO. Este artigo tem por objetivo compreender as *classes nouvelles*, idealizadas pelo educador Gustave Monod e colocadas em marcha no sistema de ensino francês no imediato pós-Segunda Guerra. Para tanto, inicialmente explora a trajetória de Gustave Monod, destacando a sua vinculação à perspectiva pedagógica do Movimento da Escola Nova e a sua participação em organizações políticas de cunho pacifista e antifascista. O foco da análise é colocado sobre a participação decisiva de Monod na criação das *classes nouvelles* na rede pública de ensino da França, bem como na instituição do *Centre International d'Études Pédagogiques* (CIEP), na cidade de Sèvres, um espaço transnacional de intercâmbio de experiências de renovação educacional. Para nortear a pesquisa, utilizaram-se as noções de circulação e de apropriação cunhadas pelo historiador Roger Chartier e um *corpus* empírico formado por artigos e livros de autores franceses e brasileiros. A relevância do presente trabalho deve-se ao fato de que vários brasileiros realizaram estágio no CIEP na década de 1950 e apropriaram-se da experiência das *classes nouvelles* para produzir o modelo das classes secundárias experimentais que renovou o ensino secundário brasileiro.

Palavras-chave: renovação pedagógica, CIEP, classes secundárias experimentais.

Gustave Monod and the renewal of secondary education in France

ABSTRACT. In this article, we aimed to understand the *nouvelles classes*, devised by the educator Gustave Monod and put into practice in the French educational system in the immediate post-World War II. To this end, we initially explore the trajectory of Gustave Monod, highlighting his connection to the pedagogical perspective of the Movement of the New School and his participation in pacifist and anti-fascist political organizations. The focus of the analysis is placed on the decisive participation of Monod in creating the *nouvelles classes* in public schools in France, as well as in effecting the *Centre International d'Études Pédagogiques* (CIEP) in the city of Sèvres, a transnational space for the exchange of experiences of educational renewal. To guide the research, we used the notions of circulation and appropriation coined by Roger Chartier and an empirical corpus consisting of articles and books of French and Brazilian authors. The relevance of this study is due to the fact that several Brazilians had a professional training at the CIEP in the 1950s and employed the experience of *nouvelles classes* to produce the model of experimental secondary classes, which renewed the Brazilian secondary education.

Keywords: pedagogical renewal, CIEP, experimental secondary classes.

Gustave Monod y la renovación de la enseñanza secundaria francesa

RESUMEN. Este artículo tiene por objetivo comprender las *classes nouvelles*, idealizadas por el educador Gustave Monod y llevadas a cabo en el sistema de enseñanza francesa tras el post segunda Guerra. Para tanto, inicialmente explora la trayectoria de Gustave Monod, destacando su vinculación a la perspectiva pedagógica del Movimiento de la Escuela Nueva y su participación en organizaciones políticas de carácter pacifista y antifascista. El enfoque del análisis es colocado sobre la participación decisiva de Monod en la creación de las *classes nouvelles* en la red pública de enseñanza de Francia, así como en la institución del *Centre International d'Études Pédagogiques* (CIEP), en la ciudad de Sèvres, un espacio transnacional de intercambio de experiencias de renovación educacional. Para guiar la investigación, se utilizaron las nociones de circulación y de apropiación acuñadas por el historiador Roger Chartier y un *corpus* empírico compuesto por artículos y libros de autores franceses y brasileños. La relevancia del presente trabajo se debe a que varios brasileños realizaron prácticas en el CIEP en la década de 1950 y se apropiaron de la experiencia de las *classes nouvelles* para producir el modelo de las clases secundarias experimentales que renovó la enseñanza secundaria brasileña.

Palabras-clave: renovación pedagógica, CIEP, clases secundarias experimentales.

