

HORÁCIO DOS SANTOS BRAGA

**O ENSINO DE LATIM NA ESCOLA MARIA CONSTANÇA
BARROS MACHADO COMO REFLEXO DA HISTÓRIA DA
DISCIPLINA NO BRASIL (1939-1971).**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE- MS
2005**

FICHA CATALOGRÁFICA

Braga, Horácio dos Santos

O Ensino de Latim na Escola Maria Constança Barros Machado como Reflexo da História da Disciplina no Brasil (1939-1971) / Horácio dos Santos Braga – Campo Grande, MS, 2005.

181 p. 30 cm.

Orientadora: Profª Drª Maria Emília Borges Daniel.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

1. História do ensino de Latim. 2. Disciplina escolares. 3. Currículo.

HORÁCIO DOS SANTOS BRAGA

**O ENSINO DE LATIM NA ESCOLA MARIA CONSTANÇA BARROS
MACHADO COMO REFLEXO DA HISTÓRIA DA DISCIPLINA NO
BRASIL (1939-1971).**

Dissertação apresentada, como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação, à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Professora Doutora Maria Emília Borges Daniel.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE- MS
2005**

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Maria Emília Borges Daniel

Prof. Dr. João Bortolanza

Prof. Dr. David Victor Emanuel Tauro

DEDICATÓRIA

Para

Meus pais, João e Valentina (in memoriam);

Minha cunhada, Erimilce Rodrigues Braga (in memoriam);

Meus irmãos, Carlos, César, Marcos, Caio, Archibaldo, M. Luisa, Celi, João,
M. Maria e Geraldo;

Meus cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhos-netos.

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra. Maria Emília Borges Daniel, nossa orientadora; pela dedicação, paciência e consciente trabalho em parceria, que muito contribuiu para a realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro e ao Prof. Dr. João Bortolanza, pela criteriosa análise de nosso relatório, no Exame de Qualificação, e pelas sugestões pertinentes que resultaram em valiosa contribuição para o trabalho.

Aos colegas do Departamento de Letras, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelo apoio, incentivo e oportuna cooperação.

Aos meus alunos pelo incentivo e vivência compartilhada.

À Diretora e Vice-Diretora da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, locus de nossa pesquisa, pelo pronto atendimento as nossas solicitações, assim como a boa vontade em nos auxiliar, dando-nos plena condição de trabalho.

À Prof. Dra. Eurize Caldas Pessanha, por nos ter aceito como aluno-especial em sua disciplina, alavanca para o nosso curso de Mestrado em Educação.

À Lucia Helena, secretária do Departamento de Letras, pelo valioso e paciente auxílio no que se refere à informática, assim como seu incentivo.

Ao Prof. Dr. Ronaldo Assunção (in memoriam), por muito nos ter incentivado, chegando a quase nos obrigar a fazer o Curso, com o seu carinhoso “desqualificado”.

A todos os professores do Curso de Mestrado pela valiosa orientação quanto às leituras e esclarecimentos a nós transmitidos nas aulas.

Arduído Bolívar, o teu latim
Não foi, não perdido para mim.
Muito aprendi contigo: a vida é um verso
sem sentido, talvez, mas com música.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

O presente trabalho objetivou escrever, fundamentando-se no campo de pesquisa denominado História das Disciplinas Escolares, uma história do ensino do Latim, como disciplina integrante do currículo do curso ginásial, no período compreendido entre 1938 e 1971, tendo como *lócus* histórico e social a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. O *corpus* da pesquisa foi constituído por três tipos de fontes: os documentos referenciadores, pertencentes ao acervo da escola, os livros didáticos adotados nos primeiros anos do seu funcionamento e os depoimentos de ex-professores e ex-alunos. A análise das fontes mostrou que o Latim passou a ser uma das disciplinas indicadas no currículo do curso ginásial, implantado na instituição em 1943, em decorrência do Decreto-Lei 4.244/42, e, desde então, foi oferecido regularmente até o ano de 1961, quando, pela LDB 4024, a disciplina deixou de ser obrigatória. Os conteúdos e a metodologia propostos nos livros didáticos adotados apontam que o objetivo geral do ensino de Latim consistia em proporcionar ao educando, pelo estudo de textos de longa tradição e da língua latina, uma formação cultural que lhe permitisse a interação, ao mesmo tempo, com seus ancestrais e com seus contemporâneos. Para os ex-alunos e ex-professores, o estudo do Latim era um instrumento para a compreensão da gramática do português, invertendo-se, de certo modo, a tradição na qual o português é que era o instrumento para a aprendizagem da gramática latina. As transformações do ensino de Latim, no curso ginásial da instituição refletiram, além das condições de trabalho na área, como a falta de professores qualificados, as transformações ocorridas no ensino da disciplina no Brasil, em decorrência da legislação educacional que, por sua vez, representa as transformações ocorridas na sociedade.

Palavras-chave: história do ensino de Latim; disciplinas escolares; currículo.

ABSTRACT

This monograph concerns the history of teaching Latin in the curriculum of fundamental schooling witnessed in the Maria de Constanza Barros Machado State School, based on the research field of the History of Schooling disciplines. The *body* of the research is constituted from the kinds of sources: referential documents belong to the school archive, school manuals adopted during the first years of the school's functioning and the testimonies of ex-professors and alumni. Analysis of sources showed that Latin began to be one of the disciplines indicted in the curriculum of the primary course implanted in the institution in 1943, as a result of Law-Decree 424442 and, from then on till 1961 was regularly offered until 1961 when, by the Basic Law 4024, the discipline ceased being obligatory. The contents and methodology proposed in the manuals adopted indicate that the general objective of Latin teaching consisted in apportioning to students, through the study of traditional texts and the Latin language, a cultural formation permitting the interaction with elders as well as contemporaries. For ex-alumini and professors, the study of Latin was an instrument for the comprehension of Portuguese grammar, inverting, in a certain manner, the tradition of Portuguese as a path to the learning of Latin grammar. Transformations in Latin teaching in primary schools reflected the lack of qualified professors, transformations occurred in the teaching of the discipline over Brazil because of educational legislation as well as labor conditions in the area, representing in their turn changes occurred in society.

Keywords: History of the teaching of Latin; school disciplines; curriculum

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 01 – Folha de rosto do livro <i>Latim ginasial</i> de João Capusso de Gallo | 62 |
| Figura 02 – Folha de rosto do livro <i>Ars Latina</i> , tomo I de Damião Berge | 65 |
| Figura 03 – Segunda folha de rosto do livro <i>Ars Latina</i> , Tomo II de Damião Berge_..... | 70 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 01 - Ciclo Fundamental: matérias obrigatórias..... | 28 |
| Quadro 02 - Ciclo Complementar: matérias obrigatórias..... | 28 |
| Quadro 03 – Ciclo Ginásial (Variedades admissíveis)..... | 34 |
| Quadro 04 – Livros didáticos adotados no Liceu Campo-grandense..... | 52 |
| Quadro 05 – Livros didáticos adotados no Ginásio Campo-grandense em 1943..... | 53 |
| Quadro 06 – Livros didáticos analisados..... | 61 |

LISTA DE ANEXOS

| | | |
|--------------|---|-----|
| Anexo I - | Entrevistas/Relatos e Questionário..... | 107 |
| Anexo II - | Fotografia dos docentes do Maria Constança..... | 116 |
| Anexo III - | Decreto n° 229, de 27 de dezembro de 1938..... | 118 |
| Anexo IV - | Ata de instalação solene de Ginásio Estadual denominado Liceu Campo-grandense..... | 122 |
| Anexo V - | Ata da primeira reunião da congregação do Liceu Campo-grandense realizada no dia vinte e oito de março de 1942..... | 126 |
| | Criação do Liceu Campo-Grandense realizada, decreto 229, de 28 de dezembro de 1938..... | 126 |
| Anexo VI - | Ata de abertura das aulas do Liceu Campo-grandense no ano letivo de 1942, sob inspeção condicional..... | 130 |
| Anexo VII - | Decreto n° 101, de 27 de maio de 1942..... | 133 |
| Anexo VIII - | Ata da primeira reunião da Congregação do Ginásio Campo-grandense realizada no dia 13 de março de 1943..... | 136 |
| Anexo IX - | Atas com posses da Direção, 1947, 1951 e 1952..... | 139 |
| Anexo X - | Ata de Instalação do segundo ciclo secundário do Colégio Estadual Campo-grandense..... | 141 |
| Anexo XI - | Ata de Inauguração do Prédio do colégio Estadual Campo-grandense..... | 146 |
| Anexo XII - | Ata do início das aulas do ano letivo de mil novecentos e cinquenta e cinco do Colégio Estadual Campo-grandense em sua nova sede..... | 153 |
| | Termo de transmissão de cargo e de Diretor..... | 153 |
| Anexo XIII - | Termo de compromisso do Sr. Jorge Nacreiner nomeado, digo, designado para reger no ano a cadeira de Latim do Liceu Campo-grandense (Decreto n°4.788)..... | 158 |
| | Termo de compromisso do professor Raphael Givia Martins, nomeado pelo Decreto de 12 de agosto de 1947, para reger interinamente a cadeira de Latim do Ginásio Campo-grandense..... | 158 |
| | Termo de compromisso da Sr. ^a D. Isolda Serra Lopes, nomeada por Decreto de 23 de fevereiro de 1948, para reger interinamente a cadeira de Canto Orfeônico do Ginásio Campo-grandense..... | 158 |

| | |
|---|-----|
| Termo de compromisso do cidadão Pe: Hypolito Pedroso, nomeado por Decreto de 14 de maio de 1949, para exercer interinamente o cargo de professor da cadeira de Latim..... | 158 |
| Anexo XIV - Termo de compromisso do Sr. João Cândido de Souza, nomeado por decreto do dia para exercer o cargo de professor da cadeira de Latim deste Ginásio..... | 164 |
| Nomeação de João Cândido de Souza, para o cargo de Professor de Latim do Colégio Estadual Campo-grandense..... | 164 |
| Nomeação de Arassuay Gomes de Castro, para o cargo de Professor de Latim do Colégio Estadual Campo-grandense..... | 164 |
| Nomeação de Alzira Garcia Pereira, para o cargo de Professora de Latim do Colégio Estadual Campo-grandense..... | 164 |
| Anexo XV - Ata da 1ª reunião da Congregação do Colégio Estadual Campo-grandense, para estudar um plano provisório de aula, nos moldes da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional..... | 169 |
| Anexo XVI - Portaria nº 10-68. (Horário para a realização das provas do mês de junho, a cargo dos respectivos professores)..... | 172 |
| Anexo XVII - Portaria nº 4 – 68. (Relação dos livros adotados para todas as séries, do curso ginásial e colegial.)..... | 177 |
| Anexo XVIII - Lei nº 3027 de 28 de abril de 1971..... | 181 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| CAPÍTULO I – DECLINANDO ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO DE LATIM NO BRASIL..... | 21 |
| CAPÍTULO II – HISTÓRIA DS DISCIPLINAS ESCOLARES: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO..... | 37 |
| CAPÍTULO III – NA MARÉ DAS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO: O SENTIDO DE APRENDER E ENSINAR LATIM NA ESCOLA ESTADUAL MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO..... | 50 |
| 3.1 Do ensino de Latim antes e depois da Lei 4024/61: o que os documentos da escola revelam..... | 51 |
| 3.2 Dos livros didáticos adotados para o ensino de Latim: para quem, para que, como e o que constituía o ensino neles proposto..... | 60 |
| 3.2.1 Os conteúdos, os objetivos e a metodologia de ensino de Latim nos livros didáticos analisados..... | 74 |
| 3.3 Dos ex-professores e ex-alunos da escola: o sentido de ensinar e aprender Latim..... | 80 |
| 3.3.1 Anos difíceis para o ensino de Latim no Ginásio Campo-Grandense: a década de 1940..... | 82 |
| 3.3.2 Os melhores anos do ensino de Latim no Colégio Estadual Campo- Grandense: a década de 1950..... | 83 |
| 3.4 Desvelando lições da história da disciplina Latim na Escola Maria Constança..... | 89 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 94 |
| REFERÊNCIAS..... | 101 |
| ANEXOS..... | 107 |

INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu dos nossos questionamentos, enquanto professor de Latim e ex-seminarista, acerca do processo pelo qual o Latim foi excluído dos currículos das escolas brasileiras, depois de ter sido considerado, desde a época colonial, uma disciplina-chave na formação das mentes.

Começamos a lecionar Latim, em 1961, no Ginásio Estadual Bela-Vistense, na cidade de Bela Vista, estado de Mato Grosso. Entretanto, no início do ano letivo de 1963, fomos informado(s) pela direção do Ginásio que, de acordo com documentos vindos de Cuiabá, enviados pela Secretaria da Educação, a nossa disciplina deixava de ser obrigatória.

Tal episódio relacionava-se ao fato de, em 1961, depois de treze anos de discussões no sentido de elaborar uma reforma geral da educação brasileira, havia sido promulgada a Lei 4024/61, que regulamentava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De acordo com a nova lei, as disciplinas de cunho humanístico, como o Latim e o Grego, deixavam de ser obrigatórias e passavam a optativas, no ciclo colegial, e complementares no ginásial.

A partir de 1963, o Latim foi, porém, simplesmente eliminado do Ginásio Bela-Vistense, passamos a responder pelas disciplinas Português e Inglês que lecionamos por mais quatro anos. Em 1967, transferido para Campo Grande, passamos a lecionar essas duas disciplinas no então Colégio Estadual Campo-Grandense e, à noite, Inglês, no Colégio Joaquim Murinho, na época uma extensão do Campo-Grandense no período noturno. No Campo-Grandense, hoje Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, lecionamos até o ano de 1991, quando nos aposentamos pelo Estado de Mato Grosso do Sul, da segunda nomeação como professor.

Em 1991, fomos contratado(s) como professor-substituto de Língua Latina e Língua Portuguesa, pela UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. No ano seguinte, aprovado em concurso de provas e títulos para as cadeiras de Língua Latina e Língua Portuguesa, passamos a fazer parte do corpo docente do Departamento de Letras da UFMS. A disciplina Língua Latina é obrigatória (sem a literatura correspondente) no currículo mínimo do curso, mas com uma carga horária reduzida.

Sobre tal exclusão, vale ressaltar o que afirma o professor Vandick Londres da Nóbrega, na Introdução do seu livro “Metodologia do Latim”, publicado em 1962, ano em que a Lei 4024/61 entrou em vigor: “Nesta hora de sombrias perspectivas para os estudos clássicos no Brasil, o aparecimento da segunda edição deste livro é um brado de alerta contra os dilapidadores de nossa cultura e uma inequívoca manifestação de confiança na presença do Latim” (p. 13).

Com essas palavras é que Nóbrega inicia esse texto, escrito no Natal de 1961 (conforme consta na p. 16), exatamente no mês em que foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, em 20 de dezembro de 1961.

Esse novo contexto, em que o Latim, até então considerado uma disciplina formadora das mentes, perde o *status* de disciplina obrigatória do currículo do ensino secundário, constitui o foco dos comentários de Nóbrega, ao longo desse texto introdutório, como um “... brado contra os dilapidadores de nossa cultura e uma inequívoca manifestação de confiança na presença do Latim”, mostrando-se, desse modo, apreensivo e, ao mesmo tempo, confiante a respeito dos estudos clássicos no Brasil.

Apreensivo diante da possibilidade de o Latim ser suprimido dos currículos secundários, não pela Lei 4024/61 propriamente dita, na qual ele constava como disciplina complementar, no ciclo ginásial, e como optativa, no ciclo colegial, mas pelos “desavisados e simplistas” que poderiam utilizar a liberdade prevista na lei para não oferecê-lo, pois, “... sem conhecimento de causa, condenam a presença do Latim no curso secundário”. Confiante porque lhe restava, num “momento de tão graves apreensões”:

... a vaga esperança de que os investidos dessa importante missão de organizar os sistemas de ensino nas diversas regiões do País se compenentrem de suas graves responsabilidades e não cometam esse atentado contra a formação humanística de nossa juventude. Se esse milagre não se verificar estará de luto a cultura nacional e o ensino secundário transformado num mero prolongamento do ensino secundário. É chegada a hora de convocar todos os que compreendem o valor da cultura clássica para esclarecer os que a desconhecem (NOBREGA, 1962, p. 13).

Após elogiar todos os que estavam contribuindo para defender e difundir os estudos clássicos, no Brasil, na Itália e nos Estados Unidos, Nóbrega (1962, p. 15) reafirma a intenção de alertar os que ainda não tinham avaliado os benefícios do ensino do Latim e, principalmente, os que ainda não tinham refletido sobre os

perigos decorrentes da supressão dessa disciplina no curso secundário. Concluindo, justifica que o novo título¹ dado à segunda edição — Metodologia do Latim — “... traduz melhor a matéria nele contida, que serão as normas de combate nessa cruzada em defesa do humanismo, não em benefício do Latim, mas do destino e do futuro da Pátria brasileira” (p. 16).

Entretanto, apesar da luta empreendida pelo Professor Vandick Londres da Nóbrega, entre tantos outros, o Latim deixou de compor o currículo do ensino secundário, não apenas como disciplina obrigatória, tal como determinava a Lei 4024/61, mas, também, ainda na década de 1960, na maioria dos estabelecimentos, como complementar e optativa, embora isso tivesse sido facultado pela mesma lei.

Por outro lado, ao Professor Vandick e a todos os que combateram essa nova configuração do estudo do latim, que marcava o fim da longa hegemonia da formação clássica na escola secundária, Clóvis Salgado, então membro do Conselho Federal de Educação, esclarecia:

O Latim não foi eliminado dos currículos. O sistema federal o manteve em um dos currículos apontados, tanto no ciclo ginásial como no colegial. Ainda mais, dentro da opção permitida, os Estados e estabelecimentos de ensino poderão incluí-lo nas listas. Assim, quem quiser estudar Latim não está impedido de fazê-lo. O que está havendo com o Latim, base da formação clássica, é uma recusa dos alunos e colégios para adotá-lo. Para a grande maioria, esta disciplina constitui-se em estudo penoso e sem motivação. O moço de hoje quer aprender ciência e técnica para enfrentar a vida moderna, mecanizada e automatizada. (Apud RAZZINI, 2000, p.109-110; sem grifos no original).

A situação sublinhada no trecho de Clóvis Salgado era reforçada também pelo fato de que, mais ou menos nessa época, o prestígio do Latim se viu ainda mais abalado, quando, pelo Concílio Vaticano II (1964), a Igreja permitiu o uso das línguas nacionais nas celebrações das missas, embora ele continuasse sendo o idioma em que são promulgadas as comunicações oficiais da Igreja, em especial as encíclicas (HELLMANN, 2001, p. 20).

Considerando o problema da permanência ou da exclusão de disciplinas em um determinado currículo, é que decidimos estudar o processo ocorrido com o ensino de Latim, numa perspectiva histórica, e a ingressar no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 2003, na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Disciplinas Escolares.

¹ O título da primeira edição era “Presença do Latim”.

Optamos por essa Linha de Pesquisa ao tomarmos conhecimento de que a história de várias disciplinas escolares já havia sido objeto de pesquisas, tais como: Didática (ARAÚJO, 1997); Matemática (VALENTE, 1997); Canto Orfeônico (FELIZ, 1998); Educação Moral e Cívica (JOSGRILBERT, 1998); Prática de Ensino (RAUBER, 1999); Geografia (BARROS, 2000); Português (DANIEL, 2001); Inglês (CASIMIRO, 2002); Português (SOARES, 2002).

Considerando a relevância do Latim no currículo escolar ao longo do tempo, tal disciplina tem sido objeto de poucos estudos e reflexões. Assim, julgamos fundamental contar a história do ensino de Latim a partir da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, em Campo Grande, porque, por meio dela, serão também desvelados aspectos referentes à história da disciplina na escola brasileira, no período de 1939 a 1971.

Por outro lado, concordando com Bittencourt (2003, p. 29), “... torna-se imperativa a pesquisa empírica sobre as diferentes disciplinas para a compreensão do processo pelo qual cada uma delas se origina e se instala nos currículos”, somente assim se poderá obter uma melhor compreensão das transformações ocorridas nos currículos escolares. A autora segue afirmando que “... é igualmente relevante identificar as disciplinas que já praticamente desapareceram do currículo, mas que outrora eram extremamente significativas na configuração curricular”, como foi o caso do Latim.

