



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE LETRAS**

O ENSINO DE LATIM NO ESTADO NOVO:  
ENTRE ASCENSÃO, DECADÊNCIA, REFORMAS E DISPUTAS

RHENAN CARLOS ARAÚJO PINHEIRO

RIO DE JANEIRO

2022

O ENSINO DE LATIM NO ESTADO NOVO:  
ENTRE ASCENSÃO, DECADÊNCIA, REFORMAS E DISPUTAS

RHENAN CARLOS ARAÚJO PINHEIRO

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras: Português - Latim.

Orientadora: Prof.Dr<sup>a</sup> Katia Teonia Costa de Azevedo

RIO DE JANEIRO

2022

## FOLHA DE AVALIAÇÃO

RHENAN CARLOS ARAÚJO PINHEIRO

DRE 114176115

O ENSINO DE LATIM NO ESTADO NOVO:  
ENTRE ASCENSÃO, DECADÊNCIA, REFORMAS E DISPUTAS

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras: Português - Latim.



Documento assinado digitalmente

Katia Teonia Costa de Azevedo  
Data: 01/08/2022 17:35:28-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

NOTA: 10,0

---

Katia Teonia Costa de Azevedo (Orientadora)

Profa. Doutora pertencente à Faculdade de Letras (UFRJ)



Documento assinado digitalmente

ANA THEREZA BASILIO VIEIRA  
Data: 01/08/2022 16:49:15-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

NOTA: 10,0

---

Ana Thereza Vieira (Leitora crítica)

Profa. Doutora pertencente à Faculdade de Letras (UFRJ)

MÉDIA: 10,0

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que fez com que meus objetivos fossem alcançados, durante todos os meus anos de graduação.

À minha querida mãe, que batalhou a vida toda, com muito esforço, para me dar a melhor educação possível. Te amo, mãe!

À minha amada madrinha, por ter me acompanhado por toda a minha jornada escolar e acadêmica. Além disso, também foi a grande responsável pela minha educação e criação. Serei eternamente grato!

À minha professora orientadora, Katia Teonia, por ter sido minha orientadora desde o segundo período da faculdade, e ter desempenhado tal função com dedicação. Sou eternamente grato, professora! Obrigado por absolutamente tudo, e desculpe-me por qualquer coisa.

Ao meu irmão, minha cunhada e a minha família, por parte de minha mãe, que me incentivaram nos momentos mais difíceis.

Aos meus amigos, em especial, Juliana Motta, Laís Saldanha, Ana Clara Dias, Bruna Alves, Felipe Vannucci e Guilherme Ferreira, que estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período de tempo em que me dediquei a este trabalho.

Ao meu querido amigo Paulo Miranda, que esteve ao meu lado por toda a graduação, e em hipótese alguma me abandonou. Obrigado, amigo!

Ao meu amor, Uanderson Oliveira, que esteve comigo durante todo o percurso de escrita deste estimado trabalho, incentivando-me dia após dia.

À professora Ana Thereza, que, gentilmente, aceitou ser a leitora crítica desta monografia, que me é tão cara. Obrigado, professora.

Às pessoas com quem convivi ao longo desses anos de curso, que me incentivaram e que certamente tiveram impacto na minha formação acadêmica.

E, por fim, agradeço imensamente à instituição de ensino Universidade Federal do Rio de Janeiro, essencial no meu processo de formação profissional e acadêmica, pela dedicação, e por tudo o que aprendi ao longo dos anos do curso.

## DEDICATÓRIA

Serei eternamente grato a Deus por tê-lo em meu coração e por ter me proporcionado as maiores alegrias como a conclusão deste trabalho. Sem ele, nada sou!

Dedico esse trabalho a uma mulher lutadora, que não poupou esforços para que eu concluísse esse projeto e que sempre dedicou a sua vida pela minha felicidade e a do meu irmão, Rhuan Araújo: minha amada mãe Gilcilene Araújo.

Dedico com muito amor àquela que luta todos os dias pela minha educação, chora as minhas lágrimas, sorri com as minhas alegrias. Minha madrinha Margareth, essa vitória é nossa!

Por último, dedico aos meus queridos avôs, Osmarino e Cícero (*in memoriam*) que estarão para sempre em meu coração.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	8
2. UM BREVE CENÁRIO DO ENSINO DE LATIM NO BRASIL .....	12
2.1. A EDUCAÇÃO JESUÍTICA .....	12
2.2. A REFORMA POMBALINA .....	14
2.3. A CHEGADA DA FAMÍLIA REAL PORTUGUESA AO BRASIL.....	17
2.4. A REPÚBLICA VELHA .....	20
2.5. DO ESTADO NOVO À NOVA REPÚBLICA .....	22
3. A REFORMA CAPANEMA E O ENSINO DO LATIM .....	27
3.1. O GOLPE FINAL .....	37
3.2 O MERCADO EDITORIAL PARA O ENSINO DE LATIM NO BRASIL NA REFORMA	43
4. CONCLUSÃO.....	55
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57

## RESUMO

A década de 40 será marcada por diversos acontecimentos no mundo, em razão do fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945. No Brasil, o autoritário governo Vargas insere o país em uma intensa e desgastante crise política e econômica. Em compensação, na mesma década, contaremos com diversas transformações no sistema educacional brasileiro, denominadas de Leis Orgânicas do Ensino de 1942. A principal delas, referida na Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 09 de abril de 1942, conhecida como Reforma Capanema, que assegurou às línguas clássicas um importante lugar nos currículos do ensino secundário dos adolescentes brasileiros, instituindo o ensino do latim em todas as quatro séries do primeiro ciclo, denominado ginásial, e um segundo ciclo de três anos, divididos em duas áreas: clássico ou científico. Esta reforma, proposta pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, tinha como finalidade a formação espiritual dos discentes, o conhecimento patriótico e o conhecimento humanístico, além de preparar o intelecto do adolescente para servir de base a estudos mais elevados de formação especial. Logo, propomo-nos, neste trabalho, observar, de forma comparativa e analítica, o ensino de latim durante a Reforma Capanema e os resultados dessa lei no mercado editorial brasileiro tomando como base a publicação de materiais didáticos para o ensino de latim.

**Palavras-chave:** Reforma Capanema; ensino do latim; Lei Orgânica do Ensino; línguas clássicas

## **ABSTRACT**

The 40s will be marked by several events in the world, due to the end of World War II, in 1945. In Brazil, the authoritarian Vargas government plunged the country into an intense and stressful political and economic crisis. On the other hand, in the same decade, there were several transformations in the Brazilian educational system, called the Organic Teaching Laws of 1942. The main one, referred to as the Organic Law of Secondary Education, of April 9, 1942, known as Reforma Capanema, which ensured classical languages an important place in the secondary education curricula of Brazilian teenagers, instituting the teaching of Latin in all four grades of the first cycle, called ginasial, and a second cycle of three years, divided into two areas: classical or scientific. This reform, proposed by the Minister of Education and Health, Gustavo Capanema, aimed at the students' spiritual formation, patriotic and humanistic knowledge, in addition to preparing the adolescent's intellect to serve as a basis for higher studies in special education. Therefore, we propose in this paper to observe, in a comparative and analytical way, the results of this law in the Brazilian publishing market based on the publication of didactic materials for Latin teaching.

Keywords: Capanema Reform; Latin teaching; Organic Teaching Law; classical languages



## 1. INTRODUÇÃO

Gostaríamos de iniciar a apresentação deste trabalho monográfico com uma simples provocação: O quão relevante foi o ensino de latim nas escolas através dos tempos no Brasil? Provavelmente, nunca paramos para nos perguntar, ou se quer pensar, sobre essa relevância, ainda mais se não tivermos qualquer conhecimento acerca da língua latina que, por sinal, muitos consideram estar morta há milhares de anos. No entanto, é muito importante começarmos um estudo sobre a trajetória e importância do latim, fazermos algumas perguntas, tais como: como surgiu o latim? Onde e quando ele foi falado? Como se sucedeu a sua evolução através dos tempos? E por último, qual a sua importância? A princípio, ao contrário do que muitos pensam, ainda se acredita que “o latim não é uma língua morta, porque ela está presente diariamente em nossas vidas” (VIARO, 1999, p. 2). A respeito da língua falada pelos romanos, esta se originou do tronco indo-europeu, falado na região do Lácio, onde hoje é a Itália. O latim ganhou importância à medida que os povos dessa região foram se expandindo por toda a península itálica. Com o desenrolar da história romana, o latim miscigenou-se com outras línguas por meio da expansão e conquista territorial pela Europa originando línguas neolatinas como o espanhol, o francês, o italiano, o romeno e a nossa língua portuguesa. É neste mesmo viés que pode se formular a seguinte problemática desta monografia: qual seria a real importância do conhecimento e estudo do latim nas escolas brasileiras, em especial, em uma das maiores reformas do ensino básico: a Reforma Capanema?

A proposta desta monografia surgiu em conjunto com o trabalho desenvolvido a partir da investigação de referências bibliográficas para a elaboração do repertório de livros voltados para o público infanto-juvenil de temática clássica ou de viés didático, que viemos realizando desde 2016, sob a organização da professora Katia Teonia. A pesquisa desses repertórios rendeu bons frutos e, conseqüentemente, culminou na criação do projeto de extensão *Mitologando*, organizado e coordenado pela mesma professora. O *Mitologando*<sup>1</sup> tem como principal objetivo apresentar, de forma lúdica, o mundo antigo (greco-romano) para as crianças e jovens. Ainda

---

<sup>1</sup> Projeto de extensão do Departamento de Letras Clássicas da Faculdade de Letras da UFRJ, que tem por objetivo apresentar o mundo clássico para crianças e jovens por meio da literatura e da cultura greco-romana. Para mais informações, acessar: [www.mitologando.lettras.ufrj.br](http://www.mitologando.lettras.ufrj.br)

motivados por esse prazeroso trabalho, demos início a um trabalho de iniciação científica, buscando observar de forma analítica o percurso do ensino de latim para crianças e jovens no Brasil desde a chegada dos jesuítas até a contemporaneidade. Nesse sentido, foram levantadas as primeiras reflexões da trajetória do ensino de latim, que foram orientadas por leituras de perspectiva histórica, a fim de que pudéssemos obter uma melhor contextualização desse ensino. Para citar algumas das principais leituras que guiaram o nosso estudo e contribuíram para uma visão panorâmica da trajetória do ensino de língua latina em território nacional, podemos destacar os estudos: *O percurso dos estudos clássicos no Brasil* (CARDOSO, 2013), *Os estudos latinos no Brasil* (TUFFANI, 2006), *O latim no Brasil na primeira metade do século XX: entre leis, discursos e disputas, uma disciplina em permanência* (AMARANTE, 2013) e *O ensino de língua latina no Brasil: percurso e perspectivas* (RIBEIRO e BÁRBARA, 2014).

Assim delinear-se os seguintes objetivos da pesquisa: o objetivo geral foi verificar a relevância do ensino de latim para crianças e jovens no Brasil ao longo dos séculos. No entanto, o foco desta produção é analisar a importância e o repentino resgate, depois de longos anos de obscuridade, do ensino da antiga língua romana na Reforma proposta pelo ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema. Para ter uma resposta mais eficaz para esse objetivo geral, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: analisar o contexto histórico-político em comunhão com o ensino de latim no Estado Novo, em especial, durante a administração do ministro Capanema. Outrossim, a respeito do segundo objetivo específico, a pesquisa também teve a intenção de averiguar a produção editorial de materiais de temática clássica nesse mesmo período. O presente período estudado concentrou um campo minado na educação objetivando inúmeras reformas no ensino, a principal delas: a Lei Orgânica do Ensino Secundário, inscrita no Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, assinada e promulgada pelo ministro Capanema. Os métodos do estudo bibliográfico (a maioria deles artigos) tiveram como tipo de pesquisa: exploratória, descritiva e explicativa.

Portanto, esta monografia conta com três capítulos: capítulo I, refere-se a parte introdutória deste trabalho; o capítulo II, conta com um resumo sobre todo o percurso do latim no Brasil e, por último, o capítulo III, ficando com o principal objetivo desta pesquisa, tratará sobre o ensino de latim na Ditadura, em especial na governança do ministro Gustavo Capanema.

O primeiro capítulo desta pesquisa conta com a introdução descritiva de cada parte deste trabalho. Além disso, este capítulo também traz provocações, respondidas ao longo deste trabalho, sobre a relevância do estudo e conhecimento do latim concentrado nas escolas brasileiras desde o seu fatídico “descobrimento” até o século XX.

A respeito do segundo capítulo, verifica-se primeiramente uma trajetória sobre o percurso do latim no Brasil desde a era do “descobrimento” até o período mais importante para a história da língua clássica no Brasil. Esse período ficou conhecido como Estado Novo, cujo período foi marcado pelo regime político brasileiro instaurado por Getúlio Vargas, em 10 de novembro de 1937, que vigorou até 31 de janeiro de 1946. Essa era ficou caracterizada pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo. O capítulo dois também conta com cinco tópicos que trazem informações histórico-políticas de cada época, que foram marcantes para o estudo do latim do Brasil. O tópico dois-ponto-um (A Educação Jesuítica) aborda de forma detalhada os primeiros passos do latim em solo brasileiro, como se deu a sua implementação em meio ao processo de colonização imposto pela coroa portuguesa e os seus precursores (os Jesuítas). Já no tópico dois-ponto-dois (A Reforma Pombalina) concentra-se um dos períodos mais marcantes na história do latim: a expulsão dos padres Jesuítas por Marquês de Pombal. Esse período também fica marcado pelo grande vácuo na história da educação brasileira, visto que com a expulsão dos padres da companhia, as colônias ficam sem qualquer administração educacional. A reforma educacional pombalina, como assim ficou conhecida, ao retirar a administração educacional dos jesuítas procurou centralizar a educação ao poder do Estado. No entanto, a expulsão dos Jesuítas significou para o Brasil o declínio de um único e organizado sistema de ensino presente no país. No tópico dois-ponto-três (A chegada da família real portuguesa) há uma breve contextualização do ensino de latim no século XIX, essa fase turbulenta foi marcada pela chegada da família real portuguesa ao Brasil. No tocante aos estudos clássicos e humanísticos, antes considerados como os pilares de uma boa educação, foram negligenciados com a vinda da corte portuguesa para o Brasil. Com a chegada da Corte Real os interesses e as necessidades eram outros, como a criação de um novo currículo pedagógico e a criação das escolas militares pela colônia portuguesa, as disciplinas de humanas deram espaços para áreas relacionadas às ciências exatas, deixando de lado

parcialmente os estudos das humanidades. A respeito do tópico dois-ponto-quatro (A República Velha) obtém-se a primeira reforma instituída no ensino secundário logo após a Proclamação da República, em 1889. Essa época configura o grande segundo ataque às línguas clássicas em virtude da implementação de um ensino mais tecnicista. No último tópico deste capítulo, dois-ponto-cinco (Do Estado Novo à Nova República), trago, de forma sucinta, uma série de eventos que resultaram na aniquilação do ensino de latim no Brasil. Esses eventos foram marcados por inúmeras reformas educacionais onde relegou o latim a tempos de aulas ínfimos, até a sua total retirada dos currículos secundários, e os mantendo somente no âmbito superior.