Introdução

Idealizadas e concretizadas na França do pós-guerra, as ‘classes *nouvelles*’ foram parte integrante de um momento histórico marcado pela esperança e renovação. Em 1945, o Ministro da Educação Nacional do Governo Provisório, René Capitant, formou um grupo composto por educadores e psicólogos para a elaboração de um novo modelo educativo que seria instituído na rede pública de ensino. Nessa equipe destacou-se o nome do diretor do ensino secundário, Gustave Monod, principal responsável pela realização das *classes nouvelles*. No dia 30 de junho do mesmo ano, Monod criou o *Centre International d’Études Pédagogiques* (CIEP), na cidade de Sèvres, com o intuito de proporcionar divulgação, cooperação e intercâmbio entre educadores e suas obras educativas renovadoras. O Centro de Sèvres, que também acolheu reuniões da Unesco, tornou-se rapidamente uma referência mundial, de modo que acolheu pesquisadores de diversos países para realizarem estágios com o objetivo de conhecer em minúcias as *classes nouvelles* – a experiência pedagógica inovadora do ensino secundário francês. De outra parte, esse projeto educacional também proporcionou a democratização quantitativa no ensino secundário francês porque, segundo Freitas (1960, p. 5), “[...] em 1936-1937, o ensino secundário público tinha 161.437 alunos, já em 1946-1947, o número foi de 301.872 alunos, o que representou um aumento de 87%”.

A primeira diretora do CIEP foi Edmée Hatinguais, pedagoga e inspetora geral da educação pública na França, que teve a longa gestão entre os anos de 1945 e de 1966, contribuindo para plasmar, de forma marcante, a proposta das *classes nouvelles*. E destacou-se também por divulgar as ideias do CIEP ao redor do mundo por meio de conferências, reuniões com dirigentes educativos e assessoria pedagógica. Por meio de convite feito pelo governo federal, madame Hatinguais visitou o Brasil em 1954 e 1956, quando divulgou as *classes nouvelles* e apreciou os ensaios escolares inovadores no território brasileiro – as classes secundárias experimentais (Tamberlini, 2001). Desde o início dos anos 1950, alguns educadores brasileiros vinham realizando estágios no CIEP, entre os quais se pode citar Regina Helena Tavares, Roberto Moreira, Irene de Menezes Dória, Jamil El-Jaick e Manoel Jairo Bezerra. Os dois últimos nomes fizeram o estágio como premiação do concurso anual do dia do professor organizado pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades). E alguns desses professores, inspirados nas *classes nouvelles*, passaram a realizar ensaios de renovação no ensino

secundário brasileiro, especialmente no curso ginásial.

O pioneiro entre os estagiários brasileiros em Sèvres foi Luiz Contier, professor de francês e então diretor do Instituto de Educação Alberto Conte de Santo Amaro, localizado no município de São Paulo. Contier realizou estágio no CIEP entre o início de 1950 e meados de 1951 e, ao retornar ao Brasil, deu início a uma experiência pedagógica renovadora no Instituto Alberto Conte (Vieira, 2015). Sobre esse processo, Marques (1985, p. 25, grifo do autor) afirma que “após quase 2 anos de estudos (1950-1951), o prof. Contier, empolgado, iniciou em sua escola uma adaptação das ‘classes *nouvelles*’ que denominou classes experimentais, por entendê-las como um processo educacional que poderia ser feito paralelamente, como na França [...]”. A experiência de Contier teve eco na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e na Diretoria de Ensino Secundário do MEC, dirigida por Gildásio Amado, que enviou esforços para permitir o estabelecimento de classes experimentais no Brasil. Desta forma, em meados de 1958 foram publicadas as ‘Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais’ (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 1958), legislação que autorizava a instalação de classes experimentais no ensino secundário brasileiro. O seu item 3 estabelece ‘características das classes experimentais’ prescrevendo que, prioritariamente, elas deveriam ser implantadas no primeiro ciclo do ensino secundário, ou seja, no curso ginásial; e em um número reduzido de classes, iniciando na primeira e, mediante avaliação, poderia ser expandida para as outras classes do ginásio (Dallabrida, 2014). No início do ano letivo de 1959, foram implantadas, oficialmente, as primeiras classes secundárias experimentais, fundamentadas na experiência afrancesada de Luiz Contier. Entre o final dos anos 1950 e meados da década seguinte, essas classes renovadas do ensino secundário disseminaram-se em várias cidades brasileiras, concentrando-se naquelas dos Estados de São Paulo e do Rio de Janeiro (Cunha & Abreu, 1963).

