

# **Quando a quantidade pode não ser qualidade: uma relação entre a psicologia do desenvolvimento de Wallon e a organização do tempo escolar**

Soraya Vieira Santos

**Resumo:** Este texto apresenta algumas considerações acerca do tempo na escola tendo como base primordialmente o Plano Langevin-Wallon (1947) e alguns pontos centrais da psicologia do desenvolvimento humano de Henri Wallon (1879-1962). Por meio de estudo teórico, objetivou-se refletir sobre as contribuições de Wallon no sentido de problematizar questões atuais como, por exemplo, a ampliação da jornada escolar. Conclui-se que a defesa pelo aumento do tempo de permanência dos alunos na escola possui, nos pressupostos deste autor, compreensão divergente da veiculada contemporaneamente.

**Palavras-chave:** Wallon. Desenvolvimento. Educação.

## **When quantity may not be quality: a relationship between Wallon's developmental psychology and the organization of school time**

**Abstract:** This paper presents some considerations regarding school time which are primarily grounded on the Langevin-Wallon Plan (1947) and on some crucial elements of Henri Wallon's (1879-1962) human development psychology. This theoretical study aimed to shed light on Wallon's contributions in order to problematize current issues such as extending the school day. It suggests that the endorsement of such an extension is interpreted differently under Wallon's assumptions and under those defended by contemporary authors.

**Keywords:** Wallon. Development. Education.

A inserção de Henri Wallon (1879-1962) no debate educacional de sua época pode ser entendida a partir de sua atuação como professor, como participante da Sociedade Francesa de Pedagogia e do Grupo Francês de Educação Nova, mas também por sua teorização psicológica, uma vez que, ao pensar o desenvolvimento humano e privilegiar a criança na busca da gênese do psiquismo, Wallon indica questões importantes para compreensão do indivíduo em suas relações com a cultura e, portanto, com a educação.

Para a reflexão proposta neste texto, destaca-se a colaboração de Wallon na elaboração de um plano para reformulação do ensino francês, o Plano Langevin-Wallon. Elaborado entre 1944 e 1947, o Plano tinha por objetivo garantir igualdade de chances dentro do sistema educativo, no contexto de reconstrução democrática da França após a II Guerra Mundial, e propunha mudanças na organização escolar.

O fundamento central do Plano estava na construção de uma educação mais justa para uma sociedade mais justa. Isso porque o contexto do pós-guerra ampliava os objetivos propostos para a educação, de modo que as transformações sociais indicavam a necessidade de mudanças profundas na escola. O Plano previa que o ensino do primeiro grau deveria ser obrigatório para todas as crianças dos 3 aos 18 anos e seria organizado em três ciclos sucessivos:

O primeiro ciclo corresponderá a todas as crianças de 3 a 11 anos, sendo a idade da obrigatoriedade escolar fixada aos 6 anos. Durante este período, todas as crianças receberão um ensino adaptado ao seu desenvolvimento mental e susceptível de responder às suas necessidades imediatas. O papel do primeiro ciclo será pôr a criança na posse de técnicas de base que lhe permitam compreender e fazer-se compreender; o estudo físico e humano permitir-lhe-á situar-se no espaço e no tempo. No fim desta primeira etapa, todas as crianças entrarão obrigatoriamente nos estabelecimentos do segundo ciclo e, depois, do terceiro, no qual ficarão até aos 18 anos (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 181).

O segundo ciclo (dos 11 aos 15 anos) seria um período de orientação, consagrado à observação metódica das crianças para descobrir as suas aptidões e permitir a sua orientação. O terceiro ciclo (dos 15 aos 18 anos) seria um período de determinação, consagrado à formação do cidadão e do trabalhador. Em decorrência da obrigatoriedade, o ensino público deveria ser gratuito em todos os seus níveis.