O terceiro e principal capítulo desta monografia intitulado como “A Reforma Capanema e o ensino do latim”, conta com três tópicos escritos de forma minuciosa a respeito do latim em um período de grande turbulência na história brasileira. O capítulo três aborda sobre o polêmico Estado Novo (também conhecido como o período da Ditadura Militar), período compreendido de 1937 a 1945, no qual foi marcado por diversas reformas na educação brasileira, denominadas de Leis Orgânicas, todas realizadas durante o governo de Getúlio Vargas. Em 1942, sendo promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário através do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, assinada pelo ministro Gustavo Capanema, haverá uma expressiva produção editorial na área de estudos clássicos em razão da Lei Capanema. Essa lei proclamou o retorno às humanidades clássicas quando propôs a articulação entre o currículo clássico e científico, visando a educação da elite que deveria ter por incentivo a formação da estética, da retórica da poética, da moral e do civismo, sem que o ensino das línguas clássicas fosse descartado. É nesse mesmo período que favorece e torna obrigatório, no período ginásial, o ensino de latim e grego, configurando, assim, um lugar de privilégio na educação brasileira. A presente reforma ainda eleva o ensino de latim como prioridade para uma boa formação, determinando ainda que o ensino secundário fosse dividido em três cursos: ginásial, clássico e científico. O clássico, que oferecia aulas de latim e grego, era realizado, obrigatoriamente, em quatro anos. No tópico três-ponto-um-ponto-um (O Golpe Final) concentra-se em abordar a respeito do que motivou o fim da disciplina de latim no currículo secundarista. Além disso, o ponto citado traz informações relevantes dos primeiros passos que caminham para um conjunto de reformas conhecidas como Lei de Diretrizes e Bases que, conseqüentemente, tirou a

obrigatoriedade do ensino de latim do ambiente secundário imposto pela Reforma Capanema. E, por fim, no tópico três-ponto-dois (O mercado editorial para o ensino de latim no Brasil no século XX), traz a motivação da grande expressividade do mercado editorial de livros paradidáticos de latim no âmbito brasileiro. Essa expressividade pode ser justificada através da necessidade curricular após a proclamação do retorno das línguas antigas pela Reforma Capanema

## **2. UM BREVE CENÁRIO DO ENSINO DE LATIM NO BRASIL**

Ao traçar um panorama sobre o percurso do ensino de latim no Brasil, somos direcionados para uma linha temporal e cronológica acerca do enredo histórico brasileiro. Essa linha tem seu ponto de partida no descobrimento do Brasil, em 1500, pelos portugueses, e se estende até os dias atuais. Cabe apresentar, aqui, antes do aprofundamento principal que este trabalho propõe um breve recorte histórico a fim de situar os leitores sobre o primeiro contato do latim em terras brasileiras, em seguida, o seu apogeu como língua clássica em meio a um mundo moderno, a sua obrigatoriedade nos currículos escolares, a disputa para mantê-lo como disciplina e, por último, o desfecho do latim após inúmeras reformas e ataques.

### **2.1. A EDUCAÇÃO JESUÍTICA**

Por um lado, o “descobrimento” do Brasil, por parte dos portugueses, trouxe diversas consequências desagradáveis para a nossa terra. Por outro, o processo de conquista do solo brasileiro configurou um marco muito importante para a educação brasileira. Visando um possível processo de colonização das terras brasileiras, Portugal encaminha para o Brasil os padres da Companhia de Jesus, mais conhecidos como Jesuítas.

Os Jesuítas, liderados pelo padre Manuel da Nóbrega, chegaram à colônia Brasil, em 1549, juntamente com a expedição de Tomé de Sousa, isto é, após cinquenta anos do descobrimento. A primeira missão da companhia de Jesus em solo brasileiro tinha como objetivo evangelizar, catequizar, educar e tornar cristãos os povos indígenas que habitavam essas terras. É notável que a primeira expedição jesuítica no Brasil significou, claramente, a origem da educação brasileira. Conforme observa o sociólogo Fernando de Azevedo (1963), em seu artigo *A cultura brasileira*,

a chegada dos jesuítas no Brasil não só significou a estruturação da educação, mas também:

marcou o início da história da educação no Brasil, inaugurando, assim, a primeira fase, sendo a mais longa dessa história, e, certamente, a mais importante pelo vulto da obra realizada e, acima de tudo, pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização. (AZEVEDO, 1963, p. 501)

Nesse sentido, uma das primeiras ações desses padres foi a criação de colégios jesuítas, que tinham como propósito ensinar a ler, escrever, aprender gramática e as primeiras noções da língua latina e mantinham uma importante ligação com os colégios europeus, principalmente, os de ordem eclesiástica em Portugal. Os Jesuítas tinham o propósito de preparar os seus alunos para variados cargos de prestígios, já que a educação fazia parte de um processo de destaque na sociedade. Santos (2011, p. 5) discorre que os colégios criados pelos Jesuítas serviram para educar os filhos órfãos de Lisboa e os meninos indígenas, pois muitos desses alunos acabavam seguindo o sacerdócio. No que diz respeito à educação jesuítica, esta ficou por muito tempo destinada à educação e instrução exclusiva de meninos, levando alguns deles ao sacerdócio e ao trabalho missionário, dentre eles, destaca-se o mais ilustre e intelectual do século XVII, padre Antônio Vieira<sup>2</sup>.

Aproximadamente cem anos após o descobrimento, em 1599, através de uma comissão de destacados padres jesuítas, sob comando do Geral da Ordem, padre Claudio Acquaviva, é publicado, na Itália, o *Ratio Studiorum*<sup>3</sup>, que servia de base para atuação pedagógica dos padres jesuítas, tendo como finalidade a unificação do ensino e equipará-lo com o ensino das escolas da Companhia de Jesus da Europa. Ao implantarem o *Ratio Studiorum* nos colégios da Companhia, os padres pretendiam também criar um conjunto de regras educativas a serem adotadas e exploradas nas escolas jesuíticas, de acordo com um plano de estudos determinado

---

<sup>2</sup> Diplomata português, foi orador sacro e missionário. Nasceu em Lisboa em 1608 e morreu em Salvador, na Bahia, em 1697. Quando criança, chegou ao Brasil em 1615, indo residir em Salvador. Em 1623, entrou para a Companhia de Jesus e, em 1626, concluiu o noviciado. (*Pesquisa Integrada: 4000 verbetes de pesquisa de A a Z em ordem alfabética* – Curitiba, PR: Bolsa Nacional do Livro, 2005, p. 441)

<sup>3</sup> O *Ratio studiorum* é uma espécie de coletânea de observações pedagógicas, composta com a finalidade de instruir os jesuítas sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo e destinada a unificar os procedimentos pedagógicos, sistematizando a pedagogia jesuítica; contém 467 regras referentes às atividades relacionadas com o ensino. (FRANCA, Leonel, S.J. *O método pedagógico dos jesuítas – O Ratio Studiorum*. 2ª Edição. Campinas, SP: Kíron, 2019.)

para os colégios de Portugal, Angola, Ásia e Brasil que tinham como foco o estudo das humanidades, e abrangiam o estudo da retórica e da gramática, devendo ser estudado nesses cursos obras de grandes autores clássicos, sejam eles gregos ou latinos, quais sejam: Homero, Demóstenes, Isócrates, Sófocles, Eurípedes, Aristóteles, Cícero, César, Virgílio, Horácio, Ovídio, Tito Lívio, Sêneca, Tácito, São João Crisóstomo, São Basílio e outros (FERREIRA, 1986, p. 84 - 87).

Leite e Castro (2013, p. 56), no artigo *O ensino de língua latina no Brasil: percurso e perspectivas*, descrevem que o ensino de latim e os estudos clássicos eram igualmente definidos pelo *Ratio Studiorum* quando mencionam que:

Essas disciplinas eram ministradas de acordo com uma leitura do mundo clássico filtrada pelos dogmas do cristianismo, construída primeiro pelos Pais da Igreja e, mais tarde, pelos homens letrados do Renascimento. (LEITE e CASTRO, 2013, p. 56)

Ainda de acordo com Leite e Castro, dentre os autores romanos recomendados no *Ratio Studiorum*, Cícero é o mais indicado e citado, como destacam as autoras ao mencionar o expressivo número de trinta e cinco ocorrências do nome do escritor romano, identificadas ao longo da referida obra. Nessa perspectiva, como notam Leite e Castro (2013, p.56), a leitura e o estudo da obra de Cícero parecem delinear um modelo pedagógico sustentado pela educação jesuítica.

## **2.2. A REFORMA POMBALINA**

Após duzentos anos de tradição religiosa, humanística e clássica, o ensino jesuítico, tendo vigorado por um longo período, não só no Brasil, mas, principalmente, na Europa, começou aos poucos a ser extinto. Essa extinção foi conduzida por Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, um estadista português, influenciado pela Coroa Portuguesa e pelos ideais iluministas da época, que deu início às novas propostas de reforma na esfera educacional, de modo a transferir o ensino público da administração dos jesuítas para a Coroa Portuguesa. Pode-se presumir que os jesuítas representavam um forte obstáculo e resistência frente às tentativas de implementação da nova filosofia iluminista que, aos poucos, se difundiram pela Europa, conforme aponta Leite e Castro:

Os jesuítas [...] foram expulsos da França em 1764; da Espanha, em 1767; Em Portugal, o Marquês de Pombal, através do Alvará de 18 de junho de 1759, oficializou o fim da educação ministrada pela Companhia de Jesus em todas as regiões do império, expulsando-os das terras portuguesas. Em 1773, o Papa Clemente XIV decretou a supressão da Companhia de Jesus (LEITE e CASTRO, 2013, p. 59).

Pombal, procurando instituir de forma administrativa a expulsão dos jesuítas, institui, através do Alvará de 28 de junho de 1759, a expulsão dos educadores da Companhia de Jesus, banindo a grande maioria dos padres que exerciam a função de professores, da colônia, pretendendo, com isso, mudar toda a formação religiosa por uma educação inteiramente laica, como é possível observar no Apêndice Documental:

Sou servido privar inteira, e absolutamente os mesmos Religiosos em todos os meus Reinos, e Dominios dos Estudos de que os tinha mandado suspender: Para que do dia da publicação desde em diante se hajão, como effectivamente Hey, por extinctas todas as Classes, e Escolas, que com tão perniciosos, e funestos efeitos lhes forão confiadas aos oppostos fins da instrucção, e da edificação dos meus fiéis Vassallos: Abolindo até a memória das mesmas Classes, e Escolas, como se nunca houvessem existido nos meus Reinos, e Dominios, onde tem causado tão enormes lesoens, e tão graves escandalos.<sup>4</sup>

No que tange a política pedagógica de Marquês de Pombal, essa era analisada e trabalhada de maneira lógica, centrada nas relações voltadas para a economia e prática. A reforma educacional pombalina, como assim ficou conhecida, ao retirar a administração educacional dos jesuítas procurou centralizar a educação ao poder do Estado. No entanto, a expulsão dos Jesuítas significou para o Brasil o declínio de um único e organizado sistema de ensino presente no país. De acordo com Fernando de Azevedo (1963), tal declínio significou também “a primeira grande e desastrosa reforma de ensino no Brasil”, assim como discorre Arnaldo Niskier, em *a Educação Brasileira*:

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas (NISKIER, 2001, p. 34).

---

<sup>4</sup> ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. "Apêndice Documental", in: A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil, São Paulo: Saraiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.



Cabe destacar que a Reforma Pombalina no Brasil não foi implantada ao mesmo passo que em Portugal. A reforma, aqui no Brasil, levou aproximadamente trinta anos para ser implementada, o tempo que Portugal precisou para assumir o controle pedagógico da educação a ser oferecido em terras brasileiras. Para mais, a expulsão dos padres jesuítas configurou uma falta de um plano e um método pedagógico que pudessem nortear a nova reforma educacional proposta por Marquês de Pombal. Com isso, por intermédio do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal criou as aulas régias de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas, priorizando, sobretudo, as disciplinas de vertentes humanísticas, conforme é apontado no Alvará Régio, de 28 de junho 1759:

#### **Dos Professores de Grammatica Latina**

5. Ordeno, que em cada hum dos Bairros da Cidade de Lisboa se estabeleça logo hum Professor com Classe aberta, e gratuita para nella ensinar na Grammatica Latina pelos Methodos abaixo declarados, desde Nominativos até Construcção inclusivè; sem distincção de Classes, como até-agora se fez com o reprovado, e prejudicial erro, de que, não pertencendo a perfeição dos Discipulos ao Mestre de alguma das differentes Classes, se contentavão todos os ditos Mestres de encherem as suas obrigaçoens em quanto tempo, exercitando-as perfunctoriamente quanto aos Estudos, e ao aproveitamento dos Discipulos.

Com o fim da educação jesuítica, o método elaborado por Inácio de Loyola, *Ratio Studiorum*, foi substituído pela obra *Verdadeiro Método de Estudar*, de Luís António Verney, publicada pela primeira vez em 1746, na Europa. O método de Verney teve enorme relevância durante esse período e refletia ideias que se coadunavam com os pombalinos, sendo, pois, guiado pelas transformações modernas da época e pelos ideais iluministas no século XVII. Além disso, Verney acreditava que o ensino de latim defendido pelos padres da Companhia de Jesus não era eficiente, como pode ser observado no excerto abaixo do Alvará Régio, de 1759:

[...] em razão de que estes com o escuro, e fastidioso Methodo, que introduzirão nas Escolas destes Reinos, e seus Dominios: e muito mais com a inflexivel tenacidade, com que sempre procurarão sustentallo contra a evidencia das solidas verdades, que lhe descobrirão os defeitos, e os prejuizos do uso de hum Methodo, que, depois

de serem, por elle conduzidos os Estudantes pelo longo espaço de oito, nove, e mais annos, se achavão no fim delles tão illaqueados nas miudezas da Grammatica, como destituídos das verdadeiras noçoens das Linguas Latina, e Grega, para nellas fallarem, e escreverem sem hum tão extraordinario desperdicio de tempo, com a mesma facilidade, e pureza, que se tem feito familiares a todas as outras Naçoens da Europa, que abolirão aquelle pernicioso Methodo; dando assim os mesmos Religiosos causa necessária á quasi total decadencia das referidas duas Linguas [...] <sup>5</sup>

A partir dessa passagem, é possível observar que, na opinião de Verney, a educação jesuítica voltava-se mais ao ensino de regras gramaticais, ocupando muito tempo com as memorizações e dedicando pouco tempo à leitura e aos exercícios que poderiam oferecer ao aluno um domínio do idioma latino. Já o método proposto por Verney, ancorado nas reformas de Marquês de Pombal, postulou que o ensino deveria, sobretudo, estar alicerçado no estudo da Antiguidade Clássica, ao passo que os estudantes pudessem perceber que estavam ligados à cultura e à tradição clássica. Verney defende que é somente através das obras dos grandes autores romanos que os estudantes poderiam conhecer e compreender a cultura latina.

Após dezesseis anos do declínio dos jesuítas, ainda na Reforma Pombalina, os primeiros colégios com cursos de graduação foram criados. A criação de academias não significou primeiramente a separação da educação, mesmo que a pretensão tenha sido por esse caminho. Além de inúmeros desarranjos em decorrência do afastamento dos padres da Companhia de Jesus, um dos transtornos sofridos foi a carência de professores que não tivessem vínculos com as instituições religiosas - demonstrando um impedimento -, e com a ausência dos padres jesuítas, outras comunidades religiosas tomaram a frente da educação, atuando como educadores. Pode-se perceber até a atualidade que as funções de padre e professor sempre estiveram enormemente associadas.