Desse modo, o objetivo principal do presente trabalho é compreender a conformação das *classes nouvelles*, que educadores brasileiros se apropriaram para plasmar, na década de 1950, as classes secundárias experimentais. O conceito de apropriação é tomado do historiador Roger Chartier, que acredita que o processo social “[...] pode misturar o controle e a invenção, pode articular a imposição de um sentido e a produção de novos sentidos” (Chartier, 2001, p. 67). Procurando ser mais direto, Chartier (2001, p. 116) assevera: “Para

mim, trata-se da apropriação no sentido de fazer algo com o que se recebe. Utilizei o termo no sentido da pluralidade de usos, da multiplicidade de interpretações, da diversidade de compreensão dos textos [...]”. Trabalhando com o campo educacional, Souza (2000, p. 6) complementou a noção de apropriação da seguinte maneira: “[...] a forma pela qual os indivíduos reinterpretem e utilizam-se de modelos culturais impostos e em circulação em um determinado momento”. Por sua vez, Cunha (2005, p. 188) ao afirmar que “[...] o apropriar-se de uma teoria ou ideia é tornar-se proprietário dela, torná-la pertencente a si, fazendo-a adequar-se a necessidades específicas”. As *classes nouvelles*, portanto, foram constituídas a partir da apropriação singular de experiências educativas inovadoras, que estavam em circulação, na primeira metade do século XX.

Essa leitura da emergência das *classes nouvelles* é feita a partir da trajetória socioprofissional de Gustave Monod, sublinhando o seu envolvimento político em prol do republicanismo francês e da inovação e democratização da educação pública. De outra parte, as *classes nouvelles* são compreendidas, particularmente, como uma resposta ao tradicionalismo pedagógico e ao elitismo do ensino secundário francês. Ademais, é importante destacar que as *classes nouvelles* – a principal referência para a tessitura das classes secundárias experimentais – foram exploradas tangencialmente pela historiografia da educação brasileira. Por isso, pela importância que elas tiveram na atmosfera de renovação do ensino secundário nas décadas de 1950 e 1960, merecem ser estudadas por historiadores e educadores.

Monod e a renovação pedagógica

Gustave Adolphe Monod nasceu dia 30 de setembro de 1885, em Mazamet – pequena cidade do sul da França. Oriundo de uma família de pastores protestantes, desde sua tenra idade conviveu com diferentes intelectuais que visitavam sua família. Seu pai, Ernest Monod, era o responsável pelas Igrejas Protestantes em Mazamet e na cidade de Pau. Sua mãe, Hélène de Heimann, era professora primária, mas, com a chegada dos filhos, dedicou-se exclusivamente aos assuntos domésticos. Uma figura importante na família Monod era seu avô Gustave, cirurgião do Hospital de Paris e um dos fundadores da Academia Nacional de Cirurgia.

Monod fez o curso primário e secundário na cidade de Pau em um estabelecimento privado. Em 1904 tornou-se bacharel em letras pela Faculté de Lettres de Bordeaux, em 1906 licenciou-se em letras pela Faculté de Lettres de Montpellier e, após um

ano, recebeu o diploma de filosofia. Em 1911, ele é convidado para lecionar filosofia na *École des Roches*, instituição privada e laica, fundada em 1899, na Normandia, por Edmond Demolins com a intenção de formar a futura elite francesa, apropriando-se da experiência inglesa de duas escolas (*Abbotsholme e Bedales School*), que utilizavam os métodos ativos da Escola Nova. A *École des Roches* foi descrita por Cambi (1999, 515-516, grifos do autor) da seguinte maneira:

A escola é colocada ‘no campo’, num parque ainda semisselvagem que ‘deixa muitos afazeres aos mestres e aos alunos’. Nele, as crianças andam ‘em plena liberdade’ e moram em casas ‘confortáveis’, que lembram o ambiente doméstico, de modo que seja mantida totalmente ‘a sensação da vida real como se encontra numa família saudável e feliz’. O objetivo da escola fundada por Demolins é operar uma formação global da criança, tanto intelectual como física, moral e social. O espírito de sociabilidade e de ativa colaboração é largamente incentivado também pela participação dos próprios rapazes na organização da vida comum. O estudo é desenvolvido segundo a caracterização de ‘centros de interesse’, que tem na base o vínculo dos rapazes com a ‘terra’, vista como elemento predominante nas atividades econômicas e sociais. Isso leva também à valorização das atividades práticas, presentes tanto no curso de estudos como nas ocupações recreativas. O propósito da *École des Roches* foi muitas vezes posto em destaque, e não sem razão, o seu caráter de ilha privilegiada, destinada a poucos afortunados, de boa extração econômica e social, e radicalmente distante dos problemas emergentes com a escola de massa.