Como consequência da adequação das situações escolares às possibilidades do desenvolvimento da criança, o Plano Langevin-Wallon indica que os programas escolares deveriam conter o que seria ensinado por ciclo ou por ano, mas de uma forma ampla e flexível, de maneira que a distribuição das matérias no tempo não fosse organizada de forma restritiva. De

outro modo incorrer-se-ia no erro de compartimentar excessivamente as matérias, inibindo o impulso de curiosidade que deve ser suscitado na criança. Assim, o Plano recomenda que os programas

[...] não fixarão duma forma irrevogável o pormenor das matérias a ensinar, pois pode ser vantajoso não dispersar excessivamente o interesse dos alunos e é às vezes preferível, para a melhor compreensão ou o melhor emprego de uma disciplina, insistir antes de mais numa só questão do que pôr-se a resumir todas. Para a boa formação do espírito não se requer conhecimentos enciclopédicos, mas antes conhecimentos em profundidade (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 204).

Essa perspectiva é inovadora para o contexto educacional da época, pois nela há a defesa por uma educação que não fosse centrada na quantidade de conteúdos, isto é, a formação pretendida não estava no excesso de matérias e de disciplinas apresentadas superficialmente, mas na compreensão profunda de cada conhecimento. É o contrário, portanto, do que preconizava o ensino tradicional, que dominava a organização escolar do início do século XX não apenas na França, mas em grande parte dos países ocidentais. Para os propósitos do Plano, a formação não poderia ser livresca e *conteudista*, e sim deveria centrar esforços na compreensão aprofundada dos saberes.

Partindo da premissa de que não deveria haver excesso de conteúdos, o Plano Langevin-Wallon (1977, p. 205) assim estabelece quanto aos horários:

O horário deve fixar o número total de horas consagradas ao ensino e à distribuição dessas horas entre os diferentes ensinamentos. Para fixar o tempo consagrado pela criança à escola, requer-se levar em conta as suas possibilidades fisiológicas e as suas necessidades psicológicas. Não deverá exceder, entre os 7 e os 9 anos, duas horas por dia e 10 horas por semana.

Às crianças de 9 a 11 anos prevê-se a permanência de três horas por dia na escola, quinze horas por semana. Quanto aos alunos de 11 a 13 anos, esse tempo passa para vinte horas semanais, e para os adolescentes de 13 a 15 anos são previstas vinte e cinco horas por semana. Assim, os limites do tempo na escola aumentam segundo a faixa etária e, segundo Galvão (1994, p. 36), tais limites consideram que “o amadurecimento neurológico e a aprendizagem interferem na consolidação das capacidades de controle do movimento, inibição das distrações e atenção voluntária”. De acordo com a autora, a proposta desses limites de tempo sugere ao professor a necessidade de procurar outras formas de desenvolver os conteúdos de ensino, levando em conta as características psicomotoras da criança a que está atendendo.

Evidentemente que qualquer mudança nos programas escolares seria insuficiente e ineficaz sem uma nova organização do tempo na escola, mais especificamente traduzida nos horários. Por isso, “Os horários respeitam estritamente a evolução psicológica da criança e as necessidades dos níveis de estudo: a partir do conceito de que o ensino não deve realizar-se em extensão, de forma enciclopédica, mas em profundidade” (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 162).

Nesse sentido, o emprego do tempo na escola revela a relação de interdependência entre os conteúdos a serem ensinados e a forma de sua exposição, que se organiza em certa duração. O tempo é expresso no Plano, portanto, a partir de três utilidades que precisariam ser observadas:

[...] divisão eqüitativa dos dias escolares por todas as disciplinas, articulação exata dos ensinamentos, o que é particularmente necessário quando são distribuídos entre professores diferentes, controle fácil da sua correta execução. Além disso, deve também ser bastante flexível para não distrair ou cansar a atenção das crianças. [...]. O horário prescrito deverá ser mais indicativo do que rígido (LANGEVIN-WALLON, 1977, p. 205).

Essa última afirmação, sobre o caráter indicativo dos horários, em contraposição a um caráter rígido, tem consonância com a própria concepção de desenvolvimento da teoria walloniana, uma vez que não há rigidez ou limites precisos nas etapas evolutivas. Da mesma forma, não é possível estabelecer um horário escolar absolutamente *engessado*, porque a duração das atividades e o próprio processo de aprendizado dos alunos não podem ser previstos com precisão.