### **2.3. A CHEGADA DA FAMÍLIA REAL PORTUGUESA AO BRASIL**

Já no século XIX, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, ocorreu um grande momento de remodelação na educação, visto que com a presença da corte portuguesa em território brasileiro, houve uma grande necessidade de se implantar diversos cursos que, até então, eram inexistentes

---

<sup>5</sup> ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. "Apêndice Documental", in: A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil, São Paulo: Saraiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

(BOAVENTURA, 2009, p. 130). No tocante aos estudos clássicos e humanísticos, antes considerados como os pilares de uma boa educação, foram negligenciados com a vinda da corte portuguesa para o Brasil. Com a criação de um novo currículo pedagógico e a implantação das escolas militares pela colônia portuguesa, as disciplinas de humanas deram espaços para áreas relacionadas às ciências exatas, deixando de lado parcialmente os estudos das humanidades. É possível observar essa mudança a partir do novo currículo proposto no período Joanino para a Academia Militar do Largo de São Francisco de Paula, no Rio de Janeiro, como destaca o professor e sociólogo Edivaldo Boaventura (2009), em *Educação Brasileira no Período Joanino*:

No 1º ano, tinha Álgebra, Análise Geométrica, Trigonometria Retilínea e Desenho de Figura; no 2º, Álgebra, Cálculo Diferencial e Integral e Geometria Descritiva; no 3º, Mecânica, Hidráulica e Desenho de Paisagem; no 4º, Trigonometria Esférica, Ótica, Astronomia, Geodésia e Física; no 5º, Tática, Fortificação de Campanha, Química, Filosofia Química e Desenho Militar; no 6º, entravam Ataque e Defesa das Praças e Mineralogia; no 7º, Artilharia, Zoologia, Desenhos e Máquinas de Guerra e outras matérias. Tudo isso e mais os exercícios práticos, línguas francesa e inglesa e esgrima (BOAVENTURA, 2009: 134).

Observa-se que as humanidades foram completamente extintas do currículo pedagógico do 1º até o 7º ano, com a exceção das línguas inglesa e francesa. O latim, o grego, a literatura e até mesmo o estudo do idioma pátrio, o português, antes componentes de grande importância na educação, estão completamente fora da ementa que tem como objetivo central formar homens que atuarão em posição de destaque a serviço do reino. Como se pode perceber, as únicas disciplinas de humanidades determinadas pelo governo foram as línguas modernas, na época, intituladas de línguas vivas, pois a coroa portuguesa considerava útil o aprendizado dessas para garantir um contato imediato com os aliados estrangeiros.

À medida que o governo foi implantando, investindo e estabelecendo determinações a favor dos cursos voltados para as áreas militares e de exatas, os cursos de humanas foram sendo sucateados e aos poucos foram sendo esquecidos e extintos. Essa mudança desfavoreceu a permanência das línguas clássicas nos currículos, tendo sido conservadas apenas nos currículos voltados para a formação de áreas de humanas, como, por exemplo, o Direito. Além disso, as línguas clássicas foram reduzidas e gradativamente foram sendo transformadas de

disciplinas obrigatórias para disciplinas optativas. Além das línguas clássicas, outras áreas do saber relacionadas às humanidades também foram afetadas, como observa, Leite e Castro (2013, p. 65): “esse também é o momento do declínio de disciplinas antes consideradas nucleares, tais como a Filosofia e a Retórica – esta última, tendo sumido completamente como curso e mesmo como área do conhecimento durante a maior parte dos séculos XIX e XX.”

As instituições religiosas e algumas tradicionais escolas secundárias que passaram a manter o ensino oficial pelos grandes centros ao longo do país tentaram com muitos esforços manter as línguas clássicas, a Retórica e a Filosofia em seus currículos. Mediante o decreto de 2 de dezembro de 1837, o Seminário de São Joaquim foi organizado e remodelado como a primeira escola-modelo de ensino secundário no Brasil, ficando conhecido mais tarde como Colégio de Pedro II, sendo estabelecido na cidade do Rio de Janeiro. Ainda no decreto de 1831, fica determinado que o Colégio de Pedro II privilegie as disciplinas que antes tinham sido extintas dos currículos nos primeiros anos do período Joanino, conforme decreto<sup>6</sup>:

Art. 3.º Neste collegio serão ensinadas as linguas latina, grega, franceza e ingleza; rhetorica e os principios elementares de geographia, historia, philosophia, zoologia, mineralogia, botanica, chimica, physica, arithmetica, algebra, geometria e astronomia.

Mais tarde com a criação do Regulamento de Nº 62, de 01 de fevereiro de 1841, determina-se que o ensino secundário passe a ser dado em sete anos iniciais, pois o governo da época acreditava que o tempo de seis anos iniciais empregados nos cursos de instrução secundária era insuficiente para os alunos poderem adquirir as necessárias noções das disciplinas de Artes e Ciências, visto que estas disciplinas não tinham no currículo anteriormente. Quanto às línguas clássicas, o estudo do Latim seria feito ao longo de todo o período, ou seja, nos sete anos da formação, já o Grego, estudado nos quatro primeiros anos. Mais tarde, no Decreto nº 1.556, de 17 de fevereiro de 1855, aprova-se um novo Plano de Estudos separado em duas classes (1ª e 2ª classe), pensado para atender dois públicos diferentes. Os alunos que concluíssem os estudos de primeira classe estariam capacitados a

---

<sup>6</sup> Coleção de Leis do Império do Brasil - 1837, Página 59 Vol. 1 pt II. (Publicação Original)

exercer as profissões de caráter técnico, já os que concluíssem o ciclo complementar, isto é, a 2ª classe, ingressariam nas academias do império. Acerca das divisões por classe, fica assim determinado: a 1ª classe propõe, sobretudo, que o ensino de Latim seja ancorado na compreensão gramatical, versão para a língua nacional de trechos de autores designados pelo Conselho Diretor, construção de períodos curtos e temas. Na 2ª classe, esperava-se que o estudante já tivesse um alto conhecimento da língua latina, concentrando-se nas versões para o latim de trechos dos clássicos portugueses, além de exigir o Grego, a Filosofia racional e moral, Retórica e Poética. O decreto ainda acrescenta que o estudante aprovado nas disciplinas dos cursos de 1ª e de 2ª classe deveriam receber o título de Bacharel em Letras após a conclusão dos sete anos, no entanto, apesar de ter sido proposto, o bacharelado em Letras nunca foi implantado durante o império (AZEVEDO, 1971, p. 578- 579).

#### **2.4. A REPÚBLICA VELHA**

Logo após a Proclamação da República, em 1889, a educação brasileira procurou aos poucos se reformular e garantir a permanência de um currículo consistente e ideal para a época que o atravessava. As modificações curriculares educacionais procuraram ancorar-se nos padrões educacionais europeus e americanos à medida que esses pregavam ideais igualitários a favor de uma educação pública e de qualidade para todos, e que a educação deveria ser um serviço a cargo do Estado. Tal iniciativa ideológica fez com que mais escolas fossem criadas ao longo dos anos após a Proclamação da República e, também, abriu as portas para a carreira docente, fazendo com que o número de professores aumentasse consideravelmente.

Em relação ao ensino secundário, no regime republicano, procuraram implantar um ensino que abrangesse toda a área do saber, privilegiando, principalmente, as áreas exatas, relegando todo o ensino clássico, literário, filosófico e retórico. Em meio a isso, Benjamin Constant, militar de formação positivista, que ficou à frente das questões educacionais entre os anos de 1890 a 1891, procurou dar um novo rumo à educação brasileira. A partir daí regulamentou um conjunto de leis-decreto em prol da educação pública que ficaram conhecidas como a Reforma Benjamim Constant, que tinham como princípio orientador a liberdade e laicidade do

ensino e gratuidade da escola primária. Constant procurou manter as propostas regulamentares do Período Joanino que estipulou que o ensino secundário deveria ser cursado em sete anos. No entanto, sobre o ensino primário, o militar organizou em dois ciclos: 1º grau para crianças de 7 a 13 anos; 2º grau para crianças de 13 a 15 anos. No tocante ao ensino superior, este foi reestruturado oferecendo cursos politécnicos, de direito, de medicina e militar (PALMA FILHO, 2005, p. 2).

No cronograma curricular do ensino secundário, as reformas propostas por Constant, procuraram manter o ensino tradicional que perdurava ainda por muito tempo. Além disso, procurou manter o ensino das letras clássicas – Grego e Latim –, ainda exigiu, no plano curricular, o estudo das ciências fundamentais, feito em sete anos, proposta essa estabelecida pela filosofia moderna de Augusto Comte, um dos defensores da filosofia positivista (PALMA FILHO, 2005, p. 3). Para Silva (1969, apud Palma Filho, 2005, p. 3), o plano proposto por Constant, não foi levado a sério, pela falta de interesse que despertou nos alunos, por contrariar a concepção preparatória do ensino secundário, além do que era totalmente inexecutável (SILVA, 1969, p. 222).

A modernidade (início do século XX) foi determinante para as disciplinas humanas, pois essas foram aos poucos desaparecendo dos currículos escolares, principalmente, no segmento secundário que tinha como intuito formar os alunos para uma carreira mais tecnicista.

Embora a década de 20 tenha sido marcada por inúmeros acontecimentos de ordem econômica, política e cultural, é nessa época que teremos grandes iniciativas, transformações e perspectivas na área da educação, especialmente, na educação pública. O período em questão ficou conhecido como a década das reformas educacionais, pois ainda não havia um sistema organizado de educação pública no Brasil, assim como é nos dias atuais. Fica, então, estabelecido, primordialmente, nas reformas a partir do século XX, que as redes de ensino passem a ser administradas pelo Ministério da Educação e do Desporto, permitindo, assim, um longo espaço para as propostas e inovações a favor da educação. Especialmente no ano de 1925, que além das criações de centros universitários, contaremos com a Reforma João Luiz Alves, mais conhecida como Lei Rocha Vaz, inscrita no Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925, no qual consolida o ensino de latim por uma média de cinco anos a partir do 2º ano do ensino secundário; o sexto e último ano era destinado para os candidatos ao grau de Bacharel em Ciências e Letras (FARIA, 1959, p. 87),

logo, cabia à escola, de ensino secundário, conceder o título de amparo legal. Cabe destacar também que, no sexto ano, contamos com a inclusão do ensino de Literatura de Línguas Latinas, momento em que, as obras selecionadas serão de grandes escritores romanos, tais como Cícero, Virgílio, Horácio, Plauto e Ovídio, pois se acreditava que as obras desses autores trariam grandes benefícios intelectuais e contribuiriam para a construção da razão, educação e moral humana (LEITE & CASTRO, 2014, p. 13).

Embora os estudos clássicos estivessem sendo ameaçados principalmente o ensino do Grego que foi extinto dos currículos do ensino secundário, as reformas educacionais procuraram dar importância e espaço para outras disciplinas humanas, como por exemplo: a Geografia, História, Filosofia, Sociologia, etc. Ao dar espaço a essas disciplinas descritas, as autoridades responsáveis pelas regulamentações da educação, tinham como objetivo implementar um currículo parcialmente humanístico que pudesse intervir na educação do aluno de modo que este aprendesse sobre cidadania, moral, valores, virtudes, artes e literatura. À luz da época era de extrema importância que o aluno tivesse uma educação pautada pelo respeito e servidão à pátria. A iminência dessas disciplinas se deu em razão da construção dos testemunhos de defesa dessas como áreas do saber científico, de vertente pragmática e essencial para o desenvolvimento do ser humano. Já o Latim e o Grego travavam uma grande batalha pela permanência nos currículos, já que esses eram considerados, pelas autoridades da educação, como ornamentos e irrelevantes nos currículos.

## **2.5. DO ESTADO NOVO À NOVA REPÚBLICA**

Já no ano de 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública dedicado especificamente aos assuntos relacionados à educação e à saúde no país. Em 1931, foi implantada a primeira e a maior reforma do ensino secundário, mais conhecida como a Reforma Francisco Campos ou a Reforma do Ensino, inscrita no Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931, que procurou estruturar e centralizar para a administração federal os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial – ensino médio profissionalizante –. Essa reforma restringiu-se aos níveis de ensino secundário e superior, os mais procurados pelas elites, não contemplando o ensino primário ou elementar e o ensino normal que permaneceram a cargo do

Estado. Nessa reforma ainda contaremos com a separação dos cursos em dois ciclos de estudos, um Fundamental, de cinco anos, obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior, e outro Complementar, de dois anos.

Ao contrário da Reforma Rocha Vaz, de João Luiz Alves, que priorizou o ensino de Latim nos seis primeiros anos da formação secundária, a Reforma de Francisco Campos reservou somente dois anos finais para o Latim. A respeito da Literatura Latina, esta já não se encontrava mais como disciplina obrigatória nos currículos, significando cada vez mais o declínio da cultura romana. No entanto, Campos prioriza o ensino de latim nos cursos de formação jurídica, no qual reserva a língua nos dois anos iniciais da formação.

Para mais, nesse mesmo ano, conforme o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, o Brasil obteve uma grande conquista, pois foi implantado o curso de latim e de grego na faculdade de filosofia da USP. Mais tarde, estes foram integrados à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1º de março de 1933, ganhando o status de primeiro curso de letras clássicas do Brasil (TUFFANI, 2010, p. 9).

Otaíza Romanelli, em a *História da educação no Brasil*, afirma que:

Reforma Francisco Campos obteve a excelência de dar organicidade ao Ensino Secundário, estabelecendo, definitivamente, o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um Fundamental e outro Complementar, e a exigência de habilitação para o ingresso no curso superior. Além disso, segundo a pedagoga, a organicidade equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e propiciando, pois, às escolas particulares a mesma oportunidade de organização e submissão à mesma inspeção, segundo o decreto (ROMANELLI, 1996, p. 135).

A respeito da reforma de Francisco Campos, ela teve como principal ferramenta a exigência de habilitação no Secundário para o ingresso nos cursos superiores, porque, a partir dela, puderam ser implementadas, de fato, a seriação e a frequência obrigatória no Curso Secundário.

Anos mais tarde, no Estado Novo, período compreendido de 1937 a 1945, é marcado por inúmeras reformas na educação brasileira, denominadas de Leis Orgânicas, todas praticamente realizadas durante o governo Vargas. Em 1942, sendo promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário através do Decreto-Lei nº



4.244, de 9 de abril de 1942, assinado pelo ministro Gustavo Capanema, obteve-se uma grande produção editorial na área de estudos clássicos, em razão da Lei Capanema. Esta lei proclamou e favoreceu o retorno às humanidades clássicas e modernas quando propôs uma articulação entre o currículo clássico e científico, visando a educação da elite que deveria ter por base a formação da estética, da retórica, da poética, da moral e do civismo, sem que o ensino do vernáculo e das línguas clássicas fosse descartado.