Gustave Monod permaneceu na *École des Roches* até a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914), período suficiente para ele ampliar seus horizontes, dialogando com diferentes educadores inovadores. Convocado a participar da guerra, Gustave Monod é enviado ao *front*, inicialmente como soldado de segunda classe, o mais próximo da linha de artilharia, e depois como enfermeiro. No total foram 44 meses no *front* de batalha. Em 1918, Monod foi atingido gravemente enquanto auxiliava um soldado ferido, mas, apesar do seu estado físico crítico, apenas concordou em ir para a ambulância quando todos os homens do seu regimento foram salvos. Como consequência, pela falta de um pronto atendimento, Monod teve sua perna direita amputada, permanecendo nove meses em recuperação no hospital e recebeu alta apenas no início de 1919.

As lembranças do *front* marcaram profundamente Monod, não se limitando à esfera pessoal, mas também como educador porque acreditava que, para não se cometer os mesmos erros que culminaram na

Primeira Guerra, o ensino deveria ser radicalmente reformulado. Ele relata a importância da experiência vivida no campo de batalha de segunda classe, quando conviveu com companheiros de diferentes níveis de escolarização e como essa influenciou o seu trabalho em prol da educação que respeitasse os interesses pessoais (Lecocq & Lenderlé, 2008). Como reconhecimento ao seu trabalho durante a guerra, Monod é condecorado com duas medalhas militares, com destaque para a *Croix de Guerre* (Cruz de Guerra) e recebe cinco citações honrosas do Exército francês. Meses depois, Monod contraiu matrimônio com Marguerite Marie-Louise Schweitzer, prima de Anne-Marie Schweitzer e mãe do filósofo francês Jean-Paul Sartre. Monod retomou o seu trabalho como professor de filosofia, lecionando em três cidades – Toulon, Avignon e Reims. Em 1923, ele é convidado a trabalhar em Marseille, preparando os alunos para o concurso da *École Normale Supérieure*.

Considerado por Lecocq e Lederlé (2008) precursor das reformas do ensino secundário, Monod foi o primeiro educador, no território francês, a antecipar um projeto de reforma escolar em que a experiência apareceu antes da própria legislação, semeando seu ideal por meio de diferentes meios tais como conferências, reuniões, circulares e dentro da sala de aula. Ainda em 1923 associou-se à organização *Compagnons de l'Université Nouvelle*, constituída basicamente por estudantes universitários que se conheceram nas trincheiras da Primeira Guerra, com destaque para dois iminentes nomes como Paul Langevin e Henri Wallon. Os membros dessa instituição acreditavam na extrema necessidade de uma reforma em todos os níveis do ensino francês. As principais bandeiras do manifesto dos *Compagnons de l'Université Nouvelle*, publicado em 1918, foram apropriados por diferentes reformas do ensino secundário francês, com destaque para o projeto Langevin-Wallon e as *classes nouvelles*. Com relação ao ensino secundário, os principais elementos citados nesse manifesto são a gratuidade do ensino secundário, formação de base igualitária para todos os franceses, elevação do nível geral de instrução e obrigatoriedade escolar até os 14 anos (Lecocq & Lenderlé, 2008).

Em 1924, Monod filiou-se a *Société des Nations* e fundou uma filial dessa associação em Marseille dedicada a assuntos universitários e a '*École de la Paix*' (Escola da Paz), lugar de discussões sobre o ensino e ideais pacifistas, tornando-se rapidamente um centro referencial que recebia estudantes e oferecia palestras com renomados pesquisadores e escritores. Como fundador da instituição, Monod ampliou ainda mais seu círculo de contatos como,

por exemplo, Anatole de Monzie, que, posteriormente, tornou-se ministro da Educação Nacional e o convidou, em 1933, para auxiliá-lo em seu gabinete. Ele confirmou mais uma vez seu engajamento político para evitar outra guerra mundial ao redigir um manual em alemão e francês, que propunha uma aproximação desses países, ao mostrar-se fiel aos ideais da *Société des Nations* e ao filiar-se ao *Comité de Vigilance des Intellectuels Antifascistes*.