Diante do exposto, pretendemos investigar a história do ensino do Latim como disciplina integrante do currículo do curso ginásial, no período compreendido entre 1938 e 1971, tendo como *locus* histórico e social a primeira escola secundária pública de Campo Grande, no então estado de Mato Grosso.

Tal escola, fundada em 1938, como resultado de mobilização política empreendida pela professora cuiabana Maria Constança Barros Machado, recebeu o nome de “Liceu Campo-Grandense” que, em 1942, mudou para “Ginásio Estadual Campo-Grandense” e, em 1953, para “Colégio Estadual Campo-Grandense”. É conhecida atualmente como Escola Estadual Maria Constança Barros Machado e, desde 1954, funciona em um edifício escolar projetado por Oscar Niemeyer.

O recorte temporal da pesquisa corresponde ao período compreendido entre 1938, ano de criação da escola, e 1971, ano da promulgação da Lei n.º 5692, que redirecionou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, implantando um novo modelo educacional no País e excluiu o Latim dos currículos da educação básica.

Para justificar o ano final desse recorte, cabe esclarecer que, de acordo com a reforma educacional instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 4024/61, promulgada em 20 de dezembro de 1961, para entrar em vigência em 1962, o Latim deixou de ser uma disciplina obrigatória no ensino secundário, mas poderia continuar compondo o currículo² como complementar (ciclo ginásial) e optativa (ciclo colegial). Portanto, é lícito investigar, também, se o Latim continuou sendo ministrado, na instituição focalizada, como disciplina complementar, no curso ginásial que constitui o foco da pesquisa, entre 1962 e 1971.

O que ressaltamos, então, é a relevância da investigação, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos propostos por André Chervel (1990), acerca da constituição da disciplina Latim no *locus* e no recorte temporal focalizados, a partir da seguinte questão central:

Que aspectos marcaram a configuração interna da disciplina Latim, no curso ginásial, na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado? Dessa questão, decorrem outras duas: 1) Quais eram os conteúdos, os objetivos e a metodologia de ensino da disciplina? 2) Que sentido era atribuído ao ensino e à aprendizagem da disciplina?

O objetivo geral da pesquisa é escrever uma história do ensino do Latim, como disciplina integrante do currículo do curso ginásial, no período compreendido entre 1939 e 1971, tendo como *locus* histórico e social a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.

Desse objetivo geral, decorrem dois objetivos específicos: 1) descrever os conteúdos, os objetivos e a metodologia de ensino da disciplina; 2) verificar que sentido era atribuído ao ensino e à aprendizagem da disciplina.

A pesquisa será fundamentada na hipótese de que as transformações do ensino de Latim na Escola Estadual Maria Constança de Barros Machado foram reflexos das transformações no ensino da disciplina no Brasil, marcadas por três momentos-chave da legislação educacional:

I.O Decreto-Lei N. 4244, de 1942, – Lei Orgânica do Ensino Secundário –, que visava adaptar a educação brasileira às necessidades do processo de industrialização.

II.A Lei N. 4024, de 1961, que visava democratizar o ensino para que ele pudesse abarcar uma parcela maior da população.

² Conforme Circular n.º 1/62 (DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1968)

III.A Lei 5692, de 1971, que visava adaptar a escola brasileira às necessidades de modernização conservadora do Brasil, iniciada com o Golpe Militar de 1964.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos desenvolveram-se em duas etapas. A primeira compreendeu uma pesquisa bibliográfica para levantamento e seleção de obras referentes à história do ensino do Latim, bem como da legislação educacional concernente, sobretudo, ao período que seria focalizado.

A segunda etapa consistiu, inicialmente, em fazer o levantamento e a seleção de documentos, tais como atas, portarias, livros de protocolo, na Escola Maria Constança Barros Machado, necessários para a coleta de dados sobre o ensino de Latim, como: ano em que a disciplina começou a ser oferecida, número de aulas semanais, livros didáticos adotados, professores indicados.

Em seguida, fizemos entrevistas semi-estruturadas, sobre temas referentes aos objetivos da pesquisa, com dois ex-professores, a partir de dez questões (Anexo I), e com cinco ex-alunos, a partir de outras dez questões (Anexo I).

Organizamos esta dissertação, internamente, em três capítulos.

No Capítulo I, apresentamos aspectos referentes à nossa hipótese, traçando um breve percurso histórico sobre o ensino do Latim no Brasil, desde os primeiros tempos da colonização portuguesa até 1971, bem como da legislação educacional referente às principais transformações curriculares ocorridas. Trata-se de uma tentativa de aproximação de aspectos históricos que foram compondo tanto o processo de permanência do Latim nos currículos do ensino secundário, quanto o de sua exclusão dos referidos currículos.

No Capítulo II, discutimos os pressupostos teórico-metodológicos concernentes ao campo da História da Educação denominado História das Disciplinas Escolares e seus procedimentos metodológicos, considerando-se a diversidade e as especificidades das disciplinas focalizadas em sua dimensão histórica.

No Capítulo III, nosso objetivo foi configurar a estrutura interna da disciplina Latim, ou seja, seus conteúdos, seus objetivos e sua metodologia de ensino, bem como depreender o sentido de ensinar e de aprender tal disciplina na Escola Maria Constança Barros Machado. Para isso, tratamos de três questões: 1) Do ensino de Latim antes e depois da Lei 4024/61: o que os documentos da escola revelam. 2) Dos livros didáticos adotados para o ensino de Latim: para quem, para

que, como e o que constituía o ensino neles proposto. 3) Dos ex-professores e ex-alunos da escola: o sentido de ensinar e de aprender Latim.

CAPÍTULO I

DECLINANDO ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO DE LATIM NO BRASIL

A queda da influência da cultura morta sobre a cultura viva marcaria o século XX, cedendo lugar para a implantação da cultura moderna, marcada pela revolução tecnológica de um mundo cada vez mais “penetrado” e “mais dependente” das ciências naturais. Os anos de 1970 testemunhariam a queda definitiva da formação clássica antiga e moderna, expressa na escola secundária pela extinção do latim e pela perda da hegemonia da leitura literária “como pedra angular da formação”.

(RAZZINI, 2000, p. 245)

Para contextualizar o estudo do ensino de Latim, na Escola Estadual Maria Constança de Barros Machado, situada em Campo Grande, no então estado de Mato Grosso, tendo como recorte temporal o período de 1938 a 1971, faremos, neste capítulo, um breve percurso histórico, desde os primeiros tempos da colonização portuguesa até 1971, ressaltando aspectos relevantes do ensino de tal disciplina, no Brasil, bem como da legislação educacional referentes às transformações curriculares ocorridas no período focalizado.

Trata-se de uma tentativa de aproximação de aspectos históricos que foram compondo tanto o processo de permanência do Latim nos currículos do ensino secundário, quanto o de sua exclusão dos referidos currículos.

No sentido de viabilizar a identificação e a análise de informações relevantes para caracterizar, ainda que de maneira geral e com lacunas, aspectos educacionais, sociais e culturais do cenário em que se desenvolveu o ensino de Latim ao longo do tempo, tornou-se necessário estabelecer uma periodização, tomando como base os modelos educacionais predominantes em largos estágios do desenvolvimento da sociedade brasileira, destacando em cada um deles a situação do ensino de Latim.

De acordo com a periodização adotada, o capítulo foi dividido em três partes, que correspondem, respectivamente, a três fases da disciplina Latim no

currículo do ensino secundário no Brasil: 1) O Latim como disciplina central do currículo; 2) O Latim e uma nova disciplina curricular: o Português; 3) O Latim: da tentativa de permanência à exclusão do currículo.

1) O Latim como disciplina central do currículo.

A educação, no Brasil dos primeiros séculos, confunde-se com a presença da Companhia de Jesus em terras do Novo Mundo, visto que, de 1549 a 1759, o ensino colonial esteve praticamente a cargo da Ordem. Uma vez estabelecidos na Colônia, os padres da Companhia passaram a fundar as escolas de ler e escrever, escolas elementares e seminários-escola, ou colégios, escolas médias, em que se destacava o ensino do Latim.

Sabe-se, segundo Soares (2002, p. 157-158), que, no Brasil Colonial, coexistiam três línguas: o português, trazido pelos colonizadores; a língua geral³, que recobria as línguas indígenas faladas e prevalecia no intercâmbio social cotidiano; e o Latim, que era a base do ensino oferecido pelos jesuítas. Na verdade, o ensino se destinava aos filhos dos ricos que recebiam uma educação de privilegiados, seguindo o modelo educacional da época, representado pelo programa de estudos implantado pela Companhia de Jesus e neste prevalecia o Latim. Os pobres apenas iam à escola para aprender a ler e escrever, isto é, precisavam somente ser alfabetizados.

Nessa época, embora fosse a língua oficial, o português era uma língua estrangeira não utilizada no intercâmbio social, razão por que não constituía um componente curricular, mas apenas um instrumento de alfabetização para que os poucos privilegiados que se escolarizavam pudessem começar a aprender o Latim, conforme preconizava o sistema educacional então vigente, organizado tal como explica Soares (2002, p. 158):

Da alfabetização, praticada nas escolas menores, passava-se diretamente ao latim: no ensino secundário e no ensino superior estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendida esta em autores latinos (sobretudo Cícero) e, naturalmente em Aristóteles. Assim determinava o *Ratio Studiorum*, programa de estudos da Companhia de Jesus por ela implantado por todo o mundo. No Brasil, a determinação, que não dava lugar à língua portuguesa no currículo, parece ter sido facilmente

³ Cumpre esclarecer que, no século XVII, é preciso distinguir duas línguas gerais no Brasil Colônia: a paulista e a amazônica. A língua geral paulista originou-se da língua dos índios Tupi e Guarani, de São Vicente e do alto rio Tietê. Era falada pelos bandeirantes e deixou marcas no vocabulário popular brasileiro ainda hoje usado. A língua geral amazônica desenvolveu-se inicialmente no Maranhão e no Pará, nos séculos XVII e XVIII a partir do Tupinambá. Foi veículo da catequese e da ação social e política portuguesa e brasileira. <http://www.socioambiental.org/pib/português/línguas/linger.shtm>.

assimilada, obedecida sem resistência desde o século XVI até a primeira metade do século XVIII.

Na segunda metade de século XVIII, após a reforma implantada em Portugal e em suas colônias pelo Marquês de Pombal, foi introduzida, em caráter instrumental, a gramática do português, precedendo a gramática do Latim e servindo-lhe de apoio, conforme recomendações aos professores de Latim, constantes item IV, das *Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica, e de retórica*, baixadas pela reforma pombalina, em 1759:

Todos os homens sábios uniformemente confessam, que deve ser em vulgar o Método para aprender os preceitos da Gramática; pois não há maior absurdo, que intentar aprender uma Língua no mesmo idioma, que se ignora.

.....
Para que os Estudantes vão percebendo com mais facilidade os princípios da Gramática Latina, é útil que os Professores lhes vão dando uma noção da Portuguesa, advertindo-lhes tudo aquilo, em que tem alguma analogia com a Latina. (CUNHA, 1985, p. 72-3).

Com a expulsão da Companhia de Jesus pelo Marquês de Pombal, em 1759, o ensino no Brasil praticamente desorganizou-se, ficando reduzido aos seminários diocesanos e às escolas de fortificação, que vinham sendo fundadas desde o fim do século XVII.

As "Aulas de Fortificação" foram instituídas, em 1699, na Bahia e no Rio de Janeiro e, em 1739, em Pernambuco. Em 1792, a escola do Rio de Janeiro tornou-se a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, e D. João VI, em 1810, a organizou como Academia Real Militar, origem da engenharia civil e militar brasileira. Foi só em 1772 que o ensino no Brasil começou a organizar-se com as cadeiras régias de nível secundário, entre elas as de Latim e Grego. Em 1776, os franciscanos fundaram um curso superior de Teologia, no Rio de Janeiro, preenchendo o espaço deixado pela supressão da Companhia de Jesus (TUFFANI, 2002, p. 1).

O bispo de Olinda, Azeredo Coutinho, que comungava com as idéias de Verney e outros iluministas, explicita, em 1796, a finalidade do ensino de Latim em relação ao ensino de Português. Assim, na primeira classe de gramática latina, o professor deveria desenvolver

[...] uma noção de Gramática Portuguesa', para que os colegiais aprendessem, com maior facilidade, "os princípios da Gramática Latina". Ressaltaria, também, as analogias de ambas, "principalmente pelo que pertence às partes da oração, a saber, Nome, Verbo, Adverbios, e partículas com as suas diferenças". Na seqüência trabalharia as "Declinações, Conjugações, Generos, Preteritos, e Sintaxe, por alguma Arte moderna". Quando da recordação da sintaxe, o professor faria os alunos traduzirem. "[...] alguns períodos mais escolhidos da língua Portuguesa para a latina rejendo, e fazendo-lhes conhecer a dependência que uma das partes da oração tem das outras, e para que seus Discípulos não fasão só uso da memória, mas também do juízo, e de discurso, mandarà que eles dêem a razão das coisas ⁴ (COUTINHO, apud ALVES, 1993, p. 121).

A partir de 1808, com a transferência da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, a educação ganhou novo impulso, uma vez que o Príncipe Regente criou vários órgãos, tais como: a Biblioteca Nacional, a Imprensa Régia, além de escolas de cirurgia, cursos de engenharia, artes plásticas, arquitetura.

Ao longo desse período, cabe ressaltar a supremacia do Latim e do Grego, na educação escolarizada, destinada aos “filhos-família” (HOUAISS, 1985, p. 94), em relação ao português que não constava no currículo e tinha um caráter apenas instrumental no ensino. Por intermédio das línguas clássicas, é que eram ensinadas a língua vernácula, a história e a geografia, nos exercícios de tradução e nos comentários dos autores lidos (FRANCA, 1952).

2) O Latim e uma nova disciplina curricular: o Português.

Logo no início dessa fase, no Plano de Educação Nacional, apresentado à Câmara, em 1825, que reservava entrada ao Latim e ao Grego apenas no ensino superior, cumpre sublinhar que o ensino de Latim e de grego estava destinado às elites dominantes, tese defendida por Martim Francisco de Andrada, nos seguintes termos: “... tão inútil será o conhecimento dessas duas línguas, à classe média, que se destina ao comércio, e às artes úteis, como será necessário ao legislador, ao homem de fina educação que se preza de conhecer a boa literatura” (FARIA JÚNIOR, 1959, p. 84).

Nessa perspectiva, o ensino deveria ser diferenciado, de acordo com a posição do cidadão: um para as elites, “*homines sapientes*”, e outro para o povo em geral, “*homines fabri*”, caberia apenas uma profissão para sobreviver.

Em 1837, o Seminário de São Joaquim, no Rio de Janeiro, foi reorganizado como Colégio Dom Pedro II, a escola-modelo do ensino secundário no Brasil, cujo

⁴Foi mantida a grafia original.

currículo refletia o modelo humanista, de extração francesa, que enfatizava, como os demais modelos dos centros europeus, a formação clássica, sobretudo o estudo do Latim e de sua respectiva literatura, segundo Razzini (2000, p. 32).

Nessa época, o ensino público secundário era mantido pelas províncias, onde funcionava em forma de curso e/ou de aulas avulsas, nos chamados liceus provinciais, sediados geralmente nas capitais. Apenas o Colégio Pedro II e os cursos preparatórios custeados pelas escolas superiores públicas contavam com os recursos federais.

Entretanto, ao contrário do que geralmente acontecia na Europa, a conclusão do curso secundário não era pré-requisito para entrar nas escolas superiores. Assim, as escolas secundárias brasileiras cumpriam então mera função de cursos especializados no treinamento de candidatos aos exames preparatórios. De modo geral, tal função era cumprida com mais rapidez e eficácia pelas escolas particulares, para onde afluíam muito mais alunos do que para as instituições públicas.

Durante o Império e a Primeira República, a escola secundária esteve voltada, sobretudo, para o treinamento de candidatos aos exames preparatórios aos cursos superiores, principalmente direito e medicina. Em razão disso, o currículo do ensino secundário enfatizava os conteúdos que eram privilegiados nesses exames, ou seja, as disciplinas humanísticas — latim, filosofia, línguas vivas, história e geografia, e retórica — e as matemáticas elementares.

No Colégio Pedro II, o Latim era preponderante também em relação às línguas modernas, cujo ensino se pautava pela gramática latina. Assim, nesse período, o ensino de português continuava, de certa forma, dependente do ensino de Latim, o que talvez explicasse o fato de um mesmo professor acumular as “... cadeiras de Português e de Latim no primeiro ano, (...) durante mais de trinta anos (de 1838 a 1869), e também explicasse a denominação "Gramática Geral e Gramática Nacional" no currículo de português em 1841 (RAZZINI, 2000, p. 38).

Dessa forma, até 1869, no currículo da escola secundária, enquanto o Latim era a disciplina com a maior carga horária (entre 17% e 25% da carga horária total do curso), o ensino de português era insignificante, continuando, portanto, a mesma configuração curricular da época colonial.

Entretanto, após ser incluído entre os conteúdos dos Exames Preparatórios, pelo Decreto 4.468, de 1^o de fevereiro de 1870, a carga horária das aulas de português do primeiro ano passou de seis para catorze horas semanais, distribuídas nos três anos iniciais do curso secundário. Enquanto a carga horária de Português aumentou

123%, a de Latim diminuiu 30% e a de Retórica (no sexto ano) ficou reduzida a um terço do que era em 1865 (RAZZINI, 2000, p. 57).

Assim, vale assinalar que, na fase imperial, iniciou-se o declínio do ensino do Latim e a ascensão, ainda que sujeita a variações, do português, paralelamente ao desprestígio crescente da escola secundária na qual parecia predominar a idéia do ensino livre seguido de exames, sobretudo os chamados preparatórios para o ensino superior.

3) O Latim: da tentativa de permanência à exclusão do currículo.

Com o intuito de facilitar a leitura e tendo como critério a legislação educacional relevante para o entendimento dos momentos-chave de transformação do ensino do Latim no Brasil, entre 1889 e 1971, subdividimos a fase republicana em dois períodos: o primeiro, compreendido entre os anos 1889 e 1949, com destaque para as reformas Francisco Campos e Capanema, e o segundo, entre 1950 e 1971, com destaque para a leis 4024/61 e 5692/71.

a) Primeiro período: 1889-1949.

Em 1915, em decorrência da reforma instituída pelo ministro Carlos Maximiliano, conforme Decreto 11.530, de 18 de março do mesmo ano, a eliminação do grego do currículo do ensino secundário assinala mais um fato indicativo do declínio da formação clássica. Apenas em 1942, com a Reforma Capanema, o grego voltaria a ser oferecido, mas como disciplina optativa.

Todavia, segundo Tuffani (2002, p. 2), “... à época da Primeira Guerra Mundial houve uma renovação dos estudos clássicos em nosso país, com a instalação das faculdades de Filosofia, em São Paulo, sob orientação católica...”, destacando-se a Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo, agregada, desde 1911, à Universidade de Louven, na Bélgica, mantida pelo mosteiro de São Bento, em que se previam futuras instalações dos cursos de Letras e História, só instalados posteriormente.

Esse período, década de 1910, foi propício aos estudos latinos no Brasil, contribuindo para isso a nova feição do curso secundário, a circulação de idéias e livros, o surgimento de vários intelectuais, professores, tradutores e romanistas, homens públicos de cultura.

Em 12 de outubro de 1915, funda-se a Academia de Altos Estudos, vinculada ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, contando com o curso de Filosofia e Letras, com duração de três anos, que dedicava à Filosofia um maior

espaço, conforme esclarece Faria (*apud* TUFFANI, 2002, p. 2-3). Instalada em 1916, a Academia foi, três anos depois, reestruturada como Faculdade de Filosofia e Letras, ampliando a oferta de cursos. Entre as seções do Curso Normal Superior, existiam, nas de Línguas Clássicas, os cursos de Latim e Grego.

No entanto, até 1921, quando a Faculdade encerrou as suas atividades, os cursos de Letras ainda não tinham sido implantados. O vazio deixado pelo fim de tal centro foi ocupado, em 1924, pela Faculdade de Filosofia do Rio de Janeiro, que manteve o seu curso de Filosofia em atividade até 1937, na então Capital Federal.