A defesa de Wallon com referência ao tempo do aluno na escola revela uma preocupação com a qualidade do tempo, em detrimento de uma defesa meramente quantitativa. A perspectiva expressa no Plano é de que o aumento do tempo de permanência do aluno no ambiente escolar deveria ser gradual: quanto mais idade tem o aluno, mais tempo deveria permanecer na escola. É notável que se trata do inverso do que as políticas educacionais brasileiras atuais têm preconizado, haja vista que o aumento do tempo de permanência do aluno na escola tem sido defendido como necessário desde a mais tenra idade.<sup>1</sup>

Entretanto, o simples acréscimo de tempo na instituição de ensino não significa mais educação ou, tampouco, mais desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, na perspectiva de

---

<sup>1</sup> De acordo com Compère (1997), nos países europeus desenvolvidos são as crianças maiores que permanecem na escola por mais tempo, e não as crianças menores como ocorre no Brasil. Para a crítica desse processo de defesa do aumento do tempo de permanência das crianças na escola, que se traduz em propostas de escola de tempo integral, ver Miranda e Santos (2012).

Wallon, as ideias fundamentais que inspiram a reforma de ensino e os fins superiores que propõem superam o simples quadro de uma reorganização educativa, “para tenderem para a elaboração dum novo humanismo” (MERANI, 1977, p. 167). A proposta walloniana, em vez de simplesmente defender o aumento de tempo, propõe uma adequação do ensino ao tempo do desenvolvimento da criança:

O desenvolvimento psíquico da criança é composto de estádios que não são a estrita continuação uns dos outros. Entre eles existe subordinação, mas não identidade de orientação funcional. As atividades mais primitivas são progressivamente dominadas por atividades mais recentes e integram-se nestas últimas mais ou menos completamente (WALLON, 1979a, p. 12).

O ensino precisaria, a partir da compreensão desse processo de desenvolvimento, considerar as evoluções e involuções que compõem o pensamento infantil. Mas a educação não ocorre de forma neutra e externa ao próprio processo de desenvolvimento; antes, interfere nele à medida que se constitui como um meio essencial para a criança, de modo que a integração das funções psíquicas “pode ser amplamente confirmada ou comprometida pela educação” (WALLON, 1979a, p. 13). Por isso Wallon (1979a, p. 14) define a tarefa da educação com vistas ao completo desenvolvimento dos alunos:

Uma educação que queira respeitar a totalidade da personalidade e a integridade dos processos realizados deverá utilizar [...] cada época da infância para assegurar às disposições e aptidões correspondentes o seu pleno desenvolvimento, de tal forma que entre elas não existam atrofiadas ou extraviadas, mas também de modo que à sucessão das idades corresponda uma integração progressiva das atividades mais primitivas nas mais evoluídas. Assim, não poderá dispensar-se de ser orientada para o desenvolvimento da análise intelectual e da decisão autônoma.

Segundo Wallon (1979a), sempre foram recorrentes no campo educacional o excessivo desconhecimento das primeiras etapas do desenvolvimento infantil e a imposição prematura da criança em formas de pensar e de agir que aparecem mais tarde e estão prontas no adulto: “Assim, ultrapassavam-se as suas possibilidades mentais e corria-se o risco ora de suprimir a sua espontaneidade, ora de deixar que o seu poder de interesse disponível procurasse objetos por vezes desprezíveis ou perigosos” (WALLON, 1979a, p. 15).

Na contramão disso que Wallon considera um “erro” no campo da educação, o autor defende a necessidade de estudar a criança e compreender sua evolução, e afirma: “Por meio deste sistema, cada criança poderá encontrar a satisfação das suas aspirações. Com este sistema igualmente ver-se-á que há uma diversidade psicológica muito maior do que se pensa comumente

entre todas as crianças” (WALLON, 1979b, p. 413). A escola precisa, portanto, abrir para o aluno diversos caminhos possíveis, sendo responsável pela expansão da cultura:

A serviço da Educação, a psicogenética walloniana oferece subsídios para aprofundar a reflexão sobre a prática pedagógica, motivando a investigação educacional. Ao mesmo tempo, impõe exigências sobre esta prática, cobrando da Escola o atendimento do indivíduo na integridade dos domínios que o constituem (GALVÃO, 1994, p. 38).