A circulação das ideias de Monod com relação à reforma do ensino tornou-se ainda mais evidente em 1936 quando ele foi convidado a participar do Congresso de Havre – reunião que tinha como pauta o ensino secundário francês. Monod apresenta a uma plateia composta por educadores, psicólogos e diretores de colégios os pilares do seu plano, que seriam, posteriormente, apropriados às *classes nouvelles*. O objetivo do congresso era estimular a circulação de ideias para o ensino que resultariam em mudanças de paradigmas em diferentes áreas da educação. De acordo com Cunha (2005, p. 190),

[...] no terreno da produção e circulação de produtos intelectuais, pode-se dizer que, de fato, as teorias não pertencem a um indivíduo, exclusivamente, nem mesmo àquele que as formulou originalmente. Uma vez apresentadas ao público, delas tornam-se proprietários aqueles que as utilizam para fins atuais.

Os principais pontos propostos pelo Congresso de Havre foram os seguintes: limitação do efetivo a 25 alunos por turma, necessidade de introduzir em toda parte os exercícios práticos e os trabalhos de ateliê, criação das escolas experimentais, integração da educação física à vida escolar, interpenetrações das disciplinas científicas e literárias e a necessidade de uma efetiva renovação pedagógica.

Como resultado, Monod foi nomeado Inspetor da Academia de Paris, cargo muito cobiçado na época pelo prestígio social que conferia, pois tinha o poder de definir o plano educacional do ensino secundário nos domínios pedagógico, orçamentário e de pessoal. Monod aproveitou a situação para divulgar ainda mais seus ideais sobre o ensino secundário, procurando colocar em prática ideias que ele havia defendido em conferências e em textos. Segundo Lecocq e Lederlé (2008, p. 30, tradução livre), mesmo com todas as responsabilidades do cargo de inspetor:

Gustave Monod não perde de vista seu papel de agente de ensino, ele se engaja em várias associações que defendem a sua mudança e a sua reforma. Mas ele é, antes de tudo, um visionário que capta a mudança profunda da sociedade e a necessidade de tornar possível a evolução do sistema educativo, em

nome de certa ideia de escola. Ele foi tocado, de modo particular, pela prolongação da escolaridade e questionou os meios de contê-la e de acompanhá-la¹.

No mesmo ano, o novo ministro da Educação Nacional da Frente Popular, Jean Zay, autoriza a lei que prolonga a obrigatoriedade escolar até 14 anos – um dos pontos integrantes do manifesto dos *Compagnons de l'Université Nouvelle*. Logo após a eclosão da Segunda Guerra mundial, houve uma abrupta mudança no governo francês, quando iniciou o período conhecido como régime de Vichy (1940-1944), dividindo a França em duas partes – zona ocupada e zona livre. Como consequência, o governo francês apoiou a Alemanha nazista e criou uma lei com relação ao estatuto dos judeus em território francês (lei de 3 de outubro de 1940) que determinava uma série de imposições contra os judeus. Monod foi incumbido de assinar a circular que seria divulgada no departamento de Instrução Pública, mas, ao ler os artigos da lei, Monod negou-se a assina-lá. Essa legislação prescrevia um cadastro de todos os membros do corpo docente de origem judia, porém, a definição não se limitava apenas aos professores, mas envolvia também os inspetores, os zeladores, os diretores, enfim, todos aqueles que estavam em contato com os alunos. Em contrapartida, Monod redigiu uma carta que foi enviada ao governo demonstrando sua insatisfação com a lei. Como resultado, foi convocado pelo secretário do Estado, Georges Ripert, e recebeu a acusação de ser judeu e perdeu os seus cargos públicos de gestão, tendo que aceitar o cargo provisório de professor de filosofia do Lycée de Versailles.