Conforme relatório constante no *Anuário da Faculdade de Philosophia e Letras de São Paulo*, em 1925, a Faculdade de Filosofia de São Paulo passou a oferecer, também, o curso de Filologia Clássica (Latim e Grego). Em verdade, o curso de Letras da Faculdade de Filosofia de São Paulo foi o primeiro a ter sua atividade efetivada no Brasil. O curso era trienal e seu primeiro professor foi Alexandre Correia, bacharel pela mesma faculdade e doutor em Filosofia pela Universidade de Louven. Os formados em Filosofia Clássica não recebiam o título de bacharel, mas um atestado de conclusão de curso. Esse fato dava-se por não haver ainda, no Brasil, legislação que regulamentasse os estudos superiores em Letras.

Sendo Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos reformou o ensino universitário, criando a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, no Rio de Janeiro, pelo Decreto n.º 19851, de 11 de abril de 1931. Com relação às faculdades de Filosofia, foi a primeira iniciativa oficial, amparada num Estatuto das Universidades Brasileiras. Todavia, reorganizada a Universidade do Rio de Janeiro, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras não foi instalada.

Também o ensino secundário foi reformulado, nessa ocasião, de acordo com o Decreto N.º 19890 (Organização do ensino secundário), de 18 de abril de 1931, e do Decreto n.º 21241 (Consolidação das disposições sobre o ensino secundário), de 04 de abril de 1932. Dividindo-se em dois ciclos, diferentes e sucessivos: o primeiro ciclo, denominado fundamental, e o segundo ciclo, denominado complementar, cada qual com uma função específica (GONÇALVES & PIMENTA, 1992: 31).

Ao ciclo fundamental (equivalia ao que, posteriormente, se denominou “ginásio”), com cinco anos de duração, foi atribuída a função formativa, ou seja, proporcionar ao aluno uma formação básica geral.

O Quadro 01 apresenta as matérias obrigatórias previstas para cada ano escolar do ciclo fundamental.

Quadro 01 - Ciclo Fundamental: matérias obrigatórias

| 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano |
|----------------------------------|------------|------------------|------------------|------------------|
| Português | Português | Português | Português | Português |
| Francês | Francês | Francês | Francês | |
| | Inglês | Inglês | Inglês | |
| | | | Latim | Latim |
| Matemática | Matemática | Matemática | Matemática | Matemática |
| Ciências | Ciências | | | |
| | | História Natural | História Natural | História Natural |
| | | Física | Física | Física |
| | | Química | Química | Química |
| História | História | História | História | História |
| Geografia | Geografia | Geografia | Geografia | Geografia |
| Desenho | Desenho | Desenho | Desenho | Desenho |
| Música | Música | Música | | |
| Alemão — Matéria Optativa | | | | |

Fonte: Gonçalves & Pimenta (1992: 32).

Ao ciclo complementar, com dois anos de duração, foi reservada a função preparatória ao ensino superior, isto é, preparar os alunos para as futuras especializações a serem obtidas no curso superior. Era uma espécie de curso pré-universitário.

O Quadro 02 apresenta as matérias obrigatórias previstas para cada ano escolar do ciclo fundamental.

Quadro 02 - Ciclo Complementar: matérias obrigatórias

| Direito | | Medicina Odontologia Farmácia | | Engenharia Arquitetura | |
|-------------------------------------|------------|-------------------------------------|------------------|---------------------------|------------------|
| 1º ano | 2º ano | 1º ano | 2º ano | 1º ano | 2º ano |
| Literatura | Literatura | Alemão/Inglês | Alemão/Inglês | | |
| Latim | Latim | | | | |
| Psicologia e Lógica | | Psicologia e Lógica | | Psicologia e Lógica | |
| Noções de Economia E Estatística | Sociologia | | Sociologia | | Sociologia |
| Biologia Geral | Higiene | | | | |
| História | | | | | |
| | Geografia | | | | |
| | História | | | | |
| | Filosofia | | | | |
| | | Matemática | | Matemática | Matemática |
| | | Física | Física | Física | Física |
| | | Química | Química | Química | Química |
| | | História | História Natural | História Natural | História Natural |
| | | | | Geografia e Cosmologia | |
| | | | | | Desenho |

Fonte: Gonçalves & Pimenta (1992: 32)

Referindo-se ao ciclo fundamental do Colégio Pedro II, Razzini (2000, p. 100), assim descreve a distribuição das aulas de línguas: 16 horas semanais de

português, 9 horas de francês, 9 horas de inglês (o alemão era optativo) e apenas 6 horas de Latim, ressaltando mais uma vez a precedência do estudo do vernáculo sobre as outras línguas e a queda do ensino clássico na formação fundamental.

Em 1933, já de acordo com o Estatuto dos Estabelecimentos de Ensino Superior, foi instalado, em São Paulo, o Instituto Superior de Filosofia, Ciências e Letras “Sedes Sapientiae”, de orientação católica, na Pontifícia Universidade Católica, como a Faculdade de Filosofia de São Bento.

Posteriormente, em 1934, Armando de Sales Oliveira, Governador do Estado de São Paulo, criou a primeira faculdade oficial de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, além de outras novas faculdades, e reestruturou as que já existiam. A exemplo dos cursos anteriores de Letras e Filosofia, o de Letras Clássicas e Português da USP tinha duração de três anos. Michel Berveiller foi o primeiro professor de Latim e Grego, já que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras contava com uma missão de professores estrangeiros (FARIA, 1959, p. 80-87).

O Curso de Letras Clássicas (Português, Latim e Grego) foi ampliado com um quarto ano, para a formação pedagógica, com o que se distinguiu o bacharel do licenciado (ANUÁRIO DA FFLCH-USP, 1934/1935, p. 15-16). O ano suplementar também serviu para especialização, possibilitando ao curso um quarto ano de Língua e Literatura Latina (ANUÁRIO DA FFLCH-USP, 1951, p. 257).

Em 1940, o Conselho Nacional de Educação reconheceu os cursos da Faculdade de São Bento, pautados no Decreto n.º. 1190. Daí em diante, foram criados cursos superiores de Letras pautados no referido Decreto, não se criando mais bacharelados em Ciências e Letras.

A Faculdade Nacional de Filosofia foi criada pelo Decreto n.º. 452, de 5 de julho de 1937, quando a Universidade do Rio de Janeiro foi convertida em Universidade do Brasil, mas só foi instalada mais tarde, pelo Decreto-Lei n.º. 1063, de 20 de janeiro de 1939, que extinguiu a Universidade do Distrito Federal, transferindo seus cursos para a Universidade do Brasil. O Governo Federal também padronizou os cursos superiores com o Decreto n.º. 1190, de 4 de abril de 1939.

Com a consolidação do ensino universitário, os estudos latinos assumiram outra dimensão no País. Proliferaram revistas de cultura nesse período, como “A Ordem”, “Revista de Cultura” e “Revista Vozes de Petrópolis”, as três de inspiração católica. O número de traduções e livros didáticos aumentou sensivelmente, devendo registrar-se os nomes dos padres Augusto Magne e João Ravizza e do professor

Leopoldo Pereira, sendo os dois primeiros também autores das gramáticas mais elaboradas do período.

Nessa época, de vitalidade do curso secundário, todo candidato ao ensino de línguas, ao prestar um concurso, tinha de apresentar uma exposição sobre um assunto referente à disciplina a que se candidatava, a qual era denominada tese e, na mais das vezes, o candidato redigia na língua a que se candidatava.

No ensino superior, formaram quadros, na Universidade do Distrito Federal e na Universidade do Brasil, os professores Jacques Perret e Ernesto Faria; e, na Universidade de São Paulo, o professor Rebelo Gonçalves. Entre os intelectuais, devem ser também mencionados o romanista Abelardo Saraiva da Cunha Lobo e o humanista Fernando de Azevedo, sociólogo e pedagogo.

Durante o Estado Novo (1937-1945), entre as reformas de ensino, conhecidas como Leis Orgânicas, quase todas instituídas nesse período, foi promulgada, em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário pelo Decreto-Lei 4.244, assinado pelo ministro Gustavo Capanema. Essa reforma dividiu o curso secundário em dois ciclos. O primeiro ciclo correspondia ao “curso ginasial”, composto de quatro séries. O segundo ciclo, ou “curso colegial” era subdividido em "curso clássico" e "curso científico" e compunha-se de três séries.

No curso clássico, além do Latim, havia ainda a possibilidade de se escolher o Grego que, então, reaparecia como disciplina optativa, depois de ter sido eliminada do currículo secundário, em 1915.

A Reforma Capanema coincidiu com um novo movimento dos estudos latinos no Brasil. Uma fase próspera que ampliou para sete anos o ensino do Latim no secundário, nas quatro séries do ginásio e nas três do clássico no colegial. Em contrapartida, como não havia um quadro de professores especialmente habilitados para lecionar Latim, a demanda foi suprida de um modo improvisado, quando se permitiu que professores sem formação específica em línguas clássicas pudessem dar aula de Latim.

Os professores de Latim tinham sua formação universitária nos cursos de Letras Clássicas das Faculdades de Filosofia; no entanto, um ato emanado do Ministério de Educação permitiu que também os formados em cursos de línguas neolatinas e anglo-germânicas pudessem lecionar a disciplina, quando nem sempre esses profissionais tinham um conhecimento satisfatório da língua latina (FARIA JÚNIOR, 1959, p. 288).

Cabe ressaltar que a reforma empreendida por Gustavo Capanema em 1942,

assinalou a ascensão definitiva do ensino de português que, desde 1932, era restrito ao ciclo fundamental, estendendo-o para o curso colegial e aumentando significativamente sua carga horária, de 16 para 23 aulas semanais. A partir de então, a abrangência e a carga horária da disciplina só tenderiam a aumentar.

As reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) trouxeram em si o clima de tensão em que foram formuladas. Nesse contexto, interessam para este estudo as discussões referentes ao ensino do Latim, tendo em vista que, na reforma de 1942, o Ministro Capanema concedeu espaço a discussões prévias, para que se chegasse a um consenso, embora escolhendo cuidadosamente os participantes dos debates, sem permitir discussão ampla e aberta. Foram feitas, também, durante esse período, vigorosas campanhas defendendo as várias concepções de escola e de ensino em livros e na imprensa. Na parte específica do ensino de Latim, travou-se longa disputa em torno dos programas implantados por Euclides Roxo⁵ no Colégio Pedro II desde 1929.

Vieira (1934) atacou publicamente os novos programas, empreendendo verdadeira cruzada por suas idéias, em artigos e livros publicados. Em seus protestos, duas questões eram constantes: o fim do ensino enciclopedista (Reforma Francisco Campos) e o retorno do ensino clássico:

Qual o remédio? o único remédio é refundir os programas atuais nos moldes dos estudos clássicos: Não são as novas reformas no estilo do sistema atual que nos hão de tirar dessa situação angustiosa [...] Nós que somos acusados de macaquear tudo o que vai lá por fora, porque não havemos de imitar, em matéria de ensino, os países mais cultos da Europa, que mantêm os tradicionais estudos clássicos, como base da formação intelectual da juventude? (VIEIRA, 1934, p.27).

Dessa forma, o autor combatia ferozmente o “enciclopedismo” dos novos programas, a fim de abrir espaço para a volta dos “clássicos” e atacava diretamente tanto de público como em sua correspondência com Gustavo Capanema, os programas de 1931, implantados pela Reforma Campos.

Até o início da década de 1960, segundo a Reforma Capanema, o ensino secundário deveria "... formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística" (apud CHAGAS, 1957, p. 94).

⁵ Professor catedrático de Matemática do Colégio Pedro II.

Diante do exposto, pode-se inferir que a presença do Latim nos currículos escolares, desde a época colonial até a década de 1940, deve-se, sobretudo, ao fato de, nesse longo período, as línguas clássicas serem entendidas como parte dos *saberes formadores do espírito dos jovens*, ou seja, das *humanidades clássicas* (CHERVEL e COMPÈRE, 1999, p. 150-151).

b. Segundo Período: 1950-1971

Logo no início desse período, por determinação do Ministério da Educação e Saúde, já sob o governo democrático de Getúlio Vargas (1951-1954), conforme Portaria 614, de 10 de maio de 1951 (RAZZINI, 2000, p. 107) a Congregação do Colégio Pedro II, citado novamente como "o estabelecimento padrão do ensino secundário", elaborou "os programas das disciplinas" que lá fossem lecionadas, para serem "adotados por todos os estabelecimentos de ensino secundário do país". Tais programas foram aprovados pelo Ministro Simões, de acordo com a Portaria 966.

A Portaria nº 1045/51, pela qual foram expedidas as "instruções metodológicas para a execução dos programas" (previstas no art. 3º da portaria 966) já preconizava os objetivos do ensino do Latim no ensino secundário, desta forma:

Um dos objetivos do ensino desta cadeira é proporcionar aos alunos a cultura filosófica: pô-los em contato com a literatura e a civilização de um grande povo, assegurando-lhes, ao mesmo tempo melhor conhecimento do português e das demais línguas românicas. É preciso, porém, não esquecer a utilidade mais relevante do Latim: a sua concisão, a sua riqueza vocabular, morfológica e sintática estimula quantos o aprendem à meditação, à análise, aos exercícios intelectuais que muito concorrem para a educação do raciocínio e do pensamento. (PORTARIA Nº 1045/51 – LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO, p. 362).

E o documento vai, mais adiante, proporcionar aos professores instruções categóricas sobre como agir em sala de aula com os alunos, em se tratando do ensino de língua latina, quando afirma:

O professor procurará desde a primeira aula afastar qualquer prevenção contra o latim. Depois de encarecer a importância deste como instrumento de cultura, apresentará algumas frases latinas de sentido evidente, mandará que os alunos as interpretem, que as comparem com as correspondentes em português, e delas partirá para a explicação do vocabulário e das partes da oração. (LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO, 1951, PORTARIA Nº 1045/51, p. 362).

Além de ser explícita quanto à maneira de se ensinar a língua latina com competência e devidamente, a Portaria ainda admoesta o professor quanto a certa

resistência, por parte dos alunos, ao estudo do Latim. Resquícios, talvez, de aulas ministradas por professores descompromissados com seu mister de ensinar e ensinar bem.

Nessa época, década de 1950, é que começa a ocorrer uma progressiva transformação das condições sociais e culturais no País. Com o crescente processo de industrialização, houve necessidade da mão-de-obra das classes menos privilegiadas, mas isso requeria uma certa escolaridade. Assim, os filhos dos trabalhadores passaram a ter acesso à escola, dividindo espaços com os filhos da burguesia. Tal situação implicou alterações significativas nas funções da escola, entre elas, mudanças nas disciplinas escolares. A estrutura educacional até então vigente não era mais adequada aos novos tempos.

Começam a ter maior relevância as disciplinas de cunho prático, como, por exemplo, matemática, português, trabalhos manuais e educação física. Dessa forma, a organização curricular passa por um processo de adequação em sua carga horária. O alunado passa a ser cada vez mais heterogêneo, as camadas populares reivindicam seus direitos à escolarização e a escola tende a democratizar-se.

Como o objetivo da educação, a partir de 1950, passou a ser a preparação para as "artes úteis" em detrimento das "artes liberais", triplicando o número de alunos no ensino secundário, também com a presença dos filhos dos trabalhadores. O ensino deveria ser diferenciado, um para o povo em geral "*homines fabri*" e outro para as elites "*homines sapientes*", tal como já defendia Martim Francisco à Colônia. O ensino do Latim começou a perder, realmente, o seu espaço na educação. (HELLMANN, 2002, p. 24). Segundo o mesmo autor, o que também contribuiu para o declínio do Latim foi

... o fato de a língua Portuguesa se firmar como disciplina curricular. Se antes o estudo de português era visto apenas como apoio para a aprendizagem do latim, agora acontece, justamente o contrário, conforme atesta o próprio MEC na obra "Didática de Latim: súmulas para os cursos de orientação (1969, p. 11), quando entre uma série de objetivos que atribui ao ensino da língua latina declara: "Já não se admite em nossos dias a dúvida de que seja o Latim valiosa fonte para o amplo conhecimento do idioma nacional". (HELLMANM, 2002, p. 24).

Na reforma educacional instituída pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, a estrutura tradicional do ensino continuou a ser organizada, como a legislação anterior, da seguinte forma:

1. Ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância;
 2. Ensino primário de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos mais, com programas de artes aplicadas;
 3. Ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores);
 4. Ensino superior, com a mesma estrutura já consagrada antes.
- (ROMANELLI, 1998, p. 61).

De acordo com a nova legislação, disciplinas antes obrigatórias, como o Latim e o Grego, passam a ser facultativas no currículo do Ensino Médio⁶. Já no ciclo ginásial, a escolha das línguas clássicas (latim e/ou grego), para a composição do currículo das quatro séries desse nível de ensino e como disciplinas complementares, seria uma das quatro hipóteses de variedades admissíveis, como se observa no Quadro 03⁷.

Quadro 03 – Ciclo Ginásial (Variedades admissíveis)

| QUADROS EXEMPLIFICATIVOS | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------------|----|-----|----|--------------|----|-----|----|--------------|----|-----|----|--------------|----|-----|----|
| CICLO GINÁSIAL (Variedades admissíveis) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| DISCIPLINAS INDICADAS PELO CONSELHO FEDERAL | 1.ª HIPÓTESE | | | | 2.ª HIPÓTESE | | | | 3.ª HIPÓTESE | | | | 4.ª HIPÓTESE | | | |
| | SÉRIES | | | | SÉRIES | | | | SÉRIES | | | | SÉRIES | | | |
| | I | II | III | IV |
| 1. Português | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| 2. História | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| 3. Geografia | x | x | x | - | x | x | x | - | x | x | x | - | x | x | x | - |
| 4. Matemática | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| 5. Ciências (iniciação à Ciência) | x | x | - | - | x | x | - | - | x | x | - | - | x | x | - | - |
| 6. Ciências Físicas e Biológicas | - | - | - | x | - | - | - | x | - | - | - | x | - | - | - | x |
| DISCIPLINAS COMPLEMENTARES DO SISTEMA FEDERAL | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Organização social e política brasileira | - | - | x | x | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 1.ª Língua estrangeira moderna | - | - | - | - | - | - | x | x | - | - | x | x | - | - | x | x |
| 2.ª Língua estrangeira moderna | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | x | x |
| Língua Clássica | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | x | x | - | - | - | - |
| Desenho | - | - | x | x | - | - | x | x | - | - | - | - | - | - | - | - |
| DISCIPLINAS COMPLEMENTARES DO SISTEMA FEDERAL | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.ª) Optativa | x | x | - | - | x | x | - | - | x | x | - | - | x | x | - | - |
| 2.ª) Optativa | - | - | x | x | - | - | x | x | - | - | x | x | - | - | x | x |

Fonte: Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Circular nº 1/62, p. 37

Na primeira coluna do Quadro 03, aparecem os três tipos de disciplinas indicadas pelo Conselho Federal:

⁶ Lei n.º 4.024/61 - Capítulo I, Título VII, Art. 44.

⁷ Disciplinas indicadas pelo Conselho Federal (Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

- I. obrigatórias: 1. Português; 2. História; 3. Geografia; 4. Matemática; 5. Ciências (Iniciação à Ciência); 6. Ciências Físicas e Biológicas;
- II. complementares do sistema federal: 1. Organização Social e Política Brasileira; 2. 1ª língua estrangeira moderna; 3. 2ª língua estrangeira moderna; 4. Língua clássica; 5. Desenho;
- III. indicadas pelos estabelecimentos: 1ª optativa; 2ª optativa.

A partir desses três tipos de disciplinas e tendo como referência: o modelo de estruturas educacionais vigentes na Europa e nos Estados Unidos, a dimensão continental e a diversidade social do Brasil, a Lei 4.024/61 estabelecia as quatro “variedades admissíveis” na composição do currículo do ciclo ginásial, adequando-o à comunidade a ser atendida pelos estabelecimentos de ensino.

Se, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional transformou o Latim em disciplina complementar, no curso ginásial (cf. Quadro 03), e em disciplina optativa no curso colegial, com o advento da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, ele desapareceu de forma irreversível dos currículos da escola secundária.