Consequentemente, mesmo com a Reforma Capanema, na qual procurou reacender o ensino das humanidades clássicas em virtude de uma boa educação para a elite, houve grandes esforços para a derrubada dos estudos clássicos do currículo secundário, portanto, essa batalha durou bem pouco. O desfecho dessa batalha veio juntamente com a Nova República, que compreendeu os anos de 1946 a 1963, com a primeira aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)<sup>7</sup>, Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Na primeira LDB os estudos clássicos e humanísticos sofreram um rígido ataque, pois o que antes era obrigatório passou a ser optativo nos ambientes secundários, conforme descrito na primeira LDB:

§ 1o Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2o O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.<sup>8</sup>

No que diz respeito à primeira Lei de Diretrizes e Bases, esta não consolidou como obrigatório o ensino de latim e grego no programa do ensino secundário, muito pelo contrário, as relegou como disciplinas de cunho optativo, propiciando um golpe definitivo no fim das letras clássicas no Brasil. Isso fez com que as disciplinas clássicas desaparecessem das práticas escolares. Todavia, o latim e o grego restringiram-se somente aos currículos das graduações e licenciaturas em Letras. No entanto, com essa nova Lei, ficam determinadas novas diretrizes acerca da

---

<sup>7</sup> Doravante faremos uso da abreviação LDB.

<sup>8</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação de Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (<https://bit.ly/3dn8rQj>)

educação; os currículos tenderam a ser diversificados e flexibilizados de modo que não comprometesse o desempenho escolar do aluno.

Ainda que o latim tenha sido preservado no campo universitário, fazendo com que esse não fosse extinto por completo dos currículos, o ensino do latim ainda sofreu com a falta de profissionais especialistas, conforme aponta Leite e Castro (2013, p. 67). Logo se percebeu que não havia mais a necessidade de formar professores de latim para atuação no ensino secundário, uma vez que com a implementação da LDB a demanda de professores havia diminuído de forma drástica. Leite e Castro ainda apontam que nos currículos dos cursos superiores o latim e os estudos clássicos perderam seu lugar cativo e que, disciplinas como a linguística, que cada vez mais estava se desenvolvendo, passaram a ocupar espaços antes destinados aos estudos clássicos, tendo, pois, o latim sido reduzido a dois semestres (LEITE e CASTRO, 2014, p. 13).

Mais tarde, no Regime Militar, publica-se a segunda aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tem como objetivo geral para o 1º e 2º graus:

proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.<sup>9</sup>

Vejamos que com a nova aprovação da lei, o ensino clássico é excluído da formação dos discentes, além do mais durante toda a extensão da lei, não é feito qualquer referência ao ensino de qualquer outra língua estrangeira. Contudo, as línguas clássicas e os estudos humanísticos sofreram um apagamento integralmente em razão da segunda LDB.

Após vinte e cinco anos da aprovação da segunda LDB, já no período de abertura política e democrática (1986 – até os dias de hoje), diferentemente das outras Diretrizes, fica promulgado na terceira reforma de Diretrizes e Bases da Educação, Nº 9.394, 20 de agosto de 1996, que o ensino de língua estrangeira moderna se torne obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental, como se observa no excerto abaixo:

---

<sup>9</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nº5.692, de 11 de agosto de 1971. (<https://bit.ly/3qFe8LI>)

Art. 26.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.<sup>10</sup>

Conforme a determinação da primeira LDB, o ensino de latim ainda se manterá opcional nos cursos superiores e definitivamente extinto do currículo secundário. Cabe ressaltar que, com a imposição da segunda reforma de diretrizes e bases da educação, o ensino clássico se mostrará ameaçado nas universidades em razão da redução da carga horária, visto que o latim e o grego serão retirados do currículo de algumas universidades.

Heck (2013, p.30), em sua tese de doutorado, *O Ensino de Latim no Brasil: objetivos, método e tradição*, afirma que, no que diz respeito ao ensino de línguas clássicas, em especial ao latim, não houve qualquer resquício de tentativa de resgate do seu ensino para a formação complementar do jovem. Nesse sentido, é possível compreender que a quebra da tradição do ensino da língua latina no âmbito secundário, ocorrida em 1961, pode ter contribuído para a desvalorização do ensino do latim na formação de jovens brasileiros. Heck ainda afirma que, para que haja o possível retorno do latim nas escolas, é necessário não só uma mobilização social para sua inserção como disciplina obrigatória, mas também abertura de cursos superiores nas universidades para a formação de novos professores de latim. Pois, atualmente, somente as universidades públicas têm formação em língua latina, pois a LDB de 1961 facultou o ensino de latim nos cursos superiores de modo que, após essa determinação, nem mesmo as universidades confessionais católicas formam professores de latim.

---

<sup>10</sup> [Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nº 9.394, 20 de agosto de 1996.](#)

### 3. A REFORMA CAPANEMA E O ENSINO DO LATIM

Em meio a uma crise mundial em decorrência do fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, e uma iminente ditadura, o Brasil vinha sofrendo com uma série de problemas e transformações, em especial, de cunho político e econômico. O Estado Novo, como ficou conhecido esse período, que compreendeu os anos de 1937 a 1945, inseriu o Brasil em um intenso desgaste em razão do governo Vargas. Esse governo colocou o Brasil em uma profunda crise pelo seu formato de governo extremamente autoritário e ditatorial, sofrendo, assim, um grande desprestígio e, conseqüentemente, culminando, mais tarde, no afastamento do então presidente da república, Getúlio Vargas.

Em contrapartida, em meio à crise governista de Vargas e o pós-guerra, em 1942, a educação brasileira passou por severas transformações e adequações, denominadas de *Leis Orgânicas do Ensino*, ocorridas entre 1942 a 1945. Mesmo após a grande reforma do ensino secundário promovida pelo ministro Francisco Campos, no Governo Provisório, é durante a Era Vargas que as leis do ensino, em diversos âmbitos da educação, foram postas em prática a partir de 1942, por Gustavo Capanema, ministro nomeado por Vargas para ficar à frente do Ministério da Educação e Saúde. É apontado na *Discussão da Reforma do Ensino Secundário* (1942), que, Capanema com o intuito de preservar e dar continuidade às reformas de Francisco Campos, ministro anterior ao seu governo, observa que a sociedade vivia à luz do econômico, assim como já tinha sido sob o sinal do religioso e do político; logo toma partido da necessidade de uma reformulação do ensino, de modo que os indivíduos pudessem se preparar de maneira mais técnica e profissional para uma cumprir o seu papel em sociedade.

Prontamente, Gustavo Capanema, em 9 de abril de 1942, promulga o primeiro conjunto de decretos-lei, também conhecido como a *Reforma Capanema*. Mediante a lei, como aponta Menezes (2001, p. 23) o ministro procurou estruturar o ensino industrial, reformar o ensino comercial e criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, hoje conhecido como SENAI, como também trouxe, principalmente, mudanças no ensino secundário. Além disso, promoveu o grande projeto da reforma universitária, resultando na criação da Universidade do Brasil, hoje conhecida como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

As reformas no sistema educacional propostas por Capanema deveriam atender, sobretudo, às demandas econômico-sociais do trabalho, visto que o país atravessava por um longo e grande processo de industrialização e modernização. No entanto, era o papel da educação colocar em prática as habilidades e mentalidades a partir dos diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Em vista disso, Gustavo Capanema atribui que o ensino deveria estar, preliminarmente, a serviço da nação, ou seja, o indivíduo deveria estar apto a poder contribuir economicamente e socialmente para a sociedade brasileira, sobretudo, através da mão de obra. Ao longo da gestão do ministro Capanema, foram regulamentados quatro decretos-lei a favor da educação, quais sejam:

- Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942<sup>11</sup>, que tinha como responsabilidade a organização do ensino industrial, vinculando-o ao ensino secundário. Assim, destinava-se à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. Além disso, o ensino industrial deveria atender aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana; aos interesses das empresas e aos interesses da nação, assim como pretendia Francisco Campos e, depois, Capanema.
- No Decreto-lei Nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942<sup>12</sup>, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, conhecido como SENAI. Neste decreto, fica estabelecido que as escolas de aprendizagem devem se organizar para ministrar o ensino de continuação, aperfeiçoamento e especialização, para trabalhadores industriais não sujeitos à aprendizagem.
- O Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942<sup>13</sup>, organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos. Além disso, incluiu junto à lei a disciplina de economia doméstica.
- E, por fim, o Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943<sup>14</sup>, que estabelece as bases de organização e de regime do ensino comercial, que é o ramo de ensino de segundo grau, destinado às seguintes finalidades: 1. Formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados; 2. Dar a candidatos ao exercício das mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração uma sumária preparação profissional; 3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de profissionais diplomados na forma desta lei.

---

<sup>11</sup> [Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro 1942](#)

<sup>12</sup> [Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro 1942](#)

<sup>13</sup> [Decreto-lei nº 4.244, de abril de 1942](#)

<sup>14</sup> [Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943](#)

No tocante à Reforma Capanema e, principalmente, ao Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que é o principal foco deste trabalho monográfico, Nunes (1962) afirma que o ministro Capanema mediou uma intensa disputa entre os partidários de estudos clássicos e os defensores do ensino tecnicista e científico. Tais conflitos puseram em questionamento o real objetivo do papel político e social da educação secundária. O Decreto-lei nº 4.244 denota o profundo momento político que o país atravessava através de uma governança autoritária e populista, que travava uma luta pela nacionalização do ensino no país. A Reforma Capanema além de estimular um caráter nacionalista e humanístico do Ensino Secundário, almejava a formação de indivíduos vinculados à elite, conforme pode-se observar no fragmento abaixo:

[...] O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras (o grifo é nosso), isto é, dos homens que deverão animar as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo". Acrescenta o seu ator: "a formação da consciência humanística, isto é, a compreensão do valor e do destino do homem é a finalidade específica do ensino secundário. (CAPANEMA, 1942, apud NUNES, 1962, p.113).

Como se pode observar na citação acima, o ministro tinha como principal objetivo dar ao indivíduo uma nova formação ancorada nos princípios de uma boa educação e formá-los para a sociedade de forma responsável. Capanema ainda propõe a divisão do ensino secundário em dois ciclos, assim, garantindo mudanças relacionadas ao nome e a duração de cada um deles. O primeiro ciclo tinha a duração de quatro anos e oferecia uma formação geral que correspondia ao ciclo ginásial, enquanto o segundo ciclo, denominado colegial, era subdividido em duas modalidades: o curso clássico e o curso científico, os quais tinham duração de três anos e visavam a preparação do aluno para a inserção no ensino superior. Foram estabelecidas também regras quanto à nomenclatura das instituições, de maneira que os estabelecimentos de ensino que oferecessem apenas o primeiro ciclo eram chamados de ginásio e aqueles que contassem com o primeiro e o segundo ciclos eram denominados colégios (SOUZA, 2008, p. 172).

Além da organização por ciclos e a qualificação do ensino, a Reforma de Capanema deu início a um processo de seletividade, efetivando exames de admissão para ingresso no curso secundário, fazendo com que o aluno fosse

avaliado por um sistema rigoroso de avaliação, que exigia exames de suficiência e licença, conforme aponta o Decreto-lei nº 4.244:

Art. 47. Os exames de suficiência terão por fim:

- a) habilitar o aluno de qualquer série para promoção à série imediata;
- b) habilitar o aluno da última série para prestação dos exames de licença.

Art. 48. Os exames de suficiência de cada disciplina compreenderão, no caso de habilitação para efeito de promoção, uma primeira e uma segunda prova parcial e uma prova final, e no caso de habilitação para efeito de prestação dos exames de licença, somente uma primeira e uma segunda prova parcial.

Art. 55. Os exames de licença serão de duas categorias:

1. Exames de licença ginásial, para conclusão dos estudos de primeiro ciclo.
2. Exames de licença clássica e exames de licença científica, para conclusão dos estudos, respectivamente, do curso clássico e do curso científico.

O sistema de admissão adotado na *Reforma* só significou um processo de seletividade, promovendo um sistema de ensino favorável à reprodução das classes sociais, na medida em que favorecia o acesso de grande parte da sociedade a níveis de ensino que poderiam acarretar em ascensão social. De acordo com o fragmento acima, torna-se fundamental pensar que o ensino gratuito e de qualidade reconhecido pela *Reforma Capanema* era destinado às classes mais ricas da sociedade, isto é, este nível de ensino era reservado aos alunos que tinham condições de estudar sem se preocupar com o provimento familiar. Para a *Reforma*, esses alunos tinham um potencial direcionado ao acesso ao ensino superior a partir do momento que optassem tanto pelo ensino clássico quanto pelo ensino científico, como apontado no Art. 9º, parágrafo 3, do Decreto-lei nº 4.244:

3. Aos alunos que concluírem quer o curso clássico quer o curso científico mediante a prestação dos exames de licença será assegurado o direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula.

Para os estudantes de classes sociais mais baixas destinava-se um ensino inteiramente voltado para a profissionalização, de acordo com as *Leis Orgânicas do Ensino Profissional*. Para esses estudantes eram oferecidos conteúdos mínimos e uma formação técnica que não permitia acesso ao ensino superior, visto que esse

processo era destinado somente ao ensino secundário, tendo como escolha as subdivisões: clássico ou científico.

Logo, proponho aqui, então, a reflexão de que a partir do momento em que Capanema consagra no país o ensino voltado para o tecnicismo e à mão de obra, ele tem como possível intenção favorecer as classes mais baixas, que precisavam trabalhar e que não conseguiam chegar ao ensino superior. Dito isso, cabe lembrar que o país, no Estado Novo, vinha aos poucos se desenvolvendo industrialmente e o fluxo imigratório estava a todo vapor. Em razão do progresso industrial, o Brasil necessitava de trabalhadores que pudessem movimentar a mão de obra no país, como aponta no excerto abaixo do artigo *Industrialização brasileira: de Vargas a FHC*<sup>15</sup>:

A concentração de riqueza na Região Sudeste, principalmente no eixo Rio-São Paulo, faz com que haja também uma concentração de indústrias na região, destacando-se como pioneira na industrialização nacional. Diversos são os fatores que concorreram a favor do fenômeno, conhecidos por formarem a chamada economia de escala (ou de aglomeração):

- I. concentração de infraestrutura de energia, comunicação e, sobretudo, transportes;
- II. concentração de mão de obra qualificada (lembrando a entrada de mão de obra estrangeira, em sua maior parte, já qualificada para os serviços fabris);
- III. concentração de mercado consumidor;
- IV. rede bancária desenvolvida, por conta da presença de centros de produção de café.

Gustavo Capanema acreditava que “o que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (CAPANEMA, 1942, apud ROMANELLI, 1996, p. 156). Pode-se entender, de acordo com o Decreto-lei e a fala do ministro, que a cultura escolar prescrita para o ensino secundário à luz desta reforma tinha um caráter humanista, o que justifica a ênfase dada ao ensino de latim, disciplina ministrada em todas as séries do ciclo ginasial e do curso clássico – que também contava com aulas de grego antigo. Segundo a reforma, a partir do momento em que o aluno optasse pelo ensino clássico, ele estaria contribuindo para a sua própria formação intelectual e adquirindo um vasto conhecimento filosófico, além de ganhar

---

<sup>15</sup> [Industrialização brasileira: de Vargas a FHC](#)



versatilidade nas letras clássicas, como aponta o Capítulo II, Art. 4º do Decreto-lei nº 4.244: “[...] no curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas [...]”.