Neste período, Monod ampliou ainda mais o seu engajamento político, quando se tornou membro da resistência francesa e abriu as portas de sua casa para as reuniões dos intelectuais que assim como ele faziam parte do *Comité de Vigilance des Intellectuels Antifasciste*, liderado pelos comunistas Paul Langevin e Paul Rivet, bem como pelo filósofo Alain Chatier, um radical da esquerda. Nesse crucial momento histórico, Monod também fez parte de um grupo que auxiliou diversas famílias judias e participou da criação da liga antirracista e do jornal *Fraternité*.

Monot e as 'classes nouvelles'

Com o fim da Segunda Guerra, Monod teve seu cargo de Inspetor da Academia de Paris restituído e,

a partir de 1º de janeiro de 1945, tornou-se também Inspetor Geral do Ensino Secundário com plenos poderes concedidos pelo então Ministro da Educação Nacional do Governo Provisório, René Capitant. A sua proposta consistia em promover uma pedagogia baseada nas recentes pesquisas de um círculo de eminentes psicólogos da infância com destaque para Roger Gal (1906-1966) e Henri Wallon (1879-1962). Para tanto, emvidou esforços para constituir o *Conseil Technique Pédagogique*, composto por conselheiros pedagógicos que auxiliavam o gabinete do Ministro da Educação. No entanto, desde o final do ano anterior, ele participava das reuniões de uma comissão, constituída por 27 de educadores e gestores escolares, que tinha como fito propor uma reforma do ensino, que ficou conhecida como 'Projeto Langevin-Wallon' (Ruiz Berrio, 1996). Essa comissão foi presidida inicialmente por Paul Langevin – físico de prestígio, professor do Collège de France e presidente do Grupo Francês da Educação Nova – e, após sua morte, ocorrida em 1946, por Henri Wallon – psicólogo de referência, professor do Collège de France e presidente da Sociedade Francesa de Pedagogia. O texto do 'Projeto Langevin-Wallon', apresentado ao Ministro da Educação da França, em 1947, defendia o prolongamento da escolarização obrigatória até os 18 anos e o seu caráter gratuito, fato que impactava sobremaneira o ensino secundário francês (Ruiz Berrio, 1996).

Outro marco importante foi a criação do *Centre International d'Études Pédagogiques* (CIEP), na cidade de Sèvres, em 1945, uma instigante iniciativa de Monod, fruto da articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério de Relações Exteriores. A intenção de Monod com a criação desse centro era proporcionar análise e comparação de diferentes sistemas educativos por meio de intercâmbios de experiências educativas, dando visibilidade àquelas de caráter marcadamente renovador. O CIEP tinha como missão facilitar o diálogo entre educadores de várias partes do mundo e fazer circular ideias e ensaios escolares afinados com o clima de reconstrução e de busca de paz própria do imediato pós-guerra, de sorte que, desde o início, essa instituição teve cunho transnacional. Muitas ideias criadas no Centro de Sèvres foram apropriadas em outros países como, por exemplo, a revista *Cahiers Pédagogiques*, publicação destinada aos profissionais da área da educação, que contribuiu para a circulação das reflexões pedagógicas. A Unesco estreitou os laços com o CIEP por meio da criação de um estágio para a formação docente intitulado 'estudos práticos para o desenvolvimento e a compreensão internacional', reunindo educadores de mais de 30

¹ "Gustave Monod ne perd jamais de vue son rôle tant qu'acteur de l'enseignement; ils'engage dans différentes associations qui prônent son changement et sa réforme. Mais il est avant tout un visionnaire qui saisit le changement profond de la société et la nécessité de faire évoluer le système éducatif, au nom d'une certaine idée de l'école. Il a été frappé, en particulier, par la prolongation de l'ascolarité et s'est interrogé sur les moyens de l'endiguer et de l'accompagner".

países. A pedido de Monod, Torres Bodet, diretor da Unesco, organizou o clube de amigos da mesma instituição com a intenção de despertar nos jovens a importância de trabalhar por um mundo de paz e solidariedade. O cargo de fundador foi ocupado por Louis François, amigo de Monod, que conseguiu criar 45 associações denominadas “[...] clubes de estudos e de relações internacionais” (Lecocq & Lenderlé, 2010, p. 72).