A nova legislação tinha por objetivo adaptar a escola brasileira às necessidades da modernização conservadora do Brasil, iniciada com o Golpe de 1964. Aprovaram-se então as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mediante as quais o ensino foi organizado: fundamental ou de 1º grau (8 séries), juntando o antigo primário com o antigo ginásial; e ensino médio ou de 2º grau (3 séries), chamado de curso colegial, ou com mais uma série, quando se tratava de ensino técnico; ensino superior ou de 3º grau, cuja duração variava conforme o curso e especialização pretendida. E o Latim que, desde os primórdios da história do Brasil, fez parte dos currículos do ensino secundário, praticamente desapareceu desse nível de ensino, constituindo exceção, entre outros estabelecimentos, o tradicional Colégio Pedro II (TUFFANI, 2002, p. 4). O Latim continuou apenas nos cursos superiores de licenciatura em Letras, assim mesmo com carga horária reduzida.

A partir dos aspectos pontuados na breve exposição referente ao período de 1950 a 1971, podemos configurar uma mudança dos paradigmas educacionais, o que implicou uma reorganização dos saberes escolares, voltada muito mais para o mundo do trabalho do que para uma formação *humanística*. Nesse novo contexto, o Latim perdeu seu espaço “como pedra angular da formação”.

Levando em conta a parte da história do ensino do Latim no cenário nacional, aqui relatada, é que, no Capítulo III, passaremos a tratar da história do ensino dessa disciplina na Escola Maria Constança Barros Machado, em Campo

Grande, Sul do Estado de Mato Grosso, no período de 1939 a 1971. Além desse breve percurso histórico, que servirá para contextualizar o nosso estudo, apresentaremos, no próximo capítulo, os pressupostos teórico-metodológicos que irão fundamentá-lo.

CAPÍTULO II

HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.

As disciplinas são esses modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos. Foi a existência das disciplinas que historicamente traçou o limite entre secundário e superior

(CHERVEL, 1990, p. 186).

Neste capítulo, discutiremos os pressupostos teórico-metodológicos concernentes ao campo de pesquisa da História da Educação, denominado História das Disciplinas Escolares, e os procedimentos metodológicos da pesquisa a partir desses pressupostos.

Mesmo sendo crescente o número de estudos ligados ao novo campo de pesquisa denominado História das Disciplinas Escolares, ainda são relativamente poucos os trabalhos existentes na área, considerando-se a diversidade e as especificidades das disciplinas que constituíram/constituem os currículos escolares focalizadas em sua dimensão histórica. A presença das disciplinas na escola e o “lugar” de cada uma delas no currículo têm sido objeto de questionamentos em diferentes momentos da história da educação escolar⁸.

Na atualidade, o interesse historiográfico pelos currículos e pelas disciplinas escolares, como objetos de pesquisa, articula-se ao processo de transformações educacionais das últimas décadas do século XX, sobretudo nos anos 1980, quando se repensa, em diversos países (França, Inglaterra, Portugal, México, Canadá), o papel da escola não como um mero lugar de reprodução de conhecimentos impostos externamente, mas como espaço de produção de saber. Trata-se, portanto, de um movimento recente no interior da pesquisa em História da Educação.

As investigações sobre os currículos e as disciplinas escolares, em uma perspectiva histórica, tinham um ponto de convergência: o interesse não apenas em identificar a gênese e os diferentes períodos históricos em que os saberes escolares se instituem e se constituem, mas também em perceber a dinâmica do processo de

⁸ Muito do que aqui será apresentado foi inspirado em BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio T. de; RANZI, Serley Maria F. (organizadores.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003 p. 9-38.

escolarização, suas continuidades e discontinuidades. No entanto, tais investigações seguiram, em diferentes países, percursos divergentes.

Os educadores anglo-saxões partiam da história dos currículos e, às vezes, chegavam às disciplinas escolares. Nessa primeira tendência, destaca-se o historiador inglês Ivor Goodson⁹ que, a partir de 1981, publica várias discussões acerca da história das disciplinas geografia, música, entre outras.

Para esse historiador, a compreensão do currículo implica o estabelecimento das relações entre as determinações em um macronível do sistema educacional e um micronível, pelos estudos de casos históricos sobre matérias escolares, condição que permite apreender as mudanças ou as permanências curriculares:

Para compreendermos como, com o tempo, as matérias escolares mudam, assim como mudam histórias das idéias intelectuais, precisamos entender não só como grupos particulares são onipotentes para introduzir mudanças num currículo, mas também que as respostas desses grupos constituem uma parte muito importante do quadro geral (GOODSON, 1983, p. 4).

No Brasil, o final da década de 1970 foi marcado por intensos debates sobre o caráter ideológico que permeava, de maneira evidente, a seleção de conteúdo e os objetivos de diversas disciplinas, sobretudo: Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, além de História e Geografia, ambas descaracterizadas pela criação dos Estudos Sociais (cf. LEI 5692/71]. Nesse contexto, as investigações sobre disciplinas escolares objetivavam, principalmente, fornecer subsídios para a reflexão e a produção de novos currículos, bem como atender aos anseios de docentes “responsabilizados” pela “crise” do ensino.

Paralelamente às pesquisas sobre disciplinas escolares, ocorriam investigações sobre os currículos, especialmente no campo da denominada Sociologia Educacional, empreendidas por pesquisadores tanto estrangeiros quanto brasileiros, preocupados com as relações de poder estabelecidas, com o papel que os currículos desempenhavam na seleção e na exclusão de alunos, considerando o acesso de amplos setores sociais à escolarização, o qual, paradoxalmente, havia criado outros mecanismos de marginalização e de exclusão particularmente nítidos, sobretudo com a desvalorização do ensino público, responsabilizado pela má qualidade de ensino. As reflexões teóricas sobre a escolarização e o conhecimento

⁹ GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº 2, 1990 [tradução de um artigo publicado no *British Journal of Sociology of Education*, v. 2, nº 2, de 1981].

por ela produzido eram acompanhadas de debates intensos sobre as relações de poder responsáveis pela situação escolar. Nessa conjuntura, para situar os problemas de forma mais abrangente, os currículos passaram a ser analisados em uma perspectiva histórica, destacando-se, no caso brasileiro, os trabalhos de Antônio Flávio Moreira que apresentaram, já no final dos anos 80, renovações de abordagem dos estudos curriculares (MOREIRA, 1990, *apud* BITTENCOURT, 2003, p. 18).

As disciplinas escolares foram o ponto de partida dos educadores franceses que, abordando questões epistemológicas, buscavam a gênese e os diferentes momentos de constituição dos saberes escolares, questões que se tornavam então referenciais para a constituição dos currículos. O marco dessa segunda tendência é o historiador do *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) da França, André Chervel, autor de um dos primeiros livros sobre história das disciplinas *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, publicado em 1977, em Paris, pela Editora Payot.

Além de buscar referenciais para constituição/reconstituição de currículos, os pesquisadores procuravam respostas para questionamentos de professores sobre o porquê da sua profissão e sobre os conteúdos que deviam ensinar. Surge, assim:

... uma tendência, entre os docentes, a favor de uma história de sua própria disciplina. Dos conteúdos do ensino, tais como são dados nos programas, o interesse evoluiu sensivelmente para uma visão mais global do problema, associando-se as ordens do legislador ou das autoridades ministeriais ou hierárquicas à realidade concreta do ensino nos estabelecimentos, e, algumas vezes, até mesmo às produções escritas dos alunos (CHERVEL, 1990, p. 177).

Portanto, a partir do interesse pela pesquisa a respeito de uma determinada disciplina, a questão inicial é: como se pode obter “...uma visão mais global do problema, associando-se às ordens do legislador ou das autoridades ministeriais ou hierárquicas à realidade concreta do ensino nos estabelecimentos”? Ou, em outras palavras, como pode ser feita a história de uma disciplina? A resposta a essa pergunta implica, inicialmente, esclarecer o conceito de disciplina escolar em que se ancora esse quadro teórico.

1. O que é uma disciplina escolar, segundo Chervel (1990)

Do ponto de vista de Chervel (1990), uma *disciplina escolar* incorpora os conteúdos de ensino, concebidos:

...como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história (CHERVEL, 1990, p. 180).

Nesse sentido, “disciplinarizar um conteúdo” seria dar-lhe, na Escola, por meio de vários recursos (técnicas de incentivação, exercícios, métodos de avaliação), uma nova configuração, própria e original de modo a torná-lo adequado a ser utilizado pelos alunos como atividade intelectual que lhes possibilite atingir certas finalidades. Assim, uma disciplina escolar é um conjunto de conteúdos de ensino, que apresenta uma organização própria e uma eficácia.

Por outro lado, como o próprio nome indica, as disciplinas são também maneiras de “disciplinar” o espírito, no sentido de lhe dar métodos e regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte, pois “... não tendo sido rompido o contato com o verbo disciplinar, o valor forte do termo está sempre disponível”¹⁰ (p. 180). Portanto, numa disciplina, misturam-se exposição de conteúdos e formação do espírito.

Costuma-se afirmar que as disciplinas escolares são vulgarizações ou adaptações da ciência de referência. No entanto, a história do ensino da gramática escolar, escrita por Chervel, desmente tal afirmação, pois demonstra que todos os progressos da Linguística tiveram pouca, ou talvez, nenhuma influência sobre os conteúdos gramaticais ensinados na escola, que tinham por objetivo, não as regras gramaticais propriamente ditas, mas a ortografia. Tais conteúdos são criados, como diz Chervel (p. 181), “... pela própria escola, na escola e para a escola”. Assim, uma disciplina é mais algo disciplinar do que científico, tornando-se, portanto, necessária a investigação de suas finalidades, tanto as explícitas quanto as implícitas.

Desse ponto de vista, os termos *aluno* e *disciplina escolar* são utilizados, exclusivamente, no ensino primário e secundário. Isso porque as disciplinas escolares exercem seu papel nas idades de formação primária ou secundária:

E a delicada mecânica que elas põem em ação não é somente um efeito das exigências do processo de comunicação entre seres humanos. Ela é sobretudo parte integrante da “pedagogia”.

[...] São as profundas confusões que sacodem a escola primária no fim do século que, reaproximando suas finalidades daquelas do secundário, transformando em “educação” e em “formação do espírito” o que então não era mais do que “instrução” e “aprendizagens elementares” que vão

¹⁰ Doravante, nas citações de Chervel (1990), não deslocadas em parágrafo próprio, será(ão) referenciado(s) apenas o(s) número(s) da(s) página(s).

aclimatar definitivamente o termo *aluno* no ensino primário. A ligação entre “disciplina” e “aluno” é clara. As disciplinas são esses modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos. Foi a existência das disciplinas que historicamente traçou o limite entre secundário e superior (CHERVEL, 1990, p. 186).

Nesse contexto, a pedagogia e os conteúdos escolares estariam inter-relacionados, pois a pedagogia, “... longe de ser um lubrificante espalhado sobre o mecanismo, não é senão um elemento desse mecanismo, aquele que transforma os ensinamentos em aprendizagens” (idem, *ibidem*, p. 182).

É oportuno lembrar que, apenas nos primeiros anos do século XX, é possível designar como “disciplinas” os conteúdos de ensino capazes de servir ao exercício intelectual, no ensino primário e secundário. Dantes, não havia “... senão um modo de formar os espíritos, não mais do que uma “disciplina”, no sentido forte do termo: as humanidades clássicas”. (p. 179), as quais tinham por finalidade a formação do homem “livre” e “integral”, a partir da retórica e do estudo dos clássicos.

Segundo Chervel e Compère (1999, p. 150):

As humanidades remontam, sem interrupção, às *artes liberais* antigas. Em suas grandes linhas, o modelo de formação por elas proposto, fixado por Sócrates na Atenas do século IV aC, foi herdado pelos romanos. [...] A literatura latina, isto é, os autores romanos e os exercícios de composição em latim, constitui seu eixo. O grego, que conhece uma extensão variável segundo as épocas, é considerado um ensino de luxo, mas os textos gregos, quando explicados, são também centrais nesse ensino.

Do ponto de vista etimológico, entre as diversas filiações ou contaminações lexicológicas apontadas por esses dois historiadores (1999, p. 150-151), vale destacar que o termo *humanidades* foi criado pelos jesuítas para designar os estudos intermediários entre os de gramática e os de retórica, inicialmente para a Universidade de Paris, depois para os estudos secundários franceses. As humanidades eram então conhecidas também como *estudos de poesia*. “A organização escolar, que se fixa no fim do século XVI, é a mesma para o conjunto dos colégios franceses, tanto seculares como jesuítas ou, mais tarde, de outras congregações de professores. Ela define cinco cursos: três de gramática, um de humanidades e um de retórica”.

Convém lembrar, conforme esclarecem Chervel & Compère (1999, p. 151), que a expressão *humanidades clássicas* constitui uma redundância, pois as

humanidades eram clássicas em essência e correspondiam à noção de *estudos clássicos*. O termo *humanidades clássicas* só aparece no fim do século XIX, quando os partidários de uma modernização do ensino secundário francês falam de *humanidades modernas, francesas* e mesmo *científicas*. Assim, em contraposição às *humanidades científicas*, os defensores do ensino tradicional passam a doravante usar, então, *humanidades clássicas*, modelo de ensino considerado hegemônico na educação francesa por quatro séculos.

É preciso lembrar ainda que, no século XIX, as *humanidades clássicas* são concebidas não somente como *estudos*, como uma *instrução*, mas também como uma *educação* do indivíduo, do espírito, da inteligência, da alma. Trata-se de uma educação que se distancia de qualquer tipo de especialização, denominada *educação liberal*, entendida, porém, no sentido amplo do termo *liberal*, principalmente, no que se refere à preparação de homens *livres*, de modo a fazê-los ascender, desde sua juventude, ao nível mais alto da criação e do pensamento humanos.

Tendo em vista alcançar os objetivos dessa *educação liberal*, os alunos não aprendem nada que seja diretamente útil às profissões que deverão exercer no futuro. Portanto, a formação recebida nos estabelecimentos reservados a pequenos grupos, configura-se como desinteressada e desprovida de qualquer preocupação imediatista. Nessas condições, nas palavras de Chervel & Compère (1999, p. 151):

... o latim almeja ter um caráter eminentemente simbólico. Essa formação confere, àqueles que dela participam, uma marca indelével de pertencer à elite, sendo um signo de reconhecimento, se não pelo desempenho ou gosto pelas línguas antigas, pelo menos por uma certa familiaridade com frases ou citações latinas (Sem grifos no original).

Nessa perspectiva, configura-se uma formação do espírito pelo desenvolvimento de um certo número de qualidades que o estudo do Latim pode proporcionar ao aluno, tais como: "... a clareza do pensamento e da expressão; o rigor no encadeamento das idéias e de proposições; o cuidado com a medida e o equilíbrio; a adequação mais justa possível da língua à idéia" (CHERVEL & COMPÈRE, 1999, p. 154), cuja finalidade imediata não é o saber, mas o exercício.

Entretanto, a partir de 1880, conforme assinalam os autores (1999, p. 164-165), a história das humanidades clássicas começa o seu longo declínio, entremeado de alguns avanços de curta duração e culminado com as reformas de 1902, pelas quais o modelo único de formação secundária cede lugar à pluralidade de carreiras

divididas em quatro seções paralelas que combinam, em proporções variáveis, o clássico, o moderno e o científico.

Pouco tempo depois da Primeira Guerra Mundial, no vocabulário pedagógico francês, surge um novo conceito, o de *disciplina escolar*, termo mais genérico que passa a ser usado para designar, "... uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências de formação do espírito" (CHERVEL, 1990, p. 180).

Nesse sentido, as disciplinas escolares não resultam simplesmente do desmembramento dos "conteúdos" embutidos nas humanidades clássicas, mas de sua seleção e reorganização "... pela escola, na escola e para a escola", conforme Chervel (1990).

Tendo discorrido sobre o conceito de disciplina escolar, segundo Chervel (1990), passaremos a responder, conforme o mesmo estudioso, à pergunta a seguir apresentada.

2. Como pode ser feita a história de uma disciplina escolar?

Inicialmente, cabe considerar que, na instituição e na constituição de uma disciplina, devem ser levados em conta: a) sua gênese, ou seja, como a escola a produz; b) sua função, isto é, para que serve; c) seu funcionamento, isto é, como realiza a formação pretendida e quais os resultados de seu ensino.

Na história de uma disciplina, o componente central é a história dos conteúdos, devidamente relacionados com as finalidades a que estão vinculados e com os resultados concretos que produzem. A relação entre finalidades, conteúdos e resultados, evidencia a estrutura interna da disciplina, isto é, a configuração a que as finalidades deram origem. Esses três componentes serão caracterizados a seguir.

Por terem origem na sociedade, as grandes finalidades da educação escolar mudam de acordo com a evolução da sociedade. Cabe ao pesquisador identificar, classificar e organizar tais finalidades. Elas podem ser religiosas (preparar o bom cristão), sociopolíticas (formar o cidadão), psicológicas (cultivar a capacidade de abstração), culturais (levar a apreciar a literatura), socializadoras (ensinar disciplina e boas maneiras). Os objetivos educacionais estão em estreita correspondência uns com os outros e determinam os conteúdos e as grandes orientações pedagógicas.

Cabe observar que, na escola, há um aspecto educacional e um instrucional. O conjunto dos objetivos molda o primeiro, enquanto uma parte deles determina o

segundo. A instrução está, assim, integrada ao esquema educacional e as disciplinas colocam um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. A educação não se restringe, porém, aos conteúdos explícitos e programados. O pesquisador precisa identificar quais são os objetivos instrucionais da disciplina que investiga e verificar como eles se integram no programa educacional de uma dada formação social.

Nesse sentido, deve o historiador analisar textos oficiais programáticos, discursos ministeriais e de secretários da Educação, pareceres do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais, leis, decretos, portarias, circulares, fixando os planos de estudo, os programas, os métodos.

Torna-se necessário, no entanto, estabelecer a diferença entre as finalidades legais da disciplina e as finalidades mostradas pela prática pedagógica concreta, ou seja, as finalidades reais. O que o pesquisador precisa explicar é por que a escola ensina o que ensina. A distinção entre esses dois tipos de finalidades pode ser mostrada por meio de um exemplo, apresentado por Fiorin (1999, p. 2-3):

Uma das finalidades do ensino de português é o conhecimento da Literatura Brasileira e Portuguesa. Evidentemente, esse objetivo é instrumento por intermédio do qual se devem atingir objetivos maiores. Entretanto, ao se analisar florilégios e antologias das décadas de 30 a 50, observa-se que a escola delimita de maneira muito restrita quais são os autores que devem ser ensinados e quais as obras que podem ser lidas pelos alunos: os clássicos dos séculos XVI a XIX e os trechos de suas obras que contribuam para a edificação moral. Ora, dois objetivos reais interferem no objetivo de dar ao educando um conhecimento da Literatura Brasileira: o primeiro é o de dar a eles um determinado modelo de linguagem, que precisaria ser determinado com precisão; o outro é o de ensinar aos alunos normas de “decência”. O primeiro desses objetivos excluiria do rol dos bons autores os modernistas, pois é, no modernismo brasileiro, que se incorporam de fato à Literatura, as variantes lingüísticas regionais, sociais e situacionais (pense-se em autores como Simões Lopes Neto, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Antônio de Alcântara Machado, etc.); o segundo eliminaria do rol dos bons autores escolares todas aquelas obras que fossem consideradas perniciosas à juventude (assim, não entram no cânone escolar obras como *O bom crioulo*, de Adolfo Caminha, ou *A carne*, de Júlio Ribeiro).

Para a análise das **finalidades reais** da disciplina, podem ser estudados manuais didáticos, prefácios de manuais, polêmicas diversas, projetos de reforma. Os períodos de transição são particularmente férteis para o exame das semelhanças e das diferenças entre objetivos legais e reais. Isso porque o surgimento de novas

finalidades e de novas disciplinas, bem como, o desarranjo das disciplinas antigas ajudam a explicitar a heterogeneidade constitutiva do discurso escolar.