Com base no Plano Langevin-Wallon, Merani (1977, p. 162) comenta as modificações sugeridas quanto aos programas escolares:

Os programas devem ser simples e bem adaptados à nova organização escolar. Comuns para todos os alunos no primeiro ciclo, implicam obrigatoriamente, no ciclo de orientação, juntamente com as matérias comuns, diversas opções científicas, literárias, técnicas e artísticas. Por último, no terceiro ciclo, terão a liberdade das opções complementares. O estudo duma língua estrangeira prática intervirá desde o primeiro ciclo, primeiro como estudo direto do idioma, depois como estudo formativo, isto é gramatical, filológico e literário.

Essa organização dos programas de ensino indica que a escola deveria oferecer opções para que o aluno, tendo conhecimento das mais diversas áreas do saber, pudesse escolher, de maneira autônoma, o percurso que desejasse fazer nas diversas possibilidades do conhecimento. A partir de um programa de ensino fixado para cada idade e segundo cada orientação das crianças, o Plano indica que caberia aos métodos o ajustamento da execução às capacidades de cada um: “Os métodos a empregar são os métodos ativos, ou seja, aqueles que se esforçam por acorrer para cada conhecimento ou disciplina às iniciativas das próprias crianças” (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 206). Dessa forma, a estrutura do ensino, assim como as solicitações e as exigências escolares, deveria se apoiar sobre o conhecimento científico do ser humano em desenvolvimento, sendo necessário conhecer o indivíduo que está em formação, seu desenvolvimento, seu processo de aprendizagem.

Segundo Wallon (2007, p. 11), compete ao adulto conhecer a criança, o que é possível com base na atitude de “observar a criança em seu desenvolvimento, tomando-a como ponto de partida”, seguindo o curso de suas sucessivas idades e estudando seus estágios correspondentes. Para o autor, o quadro de referências que corresponde à finalidade no estudo da criança “é incontestavelmente a cronologia de seu desenvolvimento” (WALLON, 2007, p. 18). Nessa perspectiva, cabe à escola, e aos professores, evidentemente, conhecer o processo de desenvolvimento da criança, para decidir corretamente não apenas quanto aos conteúdos, mas

também quanto à forma de apresentação destes.

Tendo em vista o respeito ao desenvolvimento da criança, o Plano prevê que os alunos sejam sempre organizados em turmas conforme a idade:

Não deve suceder, como atualmente, que uma criança cujo desenvolvimento intelectual seja medíocre “repita” o ano e se converta em condiscípula de crianças que têm menos dois ou três anos que ela. É ocioso dizer que, em muitos aspectos, não é semelhante a elas. A sua experiência da vida corrente está muito mais desenvolvida, os seus interesses tornam-se diferentes e vai-se retê-la ante as mesmas dificuldades, na mesma forma em que a levaram a fracassar (LANGEVIN-WALLON, 1977, p. 208).

Essa defesa pela não retenção das crianças na mesma série e pela possibilidade de que os alunos permaneçam em companhia de seus pares, isto é, dos colegas da mesma idade, é outra medida inovadora para os padrões do ensino tradicional, cuja metodologia sempre esteve familiarizada com a reprovação. Este é um ponto importante, pois também se refere a uma forma diferente de organização do tempo da criança na escola, que deveria ter como prioridade o desenvolvimento completo do aluno, e não apenas o aspecto cognitivo. A retenção em uma turma com colegas de outra idade certamente poderia influir, por exemplo, sobre o desenvolvimento emocional da criança. Para Wallon, os problemas no âmbito das emoções acarretam consequências no âmbito da cognição, e vice-versa, de modo que a garantia da convivência com os pares deve beneficiar o desenvolvimento pleno da criança<sup>2</sup>.