Por conseguinte, fica expressivamente evidente o posicionamento dos pesquisadores, aqui mencionados, frente à retomada do ensino clássico no governo Vargas. Para o professor Eduardo Tuffani (2001), a Lei de Capanema vai coincidir com um novo momento dos estudos clássicos no Brasil, visto que o ministro prezava por uma educação parcialmente clássica. Tuffani ainda afirma que por mais que o ensino de latim tivesse atingido a sua prosperidade em meio a uma época de incertezas, apresentava contrapartidas. A partir da colocação do professor Tuffani, faz-se necessário remeter-nos a uma breve reflexão do ensino brasileiro de latim no início do século XX.

Na primeira reforma do início do século XX, (*Reforma de Rocha Vaz*), o latim contava com 4 anos de estudos nas séries finais; na *Lei Francisco Campos* o latim foi dividido em duas etapas: a primeira no fundamental com dois anos de estudos e a segunda na série complementar com também dois anos, no entanto, só no primeiro ciclo, nos três últimos (b, c e d) podemos observar que já não era mais obrigatório. Onze anos mais tarde, no Decreto nº 4.244, de 1942, há uma consolidação do ensino de latim, destinando, assim, quatro anos no segmento ginásial, no segmento Clássico (destinado àqueles que optavam pela carreira de humanas) o latim ocupava três anos de ensino. Após análise do quadro distributivo (AMARANTE, 2013, p.8), constata-se que além da redução da disciplina latina ao longo das reformas educacionais, existiu praticamente uma lacuna de onze anos dessa disciplina entre a *Reforma de Francisco Campos* e *Reforma Capanema*. Vale evidenciar que mesmo com todos os percalços da época, Capanema procurou reacender o que ficou durante onze anos apagado.

Torna-se necessário refletir o que pode ter levado o ministro Capanema a elevar as línguas clássicas nesse período (Era Vargas). Por um lado, o Brasil enfrentava um longo processo de transformação social, industrialização, reflexos da grande Segunda Guerra Mundial e, principalmente, uma reestruturação educacional em razão das novas necessidades (processo de industrialização e ditadura). Por outro, Capanema, conservador estritamente ligado à Igreja Católica, movido pelas ideias de renovação autoritária da sociedade brasileira, seguiu na direção de reforçar um caráter nacionalista, populista e humanista na educação dos brasileiros.

Segundo Nunes (1962), a Reforma de Capanema almejou a formação de homens vinculados à elite dirigente, definidos como indivíduos condutores, tendo como principal objetivo a formação de um novo homem (NUNES, 1962, p. 113).

Dito isso, torna-se importante voltarmos a nossa atenção para esse período na história da educação. É extremamente notável que as Reformas Educacionais na Era Vargas configuraram uma distinção progressiva entre o trabalho manual e o trabalho intelectual em virtude do processo de modernização que ocorria no país. Historicamente sabemos que esse período ficou marcado pela grande movimentação e concretização de projetos que aparentavam ampliar os direitos da classe trabalhadora, mas que na prática concediam regalias para as elites dominantes. Isso pode ser justificado com as implementações dos projetos de reforma educacional, que na prática acentuaram a “diferença entre o trabalho intelectual para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual enfatizando o ensino profissionalizante para as classes mais desfavorecidas” (ARAÚJO, 2012, p.188).

Pode-se atribuir que foi nesta reforma que as línguas, tanto modernas quanto clássicas, ganharam destaque e foram altamente valorizadas. Mas, qual seria a razão dessa valorização? É possível compreender que para as línguas clássicas, como já apresentado aqui, o motivo de tal valorização poderia estar relacionado à busca de uma consciência patriótica, moral, ética, e possivelmente religiosa e, principalmente, humanista que Capanema almejava dar à reforma, conferindo, assim, uma distinção até de outras reformas passadas. Já a respeito das línguas modernas, é possível perceber que o aumento do processo industrial no país e o aumento de trabalho, conseqüentemente, favoreceram o grande fluxo imigratório no país no século XX.

Segundo Chagas (1957, p.2), o quadro de horários de ensino de línguas nesse período praticamente aniquilou outras disciplinas, conforme aponta o autor:

no ginásio incluíram-se como disciplinas obrigatórias, o latim, o francês, e o inglês (as duas primeiras com quatro e a última com três anos de aprendizado) e no colegial o francês, o inglês e o espanhol (o primeiro com um ano e os outros com dois anos), bem como o latim e o grego, ambos com três anos no curso clássico.

No que corresponde à grade horária, aconteceram também mudanças significativas, sendo o latim com oito aulas semanais (no primeiro ciclo), o francês com treze, o inglês com doze e o espanhol com duas horas semanais. O grego antigo quase não chegou a ser ensinado, pois os poucos alunos que faziam o curso clássico, preferiam estudar uma língua moderna.

Ainda, de acordo com Chagas, que a Reforma do Ministro Gustavo Capanema destinou 35 horas semanais ao ensino de idiomas, o que representa 19,6% em relação a todo currículo, ou seja, 9,6 % a mais que na Reforma Francisco Campos, considerando-se apenas as línguas modernas.

Com a priorização das línguas modernas e clássicas no currículo secundário, conseqüentemente houve a necessidade de uma formatação metodológica que pudesse regulamentar e justificar o ensino de línguas estrangeiras no currículo. Essa formatação deu-se através da metodologia direta, mais conhecida como *método direto* ou *natural*. Este método parte do pressuposto de que, quanto mais contato o aluno tiver com a língua estrangeira, mais ele terá condições de se expressar nesse idioma. O método direto no ensino de idiomas tem, portanto, como referência o uso contínuo da língua estrangeira em sala de aula por parte do docente. Isso se deve à exposição e às relações interativas que o aluno terá diante do idioma estudado, similar ao modo como esse aluno aprendeu sua língua materna.

Embora tenha sido na reforma anterior (*Reforma de Francisco Campos*) que o *método direto* tenha sido apresentado e oficializado através da Legislação-Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 193, foi na reforma de Capanema que ganhou destaque em razão da preocupação do ensino de línguas estrangeiras. Segundo Oliveira (2006), é relevante, ademais, acrescentar que, até mesmo antes da reforma de Francisco Campos os compêndios metodológicos publicados desde o século XVIII ao XIX, seguiam as orientações propostas na reforma pedagógica do Marquês de Pombal, prezando pelo ensino através de gramáticas e da tradução (assim como era ensinado o latim), com a utilização, contudo, de um método mais conciso e simples, com o menor número possível de regras para que o aprendizado pudesse ser consolidado.

Logo, conclui-se que o ensino de línguas e, principalmente, o de latim e do grego antigo, nos séculos XVIII e XIX, dava-se através do chamado *método tradicional*, metodologia pautada no ensino da gramática e da tradução e da memorização de regras. Esse método perdurou oficialmente até o ano de 1931, ano

das reformas da educação, propostas pelo então ministro Francisco Campos, que instituiu o método direto como oficial para as instituições secundárias de ensino. Contrastando os dois métodos, conforme aponta Leão (1935), em *O ensino das línguas vivas: seu valor, sua orientação científica*, pode-se dizer que:

Pelo método direto, assim compreendido e interpretado, o professor pode preparar o meio adequado e interpretado, o professor pode preparar o meio adequado á curiosidade e aos interesses da criança. Pela tradução e pela gramática êle agirá apenas sobre o raciocínio, sobre a memória, sobre o pensamento lógico, sem o interesse vital do aluno, improprio ainda, nessa idade, á sistematização de conhecimentos que lhe é exigida (LEÃO, 1935, p.33).

Como se pode observar, antes da reforma de 1931, o ensino de línguas era ancorado nas diligências do Alvará Régio proposto por Marques de Pombal, mesmo tendo passado aproximadamente duzentos anos. Assim, o ensino de línguas, de acordo com os programas da época, não se restringia em submeter o aluno a um idioma estrangeiro, fazendo com que este fosse inteiramente imerso à cultura e à língua estrangeira estudada. Com a proposta de renovação educacional do ministro Campos, o ensino de línguas ganhou uma nova roupagem que era, até então, de predominância tradicional (gramática e memorização de regras e tradução). Ele ainda deixou algumas questões importantes de fora, como por exemplo, o uso descontextualizado dos idiomas em situações não reais de comunicação.

Percebe-se, então, que uma diferença entre o *método direto* proclamado por Francisco Campos e, sobretudo, Gustavo Capanema; e o *método tradicional* (gramática e tradução) no período imperial, deve-se ao fato do primeiro se propor a trabalhar com os conteúdos destinados a cada faixa etária, enquanto que, no segundo, os conteúdos trabalhados estavam pautados na tradução e todos os temas eram voltados para adultos.

Reforço, portanto, que as instruções dadas levavam em conta a questão metodológica, sendo o *método direto*, embora mais por denominação do que em seu uso real, utilizado por representar, segundo Leffa (2016, p. 55) “um ensino pronunciadamente prático”, sendo acatado para os idiomas modernos estrangeiros, os seguintes objetivos: “objetivos instrumentais” (ler, escrever, compreender o idioma oral e falar), “educativos” (contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão) e “culturais” (conhecimento da

civilização estrangeira e capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos).

Percebe-se então, que a reforma do ministro Capanema proclamou o que de mais moderno e avançado havia na época para o ensino das línguas modernas estrangeiras e das línguas clássicas na escola secundária. Porém, durante os vinte anos de sua vigência, ajustes e alterações quase que sucessivas tiveram que ser realizadas, não ocorrendo, então, a execução do que havia sido estipulado, exceto em raras exceções.

Contudo, o *método direto* tinha se reduzido novamente ao “leia e traduza”, dado que muita coisa se perdeu no caminho entre o Ministério da Educação e as salas de aula. O Ministério era o responsável por todas as tomadas de decisões, desde as línguas que seriam ensinadas, o programa a ser desenvolvido, até a metodologia a ser aplicada nas salas de aula.

Saliento que no Ministério de Capanema, de 1934 a 1945, foi marcante a presença de intelectuais famosos junto ao ministro, como consultores, formuladores de projetos, defensores de propostas educativas ou autores de programas de governo. Dentre eles, o chefe de gabinete do Ministro Capanema, o poeta Carlos Drummond de Andrade, além disso, recebeu também a colaboração de Mário de Andrade. Tais célebres puderam configurar e denotar um nível de extrema relevância e importância para a educação brasileira, fazendo com que esse período ganhasse um destaque de prestígio na história da educação nacional.

Por outro lado, a gestão de Capanema foi marcada pelos efeitos da política autoritária e centralista do Estado Novo, desenvolvendo-se uma ação repressiva contra as escolas mantidas pelas colônias alemãs e italianas no Sul do país; depois de 1942, quando o Brasil rompeu relações com a Alemanha, em razão da Segunda Guerra Mundial, mais de duas mil escolas foram fechadas. Era o começo do fim tanto para as escolas que eram mantidas através do acordo Brasil-Alemanha quanto para o latim. Este ato ficou conhecido como “nacionalização do ensino”. De acordo com Cristofolini (2002), a política de nacionalização empreendida durante o governo Vargas decorre de uma ideologia que pretende a construção e imposição de um modelo particular de Estado Nacional à sociedade brasileira, que não tolera a multiplicidade concorrencial, requisitada segundo o princípio liberal-individualista por grupos étnicos, religiosos e dos imigrantes e seus descendentes defensores da

respectiva nacionalidade. Nessa perspectiva, o ensino era utilizado para a divulgação da cultura luso-brasileira.

Contudo, a reforma de Capanema elevou ao nível máximo o ensino de línguas, principalmente, resgatando o latim que há muito tempo vinha sendo massacrado em razão de reformas educacionais anteriores. No entanto, o fim do latim estava iminente, visto que a sociedade da época aos poucos assumia um caráter inteiramente tecnicista de modo que o interesse da população voltava-se, de uma maneira geral, para uma perspectiva mais pragmática. Somando a isso, após aproximadamente vinte anos da *Reforma Capanema*, houve conflitos no âmbito educacional que fizeram com que o sistema de ensino brasileiro passasse por novas reformas, abandonando um legado de preocupação na formação dos discentes. Desse modo, o latim não durou muito tempo, a ditadura praticamente marcou o fim dessa disciplina que foi tão cara, por longos séculos, na formação e fundamentação do indivíduo. No ápice da ditadura grandes reformas educacionais foram levadas a efeito, porém, o massacre do latim e de outras disciplinas humanas, se deu através de um acordo um tanto arbitrário entre Brasil e Estados Unidos.

### **3.1. O GOLPE FINAL**

Passados aproximadamente vinte anos, em 1964, não foi somente o governo de João Goulart, presidente naquela ocasião, que sofreu um duro golpe. Foi neste mesmo ano que a educação sofreu retrocessos a partir de um acordo realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), ficando, assim conhecido, como acordo MEC/USAID.

Para entender melhor o que motivou esse acordo entre Brasil e EUA, é necessário fazermos uma contextualização histórica acerca da grande depressão que o Brasil vinha sofrendo em meio a uma época de grandes incertezas em prol de uma nova ditadura – a maior delas – que o país atravessava.

Logo após o golpe de 1964, cujo governo encontrava-se sob administração do até então, presidente da República, João Goulart, o congresso elegeu para presidência da República o Marechal Humberto Castello Branco. Segundo Vicentino (2002), o governo de Castello Branco recebeu um grande apoio dos Estados Unidos e de empresas multinacionais e, com isso, o governo passou a tomar posições

favoráveis aos interesses do capital internacional, principalmente dos Estados Unidos.

Durante esse período ditatorial foram censuradas diversas atividades culturais, artísticas, entre outras manifestações, proibindo-se qualquer tipo de manifestação que fosse contra o regime político da época. Nesse sentido, a censura era uma das mais fortes repressões de apoio à ditadura militar. No que diz respeito ao setor educacional, as leis se tornaram mais rígidas já nas primeiras medidas dos golpistas, com o Ato Institucional nº1 (AI-I) (GHIRALDELLI, 2000).

A respeito da situação político-social em que o país atravessava, em 1968, foi decretado pelo presidente Costa e Silva, no dia 13 de dezembro, o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que deixaria a sociedade brasileira amedrontada pela repressão e violência (ROSA, 2006).

Neste mesmo ano, o Brasil foi submetido ao AI-5 que concedeu plenos poderes ao presidente para suspender direitos políticos e, principalmente, fechar o Congresso Nacional. Com o AI-5, foi promulgado o Decreto-Lei nº 477, que restringiu significativamente os direitos dos estudantes, funcionários e professores (PILETTI, 1990).

O Ato Institucional nº5, de 13 de dezembro de 1968, tira ao cidadão brasileiro todas as garantias individuais, quer pública, quer privada, assim como concede ao Presidente da República plenos poderes para atuar como executivo e legislativo. O Decreto-Lei 477 aplica-se exclusivamente ao corpo docente, discente e administrativo das escolas e coíbe toda e qualquer manifestação de caráter político ou de protesto no âmbito das Universidades (ROMANELLI, 1978, p.226).

O Decreto-Lei de nº 477 teve como intuito a ampliação da repressão e do terrorismo governamental às redes de ensino. O primeiro artigo desse decreto excedeu “infração disciplinar” de professores, alunos e funcionários dos estabelecimentos de ensino público e particular: o aliciamento e incitamento à greve, o atentado contra pessoas, bens ou prédio, os atos destinados à organização de movimentos subversivos, o sequestro e o uso de estabelecimentos escolares para “fins de subversão” (PILETTI, 1990).