O segundo aspecto a ser analisado diz respeito aos **conteúdos**, concebidos como meios utilizados para atingir as finalidades. Nesse caso, o pesquisador precisa examinar a evolução concreta dos conteúdos escolares. A tradição e a estabilidade do ensino escolar se inserem numa evolução histórica em que se distinguem vários períodos. Os fatores da constituição e transformação dos conteúdos são, de um lado, os objetivos a alcançar e, de outro, o público a ensinar. Na análise das transformações escolares, é comum enfatizar-se a mudança dos objetivos, como reflexo de transformações sociais mais ou menos profundas. Embora isso seja relevante, a transformação social e cultural do público escolar também exerce um papel essencial na transformação de fato dos conteúdos. Um ensino deixa de ser possível, em função da população a ser escolarizada e, por conseguinte, a finalidade da transformação é tornar o ensino possível. Essa situação pode ser ilustrada no trecho a seguir:

Sem dúvida nenhuma, a universalização da educação secundária na década de 60 nos estados mais desenvolvidos produziu mais alterações no ensino de língua portuguesa do que todos os textos legais sobre a matéria. Com a incorporação de populações escolares que não praticavam a chamada norma culta, certas práticas perderam completamente o sentido: memorização de formas irregulares, de listas de coletivos, etc; recitação de páginas seletas; análises sintáticas de autores do século XVI, como Camões, e assim por diante. [...].

Normalmente, em nome das aquisições da ciência moderna, apontam-se os erros teóricos cometidos pela escola no passado e enaltece-se a superioridade dos métodos modernos. Essa é uma visão a-histórica dos fatos escolares. Métodos e conteúdos são definidos em função das finalidades de uma época e, portanto, são adequados a elas. Uma disciplina muda porque as finalidades da escola se alteram e não porque a humanidade alcançou o estado positivo de Comte, o fim da História de Fukuyama ou porque desapareceram as ideologias. (FIORIN, 1999, p. 2-3).

Segundo Chervel (1990, p. 198), é por intermédio de suas finalidades e de seus alunos, simultaneamente, que as disciplinas ensinadas participam da cultura e da vida social de seu tempo. Por exemplo, durante três séculos, a evolução da didática do Latim esteve

...estritamente ligada à evolução dos objetivos culturais desse ensino durante o mesmo período e, em particular, no curso dos últimos cento e vinte anos. Mas não é raro verificar-se que os conteúdos do ensino se

transformaram enquanto as finalidades permaneceram imutáveis. Por exemplo, o ensino da ortografia sofreu grandes transformações desde o começo do século XIX, enquanto que a finalidade permaneceu idêntica, mesmo que se outras finalidades vieram desde então diversificar os ensinamentos primário e secundário do francês. A transformação, social e cultural, dos públicos escolares é mais que suficiente para explicar o essencial dessa evolução (CHERVEL, 1990, p. 198-199).

Nas disciplinas, expõe-se um saber com vistas a conduzir os alunos a um saber fazer. O estudo dos **conteúdos** implica levar em conta tanto os conteúdos explícitos quanto os implícitos. Na análise dos conteúdos explícitos, que constituem um *corpus* de conhecimentos providos de uma lógica interna e articulados por temas, o pesquisador deve considerar o fenômeno da vulgata, mediante o qual poderá observar que, numa determinada época, o ensino de uma determinada disciplina é, *grosso modo*, idêntico. Os manuais dizem todos ou quase todos a mesma coisa, ensinam os mesmos conceitos, usam a mesma terminologia, organizam as lições segundo as mesmas rubricas, estabelecem a mesma progressão dos conteúdos, dão os mesmos tipos de exemplos e propõem as mesmas espécies de exercícios. O que o pesquisador pode fazer, inicialmente, é descrever e analisar a vulgata de uma dada época, ou estudar a evolução das vulgatas.

Os períodos de crise de uma disciplina são aqueles em que a doutrina ensinada é vivamente contestada, ou seja, a vulgata é questionada. Surgem, então, novos manuais, que estão de acordo com as novas exigências. A partir de sua difusão e adoção, aparece uma nova vulgata, que marca o início de um novo período de estabilidade.

Os **exercícios** constituem atividades dos alunos observáveis pelo mestre e são indispensáveis para a fixação da disciplina. Configuram-se como um contraponto necessário dos conteúdos explícitos.

O que o pesquisador pode fazer, inicialmente, numa história dos **exercícios**, é analisar e descrever os tipos de exercícios dominantes numa dada época: memorização de páginas de gramática, redação, análise gramatical, tradução e versão, etc. Também pode verificar qual a tendência dominante das finalidades dos exercícios.

Além da focalização do estudo no núcleo da disciplina, constituído de conteúdos explícitos e exercícios, dois outros constituintes também devem ser levados em conta: as práticas de incentivação e a avaliação.

Como a escola precisa levar os alunos a aprender os conteúdos, a aceitá-los como relevantes e verdadeiros e a realizar os exercícios, as práticas de incentivo ao estudo assumem um papel fundamental. É preciso, então, descrever como os alunos são incentivados a interessar-se por uma dada disciplina, de modo a chegar à assimilação dos conteúdos de maneira mais fácil.

Por outro lado, o pesquisador pode estudar o papel das provas no estabelecimento do curso. Em cada época, certos exercícios especializam-se na função de exercícios de controle e, por isso, passam a ter um lugar de destaque no ensino. Observa-se, então, uma influência do quantitativo sobre o qualitativo, pois a escola tem o papel de avaliar a aprendizagem e o ensino, que é, por natureza, qualitativo, deve comportar, em seu aparelho didático, zonas quantitativas ou quantificáveis, com vistas a estabelecer certas escalas de medida da aprendizagem.

Cada um dos componentes de uma disciplina - conteúdos explícitos, exercícios, práticas incentivadoras e aparelho de aferição da aprendizagem - está ligado às finalidades da disciplina, assim com cada uma delas está relacionada às grandes finalidades da escola.

Pode-se dizer que a disciplina funcionou, quando houve da parte dos alunos uma assimilação efetiva dos conteúdos e uma assunção dos comportamentos preconizados pelas finalidades. Portanto, outro lado que o pesquisador pode estudar na história do ensino de uma determinada disciplina são os efeitos que esse ensino produz.

Para analisar os conhecimentos adquiridos pelos alunos e sua transformação de acordo com as finalidades escolares, o pesquisador deve analisar testemunhos diretos ou indiretos, que dão conta da eficácia do ensino e da transformação efetiva dos alunos: a) trabalhos de alunos, principalmente, em exames que representam uma avaliação final do ensino; b) documentação secundária, como, por exemplo, relatórios de bancas, depoimentos de pessoas.

A determinação daquilo que efetivamente se aprende deve derrubar mitos sobre o nível de conhecimento escolar de cada época. Nesse sentido, a tendência dominante é supervalorizar o passado, é considerar o período precedente como uma idade de ouro para a escola, e o presente como um período de decadência de nível. Sobre tal questão, Fiorin (1997, p. 4) afirma:

...hoje é comum ver pedagogos conservadores dizerem que a queda do nível de conhecimentos de português deve-se ao fato de que os alunos não sabem mais latim e que, nas décadas de 40 e 50, todos os alunos

conheciam bastante essa língua clássica. Não é verdade. O ensino de latim era muito ruim e pouquíssimos alunos tinham condições de ler um texto latino ao final do ginásio e do clássico. Na maioria dos casos, os alunos não iam além da memorização de rudimentos da morfologia latina.

Um outro aspecto que o pesquisador pode analisar é se, numa determinada época, se considera importante que a escola ensine aquilo que vai ser utilizado na vida cotidiana ou se julga irrelevante um adulto esquecer todos os conhecimentos escolares e não ser mais capaz de resolver exercícios escolares, dado que, num determinado período, eles produziram efeitos, ao levar o aluno a alcançar objetivos mais amplos. A escola leva ao amor a certas disciplinas ou à aversão a elas? As práticas pedagógicas foram eficazes? Em síntese, a escola funcionou?

O pesquisador pode também analisar a relação da disciplina que investiga com as demais disciplinas do currículo. Cada sociedade estabelece quais os aspectos da educação que devem ser confiados à escola. A evolução das sociedades estabelece os processos de escolarização, desescolarização ou re-escolarização dos conteúdos. Se as listas das disciplinas curriculares são relativamente estáveis, o mesmo não acontece com o limite entre elas. Por exemplo, qual era o limite entre o Latim e o português na década de 1950, já que a ambos cabia o ensino da análise lógica? As seletas gregas no clássico continham, para tradução, textos do Novo Testamento e da Patrística Grega. Por outro lado, é preciso examinar a distribuição do tempo semanal de cada disciplina, para verificar em cada época quais delas eram consideradas eixos em torno dos quais gravitavam as outras. Numa certa época, o ensino do Latim era mais importante que o do Português, pois tal disciplina, além de ter uma carga horária menor, dava ênfase à gramática histórica e aos autores que imitavam os antigos e que, por isso, eram modelos de redação.

Finalmente, o pesquisador pode investigar se a disciplina exerceu influência na modelagem da cultura de seu tempo. Por exemplo:

...é possível que os clichês que se mantêm nos manuais populares de cartas sejam fórmulas consideradas elegantes pelo ensino de uma determinada época (pegar da pena, maltraçadas linhas, etc.). É possível que muitos autores não tenham sido esquecidos graças à cultura escolar (por exemplo, numa certa época, Coelho Neto, Carlos de Laet, etc.) e que, deixando de ser ensinados, caem no esquecimento. A gramática escolar molda uma lingüística do senso comum, extremamente forte, que conforma uma imagem da linguagem e da língua portuguesa (FIORIN, 1997, p. 6).

Esse último aspecto, referente à cultura escolar constitui-se em mais desafio para as investigações dos estudiosos da história das disciplinas escolares.

No Capítulo III, serão retomados alguns aspectos referentes à história das disciplinas escolares, expostos neste capítulo, para analisar a instituição e a constituição da disciplina Latim, na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, no período de 1939 a 1971, com vistas a configurar sua estrutura interna, ou seja: seus conteúdos, seus objetivos e sua metodologia, bem como, analisar qual era o sentido de aprender e de ensinar Latim nessa escola.

CAPÍTULO III

NA MARÉ DAS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO: O SENTIDO DE APRENDER E ENSINAR LATIM NA ESCOLA ESTADUAL MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO.

Múltiplos podem ser os olhares sobre a cultura, os conhecimentos, a escola, pois múltiplas foram as práticas humanas que os confirmaram e lhes deram sentido. Esta saudável pluralidade cria, também, a necessidade de diferentes aproximações do mesmo objeto, possibilitando o diálogo interdisciplinar.

(FARIA FILHO, 1996, p. 127).

Segundo as hipóteses formuladas para este estudo, as transformações do ensino de Latim na Escola Maria Constança Barros Machado refletiriam as transformações ocorridas no ensino da mesma disciplina no Brasil, em três momentos da legislação educacional: Decreto-Lei 4244/42, 4024/61 e Lei 5692/71.

Tomando como referência o recorte temporal que recobre esses momentos, a organização deste capítulo foi estruturada em três partes que correspondem, respectivamente, a cada uma das fontes que constituíram o corpus da pesquisa sobre o ensino de Latim no *locus* focalizado, ou seja, os documentos referenciadores, pertencentes ao acervo da escola, os livros didáticos adotados nos primeiros anos do seu funcionamento e os depoimentos de ex-professores e de ex-alunos que dela fizeram parte.

- 1) Do ensino de Latim antes e depois da Lei 4024/61: o que os documentos da escola revelam.
- 2) Dos livros didáticos adotados para o ensino de Latim: para quem, para que, como e o que constituía o ensino neles proposto.
- 3) Dos ex-professores e ex-alunos da escola: o sentido de ensinar e de aprender Latim.

Com esses olhares sobre os documentos, sobre os livros didáticos e sobre os depoimentos dos ex-professores e dos ex-alunos da escola, pretendemos configurar o sentido de ensinar e de aprender Latim, no curso ginasial da Escola Maria Constança, nas décadas de 1940 e 1960.

3.1 Do ensino de Latim antes e depois da Lei 4024/61: o que os documentos da escola revelam

I. Do Liceu Campo-Grandense: 1938 – 1942

A análise de documentos, pertencentes ao acervo da atual Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, demonstra que esse estabelecimento de ensino ginásial foi criado pelo Decreto nº 229, de 27 de dezembro de 1938, com o nome de “Liceu Campo-Grandense”¹¹.

Para o ano letivo de 1939, de acordo com o Artigo 6º do Decreto 229, estava previsto o funcionamento apenas da 1ª série do curso fundamental, na qual deveriam ser matriculados os candidatos aprovados no Exame de Admissão, conforme as exigências do Decreto Federal nº 21.241, de 4 de abril de 1932.

Vale destacar que, no Artigo 7º, do mesmo decreto, não consta um professor para a disciplina Latim na relação de professores previstos para ministrar as disciplinas a serem, então, oferecidas. Isso porque, como vimos no Capítulo I, conforme a organização do ensino secundário até então vigente (Decreto Nº 19890, de 18 de abril de 1931), o Latim só era oferecido no 4º e no 5º anos do ciclo fundamental.

A instalação solene do Liceu Campo-Grandense ocorreu no dia 18 de março de 1939, no prédio estadual nº 745, situado na Avenida Afonso Pena em Campo Grande, Mato Grosso¹². Entretanto, suas atividades foram interrompidas em 1940 por ordem do Inspetor Federal Alvino Correa da Costa, sob a alegação de que o Liceu não preenchia as condições então exigidas pelo Ministério de Educação e Cultura (MACHADO apud ROSA, 1990, p. 64).

O reinício das atividades só ocorreria no ano de 1942, de acordo com as informações contidas na ata da primeira reunião da Congregação, presidida pela Diretora, Maria Constança Barros Machado, ocorrida no dia 28 de março, a qual tinha o objetivo de

... resolver sobre a melhor forma de se dar início ao funcionamento do Licêu Campograndense, ora restabelecido pelo Departamento da Divisão do Ensino Secundário. Para esse fim, apresentou à apreciação da Congregação uma lista dos compêndios que julgava conveniente serem

¹¹ O nome do estabelecimento está grafado “*Liceu Campograndense*” nos documentos consultados. Todavia, quando a citação não for direta, tal nome será grafado “Liceu Campo-Grandense”. Ver Anexo III, p. 103.

¹² Conforme Ata registrada nas páginas 1 (verso) e 2 do Livro de Atas. Ver Anexo IV, p. 107.

adotados aos cursos da 1ª e 2ª séries do Liceu no corrente ano letivo, visto que não haverão [sic] outras series.¹³ (Sem grifos no original).

Considerando as informações grifadas no trecho da ata acima citado e o fato de as aulas terem sido interrompidas nos anos de 1940 e 1941, os alunos que tinham cursado a 1ª série em 1939 estariam então na 2ª série, enquanto na 1ª série estariam os novos alunos aprovados no Exame de Admissão para o ano letivo de 1942. Isso pode ser comprovado, se considerarmos o fato de a formatura da primeira turma do Ginásio Campo-Grandense¹⁴, ter ocorrido no dia 13 de dezembro de 1944.

Os livros didáticos¹⁵, mencionados no mesmo trecho acima citado, podem ser visualizados no quadro abaixo, no qual foram organizados a partir da lista constante na ata¹⁶.

Quadro 04 – Livros didáticos adotados no Liceu Campo-Grandense (1942).

| Nº | Disciplinas | Livros Didáticos | | Anos | |
|----|-----------------------------|------------------------------|-----------------|------|----|
| | | Título | Autor | 1º | 2º |
| 1 | Matemática | <i>Lições de Matemática.</i> | O. Munhoz | + | + |
| 2 | Português | <i>Páginas Floridas.</i> | Silveira Bueno | + | + |
| 3 | Francês | [não consta] | Bertin Vinholes | + | + |
| 4 | Inglês | [não consta] ¹⁷ | Bethel | - | + |
| 5 | Geografia | [não consta] | A. G. Lima | + | + |
| 6 | História da Civilização | [não consta] | J. Silva | + | + |
| 7 | Ciências Físicas e Naturais | [não consta] | Luiz Menezes | + | + |
| 8 | Inglês | [não consta] | Bethel | - | + |

Conforme “Ata¹⁸ da abertura¹⁹ das aulas do Liceu Campograndense no ano letivo de 1942, sob inspeção condicional”, que registra a reunião presidida pela Diretora Maria Constança Barros Machado, as aulas tiveram início no dia 06 de abril de 1942, na presença do Inspetor Federal, Amélio C. Baís, designado pela Portaria n.º 172, de 20 de fevereiro de 1941, do então Diretor Geral do D. N. E. (Departamento Nacional de Ensino), Abgar Renault, para, nos termos do Decreto n.º 21.241, de 1932, proceder à verificação prévia do estabelecimento.

Na mesma ata, estão relacionados os nomes dos professores que, na ocasião, compunham o corpo docente do Liceu, e das respectivas disciplinas:

¹³ Ata registrada nas páginas 10 (verso) e 13 do Livro de Atas. Ver Anexo V

¹⁴ Ver Anexo VII.

¹⁵ Embora na ata conste a expressão “lista de **compêndios**”, preferimos usar, neste estudo, a expressão “livro didático” (em vez de compêndio, manual, livro-texto etc) para designar o livro destinado ao ensino e à aprendizagem. “Compêndio” significa: livros, especialmente escolar, que resume uma teoria, ciência, doutrina etc.

¹⁶ Ver Anexo VIII.

¹⁷ É possível que o título seja “*The English Grammar*”, como consta na relação de livros adotados em 1943. Ver Anexo VIII, p. 121.

¹⁸ Ver Anexo VI.

¹⁹ A rigor, seria “reabertura” das aulas, já que tinha havido uma interrupção nos anos de 1940 e 1941.

Nicolau Fragelli, Francês; Jorge Macreiner, Matemática; Argemiro Fialho, Português; Luiz Alexandre de Oliveira, História da Civilização; Sofia B. da Silva Masson, Inglês; Agostinho Bacha, Ciências Físicas e Naturais; Péricles Maciel Monteiro, Geografia; Manoel Falcão, Educação Física; Catarina Campos Leite, Desenho; Eurídice Medeiros Neves, Música.

II. Do Ginásio Campo-Grandense: 1942 - 1953.

É oportuno ressaltar que a reabertura das aulas do Liceu aconteceu no dia 06 de abril de 1942, portanto três dias antes da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei N. 4.244, de 9 de abril de 1942. Assim, em decorrência dessa nova organização do ensino secundário, o Liceu Campo-Grandense passou a denominar-se Ginásio Campo-Grandense²⁰, por determinação do Interventor Federal Substituto, conforme Decreto N. 101, de 27 de maio de 1942.²¹

Já no ano de 1943, da primeira reunião da Congregação do Ginásio Campo-Grandense, conforme ata lavrada no dia 15 de março²², destacamos a aprovação dos autores de que seriam então adotados na 1ª, 2ª e 3ª séries ginasiais, os quais apresentamos no Quadro 05, para melhor visualização.

Quadro 05 - Livros didáticos adotados no Ginásio Campo-Grandense em 1943.

| | Disciplinas Mencionadas | Livros didáticos indicados | | Séries | | |
|----|-------------------------|------------------------------------|----------------------------------|--------|-----|-----|
| | | Título | Autor | 1.ª | 2.ª | 3.ª |
| 01 | Matemática | [não consta] | Cecil Thiré ²³ | + | | |
| 02 | Matemática | [não consta] | Cecil Thiré | | + | |
| 03 | Matemática | [não consta] | Cecil Thiré | | | + |
| 04 | Português | [não consta] | [não consta] | | | |
| 05 | Português | [não consta] | [não consta] | | | |
| 06 | Português | [não consta] | [não consta] | | | |
| 07 | Francês | <i>Premier Livre de Français.</i> | Tito Lívio. | + | | |
| 08 | Francês | <i>Deuxieme Livre de Français</i> | Tito Lívio | | + | |
| 09 | Francês | <i>Troisieme Livre de Français</i> | Tito Lívio | | | + |
| 10 | Latim | Latim Ginásial – 1º Ano. | João Capusso Gallo ²⁴ | + | | |
| 11 | Latim | <i>Ars Latina</i> [Tomo I] | [não consta] | | + | |
| 12 | Latim | <i>Ars Latina</i> | [não consta] | | | + |
| 13 | Inglês | <i>The English Grammar</i> | Bethel | | + | |
| 14 | Inglês | <i>The English Grammar</i> | Bethel | | | + |
| 15 | Geografia | [não consta] | A. G. Lima | + | | - |
| 16 | Geografia | [não consta] | A. G. Lima | | + | |
| 17 | Geografia do Brasil | [não consta] | Aroldo de Azevedo | - | - | + |
| 18 | História Geral | [não consta] | Joaquim Silva | + | | - |
| 19 | História Geral | [não consta] | Joaquim Silva | | + | |
| 20 | História do Brasil | [não consta] | Alfredo Gomes | - | - | + |
| 21 | Ciências Naturais | [não consta] | Almeida de Oliveira | - | - | + |
| | | | | 05 | 06 | 07 |

²⁰ A grafia foi atualizada.