Para ajudar as crianças a acompanharem a turma correspondente à sua idade, o Plano prevê “seções de recuperação” que seriam destinadas a um atendimento particular “para as crianças que se revelaram incapazes de seguirem o curso normal dos estudos, sem que devam sofrer um atraso na sua progressão de classe para classe” (LANGEVIN-WALLON, 1977, p. 208). Essa defesa da não reprovação, e de um atendimento especial para os alunos com dificuldades de aprendizagem, ressoa em políticas educacionais em todo o mundo, e particularmente no Brasil, como pode ser visto nas propostas de organização da escola em ciclos de formação, nas ideias de progressão continuada e, mais recentemente, nas escolas de tempo integral<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Sobre a inter-relação entre os domínios funcionais (afetividade, conhecimento, ato motor e pessoa) na teoria de Wallon, ver Santos (2013).

<sup>3</sup> Sobre as políticas de ciclo no Brasil, ver Freitas (2003), Lima (2002), Mainardes (2007), Miranda (2005, 2009). Acerca da defesa pela não reprovação na escola, ver também Paro (2001). E sobre as políticas de escola integral, ver Coelho e Cavaliere (2002), Santos (2009), Miranda e Santos (2012).

Além da proposição de que as crianças não ficassem retidas em virtude de conhecimentos que poderiam ser alcançados com um apoio individualizado, o Plano previa que os programas de ensino deveriam estar bem adaptados à idade das crianças, para que fosse o mesmo programa para todas as crianças da mesma idade: “Mas, sob a condição de ser tornado mais leve, se for necessário, e sobretudo de ser ensinado por meio de métodos que saibam explorar a fundo as disposições e gostos mais desenvolvidos de cada uma” (LANGEVIN-WALLON, 1977, p. 208). Assim, o programa era visto como uma referência para o que se espera da criança em determinada idade, mas sem que isso significasse ausência de novas possibilidades, que poderiam ser encontradas no cotidiano com os alunos.

O projeto assegurava, para que alcançasse êxito, a necessidade de colaboração de pedagogos e psicólogos escolares, uma vez que a compreensão do desenvolvimento da criança deveria nortear não apenas a estrutura do ensino, mas também a organização do tempo e do espaço na escola, assim como o trabalho docente. A hipótese de um ensino organizado a partir da consideração das etapas do desenvolvimento infantil parece tão inovadora para a época de Wallon como o é até os dias de hoje, uma vez que difere do que a escola historicamente faz. Segundo Merani (1977, p. 91), a perspectiva walloniana altera completamente o cenário da escola tradicionalmente graduada:

[...] se o desenvolvimento não é contínuo e ininterruptamente acelerado e progressivo, como se lhe adequará uma educação regulada por grandes períodos progressivos? Como pretender apreender a instabilidade do desenvolvimento pela estabilidade dum processo educativo que se mede por anos? É então possível esperar os quatro anos de escola primária, os três de escola média, em alguns sistemas educativos, os seis de primária noutros, para decidir os destinos educativos do indivíduo: liceu científico, humanístico ou filosófico, artístico, escola profissional, etc.? Mais ainda: como explicar a irreversibilidade dessas orientações, se o processo de desenvolvimento é reversível?

Para Merani (1977), a pedagogia, se atenta à revolução provocada pelas novas formas de pensar introduzidas por Wallon, deveria reconstruir-se desde os alicerces. Isto porque a compreensão da evolução psíquica, na perspectiva walloniana, implica a apreensão de um processo que não é linear. Segundo Wallon (2007, p. 21), a atividade mental não se desenvolve num único e mesmo plano por uma espécie de crescimento contínuo. Diz o autor:

Em cada idade, o tipo de comportamento da criança corresponde aos limites de suas aptidões, e o do próprio adulto está, em cada momento, rodeado de um cortejo de circunstâncias que permitem identificar em que nível da vida mental ele se desenrola. Estar atento para essa diversidade de significação é uma das principais dificuldades, mas uma condição essencial da observação científica (WALLON, 2007, p. 22).

Para Wallon (2007, p. 27), os progressos da criança não são uma simples soma de funções, mas o “estudo da criança é essencialmente o estudo das fases que farão dela um adulto”. Nesse sentido, cada fase é um sistema de relações entre as capacidades da criança e o meio:

O meio não pode ser o mesmo em todas as idades. Ele é feito de tudo o que favorece os procedimentos de que a criança dispõe para obter a satisfação de suas necessidades. Mas, por isso mesmo, é o conjunto dos estímulos sobre os quais se exerce e se regula sua atividade. Cada etapa é a um só tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento (WALLON, 2007, p. 29).