A respeito dessa política e das leis instituídas em seu benefício, muitos músicos, professores, artistas, escritores e estudantes foram perseguidos, presos, torturados e exilados. É importante compreender, portanto, que àquela altura as pessoas viviam uma censura, ou o que é possível chamar de autocensura (ROSA,

2006, p.41). Dentro do processo de repressão na época, o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) mantinha listas de professores e estudantes que eram tidos como subversivos.

A partir de então, com a implantação de um Estado autoritário, a partir de 1964, teve como fruto algumas transformações na área educacional, ampliou-se a educação tecnicista, atendendo às necessidades advindas com a crescente industrialização e fluxo imigratório, fruto da influência do capital estrangeiro:

O modelo político econômico tinha como característica fundamental um projeto desenvolvimentista que buscava acelerar o crescimento sócio-econômico do país. A educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação (VEIGA, 1989, p.34).

Entre os anos de 1964 a 1968, os presidentes militares: Humberto Alencar Castello Branco e Arthur da Costa e Silva junto aos americanos estabeleceram uma parceria, através do MEC, realizando doze acordos com a *United States International for Development* (USAID), realizado os acordos, fez com que esta parceria fosse tão significativa influenciando reformas e leis na área educacional brasileira. Os acordos MEC/USAID visavam o fortalecimento do ensino primário, a assessoria técnica dos americanos para o aperfeiçoamento de melhorias no ensino médio, modernização administrativa, universitária, entre outros setores incluídos nas ideologias previstas pelos acordos MEC/USAID (ROSA, 2006, p. 9).

De acordo com Romanelli (1978, p. 9), a degradação da crise do sistema educacional, que já vinha de longa data, serviu como justificativa para os acordos entre o MEC e a agência educacional dos Estados Unidos. Os conhecidos “Acordos MEC/USAID”, eram firmados com a *Agency for International Development* (AID), a qual daria assistência técnica e financeira para o sistema educacional brasileiro.

Os acordos MEC/USAID mudaram, de modo significativo, o sistema educacional – marcado por influência norte americana – que seriam um auxílio às reformas do ensino superior e posteriormente de 1º e 2º graus (VEIGA, 1989, p. 9). Embora tenham sido realizados doze acordos entre essas duas instituições, no período de 1964 e 1968, foram realizados somente alguns desses acordos que vigoraram até o ano de 1971. Ocorreu, assim, um comprometimento da política



educacional brasileira, pois, tudo o quanto se estabelecia era convencionado pelas determinações dos técnicos americanos (GHIRALDELLI, 2000, p. 9).

O novo modelo educacional desenvolveu como característica um sistema educacional autoritário e domesticador (RIBEIRO, 2000, p. 9). Para Aranha (1996, p. 9), a política norte-americana direcionada ao Brasil concentra-se em três pilares ideológicos: educação e desenvolvimento; educação e segurança; educação e comunidade.

O intuito da neutralidade científica foi inspirado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Através desses, instalou-se nas escolas a divisão do trabalho com a mera justificativa de produtividade e verificou-se maior protuberância na distância entre quem planeja e quem executa.

De acordo com Pellanda (1986, p. 9), como fórmula para subtrair as ciências humanas, extraiu-se o principal objetivo através do engessamento do senso crítico e do desenvolvimento da relação professor/aluno. O ensino deveria estar voltado para o desenvolvimento científico e tecnológico, deixando inteiramente de lado as disciplinas que pudessem causar uma subversão na mentalidade dos alunos, resultando no chamado cientificismo, isso causou uma visão restrita, limitada e reduzida, segundo a qual, a ciência (exata) é o único conhecimento válido.

Segundo Aranha (1996, p. 10), a reestruturação do sistema educacional brasileiro não ocorreu pela determinação do país e sim através de determinações da USAID (*United States Agency for International Development*) em união com militares e tecnocratas brasileiros. Recapitulando, os acordos MEC-USAID ocorreram devido à crise do sistema educacional na década de 1960, sendo, então, mais um fator na formação direta e eficaz de mão-de-obra para uma indústria em crescimento.

A ditadura, com necessidade de suporte técnico e financeiro, apoiou-se na USAID. De forma discreta, os acordos foram voltados exclusivamente para determinadas áreas do ensino, sendo imposto à sociedade um pacote completo de um instrumento doutrinário ideologicamente.

A lei de nº 5.540/68, conhecida como o acordo MEC-USAID foi implementada no Brasil de forma arbitrária. Negociados secretamente, só se tornaram públicos em novembro de 1966 após intensa pressão da sociedade da época, principalmente, das frentes que eram preocupadas com o ensino. Foram secretamente negociados e colocados em prática para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos Estado Unidos. Apesar de ampla discussão anterior sobre a

educação (iniciada ainda em 1961 na gestão de Jango), essas reformas foram implantadas pelos militares – personagens do regime autocrático instalado em 1964.

Os acordos MEC-USAID objetivavam enquadrar o ensino superior brasileiro nos moldes dos Estados Unidos. A educação orientada conforme os acordos tinha como principal objetivo uma metodologia tecnicista e liberal da educação onde esta seria concebida somente enquanto formadora de trabalhadores. Sendo assim, Brasileiros seriam formados de acordo com suas funções nas linhas de montagens, aptos a obedecer a ordens.

Os convênios tinham como objetivo uma profunda reforma no ensino brasileiro e a implantação do modelo EUA nas universidades brasileiras. Pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele formar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava a contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino.

A reforma visível para a sociedade ocorreu na renomeação dos cursos. Os antigos cursos primários (5 anos) e ginásial (4 anos) foram fundidos e renomeados como primeiro grau, com oito anos de duração. Já o antigo curso científico – fruto da administração de Gustavo Capanema – foi fundido com o clássico e passou a ser denominado segundo grau, com três anos de duração, fazendo com que o curso clássico, no qual se ministravam as disciplinas de grego e latim, desaparecessem do currículo, colocando, de fato, um fim no grande legado deixado pelo latim. O curso universitário passou a ser denominado terceiro grau. Essa reforma eliminou um ano de estudos, fazendo com que o Brasil tivesse apenas 11 níveis até chegar ao fim do segundo grau, enquanto países europeus e o Canadá possuem um mínimo de 12 níveis.

O acordo em questão trouxe graves consequências para a educação brasileira da época. Ao passo que o país tomava um avanço tecnológico e industrial sem precedentes, as necessidades iam se apresentando de forma gradativa. Uma dessas necessidades estava ligada a aniquilação das disciplinas humanas, que antes eram consideradas pilares de uma boa educação, em decorrência desse desastroso fator, disciplinas que eram consideradas como essenciais para uma educação transformadora de acordo com a necessidade do país, ganharam destaque nos currículos secundaristas. Era o começo do fim para as disciplinas

como Filosofia, Educação Política, História, Sociologia e, principalmente, o latim e o grego antigo. Tais cortes tinham, possivelmente, a intenção de “vendar” os estudantes da época em relação à ditadura. Ademais, cortou-se a carga horária de várias matérias, inseriu e criou outras como Educação Moral e Cívica. A matéria de Moral e Cívica, criada conforme o Decreto-Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969, foi criada, segundo o professor Ronaldo Linhares (2021), para substituir as frentes de Filosofia e Sociologia. A criação da Educação de Moral e Cívica ou (EMC), como era conhecida, teve como principal objetivo formar o caráter dos alunos com base no que o Regime Militar considerava princípios morais, bons costumes e patriotismo, assim como orientá-los para obediência às leis e ao Estado. Conforme era previsto no Decreto-Lei nº 869, artigo 1º, a (EMC) era instituída em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. Além disso, a Educação de Moral e Cívica apoiava-se nas tradições nacionais e tinha como principais nove finalidades, quais sejam:

- 1) defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- 2) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- 3) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- 4) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- 5) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- 6) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- 7) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- 8) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969).

Contudo, as leis de diretrizes e bases ainda respiravam os ares dos acordos promulgados pelo Brasil-EUA. É na terceira lei de Diretrizes e Bases da Educação,

nº 9.394, de 20 de agosto de 1996, que a obrigatoriedade do latim se torna opcional somente nos cursos superiores. Quanto ao nível secundário, não há qualquer menção das disciplinas de latim e de grego. Para esse segmento, é instituída a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira moderna a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, sendo escolhido o inglês como a principal língua estrangeira do currículo. Tal preferência, sem dúvidas, fazia-se à luz da intervenção do acordo MEC-USAID, como se observa no excerto abaixo:

Art. 26.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição ([Artigo 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996](#)).

### **3.2 O MERCADO EDITORIAL PARA O ENSINO DE LATIM NO BRASIL NA REFORMA**

Durante muitos séculos, o latim ocupou um lugar de prestígio nos currículos escolares. À medida que a sociedade se desenvolvia modernamente, a educação também exigia mudanças para acompanhar o progresso moderno. Como consequência desses avanços, as disciplinas de humanas foram relegadas a currículos mínimos ou até mesmo excluídas permanentemente. No entanto, após quase vinte anos na obsolescência e sem produções e reproduções editoriais – desde a República Velha –, o latim ganhou novos rumos no Estado Novo.

Como foi possível observar, o governo de Capanema elevou o ensino de línguas clássicas à máxima importância. A causa dessa iniciativa teve como viés o pensamento ideológico, religioso, político, ético e humanista do seu criador. A resultância desse prestígio culminou na incidência da criação e publicação de materiais didáticos de latim, quais sejam: *Latinidade, Selecta Latina (Para uso da 4ª e 5ª série)*, D'Azevedo (1935); *Latim nos ginásios*, de Almeida (1951); *O Latim nos ginásios e O Latim nos Colégios*, de Almeida (1959); *Traduções dos textos latinos*, de José Lodeiro (1960); *A presença do Latim (metodologias e instituições)*, de Nóbrega (1962); *Latim para os alunos (1ª e 2ª séries - ginasiais)*, de Torres Pastorinho (1961).

Antes da Reforma Capanema, na Antiga República, os autores de livros didáticos para o ensino do latim tinham uma profunda preocupação de esclarecer que os materiais correspondiam ao programa curricular da época, como aponta no prefácio do livro didático *Latinidade* (1935, p. 3), de A da Silva D’Azevedo, como se verifica na reprodução abaixo:

#### PROGRAMA DE LATIM DA 4ª E 5ª SÉRIES (3 HORAS)

Estudo fonético, morfológico e sintético. Iniciação com Ovídio e Fedro na métrica.

Para Leitura aconselham-se os seguintes textos: *Nepos: Vitae*: Milcíades, Temístocles, e Arístides (guerra pérsicas), Alcebíades e Lisandro (guerra do Peloponeso), Epaminondas e Pelópidas (hegemonia tebana).

Antes de se passar à história romana com Hamilcas e Aníbal, é necessário lerem-se as passagens de *Curtius Rufus* (III, 2, 5, 7, 8, 10, 12; IV, 7, 8, 15; V, 7; VI, 1-8; VIII, 1, 2, 5-8; IX, 2, 3; X, 5); *Caesar: Bellum Galluicum*, I, II, 16-28; IV, 1-19; VI, 9-29. *Ovidius: Metamorphoses*: I, 29-150; 253-415; II, 1-216, 260-378; VI, 146-312; VIII, 3, 10; IV, 3, 10; *Epistulae Ex Ponto*, 1, 3, 4; *Phaedrus: Fabulae* (escolhendo-se, de preferência fábulas cujo assunto já seja conhecido do estudante).

(Reforma do Ensino, deer. nº19.890 de 18 de abril de 1931).

No presente período, o ensino de latim era pautado integralmente em uma educação literária, histórica e filosófica. O programa curricular das séries em questão (4ª e 5ª série) respaldou-se na Reforma do Ensino, do ministro Francisco Campos, de 18 de abril de 1931 – Decreto nº 19.890, como se observa na nota de rodapé do excerto acima e no decreto de 1931, a seguir:

4º serie: Portuguez - Francez - **Latim** - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.

5º serie: Portuguez - **Latim** - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.

Art. 4º. O curso complementar, obrigatorio para os candidatos á matricula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dous annos de estudo intensivo, com exercicios e trabalhos praticos individuaes, e comprehenderá as seguintes materias: praticos individuaes, e comprehenderá as seguintes materias: Allemão ou Inglez, **Latim**, Litteratura, Geographia, Geophysyca e Cosmographia, Historia da Civilização, Mathetica, Physuca, Chimica, historia natural, Biologia geral, Hygiene, Phychologia e Logica, Sociologia, Noções de Economia e Estatistica, Historia da Philosophia e Desenho.<sup>16</sup>

Pode-se observar que o programa de latim para as séries em questão, possivelmente, seguia uma ementa curricular preocupada com o estudo da fonética, morfologia e sintaxe do latim. Além do estudo desses três níveis linguísticos, o programa se concentra também no estudo da tradução de variados capítulos a partir de textos da história romana (*Guerras pérsicas*, de Aristides; *Guerra do Peloponeso*, de Lisando; *Bellum Gallicum*, de César, entre outros) e de textos literários (*Fábulas* de Fedro, *Metamorfoses* e *As epístolas* de Ovídio).

O presente decreto, anunciado no prefácio, destinava-se somente ao ensino secundário no Colégio Pedro II<sup>17</sup>, onde também reserva somente dois anos finais de ensino de latim no currículo, assim como é mencionado no prefácio do livro didático; além disso, a carga horária de estudo prescrita é de apenas 3 horas semanais.

Posteriormente à promulgação da *Lei Capanema*, o professor João Camilo de Almeida anunciou, em 1951, a publicação da série didática *O Latim nos ginásios*. A obra contou com sete volumes: quatro volumes destinados ao curso ginasial de 1ª a 4ª série, e três volumes destinados ao curso clássico. Embora Almeida não tenha tomado algum posicionamento ideológico ou político frente às necessidades da época, nos prefácios das obras mencionadas, a respeito da necessidade de publicação, o autor defende que o programa destinado às séries citadas está de comum acordo com os novos Programas oficiais do Ministério da Educação e Saúde de 2 de outubro de 1951, e de 14 de dezembro de 1951, ainda à luz da reforma Capanema. Mesmo após nove anos da promulgação da Capanema e com novas

---

<sup>16</sup> Legislação Informatizada - DECRETO Nº 19.890, DE 18 DE ABRIL DE 1931 - Publicação Original

<sup>17</sup> “Art. 1.º O ensino secundario, oficialmente reconhecido, será ministrado no Collegio Pedro II e em estabelecimentos sob regimen de inspecção official.” ([DECRETO Nº 19.890, DE 18 DE ABRIL DE 1931](#))

deliberações no âmbito educacional, a divisão das obras didáticas contemplou a referida lei, ou seja, a divisão por ciclos: ginásial, clássico e científico.