Em maio de 1945, como parte integrante do movimento de reconstrução no imediato pós-guerra, Monod anunciou a implantação das *classes nouvelles* para outubro – início do ano escolar francês –, totalizando 200 classes em 140 estabelecimentos de ensino. As diretrizes desse projeto, elaboradas com o auxílio de Paul Langevin, previam que, inicialmente apenas o primeiro ano do colegial (*sixième classe*) fosse contemplado; no ano seguinte o segundo ano do colegial (*cinquième classe*) e assim consecutivamente até o último ano do ciclo colegial (*troisième classe*)². O principal objetivo das *classes nouvelles* era adaptar o ensino secundário à diversidade dos alunos e seus destinos, por isso a importância da psicologia como saber estruturante. Desta forma, a importância das *classes nouvelles*, segundo Monod, deveria privilegiar e beneficiar toda a sociedade, pois seu esforço por enriquecê-la e elevá-la não era, deste modo, restrito apenas à formação do indivíduo, mas implicava em transformações sociais.

Com relação à sua estrutura e ao seu funcionamento, as ‘*classes nouvelles*’ foram baseadas em quatro princípios: orientação positiva, equipe educativa, educação ativa e ensino global. Diametralmente opostos à escolarização tradicional, os métodos ativos colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, como um ator participante e atuante na cena educativa. O ensino global procurava superar a instrução intelectual, agregando outras dimensões ao processo educativo como as de caráter psicológico, ético, comunitário, manual e físico. Os traços educativos marcantes das ‘*classes nouvelles*’ são 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 (Lecocq & Lenderlé, 2008). Trata-se de um conjunto de estratégias didáticas inovadoras, que quebravam a espinha dorsal do tradicionalismo pedagógico e do elitismo que vigorava no ensino secundário francês.

Em maio de 1951, após uma longa trajetória voltada à renovação do ensino, Monod recebeu um decreto que o aposentava de seus cargos públicos, mas, mesmo afastado, ele continuou a auxiliar alguns projetos relacionados ao ensino. Após um ano, o Ministério da Educação autorizou a readequação das classes com o pretexto de ampliar os métodos empregados nas ‘*classes nouvelles*’ para todas as escolas da rede pública francesa, porém, na prática, o projeto limitou-se aos novos liceus experimentais. Algumas ideias de Monod foram reapropriadas por outras reformas, como afirma Gal (1976, p. 118): “[...] com efeito, as ‘*classes nouvelles*’ introduziram medidas que foram retomadas, se bem que reduzidas, pelas reformas Fouchet, Faure e Haby”. Monod faleceu no dia 25 de dezembro de 1968.

Considerações finais

A análise da trajetória socioprofissional de Gustave Monod indica que, desde os anos 1910, ele se envolveu com a renovação pedagógica do sistema de ensino francês, na condição de professor, gestor público e militante político. Monod foi professor de filosofia durante 20 anos e sua bagagem como docente conferiu-lhe uma visão mais próxima das mazelas encontradas em sala de aula. Suas convicções políticas reafirmaram a importância de investir numa formação escolar que contemplasse também o caráter, a cidadania e as aptidões individuais. Como alto funcionário do Ministério da Educação, procurou colocar em marcha projetos que proporcionaram renovação e democratização para o tradicional e elitista ensino secundário francês. Engajou-se durante as duas guerras mundiais e, especialmente, a partir de meados da década de 1940, em associações contrárias ao nazi-fascismo e em prol de uma sociedade ao mesmo tempo pacificada e socialmente justa, com implicações diretas no campo educacional. Em particular, entre 1944 e 1947, integrou a comissão de educadores e gestores escolares que formularam o projeto Langenvin-Wallon, que não chegou a ser posto em prática por meio de legislação específica, mas serviu como base

² O sistema de ensino francês, 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*). No Brasil, entre 1942 e 1971, o ensino secundário tinha estrutura similar do mesmo nível de ensino francês, ou seja, era formado pelos ciclos ginasial (com 4 classes/anos letivos) e colegial (com 3 classes/anos letivos), mas as classes de ambos os ciclos eram crescentes.

para outras reformas educativas, que envolveram, particularmente, o ensino secundário.