²¹ Ver Anexo VII.

²² Ver Anexo VIII.

²³ Na ata, o nome desse autor está grafado “Cecil Tiré”.

²⁴ Esse nome está mencionado na ata como “J. Capuzzo Galo”.

Uma observação geral do Quadro 05 nos permite identificar a maior parte das disciplinas que constituíam as três primeiras séries em funcionamento no Ginásio Campo-Grandense, em 1943, faltando apenas três, na primeira e na segunda: Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico, e duas na terceira: Desenho e Canto Orfeônico. Isso porque, de acordo com a estrutura do ensino secundário, estabelecida para o curso ginasial pelo Decreto-Lei 4.244/42, Art. 11, as disciplinas indicadas para as quatro séries eram:

Primeira série: 1) Português; 2) Latim; 3) Francês; 4) Matemática; 5) História Geral; 6) Geografia Geral; 7) Trabalhos Manuais; 8) Desenho; 9) Canto Orfeônico.

Segunda série: 1) Português; 2) Latim; 3) Francês; 4) Inglês; 5) Matemática; 6) História Geral; 7) Geografia Geral; 8) Trabalhos Manuais; 9) Desenho; 10) Canto Orfeônico.

Terceira série: 1) Português; 2) Latim; 3) Francês; 4) Inglês; 5) Matemática; 6) Ciências Naturais; 7) História do Brasil; 8) Geografia do Brasil; 9) Desenho; 10) Canto Orfeônico.

Quarta série: Português; 2) Latim; 3) Francês; 4) Inglês; 5) Matemática; 6) Ciências Naturais; 7) História do Brasil; 8) Geografia do Brasil; 9) Desenho; 10) Canto Orfeônico.

Quanto aos dezoito livros didáticos indicados para as disciplinas mencionadas na mesma ata, sendo cinco da primeira, seis da segunda e sete da terceira séries, observamos que, na maioria dos casos, as referências são incompletas, faltando a indicação ou do título ou do autor da obra ou de ambos, como na disciplina Português. Isso mereceria uma investigação no sentido de completar tais referências²⁵.

Entretanto, vamos focalizar aqui apenas os livros indicados para a disciplina Latim, pois eles se constituem em fontes privilegiadas para este estudo e serão objetos de análise na próxima seção deste capítulo. Tais livros são os relacionados a seguir:

Primeira série: Latim Ginasial – 1º Ano. João Capusso Gallo.

Segunda série: *Ars Latina*; Tomo I; [não consta o nome do autor].

Terceira série: *Ars Latina* [não consta o número do tomo nem o nome do autor]

Por enquanto, vamos apenas informar que os livros *Ars Latina*, indicados tanto para a segunda série quanto para a terceira série são, segundo consta na folha

²⁵ Uma primeira observação possibilita verificar que muitos títulos de livros didáticos dessa época correspondiam ao nome da disciplina, por exemplo, “Matemática”, “História Geral”. Assim, o nome do autor é que fazia a diferença na identificação do livro.

de rosto do Tomo II, de autoria dos professores: Dr. Fr. Damião, O. F. M. , professor catedrático da Universidade Nacional do Brasil, Rio de Janeiro; Dr. Fr. Leopoldo Pires Martins, O. F. M., Convento de S. Antônio, Rio de Janeiro; Dr. Fr. Ludovico M. Gomes de Castro, O. F. M., Reitor do Seminário de São Luís, Rio Negro, Paraná.

Na década de 1940, segundo os documentos analisados, houve três professores de Latim. O primeiro foi o professor Jorge Nacreiner²⁶, designado lente da cadeira de Latim pelo Decreto nº 4.788, conforme Termo de Compromisso lavrado em 13/05/1942²⁷. O segundo foi o professor Raphael Gióia Martins, nomeado em 12 de agosto de 1947, para reger interinamente a cadeira de Latim, conforme Termo de Compromisso lavrado em 1º de setembro de 1947²⁸. O terceiro foi o Padre Hypólito Pedrosa, nomeado em 14 de maio de 1949, para exercer interinamente o cargo de professor da cadeira de Latim.

III. Do Colégio Estadual Campo-Grandense: 1953 - 1971.

Passados quase onze anos de pleno funcionamento do primeiro ciclo (curso ginásial) do ensino secundário no Ginásio Campo-Grandense, o então Ministério de Educação e Saúde autorizou a instalação, em 31 de março de 1953²⁹, do segundo ciclo, que compreendia dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico no mesmo estabelecimento que, a partir de então recebeu a denominação de “Colégio Estadual de Campo Grande”. Nesse primeiro ano, o segundo ciclo começou a funcionar com a primeira série do curso científico composta por vinte e quatro alunos regularmente matriculados.

De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Art. 4º, Capítulo II do Decreto-Lei 4.244/42, então vigente, o curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, tinham por objetivo:

... consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.

²⁶ Era também professor de Matemática, conforme consta na “Ata da Abertura das aulas do Liceu Campograndense no ano letivo de 1942, sob inspeção condicional”. Ver Anexo XIII.

²⁷ Ver Anexo XIII.

²⁸ Ver Anexo XIII.

²⁹ Conforme ata lavrada na mesma data. Ver Anexo X.

Embora a maior parte das disciplinas fosse comum aos cursos clássico e científico, Desenho e Filosofia eram ministradas apenas no segundo, enquanto Latim e Grego eram constitutivas apenas do primeiro que, de acordo com o Art. 14, tinha a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português; 2) Latim; 3) Grego; 4) Francês ou Inglês; 5) Espanhol; 6) Matemática; 7) História Geral; 8) Geografia Geral.

Segunda série: 1) Português; 2) Latim; 3) Grego; 4) Francês ou Inglês; 5) Espanhol; 6) Matemática; 7) Física; 8) Química; 9) História Geral; 10) Geografia Geral.

Terceira série: 1) Português; 2) Latim; 3) Grego; 4) Matemática; 5) Física; 6) Química; 7) Biologia; 8) História do Brasil; 9) Geografia do Brasil; 10) Filosofia.

O Colégio Estadual de Campo Grande, ou Colégio Estadual Campo-Grandense³⁰, como também era mais conhecido, mudou-se, no dia 25 de setembro de 1954, do prédio nº 745 da Avenida Afonso Pena, onde funcionava desde os tempos do Liceu Campo-Grandense, para a sua sede própria, situada na rua Y Juca Pirama (atual Cândido Mariano), nº 550, em prédio projetado por Oscar Niemeyer. O projeto, que havia sido encomendado, inicialmente, pelo então governador para o Colégio Maria Leite, em Corumbá, foi utilizado também para o Campo-Grandense³¹. A inauguração do novo prédio foi um ato solene³² e de grande impacto, considerando o *status* de instituição exemplar conquistado pelo Colégio Estadual Campo-Grandense ao longo da história da educação escolar em Campo Grande.

No mês de março do ano seguinte, o Colégio Estadual Campo-Grandense, sob a direção da professora Maria Constança Barros Machado³³, contava com um corpo docente formado por dezenove professores,³⁴ conforme relação organizada, a seguir, na qual constam os nomes desses professores e das respectivas disciplinas:

1. Maria da Glória Chaves Sá Rosa, Português e Espanhol;
2. João Everaldo Malpici da Silva, Português;

³⁰ Era também referido como “Colégio Estadual” e “Campo-Grandense”.

³¹ Sobre essa questão, ver PESSANHA, Eurize Caldas (Coord.) Projeto: “Tempo de cidade, lugar de escola: um comparativo sobre a cultura escolar em instituições escolares exemplares constitutivas do processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras (1880-1970).

³² Conforme ata lavrada na ocasião. Ver Anexo XI.

³³ A professora Maria Constança Barros Machado vinha dirigindo o Colégio Estadual Campo-Grandense e a Escola Normal Joaquim Murtinho desde outubro de 1951, data de sua recondução ao cargo. Em 1956, tendo solicitado sua exoneração do cargo de Diretora, foi substituída por Ernesto Garcia de Araújo, conforme “Termo de transmissão de cargo de Diretor, datado de 09/02/1956. Ver Anexo XII.

³⁴ Conforme ata lavrada em 14/03/1955. Ver Anexo XII.

3. João Cândido de Souza, Latim;
4. Anna Luiza Prado Bastos, Francês;
5. Evanir César, Francês;
6. Dorothy Evangelina Lindores, Inglês;
7. Luiz Cavallon, Matemática e Física;
8. Elza Baptista Martins, Matemática;
9. Francisco Ferreira de Souza, História Natural;
10. Virgílio Alves de Campos, Ciências e Química;
11. Dulce Campos Jorge, História Geral e da América;
12. Ercília Marque Alves de Lima, História do Brasil;
13. Aparecida Barros Machado; Geografia Geral e do Brasil;
14. Yolanda Saraiva Mendes, Geografia Geral e do Brasil;
15. Kalil Rahe, Canto Orfeônico;
16. Catarina Campos Leite, Desenho;
17. Adélia Emília Monteiro, Desenho;
18. Hermínia Grizze Arguello, Trabalhos Manuais;
19. Theodolinda Botelho, Economia Doméstica.

O corpo discente era formado por quatrocentos e quarenta e sete alunos matriculados, divididos em dez classes, sendo três de primeira, duas de segunda, duas de terceira e uma de quarta séries ginasiais, bem como uma de primeira série e uma de segunda série do curso colegial³⁵.

Na década de 1950, a disciplina Latim foi ministrada por três professores: João Cândido de Souza, Arassuay Gomes de Castro e Alzira Garcia Pereira. O professor João Cândido foi nomeado em 28/11/1950, conforme Termo de Compromisso datado de 29/11/1950.³⁶ A nomeação do professor Arassuay Gomes de Castro ocorreu em 28 de janeiro de 1957 para as disciplinas Português e Latim.³⁷ A professora Alzira Garcia Pereira foi nomeada em 23 de setembro de 1959.³⁸

Após a Reforma Capanema, que vigorou no período compreendido, grosso modo, de abril de 1942 a dezembro de 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 4024/61, que mudou significativamente

³⁵ Na ata consultada, não está especificado se as séries do “curso colegial” (usada para designar o “ciclo colegial” ou o “segundo ciclo”) mencionadas seriam do curso científico ou do curso clássico. Ver Anexo XII.

³⁶ Ver Anexo XIV.

³⁷ Ver Anexo XIV.

³⁸ Ver Anexo XIV.

a posição da disciplina Latim no currículo do ensino secundário. Conforme vimos no Capítulo I (Quadro 03), tal disciplina, que até então era obrigatória, transformou-se em complementar, no curso ginásial, e facultativa no curso colegial.

Localizamos uma primeira referência à nova situação do ensino de Latim, como disciplina complementar no curso ginásial do Colégio Estadual Campo-Grandense, a partir da LDB 4024/61, “Ata da 1ª reunião da Congregação do Colégio Estadual Campo-Grandense, para estudar um plano provisório de aula nos moldes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”³⁹, lavrada em 7 de março de 1962.

Nessa reunião, foi registrada, entre as várias propostas para a composição do currículo, a da professora Maria da Glória Sá Rosa, “...⁴⁰ que optava pela conservação do latim na 3ª e 4ª séries do curso ginásial, como fundamento indispensável para o conhecimento da língua portuguesa, com o que o prof. Cezar Maksoud concordou”. No plano provisório então estabelecido, o Latim constava entre as disciplinas complementares. Entretanto, parece que tal plano acabou não sendo concretizado, pois, no final da ata consta que “...este plano não foi adotado por ter a Sec. E. C. S. apresentado outro”.

Entretanto, a Portaria n.º 10/68⁴¹, do mês de junho de 1968, que apresenta uma escala de horários de realização das provas das diversas disciplinas a cargo dos respectivos professores, apresenta o horário da prova de Latim no 3º Colegial, no dia 24 de junho de 1968, das 16:30 às 18 horas. Esse documento é um comprovante de que a disciplina permaneceu como optativa no Colegial pelo menos até esse ano.

Outro documento que também comprova a permanência do Latim como disciplina curricular optativa, ministrada, em 1968, na 3ª série do curso Colegial é a Portaria n.º 4/1968⁴², de 4 de março, do Diretor, Professor Alcídio Pimentel, em que é apresentada a relação de livros didáticos, escolhidos pelos professores, para todas as séries dos cursos do primeiro e do segundo ciclos. A indicação, para a disciplina Latim, na 3ª série do curso Clássico, é: “F. T. D. Irmãos Maristas – dois volumes – Gramática e Exercícios”.

³⁹ Ver Anexo XV.

⁴⁰ A grafia foi atualizada.

⁴¹ Ver Anexo XIV.

⁴² Ver Anexo XVII.

IV. Do Colégio Estadual Maria Constança Barros Machado: 28 de abril de 1971.

Pela Lei n.º 3027, de 28 de abril de 1971⁴³, decretada pela Assembléia Legislativa e sancionada pelo então governador do Estado, o Colégio Estadual Campo-Grandense passou a denominar-se Colégio Estadual Maria Constança Barros Machado, uma justa homenagem à Professora Maria Constança Barros Machado, fundadora da instituição que dirigiu durante vários períodos.

V. Da “Escola Estadual de 1º e 2º Graus Maria Constança Barros Machado: 11 de agosto de 1971.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692, em 11 de agosto de 1971, o nome da instituição muda novamente, de “Colégio Estadual Maria Constança Barros Machado” para “Escola Estadual de 1º e 2º Graus Maria Constança Barros Machado” e, a partir de então, a escola começou a oferecer as quatro primeiras séries, além das quatro finais do ensino de 1º grau.

Tal mudança foi uma decorrência da nova LDB, que integrou todos os níveis de ensino, acabou com a separação entre primário e secundário, eliminando, portanto, os exames de admissão ao ginásio, acabou também com a separação entre secundário e técnico e aumentou a obrigatoriedade da educação de quatro para oito anos. Apesar desses avanços, vale lembrar que esse foi um período negro para a educação, pois não havia liberdade de expressão dos indivíduos.

Com o advento dessa LDB, o Latim foi eliminado do currículo da escola secundária brasileira.

VI. Escola Estadual Maria Constança Barros Machado: a partir de 1996.

Desde 1996, com a promulgação da terceira LDB, a de n.º 9394/96, a “Escola Estadual de 1º e 2º Graus Maria Constança Barros Machado” passou a denominar-se “Escola Estadual Maria Constança Barros Machado”.

Embora, como vimos nesta seção, a escola que serviu de *locus* para a nossa pesquisa tenha sido designada por tantos nomes diferentes ao longo do recorte

⁴³ Ver Anexo XVIII.

temporal focalizado⁴⁴, adotamos, neste estudo, a denominação Escola Estadual Maria Constança Barros Machado⁴⁵, pela qual a mesma instituição é conhecida atualmente.

Retomando, em síntese, o que aqui foi exposto sobre o tópico “Do ensino de Latim antes e depois da LDB 4024/61: o que os documentos da escola revelam”, vimos que o Latim foi regularmente ensinado no curso ginásial da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, apenas antes da promulgação dessa lei, ou seja, no período compreendido entre 1943 e 1961, como disciplina curricular obrigatória.

Cumpramos esclarecer que o início do funcionamento da escola, com a primeira série do ciclo fundamental, em 1939, sob o nome de Liceu Campo-Grandense, não coincide com o início do ensino da disciplina Latim, pois, conforme a organização do ensino secundário até então vigente (Decreto Nº 19890, de 18 de abril de 1931), tal disciplina só era oferecida no quarto e no quinto anos do ciclo fundamental.

Apenas com a nova estrutura do ensino secundário, estabelecida para o curso ginásial pelo Decreto-Lei 4.244/42, Art. 11, é que o Latim passou a ser uma das disciplinas indicadas no currículo da primeira à quarta séries ginásiais. Tal estrutura curricular foi implantada no então denominado Ginásio Campo-Grandense no ano letivo de 1943.

A partir de então, o ensino do Latim foi oferecido regularmente na instituição até o ano de 1961, quando, pela LDB 4024, a disciplina deixou de ser obrigatória. Não localizamos nenhum documento comprovando sua permanência, como disciplina complementar, no curso ginásial.

Depois de 1961, o Latim continuou, como disciplina optativa, no então chamado ciclo colegial da Escola Maria Constança, conforme registros encontrados, em horários de provas de 1968 e numa portaria de indicação de livros didáticos que seriam adotados no mesmo ano. Em 1969, com a aposentadoria do professor João Cândido de Souza, a mesma disciplina deixou de ser oferecida.

3.2 Dos livros didáticos adotados para o ensino de Latim: para quem, para que, como e o que constituía o ensino neles proposto.

O objetivo desta seção é analisar os três livros didáticos, adotados no ano de 1943 no Ginásio Campo-Grandense, conforme vimos no item 3.1:

⁴⁴ Liceu Campo-Grandense: 1938 – 1942; Ginásio Campo-Grandense: 1942 – 1953; Colégio Estadual Campo-Grandense: 1953 – 1971; Colégio Estadual Maria Constança Barros Machado: 28 de abril de 1971; Escola Estadual de 1º e 2º Graus Maria Constança Barros Machado: 11 de agosto de 1971; Escola Estadual Maria Constança Barros Machado: a partir de 1996.

⁴⁵ Para simplificar, adotaremos, na maioria das vezes, a designação “Escola Maria Constança” por ser a mais usada.

- 1) GALLO, João Capusso. *Latim ginásial. Primeiro ano de latim*. São Paulo: Edições e Publicações do Brasil, 1942, tomo I, 179 p.
- 2) BERGE, Damião et alii. *Ars Latina. Primeiro e segundo anos*. 26. ed., Petrópolis: Vozes, 1990. 220 p. Tomo I.
- 3) BERGE, Damião et alii. *Ars Latina. Exercícios latinos. Terceiro ano*. 3. ed. melhorada, Petrópolis: Vozes, 1943. 220 p. Tomo II.

Outros detalhes desses livros podem ser observados no Quadro 06.

Quadro 06 - Livros didáticos analisados

| Tomos | Autor | Título | Ed. | Local/publ. | Editora | Ano/publ. | Páginas | Formato | Ano Série |
|-------|-------------------------------------|-------------------|-----|-------------|------------------------------|-----------|---------|--------------|-----------|
| 1 | João Capusso Gallo | Latim Ginásil | 1ª | São Paulo | Edições e Publicações Brasil | 1942 | 179 | 12,5x18cm | 1ª |
| 1. | Damião Berge et alii. ⁴⁶ | <i>Ars Latina</i> | 26ª | Petrópolis | Vozes | 1990 | 219 | 22,5x15,5cm. | 1ª e 2ª |
| 2. | Damião Berge et alii. | <i>Ars Latina</i> | 4ª | Petrópolis | Vozes | 1943 | 241 | 22,5x15,5cm. | 3ª |

A análise terá por finalidade identificar: para quem, para que, como e o que constituía o ensino de Latim proposto nessas obras. Para isso, partimos de três pressupostos básicos e inter-relacionados (PESSANHA, DANIEL e MENEGAZZO, 2004, p. 33)⁴⁷:

1) o livro didático é a fonte que, paralelamente aos programas oficiais, tem a finalidade de orientar o professor a respeito do público-alvo, objetivos, conteúdos, metodologia;

2) o modo como o livro didático orienta o professor a respeito dos objetivos, do público-alvo, dos conteúdos e da metodologia, entre outros, evidencia o tipo de ensino preconizado pelo autor; isso porque a qualidade e a quantidade das orientações que esse autor apresenta em seu livro didático, no sentido de promover o desenvolvimento de habilidades no aluno, revelam seus pressupostos tanto sobre o

⁴⁶ Além de Damião Berge, há mais três autores: Leopoldo Pires Martins, Ludovico M. Gomes de Castro, Reinaldo Muller.

⁴⁷ Os itens 1 e 2 foram adaptados para este estudo.