Nos dois primeiros volumes de uma série de quatro livros destinados ao curso ginásial, deparamo-nos com a sistematização dos conteúdos previstos no Programa de Latim: Primeira Série Ginásial, da Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951, do Ministério da Educação e Saúde, onde prenuncia duas divisões: 1) Leitura e Tradução e 2) Gramática. No âmbito da leitura e tradução, os discentes deveriam obter a maior frequência possível nesses dois aspectos, utilizando-se de textos simples e graduados (em razão do nível elementar destinado à 1ª série ginásial). Já no quesito gramatical apoiando-se nos textos, os métodos deveriam estar ancorados em dois pontos:

#### I

1. Alfabeto e pronúncia. Prosódia: quantidade e acento.
2. Noções fundamentais de análise sintática.
3. Declinação dos substantivos, dos adjetivos qualificativos e dos possessivos.
4. A ordem das palavras.
5. Concordância do adjetivo e do aposto.
6. O verbo sum e as quatro conjugações regulares, na voz ativa e passiva.

#### II

Outros exercícios. Além dos estudos sistemáticos e frequentes de leitura e tradução, haverá o estudo do vocabulário, pequenas versões e análise das palavras existentes nos textos lidos. (Programa de Latim: Primeira Série Ginásial, Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951, do Ministério da Educação e Saúde.)<sup>18</sup>

No aspecto literário, encontramos no primeiro volume da coleção, a sugestão, de acordo com a Portaria nº 966, tradução de provérbios latinos adaptados, não fazendo menção a autores ou obras (ALMEIDA, 1953, p. 92). Diferente das obras destinadas a 2ª série ginásial, que traz como recomendação, a partir dos novos Programas Oficiais, vinte e um textos da obra *Breviarium Historiae Romanae* do historiador latino Eutrópio:

---

<sup>18</sup> Brasil. (1951b, 26 de novembro). Ministério da Educação e Saúde. Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951. Diário Oficial da União . Rio de Janeiro, RJ.

**Exercício 31**

(L. I, cap. II, B. H. R<sup>19</sup>.) Conditā civitate, quam ex nomine suo Romam vocavit, haec fere egit. Multitudinem finitimorum in civitatem recepit; centum ex senioribus elegit, quorum consilio omnia ageret: quos senatores nominavit propter senectutem. Tunc cum uxores ipse et populus non haberent, invitavit ad spectaculum ludorum vicinas urbis Romae nationes, atque earum virgines rapuit.

[...]

**Exercício 50**

(L. II, cap. III, B. H. R.) Verum dignitas tribunorum militarium non diu perseveravit. Nam post aliquantum nullos placuit fieri et quadriennium in urbe ita fluxit, ut potestates ibi maiores non essent. Praesumpserunt tamen tribuni militares consulari potestate iterum dignitatem et triennio perseveraverunt. Rursus consules facti.

Somente no terceiro volume da coletânea, na seção de “Leitura e Tradução”, que o nome de Cícero, um dos maiores autores latinos, é mencionado. Isso se deve ao fato, provavelmente, de se tratar de séries elementares (1ª e 2ª séries), cujo ensino se dá através de conhecimentos básicos sobre a antiga língua clássica. O método propõe poucas traduções desse autor, ao todo são disponibilizados doze pequenos trechos adaptados de cartas de Cícero, como destaca Almeida (1959, p. 29). O terceiro volume apresenta ainda uma mesclagem de textos sobre o mito da Fundação de Roma através do poema épico *Eneida* de Virgílio.

Ainda a respeito do terceiro livro *O Latim nos Ginásios*, Almeida atribui, ancorado pelos Programas Oficiais da Educação<sup>20</sup>, que o autor recomendado pelo Programa seja o fabulista latino Fedro. Ao todo, são apresentados vinte e um conjuntos de trechos das fábulas mais famosas do autor latino, tais como: *A raposa e as uvas*, *O Homem e o Cão*, *As Rãs e os Bois*, *O Lobo e a Ovelha*, etc. Além

<sup>19</sup> *Breviarium Historiae Romanae*

<sup>20</sup> Art. 1.º Ficam aprovados os planos anexos de desenvolvimento dos programas mínimos de Português, Francês, Inglês, Espanhol, Latim, Grego, Geografia Geral e do Brasil, Matemática, Desenho, Física, Química, Filosofia, História Geral e do Brasil e Economia Doméstica no curso secundário, elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II, de acordo com o disposto no art. 5.º da Portaria ministerial n.º 966, de 2 de outubro de 1951, publicada no Suplemento do Diário Oficial de 26 de novembro último.

Art. 2.º Ficam igualmente aprovadas as considerações preliminares e as instruções metodológicas que a esta acompanham, para execução dos programas mínimos de Português, Francês, Inglês, Latim, Espanhol, Grego, Geografia Geral e do Brasil, Matemática, Desenho, Física, Química, Filosofia, História Geral e do Brasil, no curso secundário, elaboradas ex-vi art. 3.º da referida Portaria ministerial n.º 966.



disso, o material também apresenta um breviário da vida de Fedro (ALMEIDA, 1959, p. 140-148):

*LUPUS ET AGNUS (LB. I, 1)*

Ad rivum eundem lupus et agnus venerant, siti compulsi; superior stabat lupus, longeque inferior agnus. Tunc fauce improba latro incitatus, jurgii causam intulit (...)

*RANA RUPTA ET BOS (LIB. I, 23)*

Inops, potentem dum vult imitari, perit, in prato quondam rana conspexit bovem et tacta invidia tantae magnitudinis rugosam inflavit pelem; tum natos suos interrogavit an bove esset latior (...)

*VULPUS ET UVAS (LIB. IV, 3)*

Fame coacta, vulpis alta vinea uvam apeteba, sumes saliens viribus; quam tangere ut non potuit, discedens ait: "nodum matura est, nolo acerbam sumere."

*HOMO ET CANES (LIB. II, 3)*

Laceratus quidam morsu vehementis canes, tinctum cruore panem misit malefico audiretat esse quod remedium vulneres (...). (ALMEIDA, 1959, p. 140-148)

Já no quarto e último livro, dO *Latim nos Colégios*, voltado para os alunos da 4ª série ginásial, há uma retomada, na primeira parte dos conteúdos gramaticais apresentados nos três primeiros livros da série (1ª série ginásial; 2ª série - curso ginásial; 3ª série - curso ginásial) para que, possivelmente, os alunos possam lembrar tudo que foi aprendido nos volumes anteriores. A segunda parte do método (Leitura e Tradução) propõe quarenta e nove trechos para tradução e leitura da obra *De Bello Gallico*, de César. Logo, este é o autor recomendado pelo Programa para compor o método da 4ª série ginásial (ALMEIDA, 1953, p. 137-157).

Por fim, nos dois últimos livros analisados, da coletânea de João Camilo de Almeida, destinados às 2ª e 3ª séries do Curso Clássico, nota-se uma grande importância de ir mais a fundo no ensino de latim em razão dos conteúdos abordados nesses dois materiais. O motivo dessa importância se dá em razão desses volumes se destinarem aos alunos que optaram por uma educação clássica, de modo que esses livros apresentam um maior aprofundamento no aprendizado da língua latina. Na segunda parte do segundo livro do curso, Almeida (1959, p. 55) apresenta uma panorama da literatura latina iniciando o primeiro capítulo com a retórica ciceroniana (Almeida, 1959, p. 57), passando, no segundo capítulo, pela poesia augustana (Almeida, 1959, p. 64) e pela poesia épica de Virgílio, no terceiro capítulo (Almeida, 1959, p. 65). A partir da observação do capítulo inicial, em que são apresentados os trabalhos de Cícero, é possível pressupor com base na ênfase dada às obras de retórica, quais sejam, *De Inventione ou Rhetorici Libri II; De Oratore Libri III; Partitiones Oratoriae; Brutus; Orator; De Optimo Genere Oratorum e Topica*, uma valorização de aspectos patrióticos, políticos e pessoais, conforme destaca Almeida, como se verifica no excerto abaixo:

A respeito do fim patriótico, o método traz informações singulares de que o autor romano procurou por um longo tempo estimar a própria pátria através de sua, e quando isso não foi mais possível, o autor procurou ser útil com a exaltação da arte, além de invocar os seus próprios triunfos, algo tão caro aos romanos. O fim político descreve o poder da oratória em tempos difíceis, quando a tirania tinha o poder de abafar todas as vozes, a retórica ganhava força e poder para se sobressair a essas circunstâncias. Por último, o fim pessoal que possibilitou a promoção dos trabalhos de Cícero, exaltando, assim, a sua própria glória (ALMEIDA, 1959, p. 57).

É interessante e relevante notar a preocupação do método em mencionar os três princípios básicos que Cícero destinou a sua eloquência. Torna-se necessário lembrar que esse conjunto de livros de Almeida insere-se em um momento em que o campo editorial de latim no Brasil estava a todo vapor em razão do retorno do ensino das línguas clássicas proclamado por Capanema. Além disso, vivíamos à luz de uma polarização política e ainda sob o senso de patriotismo, ufanismo, a falta da liberdade de expressão, aniquilação do pensamento crítico e, principalmente, autoritarismo por parte do governo da época (MACHADO, CAMPOS E SAUNDERS, 2007, p. 4). Chamo a atenção para a menção da tríade dos três “pês” proposta por Almeida: pátria, política e pessoal (ALMEIDA, 1959, p 57-58). Esses três fins têm um

papel fundamental no desenvolvimento cívico social através da retórica, assim como foi na Roma de Cícero, assim como foi no Brasil de Getúlio e de Capanema, ministro da Educação no início da ditadura, estes últimos preocupados com o senso patriótico, pessoal e político. Logo, cabe pensar na possível escolha de João Camilo de Almeida pelo autor latino Cícero para compor o curso clássico respaldando-se nos programas oficiais de 1951 e nos princípios da Reforma Capanema que acreditava que o que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística através dos clássicos greco-romanos.

Ainda sobre os sete trabalhos de Cícero listados acima, Almeida (1959) destaca as características da retórica próprias de cada obra do referido autor latino, quais sejam: sobre a obra *“De Inventione”*, não é mais do que simples enumeração dos métodos a empregar na invenção e coordenação das ideias (ALMEIDA, 1959, p. 58). *“De Oratore Libri II”* traz de forma minuciosa a arte da oratória sob a forma de diálogos travados entre Licínio, Crasso, Múcio Cévola, Marco Antônio, Lutácio Cátulo, Júlio César, Estrabão e os jovens, Aurélio Cot e Maco Sulpício Rufo. No livro I, da obra em questão, trata das qualidades e da cultura indispensáveis ao orador. Ainda é informado que Crasso, intérprete de Cícero, declara que o orador deve conhecer a retórica, a filosofia, a política, a história e a jurisprudência (ALMEIDA, 1959, p 58). Percebe-se que esses cinco elementos não se distanciam da proposta educacional de Capanema, quando o ministro tem como principal e forte objetivo o retorno às fontes clássicas para preparar aqueles que estariam a serviço da sociedade:

#### **DAS FINALIDADES DO ENSINO SECUNDÁRIO**

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.

3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.<sup>21</sup>

Além disso, na obra de Almeida (2ª série - Curso Clássico) é abordada a necessidade do estudo da filosofia, que, conseqüentemente, proporciona ao orador meios de exercitar as paixões dos homens, e do direito quer civil quer público. Já em *Partitiones Oratoriae*, Cícero delega um verdadeiro catecismo de oratória, em que ele traça para seu filho preceitos da retórica, segundo os ensinamentos dos filósofos gregos, Platão e Aristóteles. Na obra *Brutus* apresenta um diálogo em que participam Cícero, Marco Júnio Bruto, Pompônio Ático, e que nos apresenta a história da literatura e da oratória romana. Na quarta obra proposta pelo método, *Orator*, Almeida menciona a perfeição da oratória por parte do seu orador e da necessidade de o orador estar sempre atento aos estudos filosóficos.

No capítulo II, da segunda parte, Almeida traz relevantes informações sobre o valor e a estima da poesia na época de Augusto, e que influências ela teve na formação da sociedade augustana, após um período de guerras civis. O terceiro capítulo apresenta a epopeia latina com a consagrada obra de Virgílio, *Eneida*, no qual o autor exalta o patriotismo romano e engrandece Roma (ALMEIDA, 1959, p. 64-65).

A partir dessas análises feitas a respeito das obras de Cícero e de outros autores, como Virgílio, por exemplo, pode-se presumir que o Programa Oficial da época tinha algum objetivo nas escolhas específicas de cada obra e autor. Nota-se, de acordo com os preceitos da Reforma de Capanema, listados ao longo deste trabalho, que essas obras e autores não foram escolhidos apenas ao acaso. Como se pode notar, todos os textos tratam da importância da oratória e da importância do estudo da filosofia, ambas exaltadas pelo ministro Capanema com intenção de dar novamente vida à cultura clássica e trazer à luz o que um dia foi o grande legado de um povo.

Após dezoito anos da promulgação da Reforma Capanema, no qual tivemos um resgate das disciplinas de latim e grego e a expressiva publicação de materiais de ensino de latim, contamos com a publicação do livro paradigmático *Traduções dos*

---

<sup>21</sup> Legislação Informatizada - DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942 - Publicação Original

*textos latinos*, 1960, de José Lodeiro, professor catedrático de latim do Colégio Estadual Júlio de Castilhos. O mencionado autor traz, no prefácio, a importância do estudo dos clássicos e atribui que a magnífica língua do Lácio merece atenção especial por parte dos seus discentes. Além do mais, Lodeiro (1960) apresenta a obra a partir da escolha de coletânea de textos, indicando que esses são os mais estudados e recomendados no Programa Oficial do Ministério da Educação.

Ainda na obra de Lodeiro, na contracapa, traz informações a respeito das impressões ao longo dos anos desde a sua primeira publicação, em julho de 1942, até a última, em abril de 1959, três meses depois da implementação da Lei Capanema. E, como podemos observar, em decorrência da aprovação da Lei, pode-se presumir que houve um grande interesse e necessidade de se publicar novas edições do livro didático, seguindo mais quatro edições, e totalizando quatorze reimpressões de 1942 até 1960.

As inúmeras reimpressões podem ser justificadas a partir da grande procura de materiais voltados para o ensino de latim, em razão da reforma Capanema que colocou como obrigatório o ensino de latim e do grego antigo. A respeito ainda do prefácio, Lodeiro ainda tinha pretensão de publicar mais edições do mesmo livro, visto que o autor destina a obra aos distintos colegas de magistério de latim, a quem dedica este trabalho, pedindo sugestões no sentido de melhorar as futuras edições (LODEIRO, 1942, p. 7). Haja vista que em meio às discussões da nova e primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), de 1961, Lodeiro ainda tenta resgatar a chama do latim nos ginásios, colégios e seminários, a quem destina a sua obra.