A maneira pela qual Monot se apropriou de experiências educacionais diversas como a Écoles de Roches, o grupo Compagnons de l'Université Nouvelle e o projeto Langevin- Wallon foi crucial para a concepção e materialização das 'classes nouvelles'. A sua trajetória socioprofissional e o seu engajamento político colocam-no, no campo escolar, entre o grupo de educadores renovadores, que se estribava, sobretudo, no Movimento da Escola Nova. Desta forma, as 'classes nouvelles' representaram um avanço significativo na renovação do ensino secundário francês no imediato pós-guerra, cuja experiência foi disseminada em nível mundial. Para tanto, foi de fundamental importância a criação do *Centre International d'Études Pédagogiques*, instituição francesa que tinha o intuito de proporcionar, em parceria com a Unesco, o intercâmbio sobre experiências escolares inovadoras. O modelo escolar francês das 'classes nouvelles' serviu de referências para educadores de vários países ocidentais e, particularmente, do Brasil.

Nessa direção, diferentes educadores brasileiros realizaram estágio no CIEP e se apropriaram do modelo das 'classes nouvelles' para conceber e colocar em prática, a partir do início da década de 1950, as classes secundárias experimentais. O pioneirismo coube ao professor Luiz Contier, que, à margem da rígida legislação imposta pela Reforma Capanema, realizou ensaios de renovação do ensino secundário, que seriam incorporados pelo Ministério da Educação e permitidos, a partir de 1959, sob a denominação de classes secundárias experimentais. A renovação do ensino secundário foi plasmado a partir de diferentes matrizes pedagógicas europeias e norte-americanas – como, por exemplo, do plano Morrison, que foi apropriado em vários estabelecimentos de ensino secundário –, mas as 'classes nouvelles' tiveram destaque entre os anos 1950 e 1960, fato que geralmente não é contemplado pela historiografia da educação. Este trabalho procura, portanto, se configurar como uma tentativa de compreensão da importância das 'classes nouvelles' para reler o projeto de renovação do ensino secundário brasileiro representado pelas classes secundárias experimentais.

Referências

- Cambi, F. (1999). *História da pedagogia*. São Paulo, SP: Unesp.
- Chartier, R. (2001). *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús*

- Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Cunha, M. V. (2005). Recontextualização e retórica na análise de discursos pedagógicos. In R. F. Souza, & V. T. Valdemarin. (Ed.), *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa* (p. 179-207). Campinas, SP: Autores Associados.
- Cunha, N., & Abreu, J. (1963). Classes secundárias experimentais: balanço de uma experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91(40), 90-151.
- Dallabrida, N. (2014). O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. *Perspectiva*, 37(2), 407-427.
- Freitas, O. D. (1960). A reforma do Ensino Secundário na França. *Revista Escola Secundária*, 80(34), 187-192.
- Gal, R. (1976). *História da educação*. Lisboa, PT: Veja.
- Lecocq, T., & Lederlé, A. (2008). *Gustave Monod: une certaine idée de l'école*. Sèvres, FR: CIEP.
- Lecocq, T., & Lederlé, A. (2010). *Le Centre international d'études pédagogiques à Sèvres: une histoire plurielle d'un lieu singulier*. Sèvres, FR: CIEP.
- Marques, S. S. M. L. (1985). *Contribuição ao estudo dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: o Ginásio Vocacional 'Chanceler Raul Fernandes' de Rio Claro* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC]. (1958). Diretoria do Ensino Secundário. Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 72(30), 79-83.
- Ruiz Berrio, J. (1996). Proyecto de reforma de la Enseñanza Langvin-Wallon (Francia, 1944-1947). In J. Ruiz Berrio. *La Educación en los Tiempos Modernos: textos y documentos* (p. 328-333). Madrid, ES: Actas Editorial.
- Souza, R. F. S. (2000). Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In M. C. Cunha, (Ed.), *Ideário e imagens da educação escolar* (p. 3-28). Campinas, SP: Autores Associados.
- Tamberlini, A. R. M. B. (2001). *Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador*. São Paulo, SP: Annablume.
- Vieira, L. (2015). *Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira: classes secundárias experimentais do Estado de São Paulo (1951-1964)* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

Received on January 27, 2016.

Accepted on November 7, 2016.

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