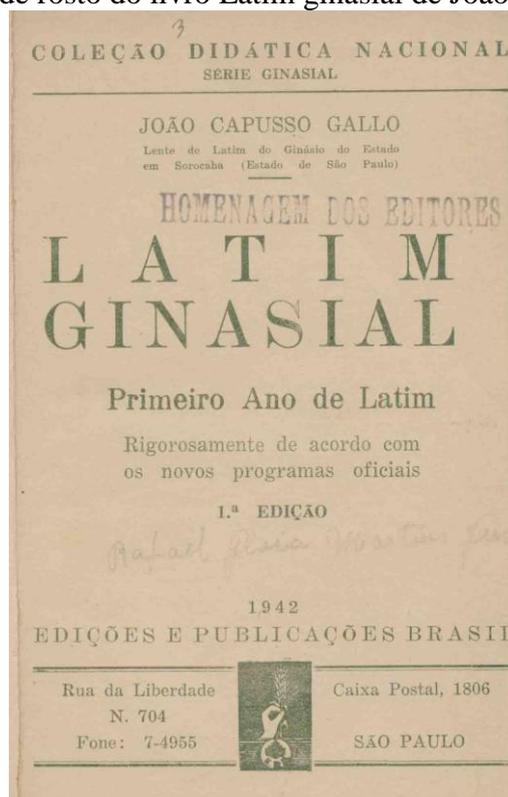
trabalho com a disciplina escolar focalizada, em termos de ensino, quanto sobre as possibilidades que o professor tem ou não para realizar tal trabalho;

3) “a atuação do professor é resultante de múltiplas determinações, entre as quais a de classe que parecem superar a influência dos próprios cursos de formação”⁴⁸.

Tendo em vista o exposto, após uma descrição sucinta de cada um dos livros, procederemos, mediante uma breve caracterização dos seus respectivos públicos-alvo, conteúdos, objetivos e metodologia, à configuração do ensino de Latim, para o curso ginásial, neles proposto.

1. GALLO, João Capusso. *Latim ginásial. Primeiro ano de latim.* São Paulo: Edições e Publicações do Brasil, 1942, tomo I, 179 p.

Figura 01 – Folha de rosto do livro *Latim ginásial* de João Capusso de Gallo



O exemplar do livro didático de João Capusso Gallo, que foi objeto desta análise, já não apresenta a capa original e sim uma outra capa dura preta em que o nome do autor está inscrito na margem superior e o título no meio. Na folha de rosto,

⁴⁸ Em pesquisa realizada em 1976, Pessanha concluiu pela necessidade de minimizar a influência dos cursos de formação de professores no desempenho dos professores.

consta apenas o breve título: *Latim Ginásial – Primeiro Ano de Latim*, além da inscrição carimbada *Homenagem dos Editores*, o que indica a possibilidade de ter sido um exemplar de distribuição gratuita ou de cortesia da editora.

A seguir, uma outra folha de rosto⁴⁹, com os elementos essenciais à identificação da obra: a indicação de que faz parte de uma coleção, o nome do autor, a sua titulação, a instituição à qual pertence: *Lente⁵⁰ de Latim do Ginásio do Estado em Sorocaba (Estado de São Paulo)*, edição, ano, editora e endereço, cabendo destacar a advertência: *Rigorosamente de acordo com os novos programas oficiais*.

No verso da mesma folha de rosto há um aviso do autor a respeito da sua obra:

No presente opúsculo, com o intuito de evitar silabadas e diversos vícios graves em que incidem alunos incipientes, para os quais se destina este trabalho, substituí, nos vocabulários e textos para leitura, os sinais da quantidade latina pelo acento tônico. Nas séries seguintes, todavia, este critério será abandonado.

Dos Senhores Professores, meus distintos e abnegados colegas de magistério, espero o obséquio de uma crítica leal e de sugestões a que, com toda a deferência, darei a mais sincera acolhida para futuras edições.

Após essa nota, apresenta-se o índice, não havendo, portanto, um prefácio. A obra é composta por 52 lições estruturadas, em sua maior parte, na seguinte forma: breve apresentação gramatical, vocabulário, dois exercícios, sendo um de tradução e outro de versão, cada qual com dez sentenças, um exercício de tradução de cinco máximas latinas de Publílio Siro⁵¹ (Lições 1 a 14), as quais, em seguida, são reapresentadas “em outra ordem”.

Nas Lições 43 a 49, as máximas latinas de Publílio Siro são apenas relacionadas, possivelmente para tradução.

Nas Lições 15 a 41, são apresentados exercícios a partir de textos do “Breviário da História Romana⁵²”, de Flavius Eutropius⁵³, dedicado ao Imperador

⁴⁹ Ver Figura 01

⁵⁰ Diacronismo: (ant.) “professor de nível secundário e esp. o de nível superior” (Dicionário Houaiss).

⁵¹ Publílio Siro, autor latino, pouco conhecido, contemporâneo de Júlio César. Dele se conservou, em forma de *corpus*, uma coleção de, aproximadamente, 700 versos, apresentados sob a forma de *sententiae*, máximas de grande valor moral não apenas na Antiguidade, mas também na Idade Média, sobretudo pelo fato de terem sido usadas nas escolas como manual de leitura e estudo. (MARTINS, 2003, p. 1).

⁵² Encontramos também o título “Compêndio de História Romana” para a mesma obra (GONÇALVES, 2001, p. 23).

⁵³ O “Compêndio de História Romana”, de Flávio Eutrópio, narra os fatos ocorridos entre a fundação da cidade de Roma, na data provável de 753 a. C. até a morte do imperador Joviano, em 354 d.C. A obra subdivide-se em dez livros: nos seis primeiros, apresentam-se fatos que o autor julgou relevantes para os períodos da Realeza e da República; e, nos quatro livros posteriores, são relatados acontecimentos que marcaram o Império Romano. Flávio Eutrópio nasceu na Gália e escreveu sua obra no período em que trabalhava na parte oriental do Império, ocupando o cargo de diretor dos redatores públicos na corte do Imperador Valente. Nos anos 371 e 372, foi governador da Ásia. Chegou a Cônsul em 387 d.C. (GONÇALVES, 2001, p. 23).

Valente Gótico (cf. p. 56-57; 69-61). Tais exercícios consistem na mudança da ordem das palavras nas frases desses textos, apresentando, em seguida, a tradução correspondente.

Antes das lições, há três notas preliminares: a primeira trata da pronúncia das letras em latim e aponta alguns esclarecimentos referentes aos tipos de pronúncia; a segunda consiste em uma breve explicação sobre os casos latinos: nominativo, vocativo, genitivo, dativo, acusativo e ablativo, bem como sobre as noções de valor que os cercam e seu respectivo uso; a terceira apresenta o conceito de declinação e as especificidades de cada uma das cinco declinações.

As lições numeradas de 1 a 10 apresentam exercícios sobre a 1ª declinação com enfoque nos substantivos femininos; somente a Lição 11 traz exercícios com os substantivos masculinos; na lição 12 esse tópico é concluído.

Importante apontar que, em cada lição que inicia um novo tópico focalizando as declinações, o autor apresenta um modelo para a declinação das palavras.

A partir da Lição 13, a 2ª declinação é abordada. As Lições 14^{54*}, 15 e 16 seguem da mesma forma, enfocando, porém, os vocábulos masculinos. Ainda na 2ª declinação, as Lições 17, 18 e 19 focalizam os vocábulos terminados em ER e IR e, encerrando o tópico, as Lições 20 e 21 tratam dos vocábulos neutros.

Antes de iniciar o estudo da 3ª declinação, o autor dedica a Lição 22 aos adjetivos das duas primeiras declinações.

A partir da Lição 23 e até a 26, é apresentada a 3ª declinação, seguindo a mesma estrutura já comentada. Na Lição 27, abordam-se os vocábulos parissílabos da 3ª declinação e, nas Lições 28 e 29, os vocábulos neutros. Encerrando o estudo da terceira declinação, as Lições 30 e 31 apresentam os adjetivos triformes e uniformes, seqüencialmente.

A Lição 32 inicia o tópico da 4ª declinação para masculinos e femininos e, na seqüência, a Lição 33, os vocábulos neutros.

A 5ª declinação é apresentada na Lição 34 e a Lição 35 encerra o tópico das declinações com uma apresentação de alguns complementos às cinco declinações estudadas.

Outros tópicos são abordados a partir da Lição 36, tal como segue:

- a) Grau dos Adjetivos; Concordância do adjetivo com o substantivo; principais formas pronominais: Lição 37;

⁵⁴ Devido, possivelmente, a um erro de edição o nome dessa lição lê-se, na verdade: Lição 13.

- b) Conjugação do verbo SUM: Lição 38;
- c) Da primeira à quarta conjugação: vozes ativa e passiva: Lições 39 a 46;
- d) Noções de concordância do verbo com o sujeito – Lição 47;
- e) Adjetivos numerais cardinais e ordinais: Lição 48;
- f) Advérbio, preposição, conjunção e interjeição: Lições 49 a 52.

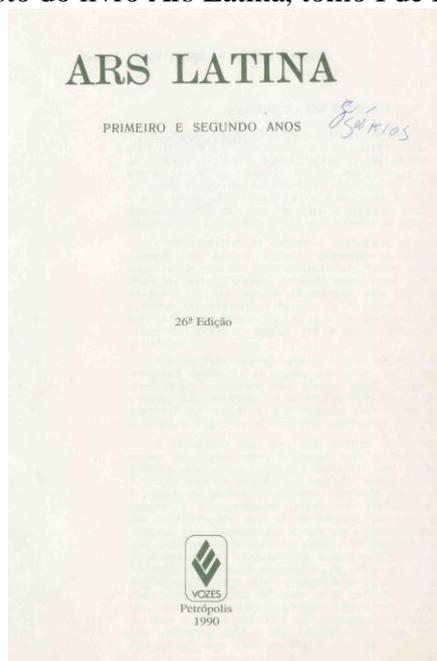
Convém apontar que as lições referentes às conjugações na voz passiva (43 a 46) apresentam como proposta de leitura somente sentenças de Publílio Sírío, sem a tradução para o português ou alteração da ordem oracional latina.

Em contrapartida, as lições sobre as conjugações do verbo SUM e da voz ativa (38 a 41), excetuando a quarta conjugação, que só sugere os quadros indicativos das conjugações, apresentam textos de Eutrópio e orações latinas em outra ordem, com sua respectiva versão em língua portuguesa. As lições referentes a esse tópico gramatical – conjugações verbais latinas – não apresentam exercícios.

Assim, João Capusso Gallo propõe um total de 84 exercícios de versão e tradução, que obedecem a uma seqüência numérica da primeira à última lição, em sua obra *Latim Ginásial* de 179 páginas.

2. BERGE, Damião et alii. *Ars Latina. Primeiro e segundo anos.* 26. ed., Petrópolis: Vozes, 1990. 220 p., tomo I.

Figura 02 – Folha de rosto do livro *Ars Latina*, tomo I de Damião Berge.



Trata-se do primeiro volume da coleção “*Ars Latina. Curso prático da língua latina*”, composta de quatro volumes ou “tomos”, destinada, originalmente e em primeiro lugar, às primeiras e segundas séries⁵⁵ dos Seminários e Escolas Apostólicas, que compreendem um curso de sete anos (cf itens 6, 7 e 11 da “Exposição do Método”, apresentada a seguir).

A edição (26.)⁵⁶ a que tivemos acesso apresenta na capa, em dois tons de verde, a palavra *Romanom* (“Dos Romanos”: genitivo plural arcaico), o título *Ars Latina*. Na folha de rosto, conforme Figura 02, consta o título “*ARS LATINA*”, o subtítulo: Primeiro e Segundo Anos, 26ª Edição, Petrópolis: Vozes, 1990. No verso dessa folha, consta “Copyright © 1970 by Editora VOZES Limitada”.

Inicia-se a obra, com a “Exposição do Método”, constituída por itens numerados de 1 a 11, nos quais os autores apresentam informações esclarecedoras acerca dos objetivos e da metodologia do curso. Esses itens são permeados por breves reflexões sobre o “método ativo” e sobre o modo como ele pode facilitar o aprendizado do aluno. A seguir, apresentamos, em resumo, os 11 itens referentes à “Exposição do Método” (p. 9-14).

1. O curso “... dá noções práticas de latim, conforme o estilo clássico de César e Cícero”, sem se limitar, porém, à fraseologia estritamente clássica, recorrendo algumas vezes ao estilo pós-clássico e adotando até neologismos de “bom quilate”.

2. “O essencial do método é introduzir, gradualmente, o emprego do idioma latino. Apresentam-se orações fáceis, cujo sentido o aluno pode alcançar sem muitas noções prévias. Auxiliado pelo professor, o aluno deve atinar com o sentido da frase, não por simples adivinhação, mas pela análise progressiva das expressões latinas. O professor aponta os termos que sejam iguais ou análogos em português; mais tarde, recorrerá também às noções latinas que o aluno já tenha adquirido” (p. 9).

Assim, guiado sempre pelo Mestre o aluno penetra “aos poucos no que diríamos alma do linguajar latino” para que fale “a língua de Cícero com sentimento e compreensão”. Pela análise comparativa entre as expressões latinas e os termos iguais ou análogos em português, o aluno compreenderá, indutiva e ativamente, as

⁵⁵ Embora o Conspecto, ou seja, a sinopse da obra, não discrimine quais as lições da primeira série e quais as da segunda.

⁵⁶ Embora a quinta edição, melhorada, de 1943, fosse a ideal, considerando o período focalizado na pesquisa. Entretanto, partimos do pressuposto de que têm sido poucas as alterações de uma edição para outra, tendo em vista, por exemplo, que não encontramos nenhuma diferença entre a terceira edição melhorada, de 1943, e a quarta edição, de 1973, do segundo volume “*Ars Latina. Exercícios Latinos*”.

regras que precisa estudar. Assim, irá desenvolver, de forma progressiva, amor e interesse pelo idioma latino.

3. O ensino de línguas deve convergir para a compreensão progressiva da linguagem e de sua formação lógica e psicológica. Assim, o professor deve explicar, da forma mais clara possível, a significação dos termos ocorrentes para que o aluno perceba o significado de cada palavra, entendendo que a oração, em sua estrutura gramatical, é a expressão viva do pensamento humano, não uma coisa árida e morta.

4. Dessa forma, facilita-se o trabalho do professor que consegue explicar as formas gramaticais e suas funções dentro da frase, diferenciando as partes componentes da oração, distinguindo entre orações enunciativas, finais e interrogativas, explicando as vozes verbais, a diferença dos tempos, as construções idiomáticas latinas, etc, sem, no entanto, ultrapassar o programa, combinando-se a regência do Português com o programa do Latim.

5. O método não tolhe a ação e a iniciativa do professor, mas exige toda a sua atividade pessoal, já que todas as lições devem ser cuidadosamente examinadas e preparadas, exigindo do professor “... competência didática, amor ao magistério, entusiasmo pela juventude e conhecimento da Língua Latina” (p. 10).

6. Destinada, originalmente, aos Seminários e às Escolas Apostólicas, a “*Ars Latina*”, na palavra dos autores, “compreende um curso de sete anos, baseados numa gramática especial com três livros de exercícios, de conformidade com o programa de nossos Seminários e Escolas Apostólicas”. A grande vantagem dessa obra, segundo os professores, “está em preencher a escassez de exercícios em manuais congêneres publicados no Brasil e em Portugal”.

7. No primeiro e segundo anos, a matéria abrange sete a oito aulas semanais; no terceiro e quarto ano, sete aulas; no quinto ano, seis aulas. A partir do terceiro ano, as aulas são intercaladas com a leitura de clássicos (César, Cícero, Sêneca e de poetas latinos), exercícios de redação e repetições sintéticas da gramática.

8. Para a elaboração desse Curso de Latinidade, os autores basearam-se em outras obras afins, como, por exemplo: “*Ars Latina*”, dos professores Drs. Francisco Humborg, Guilherme Uhlman, Alberto Linnenkugel e Júlio Uppenkamp, editado por Fernando Schöningh, Paderborn, Alemanha. Salientam que “a nossa *Ars Latina*, no entanto, não é simples tradução”, ao contrário “adaptamos, transfundimos e melhoramos a matéria por eles apresentada (...)”.

9. A obra *Ars Latina* não é simples tradução, mas adaptação melhorada, tornando o manual “genuinamente brasileiro”, assimilado ao “nosso meio, à nossa língua e ao nosso sentimento”, suprimindo a relativa falta de léxicos escolares.

10. Apresentam-se sugestões práticas e detalhadas sobre como proceder nas aulas (p. 12-14: itens *a-f*), facilitando o trabalho do professor quando lhe couber explicar, por exemplo, que, em Latim, não há artigo definido, nem indefinido; ou outras questões envolvendo o aprendizado do latim e mesmo do português. Isso, no entender dos autores, fará despertar o interesse do aluno e facilitar o aprendizado.

11. Os autores declaram que, em momento algum, tiveram a pretensão de fazer uma obra perfeita. Ao contrário, reconhecem-lhe as deficiências, abrindo-se a sugestões de outros profissionais que quiserem colaborar para melhorar edições posteriores.

Enfim, a “Exposição do Método” fornece sugestões práticas para o professor adotar em sala de aula, de acordo com as teorias expostas, desde a forma de proceder com a leitura oral, exemplos adequados, perguntas a serem feitas, atitudes de encorajamento para os alunos.

Após a exposição do método, segue um Conspecto da obra, dividido em quatro colunas: a primeira indica a lição, a segunda o conteúdo da parte latina, a terceira o conteúdo da parte portuguesa e a quarta coluna o conteúdo gramatical.

A obra é organizada internamente da seguinte forma:

1) 16 capítulos com 115 lições, numeradas de forma crescente desde o primeiro capítulo (p. 19-93). A estrutura básica de cada lição consiste na apresentação do conteúdo referente à parte latina, correlacionado com o conteúdo da parte portuguesa e o da gramática, tal como a esquematização apresentada no Conspecto.

2) Apêndice gramatical, com quadro sinóptico das cinco declinações, dos adjetivos e pronomes e das conjugações verbais latinas (p. 97- 135).

3) Vocabulário Latim-Português das lições (p. 139-163).

4) Vocabulário alfabético: I) Latim-Português (p. 165-180); II) Português-Latim (p. 181-199).

5) Apêndice para a primeira série: apresenta uma antologia com a seguinte organização: A) máximas de Publílio Siro; B) provérbios de vários autores; C) excertos da obra de Flávio Eutrópio.

A. Publílio Siro. Breve biografia:

Publílio Siro nasceu escravo na Síria. Era contemporâneo de César e Augusto. Mudou-se para Roma, onde foi libertado graças às suas capacidades intelectuais. Tornou-se poeta e conquistou a estima do povo com suas sentenças morais, principalmente.

O item “A” (p. 203-205) desse apêndice tem como foco um conjunto de máximas de Publílio Siro, apresentadas por temas. Para cada tema, há um conjunto de três a cinco máximas, acompanhadas do correspondente vocabulário. Os temas são: a boa fama; o exercício da virtude; o preço da virtude; a justiça; a amizade; a vida preciosa; vários temas.

B) Flávio Eutrópio. Breve biografia:

Pouco se sabe sobre a vida de Flávio Eutrópio, que viveu no século IV p. C. e morreu pelo ano de 370. Sua obra mais lida desde a Idade Média, adotada como livro de leitura, é um resumo da história romana, *Breviarium ab Urbe Condita*⁵⁷, em 10 livros.

Os nove excertos apresentados nessa seção (p. 206-210), sendo os oito primeiros, extraídos do Livro I, e o nono extraído do Livro V, foram adaptados para a primeira série. Cada um desses excertos, a seguir enumerados, é acompanhado do respectivo vocabulário: 1) Rômulo e Remo; 2) Os senadores; 3) Numa Pompílio; 4) Tulo Hostílio; 5) Anco Márcio; 6) Tarquínio Prisco; 7) Sérvio Túlio; 8) Tarquínio Soberbo; 9) Guerra contra os cimbrós e teutões.

C) Provérbios de vários autores.

Trata-se de um conjunto de vinte e dois provérbios, sendo alguns deles seguidos de vocabulário.

6) Apêndice para a segunda série: apresenta uma antologia organizada com textos dos seguintes autores: A) Iulius Phaedrus; B) Valério Máximo.