Aproximadamente um ano da aprovação da primeira LDB, na qual o latim, o grego, a retórica e a poética estavam praticamente extintos, Nóbrega<sup>22</sup> não se deixou intimidar pela nova imposição da referida lei ao publicar, em 1962, o livro *A presença do Latim (metodologias e instituições)*, em que indicará que não foi uma medida viável a supressão e aniquilação do ensino de latim dos currículos secundários, visto que o adolescente carregaria alguma falha em sua formação, já que a lacuna que um dia pertencera ao latim e às outras disciplinas de cunho humanístico fora violentamente substituída pelo ensino tecnicista (NÓBREGA, 1962, p. 18). Vandick Nóbrega ainda admite que os maiores inimigos do latim não são os seus opositores oficiais, mas os próprios professores, que, com um ensino sem

---

<sup>22</sup> Distinto acadêmico com obras sobre o Direito Romano, Latim, Pedagogia, História e Literatura, além disso, professor, administrador e escritor.

significado, afastam os alunos do interesse pelo seu estudo (NÓBREGA, 1962, p. 18). E contextualiza o momento de mudança da lei que está por vir, conforme se observa abaixo:

A primeira medida salvadora, que ocorre a alguns dos nossos legisladores incumbidos de elaborar e votar as leis básicas do ensino secundário, consiste em aniquilar ou até suprimir o ensino do latim. Com esta providência, julgam eles que a lacuna deverá ser preenchida com ensinamentos técnicos e, assim, ficaria o adolescente de hoje e o homem de amanhã mais apto a atender às exigências do progresso da vida contemporânea. É pura ilusão, porque a substituição adotada poderá servir, quando muito, para formar homens-máquina, mas não homens-homem. (NÓBREGA, 1962, p. 18)

Nóbrega ainda menciona que não é só na educação brasileira que o latim se encontrava ameaçado, mas também, na Europa, conforme a resolução aprovada no 6º Congresso da *association Guillaume Budé*, em Lyon, 1958:

O congresso afirma que o valor dos estudos clássicos está intimamente ligado à sua duração, que não é sem risco de adiar o momento em que as crianças têm permissão para começar e, portanto, se opõe ao chamado sistema "núcleo comum". Ele deplora o fato de que o calendário latino nas escolas e colégios foi reduzido de forma maciça. Pediu que fossem informadas as disposições do Decreto Ministerial de 12 de agosto de 1957, que agravou consideravelmente a situação. (NÓBREGA, 1959, p. 18)

Vejamos que o congresso da Associação Guillaume Budé aponta como uma medida deplorável e agressiva o fim da disciplina latina nas escolas e colégios europeus, especialmente, franceses.

Embora a primeira LDB tenha facultado o ensino de latim no âmbito secundário, o professor catedrático de latim do Colégio Militar do Rio de Janeiro e do Colégio Pedro II, Torres Pastorinho, publicou em 1961, o livro didático para as duas séries secundárias: *Latim para os alunos 1ª série – ginasial e 2ª série - ginasial*. Chamo a atenção para o ano de publicação da obra, 1961, década de 60, cujo período estabeleceu praticamente a extinção do currículo clássico nas escolas em razão de dois acontecimentos já citados aqui. O primeiro deles: o acordo firmado entre o MEC e o USA, conhecido como USAID-MEC, que pôs o fim em disciplinas humanas e, principalmente, o latim. O acordo alicerçado ainda na ditadura deu destaque apenas para as disciplinas de exatas e as línguas estrangeiras modernas, que, possivelmente, segundo os seus criadores, teria muito mais retorno para a sociedade da época. A respeito do segundo acontecimento que favoreceu o fim do

latim, dá-se através das inúmeras reformas educacionais durante e no pós-ditadura, ficando assim conhecidas como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Pastorino, com grandes esforços, conseguiu implementar o livro didático nos Colégios Militares do Rio de Janeiro e no Colégio Pedro II. Nota-se que o autor menciona no prefácio da obra a tentativa frustrada de adotar o livro didático nos colégios citados desde 1942, ano em que se aprovou a Lei Capanema:

Queremos agradecer, também à nossa aluna Irany de Oliveira Passos, do Colégio Pedro II, que por intermédio da Professora Ester Ozon Monfort, conseguiu fazer-nos realizar um sonho que tínhamos desde 1942: publicar estes livros, coisa que até hoje nos não fora possível, por faltar-nos amizade e conhecimento com editores. (PASTORINO, 1961, p. 9)

É no Regime Militar que o latim estava com os dias contados, com a aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tinha como objetivo geral para o 1º e 2º graus:

proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Com a nova aprovação da lei nº 5.692, o ensino clássico é excluído da formação dos discentes, e a divisão de curso clássico e científico já era algo deixado no passado. Além do mais, durante toda a extensão da lei, não é feita qualquer referência ao ensino de qualquer outra língua estrangeira. Contudo, o latim sofreu um apagamento na ementa secundarista em razão das reformas educacionais ligadas ao pós-ditadura, restando apenas nos currículos universitários, mais especificamente, no currículo dos cursos de Letras.

#### 4. CONCLUSÃO

O presente trabalho abordou a situação do ensino de latim no Brasil desde o seu povoamento pelos portugueses, no século XV, até os eventos decisivos que marcaram o retorno e a extinção do latim na contemporaneidade. Essa última marcada por intensos e desgastantes conflitos políticos, econômicos e, sobretudo, de ordem educacional.

Somado a isso, este trabalho monográfico também contou com algumas percepções de perspectiva histórica buscando uma melhor contextualização a partir das quais vimos utilizando, de forma comparativa, a produção editorial de livros didáticos para o ensino de latim, observando essencialmente alguns aspectos, como: autoria, a edição, o ano de publicação, o prefácio e os conteúdos abordados frente as reformas educacionais, em que apresenta um posicionamento do autor em face das mudanças do ensino de latim no Brasil. Os autores das obras didáticas escolhidos para conduzir este trabalho foram: D'Azevedo, Almeida, José Lodeiro, Nóbrega e Torres Pastorinho.

O século XX, cujo período esta monografia também se propõe tratar, configurou um período de incertezas, arbitrariedade e autoritarismo. A época citada ficou conhecida como Estado Novo, momento este que ficou consolidado na história brasileira pela doutrinação governamental de seu representante: Getúlio Vargas.

A década de 1942 foi marcada por inúmeros acontecimentos: Segunda Guerra Mundial, Ditadura e, principalmente, a maior reforma do Ensino Secundário Brasileiro, idealizada e manifestada pelo, até então, ministro da educação e saúde do governo de Vargas, Gustavo Capanema. À primeira vista, a Reforma Capanema, assim como ficou conhecida, foi de extrema importância para o ensino do latim no território brasileiro em razão da sua elevação como disciplina obrigatória curricular. Haja vista que, anteriormente, na reforma de Gustavo Capanema, o latim vinha sendo relegado e aos poucos se extinguindo da grade curricular secundarista. Em contrapartida, não podemos esquecer do impacto negativo que a implementação do ensino clássico na década de 40 causou. Uma vez que, conseqüentemente, deixou em evidência a segregação intelectual, educacional e social, a partir do momento em que reformulou os cursos secundários, e dividiu-os em três frentes: ginasial, clássico e científico.



Ademais, o retorno das disciplinas de latim e grego, no período de Capanema, influenciou, de forma expressiva, o mercado editorial de publicações de livros de vertente clássica. Visto que, após a expulsão dos Jesuítas por Marquês de Pombal, este influenciado pelos ideais filosóficos iluministas, ocasionou o enfraquecimento do comércio literário e na redução das publicações de livros didáticos para o ensino do latim e do grego antigo.

Não obstante, passados aproximadamente dois séculos, o ministro Gustavo Capanema Filho retomou, com vividez, o ensino clássico que tanto foi negligenciado depois da grande dissolução do plano educacional dos Jesuítas (*Ratio Studiorum*). Portanto, ao traçarmos uma comparação direta do ensino de latim vigente na era colonial, perpassando pela era moderna e desaguando na era contemporânea, percebemos que o acordo USAID-MEC e as reformas da educação no pós-ditadura (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) foram os principais vetores do desvanecer do ensino clássico na educação secundária. Os acordos e as novas diretrizes puseram em questão a extrema importância do estudo das línguas modernas, configurando na aniquilação paulatina do que um dia foi um pilar da cultura ocidental: o latim.

É devastador pensar que a língua latina, antes considerada o reduto da perfeição, excelência e instrução, tendo deixado um enorme legado linguístico, cultural e histórico e Mãe de todas as línguas provenientes de sua própria raiz, aos poucos tenha sido sucateado e bombardeado pelas reformas educacionais do século XX. Mesmo que o latim ainda tenha sobrevivido nos espaços universitários brasileiros, os esforços daqueles que se dedicam à antiga língua do Lácio ainda são hercúleos.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, João Camilo. *O Latim nos Ginásios – 1ª série curso ginásial*. Editora: Edições Melhoramentos, São Paulo, 1953.

\_\_\_\_\_. *O Latim nos Ginásios – 2ª série curso ginásial*. 7ª edição, revista. Editora: Edições Melhoramentos, São Paulo, 1959.

\_\_\_\_\_. *O Latim nos Ginásios – 3ª série curso ginásial*. 5ª edição. Editora: Edições Melhoramentos, São Paulo, 1959.

\_\_\_\_\_. *O Latim nos Ginásios – 4ª série curso ginásial*. 2ª edição. Editora: Edições Melhoramentos, São Paulo, 1955.

\_\_\_\_\_. *O Latim nos Ginásios – 2ª série curso clássico*. Editora: Edições Melhoramentos, São Paulo, 1959.

\_\_\_\_\_. *O Latim nos Ginásios – 3ª série curso clássico*. Editora: Edições Melhoramentos, São Paulo, 1959.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. Editora: Moderna, São Paulo, 1996.

IWASSE, L. F. A., ARAUJO, R. B., & RIBEIRO, A. C. (2020). *Reformas da educação e trabalho no Brasil: um breve histórico do ensino em migalhas*. Cadernos De História Da Educação, 20 (Contínua), e012. Disponível: <https://doi.org/10.14393/che-v20-2021-12>. Acesso em: 27 março de 2022.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5. ed. rev. ampl. Editora: Melhoramentos, São Paulo – Universidade de São Paulo, 1971.

BOAVENTURA, Edivaldo M. *A educação brasileira no período Joanino*. In: \_\_\_\_\_. *A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência*. Editora: EDUFBA, Salvador, 2009.

BRASIL. *Decreto-lei Nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1942a]. Disponível em: [Decreto-lei Nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942](#). Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. *Decreto-lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial.* Brasília: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: [Decreto-lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.](#) Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. *Decreto-lei Nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.* Brasília: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: [Decreto-lei Nº 4.244, de 09 de abril de 1942.](#) Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. *Decreto-lei Nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.* Brasília: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: [Decreto-lei Nº 4.244, de 09 de abril de 1942.](#) Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. *Decreto-lei Nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial.* Brasília: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: [Decreto-lei Nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943.](#) Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. *Decreto-lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Lei Orgânica do Ensino Superior.* Brasília: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: [Decreto-lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.](#) Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. *Decreto-lei Nº 869, de 12 de setembro de 1969. Lei da inclusão da Moral e Cívica como disciplina obrigatória.* Brasília: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: [Decreto-lei Nº 869, de 12 de setembro de 1969.](#) Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. *Decreto-lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: [Decreto-lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.](#) Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. *Decreto-lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Artigo 26. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: [Decreto-lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996](#). Acesso em: 10 set. 2020.

CHAGAS, Valnir. *Didática Especial de Línguas Modernas*. Editoria: Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1957.

CRISTOFOLINI, Nilton José. *Nacionalização do Ensino: Estratégia para a construção da nacionalidade e sua contextualização em Joinville*. Florianópolis, 2002.

D'AZEVEDO, A. J da Silva. *Latinidade - Selecta Latina (para uso da 4ª e 5ª série)*. Volume 1. Editora: Saraiva. São Paulo, 1935.

HECK, Maria Regina Diniz. *O Ensino de Latim no Brasil: objetivos, método e tradição*. Porto Alegre, 2013.

FARIA, Ernesto. *Introdução à didática do latim*. Editora: Livraria Acadêmica, Rio de Janeiro, 1959.

FRANCA, Leonel, S.J. *O Método Pedagógico dos Jesuítas – O Ratio Studiorum*. 2ª Edição. Editora: Kírion, Campinas, SP, 2019.

GHIRALDELLI, Paulo. *História da Educação*. Editora: Cortes, São Paulo, 2000.

LEÃO. A. Carneiro. *O ensino das línguas vivas: seu valor, sua orientação científica*. Editora: Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1935.

LEITE, Leni Ribeiro; CASTRO, Marihá Barbosa. *O Ensino De Língua Latina No Brasil: Percurso e Perspectivas*. Espírito Santo, 2014.

LODEIRO, José. *Traduções dos Textos Latinos – Para uso dos ginásios, colégios e seminários*. 5ª edição, 7ª reimpressão. Editora: Globo S/A. Porto Alegre – RS, 1960.

NISKIER, Arnaldo. *Educação Brasileira: 500 anos de História*. Editora: Funarte. Rio de Janeiro, 2001.

NÓBREGA, Vandick L da. *A Presença do Latim: Metodologia e Instituições, Volume 1*. Editora: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Brasília – DF, 1962.

NUNES, Maria Thetis. *Ensino Secundário e Sociedade Brasileira*. Editora: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Menezes de. *A instituição das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890)*. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Histórica, Política e Sociedade. São Paulo, 2006

PASTORINO, Carlos Torres. *Latim para alunos – 1º ano ginasial*. Editora: J. Ozon. Rio de Janeiro, 1961.

\_\_\_\_\_. *Latim para alunos – 2º ano ginasial*. Editora: J. Ozon. Rio de Janeiro, 1961.

PELLANDA, Nize Campos. *Ideologia e educação & Repressão no Brasil Pós 64*. Editora: Mercado Aberto, Porto Alegre, 1986.

Pesquisa Integrada: *4000 verbetes de pesquisa de A a Z em ordem alfabética* – Editora: Bolsa Nacional do Livro. Curitiba, PR, 2005.

PILLETI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. Editora: Ática. São Paulo, 1990.

PALMA FILHO, João Cardoso. *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação*. 3. ed. Editora: Santa Clara. São Paulo: PROGRAD/UNESP, 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: A Organização Escolar*. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

\_\_\_\_\_. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 18ª edição. Editora: Vozes. Petrópolis, RJ, 1996.

LINHARES, Ronaldo. *A polêmica da Educação Moral e Cívica como disciplina*. Universidade Tiradentes, SE, 2021.

ROSA, Juliano de Melo. *As vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi*. Dissertação de Mestrado em Educação/UFSM. Santa Maria: UFSM, 2006.

SILVA, Geraldo Bastos. *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. Editora: Cia Editora Nacional (Atualidades Pedagógicas, vol. 94). São Paulo, 1969.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como Fetiche*. 1ª ed., 3ª reimp. Editora: Autêntica. Belo Horizonte, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

TUFFANI, Eduardo. *Nota pelos cem anos do ensino superior de filosofia no Brasil (1908-2008)*. Soletas, Ano X, Nº 20, julh. /dez. 2010 – Suplemento. São Gonçalo: UERJ, 2010.

VEIGA, Ilma Passos (coord.). *Repensando a Didática*. Editora: Papirus. Campinas, 1989.

VIARO, M. E. *A importância do latim na atualidade*. Disponível em: [A importância do latim na atualidade](#). Acesso em: 10 Mar. 2021.

VICENTINO, Cláudio. *Viver a História: ensino fundamental*. São Paulo: Scipione, 2002.

## **SITES**

A Era Vargas: dos anos 20 a 1945:

<https://cpdoc.fgv.br/pesquisa-conhecimento/coletanea-era-vargas-1930-1945>

Industrialização brasileira: de Vargas a FHC:

<http://educacao.globo.com/geografia/assunto/industrializacao/industrializacao-brasileira-de-vargas-ao-periodo-neoliberal.html>

História do Ensino de Línguas no Brasil: avanços e retrocessos

<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>