Wallon considera que no desenvolvimento da criança os fatores de origem biológica e de origem social se implicam mutuamente:

Cada idade da criança é como um canteiro de obras cuja atividade presente é assegurada por certos órgãos, enquanto se edificam massas imponentes, que só terão uma razão de ser em idades posteriores. [...] A história de um ser é dominada por seu genótipo e constituída por seu fenótipo (WALLON, 2007, p. 31).

A atividade humana depende de instrumentos e técnicas ligados às práticas e às necessidades do cotidiano, e a criança aprende a dispor desses instrumentos de modo progressivo, por isso o meio é tão importante para seu desenvolvimento: “Não existe reação mental que seja independente, se não sempre no presente ao menos em termos de seus recursos e de seu conteúdo, das circunstâncias exteriores, de uma situação, do meio” (WALLON, 2007, p. 34). Desse modo o homem é, para Wallon (2007, p. 41), “animal essencialmente social”. Conhecer a criança, na perspectiva de Wallon, é conhecer as relações entre os fatores orgânicos e o meio, em cada momento do desenvolvimento infantil:

De etapas em etapas a psicogênese da criança mostra, pela complexidade dos fatores e das funções, pela diversidade e oposição das crises que a pontuam, uma espécie de unidade solidária, tanto dentro de cada uma como entre todas elas. É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um só e mesmo ser sujeito a metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, sua unidade é por isso mesmo mais suscetível de ampliações e novidades (WALLON, 2007, p. 198).

O desenvolvimento da criança é, por conseguinte, um processo progressivo, e compreendê-lo é tarefa importante que se impõe para a educação, especialmente no que concerne à discussão sobre mudanças na organização do tempo e do espaço no âmbito das instituições escolares. Através de uma ruptura com a escolaridade clássica de transmissão enciclopédica de conhecimentos, o Plano

[...] ensina como as disciplinas literárias e artísticas podem ajudar eficazmente as disciplinas científicas; e, inversamente, como o método científico pode penetrar gradualmente nas disciplinas literárias. Além disso, o valor educativo do trabalho é reivindicado para ocupar o lugar que lhe corresponde na cultura, tanto científica como geral (MERANI, 1977, p. 168).

Assim, o projeto indica a aposta em uma noção de interdisciplinaridade, termo tão contemporâneo e que remete aos desafios curriculares postos pela educação atual. Ao anunciar a forma como as disciplinas de formação cultural poderiam ampliar os conhecimentos nas disciplinas científicas, e vice-versa, o Plano prevê que tanto os conteúdos como o tempo de ensino não precisariam ser rigidamente compartimentados para obter êxito. No mesmo conteúdo, e ao mesmo tempo, diferentes questões poderiam ser suscitadas para melhor aproveitamento do aluno. O tempo na escola, por conseguinte, seria um tempo organizado tendo em vista a vinculação entre os conhecimentos de diversas áreas, o que torna a abordagem do tempo, isto é, da distribuição dos programas em horários, bastante inovadora para a época.

Em síntese, o tempo da escola aparece no Plano em estrita articulação com a teoria do desenvolvimento humano de Wallon, bem como com os ideais de homem e de sociedade preconizados pelo autor. Se, em sua teoria do desenvolvimento, Wallon demonstra uma concepção de tempo como processo não linear, repleto de evoluções e involuções, ao conceber a organização da escola, o autor sugere que o aprendizado da criança se constitui por conflitos que não podem ser ignorados e que o ensino que se faz linearmente tende a encontrar dificuldades para se efetivar.

Logo, ao pensar sobre o tempo da criança na escola, é preciso considerar as etapas do seu desenvolvimento e as condições fisiológicas e neurológicas da criança, ao passo que também é preciso prover um ambiente favorável para superação das dificuldades encontradas no percurso da aprendizagem, sem que isso signifique a exclusão do processo, como tradicionalmente ocorre na reprovação. A noção de tempo concebida por Wallon em seus textos sobre educação, assim como na psicogenética como um todo, expressa, portanto, sua crítica à compreensão unidimensional da duração, como mera sucessão, soma e agrupamento de fatos.

A atualidade do Plano Langevin-Wallon ressalta aos olhos, dessa forma, por todas as questões acima expostas no que diz respeito à organização dos programas escolares, dos horários, dos conteúdos e, sobretudo, da consideração do desenvolvimento da criança na divisão das turmas e na manutenção dos alunos junto aos pares de sua idade. Mas destaca-se, especialmente,

que o Plano prevê uma compreensão do tempo escolar a partir do aspecto qualitativo, e não quantitativo. As tentativas de apropriações da psicologia de Wallon que procuram na obra do autor referências para, por exemplo, justificar o aumento do tempo de permanência das crianças na escola, pura e simplesmente em virtude de necessidades sociais e da oferta de mais atividades para os alunos, não encontram eco na proposta walloniana.

Wallon preconiza que o tempo na escola seja um tempo qualitativamente bem-aproveitado pela criança, de modo que a atenção e o interesse do aluno estejam absolutamente voltados para o conteúdo ensinado. Isto significa que a fadiga e o cansaço, provocados por um tempo excessivo na escola, seriam prejudiciais ao bom aprendizado, o que contradiz as tendências atuais de defesa da ampliação do tempo escolar a todo e qualquer custo. Assim, ao pensar as questões da educação, Wallon coloca em relevo as necessidades que se referem ao desenvolvimento do aluno, acima de qualquer outra justificativa, mesmo que outros aspectos, nesse caso referentes às condições sociais, sejam importantes.

Ainda que a permanência dos alunos por mais tempo na escola possa significar segurança para as famílias e, certamente, para a sociedade como um todo, essa permanência não deve prescindir da consideração do desenvolvimento da criança. Por isso são necessários ambientes e momentos propícios inclusive para o descanso, imprescindível para que a atenção e o interesse sejam sempre alcançados. Da mesma forma, a mera inserção de mais conteúdos em outro turno escolar pode não significar uma formação mais sólida, uma vez que, segundo Wallon, a soma de conhecimentos meramente resumidos é menos formativa que o aprofundamento em um mesmo conteúdo.

Assim, pensar na organização do tempo da criança na escola é pensar sobre seu desenvolvimento e, conseqüentemente, sobre sua formação plena, que inclui todas as instâncias funcionais constitutivas do indivíduo. Sendo quantidade e qualidade duas grandezas que não necessariamente caminham juntas no trabalho educativo, deve-se ter em vista que, quando políticas públicas são formuladas para o campo da educação, certamente não são neutras, pois expressam concepções teóricas e políticas, razão por que desvendar essas concepções é fundamental.

## Referências

- COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine. **Histoire du temps scolaire en Europe**. Paris: Économica/INRP, 1997.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Cortez, 2003.
- GALVÃO, Izabel. Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon. In: ALVES, Maria Leila (Coord.). **Construtivismo em Revista**, São Paulo, n. 20, p. 33-39, 1994.
- LANGVIN, Paul; WALLON, Henry. Plano de reforma Langevin-Wallon. In: MERANI, Alberto L. **Psicologia e pedagogia**: as ideias pedagógicas de Henri Wallon. Lisboa: Notícias, 1977. p. 175-221.
- LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.
- MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MERANI, Alberto L. **Psicologia e pedagogia**: as ideias pedagógicas de Henri Wallon. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.
- MIRANDA, Marília Gouvea de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, maio/ago. 2005.
- \_\_\_\_\_. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 24-34, jan./abr. 2009.
- \_\_\_\_\_; SANTOS, Soraya Vieira. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, set./dez. 2012.
- PARO, Vítor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.
- SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- \_\_\_\_\_. **A noção de tempo na teoria do desenvolvimento humano de Henri Wallon**. 2013. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- WALLON, Henri [1941]. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. Psicologia e educação da infância. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Vega, 1979a. p. 9-21.
- \_\_\_\_\_. A reforma da universidade. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Vega, 1979b. p. 399-425.

Soraya Vieira Santos - Universidade Federal de Goiás. Goiânia | GO | Brasil. Contato: soraya\_vieira@hotmail.com