A) Iulius Phaedrus (mais conhecido como Fedro). Breve biografia:

Júlio Fedro (Phaedrus) nasceu no ano 30 a. C. na Macedônia. Foi escravo e como tal enviado pelo patrão a Roma. A inteligência fora do comum que manifestou em várias ocasiões chamou a atenção de Augusto que lhe restituiu a liberdade. Observador atento e perspicaz da vida dos contemporâneos, fundiu seus estudos em fábulas admiráveis que verberam acrimosamente os costumes do povo e dos grandes.

⁵⁷ Tradução: “Resumo desde a fundação da cidade”.

São apresentadas (p. 211-215) sete fábulas de Fedro: 1) *Canis per fluvium carnem ferens*; 2) *Rana rupta et bos*; 3) *Canis et corcodilus*; 4) *Vulpes et uva*; 5) *De Lupo et agno*; 6) *De passere et lepore*; 7) *De hominum vitiis*.⁵⁸

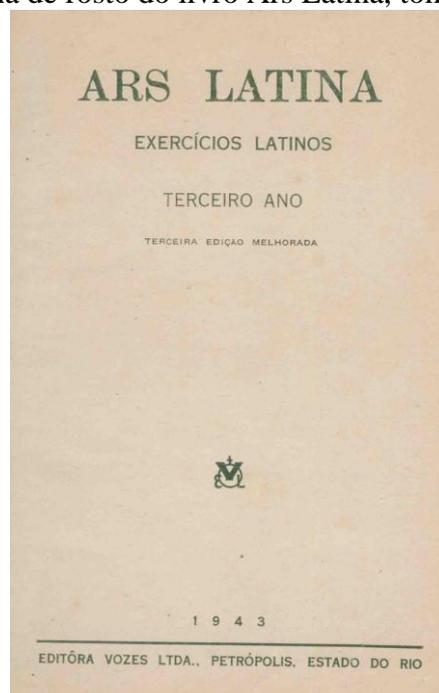
B) Valério Máximo. Breve biografia:

Valério Máximo viveu no tempo do imperador Tibério. Observador atento dos costumes e acontecimentos da época, escreveu uma obra sobre fatos importantes da história sob o ponto de vista moral, intitulada: “*De dictis factisque memorabilibus libri IX*”.⁵⁹

Nessa parte final do livro, são apresentados oito excertos de Valério Máximo (p. 215-219), cada um devidamente acompanhado do respectivo vocabulário: 1) A coragem dos espartanos; 2) A glória dos pais; 3) O amor conjugal; 4) A sagacidade de Aníbal; 5) A verdadeira vida feliz; 6) Resposta irônica de um lacedemônio; 7) Resposta corajosa; 8) A clemência romana.

3. BERGE, Damião et alii. *Ars Latina*. 3. ed., melhorada, Petrópolis: Vozes, 1943. 241 p., tomo II.

Figura 03 – Segunda folha de rosto do livro *Ars Latina*, tomo II de Damião Berge



⁵⁸ Tradução: 1) O cão carrega um pedaço de carne através do rio; 2) A rã estourada e o boi; 3) O cão e o crocodilo; 4) A raposa e as uvas; 5) Sobre o lobo e o cordeiro; 6) Sobre o pássaro e a lebre; 7) Sobre as disputas dos homens.

⁵⁹ Tradução: Sobre os ditos e os feitos memoráveis do Livro IX.

O livro didático a ser analisado nesta seção é o segundo volume da coleção “*Ars Latina*”. Embora tenha sido publicado em 1943 e esteja com as folhas amareladas e frágeis, encontra-se em bom estado de conservação e apresenta as partes pré-textuais a seguir descritas.

- I. Folha de rosto inicial com o título *Ars Latina*.
- II. Segunda folha de rosto⁶⁰.
- III. Terceira folha de rosto:

Ars Latina

Exercícios Latinos

Terceiro Ano.

Terceira edição.

1943.

Editora: Vozes Ltda., Petrópolis, Estado do Rio.

Na margem inferior do verso dessa folha de rosto com a advertência: “Todos os direitos reservados”.

- IV. “Ao Professor”:

Os autores apresentam, inicialmente, o conteúdo central do segundo tomo da coleção “*Ars Latina*”: “... o quadro das conjugações regulares e irregulares, a ampliação da morfologia ministrada no ano anterior, as construções sintáticas do participio conjunto e do acusativo com infinitivo”.

Em seguida, esclarecem que, conforme o método adotado, seguiram

... uma nova classificação dos verbos, muito preconizada na Europa, pelas vantagens que oferece. Administra maior compreensão da estrutura verbal e facilita a prosódia e a ortografia dos verbos latinos. O estudo preliminar da conjugação latina (cfr. Apênd. Gram. nn. 7-9) tem por fim elucidar os processos da formação verbal. Não é matéria de sobrecarregar a memória dos alunos. Nos ensaios práticos pode-se usar a antiga terminologia de I^a, II^a, III^a, IV^a conjugação, depois de suficientemente explicada e compreendida a ⁶¹nova classificação, dentro da qual a divisão tradicional deixa de ser cega e mecânica. No Apêndice Gramatical registramos apenas as formas correntes no livro de exercícios. O quadro completar-se-á pelos exercícios posteriores e pela leitura dos autores, mais tarde. Nos vários exercícios, remetemos aos números marginais do Apênd. Gramat., que devem ser eruditos e explicados com a respectiva lição. A matéria abrange sete a oito aulas semanais, segundo o método que ficou

⁶⁰ Ver Figura 03

⁶¹ Na nova classificação, a segunda conjugação, no latim vulgar, uniu-se à terceira conjugação por semelhança da desinência do infinitivo presente, uma vez que, no latim clássico, a terceira conjugação subdividia-se em temas em consoante e em vogal, exemplo: *leg-* (*lego*) e *cap-* (*cipio*).

explanado na introdução da “*Ars Latina*”⁶². Durante o segundo ano não se faz leitura de clássicos. O manual oferece abundante matéria para temas escritos, colóquios, adaptações, etc.

Os autores também esclarecem que, na elaboração do segundo tomo, tomaram por base a obra “*Ars Latina*”, dos Srs. Professores Drs. Francisco Humborg, Guilherme Uhlmann, Alberto Linnenkugel e Júlio Uppenkamp, parte II, 15ª edição, compilada pelo Dr. Francisco Humborg e Dr. Alberto Linnenkugel.

Além disso, inseriram no segundo tomo, com a devida autorização, trechos das obras e respectivos autores, a seguir mencionados:

- “*Schola Latina*”, do Dr. Schlossareck, 3ª edição, Aschendorf-Münster, Sexta, p. 25, a lição 14;
- “*Schola Latina*”, parte II, p. 55 e 56, a lição 65; p. 28 e 29, a lição 81; p. 34 e 35, a lição 83;
- “*Palaestra Latina*”, editada pelos professores Drs. Francisco Hoffman e Henrique Weinstock, parte II, compilada pelos Drs. Theodoro Brodthage e Otto Wecker, 2ª edição, Maurício Diesterweg, Francfort s./M., p. 1 (lição 70); parte III, 2ª edição, compilada pelos Drs. Arthur Laudien e Alberto Thiessen, p. 54 e 55, a lição 77.

Ainda na apresentação (p. 8), os autores alertam acerca da necessidade e da utilidade de, pelo método da escola ativa, o professor ajudar o aluno a

a. compreender o sentido de vários verbos latinos que, em português, se traduzem apenas por uma significação. Por exemplo: *abigere* e *remove* podem ser traduzidos por “afastar”. Entretanto, é de bom aviso que o aluno compreenda as variantes de sentido em latim: *abigere* — afastar (tocando); *remove* — afastar (movendo, retirando);

b. conhecer, aos poucos, o valor da prefixação verbal latina. Por não comportar o Apêndice Gramatical um estudo mais pormenorizado sobre essa questão, os autores remetem os estudiosos às explicações de Eduardo Carlos Pereira, na Gramática Expositiva. Curso Superior⁶³ (p. 330-340). Informam que a *Ars Latina* se baseia na terminologia desse gramático, o “... mais adotado em nossas escolas, e,

⁶² Ver “Exposição do Método”, apresentado na análise do tomo I da coleção *Ars Latina* na seção anterior.

⁶³ Essa obra, cuja primeira edição foi publicada em 1907, em São Paulo, pela Weiszflog Irmãos, foi utilizada pelos estudiosos por mais de meio século, período em que teve 110 edições publicadas (MOLINA, p. 1).

apesar de algumas falhas, o mais consentâneo com as recentes pesquisas filológicas”.

No último parágrafo da apresentação, os autores ressaltam que, no tomo II, focalizaram, sobretudo, a boa construção da frase portuguesa, razão por que destacaram “... em nota as expressões peculiares e idiomáticas de ambas as línguas”.

- V. “Conspecto” (p. 9-12): ou seja, uma espécie de sinopse ou de sumário da obra, mediante a qual se pode ter uma visão geral dos conteúdos nela apresentados, divididos em quatro colunas, nas quais constam: o número da lição (1ª coluna); os textos e as proposições avulsas em latim (2ª coluna); os textos e as proposições avulsas em português (3ª coluna); os tópicos gramaticais (4ª coluna).

Desse modo, para identificar um determinado conteúdo no livro, a referência principal é o número da lição, o que permite identificar o número do capítulo e o da página em que tal lição se encontra.

Após o conspecto, inicia-se a parte propriamente textual da *Ars Latina* (Tomo II), organizada em noventa e quatro lições, estruturadas em dezoito capítulos (p. 13-88). Na maioria das vezes, cada lição apresenta: 1) uma breve explicação gramatical ou um exercício preliminar; 2) um texto em latim para tradução ou conversação; 3) um texto em português para versão.

Os conteúdos de ensino que as lições focalizam, tal com foi anunciado na apresentação (“Ao Professor”), são as conjugações regulares e irregulares, as construções sintáticas do particípio conjunto e do acusativo com infinitivo.

Como subsídios para o estudo das lições, são apresentados, na parte pós-textual do livro: suplemento gramatical, vocabulários: das lições e alfabéticos, conforme passaremos a especificar.

1. Suplemento gramatical (p. 89-123): constituído de 321 itens que tratam de cinco tópicos gramaticais: advérbios [1 a 5]; verbos [7 a 306]; locativos [307-309]; particularidades na comparação dos adjetivos [310 a 313]; numerais [314 a 321]. Em seguida, há uma outra seção, intitulada “Ordem Alfabética dos Verbos Ocorrentes” que consiste numa relação, em ordem alfabética, dos verbos que foram objeto de explicação no suplemento gramatical, cada um deles com a indicação do item em que tal explicação pode ser localizada.

2. Vocabulário das lições (p. 126-151): a relação das palavras e locuções obedece à seqüência das lições, ou seja, de 1 a 94. Ao lado dos verbos, constam os números 1, 2, 3 e 4, que indicam a conjugação: vocálica em -a; vocálica em -e; consonantal; vocálica em -i, respectivamente.

3. Vocabulário alfabético Latim-Português (p. 152-181), para o 1º e o 2º anos.

4. Vocabulário alfabético Português-Latim (p. 182-217), para o 1º e o 2º anos.

A última parte do livro *Ars Latina* (Tomo II) é constituída por um Apêndice (para a 3ª série) que apresenta uma antologia, organizada da seguinte forma:

A. Relatos históricos de C. Júlio César: *De bello Gallico* (p. 219-225).

B. Biografias de Cornélio Nepos: *De vita Miltiadis, De vita Themistoclis, De vita Alcibiadis, De vita Hamilcaris, De vita Hannibalis* (p. 225-233).

C. Versos de Públio Ovídio: “*Ex Ponto*”, *Ex “Tristibus”* (p. 233-234)⁶⁴.

D. Trechos bíblicos e litúrgicos: *De peccato protoparentum, De nativitate Salvatoris, Canticum B. Mariae Virginis, Laudes Domini, De vitae institutione, Praefatio Defunctorum, Propositum vitae Christianae degendae, In SS. Eucharistiam, In honorem B. M. V., Preces matutinae, Precatio vespertina* (p. 235-241).⁶⁵

Antes da apresentação dos textos (nos itens A, B e C), há uma breve nota biobibliográfica a respeito de cada um dos autores.

3.2.1. Os conteúdos, os objetivos e a metodologia de ensino de Latim nos livros didáticos analisados.

A análise descritiva dos três livros didáticos, feita na seção anterior, possibilitou-nos a caracterização dos conteúdos, objetivos e metodologias de ensino neles apresentados. A seguir, passaremos a apresentar e discutir os resultados dessa análise, em relação a cada um dos três livros.

I) “*Latim Ginásial. Primeiro Ano de Latim*”, de João Capusso Gallo.

Conteúdos:

a) pronúncia; noções do valor e emprego dos casos; noções sobre declinações;

b) declinação dos substantivos, adjetivos e pronomes;

c) o verbo *Sum* e as quatro conjugações regulares, nas vozes ativa e passiva;

d) noções de concordância verbal;

e) adjetivos numerais: cardinais e ordinais;

⁶⁴ Tradução: Do Ponto, Das tristezas.

⁶⁵ Do pecado original, Do nascimento do Salvador, Cântico da Beata Virgem Maria, Louvores do Senhor, Da instituição da vida, Prefácio dos defuntos, O propósito da vida cristã ordenada, Na SS. Eucaristia, In honra da Beata Virgem Maria, Preces matutinas, Oração vespertina.

f) advérbio, preposição, conjunção e interjeição;

g) leitura e tradução de máximas, de Publílio Siro, e de relatos históricos de Flávio Eutrópio.

Objetivos específicos:

(a) compreender, progressivamente, a pronúncia, a prosódia, a morfologia, a sintaxe e a semântica, bem como o vocabulário da língua latina;

(b) ler e traduzir pequenos textos latinos em prosa.

Metodologia:

Exercícios sistemáticos e freqüentes de leitura e tradução; de comparação entre construções latinas e portuguesas e vice-versa, equivalentes pelo sentido, a partir de sentenças avulsas, de máximas e de breves relatos; de representação de trechos já estudados, em uma outra ordem, para tradução; de estudo do vocabulário, em função dos textos propostos, relacionando as palavras latinas com as portuguesas; de versões baseadas no vocabulário já conhecido e, ao mesmo tempo, nas declinações e conjugações estudadas.

II) BERGE, Damião *et alii*. *Ars Latina. Primeiro e segundo anos*. 26. ed., Petrópolis: Vozes, 1990. 220 p., tomo I.

A partir da análise descritiva do primeiro volume da *Ars Latina. Primeiro e Segundo Anos*, foi possível verificar que os conteúdos e os objetivos apresentados nessa obra, para o primeiro ano, são praticamente os mesmos que encontramos no “*Latim Ginásial. Primeiro Ano de Latim*”, de João Capusso Gallo, e que já resumimos no item anterior.

A diferença é que a *Ars Latina*, que também apresenta matéria destinada ao segundo ano, além de conter mais do que o dobro das 52 lições do “*Latim Ginásial*”, ou seja, 114 lições, ainda oferece textos de mais dois autores: Fedro e Valério Máximo.

Embora no livro os conteúdos destinados ao segundo ano não estejam discriminados, eles, provavelmente, correspondam aos conteúdos apresentados a partir da Lição 60. Não se trata de conteúdos muito diferentes, ou seja, para o segundo ano, os conteúdos são mais ou menos os mesmos apresentados por João Capusso Gallo para o primeiro ano. A diferença talvez seja um detalhamento maior dos conteúdos e de suas particularidades e um maior número de textos para o segundo ano na *Ars Latina*. Isso seria normal, em se tratando dos Seminários e Escolas Apostólicas, sete aulas semanais de Latim. Entretanto, nos cursos ginasiais,

com apenas duas aulas semanais, não seria possível desenvolver nem no primeiro nem no segundo ano tantas lições.

O comentário sobre a metodologia de ensino referente a esse primeiro volume da *Ars Latina* será feito no final da análise do segundo volume da coleção *Ars Latina*, já que se trata de uma metodologia comum a todos os volumes da coleção.

III) BERGE, Damião *et alii*. *Ars Latina. Exercícios Latinos. Terceiro ano*. 3. ed., melhorada, Petrópolis: Vozes, 1943. 241 p., tomo II.

A partir da breve análise descritiva realizada, bem como da “Exposição do Método”, constante na *Ars Latina* Tomo I, passaremos a caracterizar os conteúdos, os objetivos e a metodologia de ensino de Latim identificados na *Ars Latina* – Tomo II.

1) Conteúdos: o quadro das conjugações latinas regulares e irregulares, as construções sintáticas do particípio conjunto e do acusativo com infinitivo, além da boa construção da frase portuguesa, com destaque para as expressões peculiares e idiomáticas tanto do latim quanto do português.

2) Objetivos específicos: é lícito supor que a escolha dos conteúdos mencionados no item (1) corresponda aos objetivos específicos de desenvolver no aluno a capacidade de: compreender a estrutura e o sentido de verbos latinos e portugueses; traduzir para o português um texto escrito em latim; verter para o latim um texto escrito em português; compreender a literatura produzida em língua latina; praticar a conversação em língua latina.

De acordo com o que observamos na análise, os conteúdos e os objetivos de ensino articulavam-se em torno de dois eixos. De um lado, a idéia de que a compreensão da estrutura da língua latina, sobretudo do sistema de casos, da colocação das palavras na frase e do próprio vocabulário, possibilita ao estudante o desenvolvimento do raciocínio lógico, da observação, da concentração, da leitura, da análise e da síntese;

De outro lado, a concepção de que, além dos aspectos lingüísticos, o estudo da língua latina possibilita ao estudante o contato com a civilização romana e, por isso, oferece-lhe elementos para uma melhor compreensão da civilização ocidental, configurando-se, acima de tudo, como

...um mecanismo de transmissão da cultura produzida pelo povo que a utilizou, revelando, além de fatos históricos, a sua vida econômica, social e política, a religião, a mitologia etc., sendo o elo entre a cultura do

passado e a do presente (HELLMANN, 2002, p. 11).

3) Metodologia de ensino: conforme “Exposição do Método”, o “método ativo” era desenvolvido pela indução ativa do aluno guiado pelo professor, implicava concentração e deveria “... convergir para a compreensão progressiva, não só da linguagem como tal, mas também de sua formação lógica e psicológica” (BERGE, 1990, p. 9). Consistia em ensinar, gradualmente, o idioma latino, partindo de orações fáceis, cujo sentido o aluno poderia alcançar sem muitas noções prévias. O professor deveria auxiliá-lo a compreender o sentido da frase, “... não por simples adivinhação, mas pela análise progressiva das expressões latinas” (idem, ibidem). Isso implicaria que, tomando a língua vernácula como ponto de partida, o professor indicasse ao estudante os termos que fossem iguais ou análogos em português; mais tarde, poderia recorrer também às noções latinas que o aluno já tivesse adquirido. Assim, afirmam os autores, o método muito beneficiaria a regência de português.

Inicialmente, é oportuno lembrar que a coleção *Ars Latina* não era destinada, em primeiro lugar, aos cursos ginasiais, mas aos Seminários e Escolas Apostólicas, passaremos a explicitar alguns pressupostos relativos ao ensino do Latim pelo “método ativo”.

O conteúdo do terceiro ano⁶⁶, constituído de exercícios gramaticais sobre o verbo e a construção da frase, bem como da leitura dos clássicos, deveria ser desenvolvido em sete aulas semanais⁶⁷. Tinha como pré-requisitos a matéria desenvolvida nos dois anos anteriores, a qual também abrangia sete a oito aulas semanais (BERGE, 1990, p. 10-11), além das explanações sobre o valor da prefixação verbal latina, de Eduardo Carlos Pereira, na *Gramática Expositiva. Curso Superior* (p. 330-340), obra para a qual os autores remetem os estudiosos.

As explicações não deveriam ultrapassar o programa do respectivo ano, porque a matéria deveria ser ampliada progressivamente em círculos concêntricos, cabendo destacar a seguinte orientação dos autores:

O método de concentração requer, forçosamente, que a regência do português seja criteriosamente combinada com a de latim. Quando possível, seria bom que ambas as disciplinas fossem regidas pelo mesmo professor. Nesse caso, o professor não pode tomar latim em várias classes. A combinação é relativamente fácil, pelo fato de seguirmos a

⁶⁶ De acordo com o Conspecto constante no tomo II.

⁶⁷ Na década de 1950, o Latim tinha duas horas semanais, nas quatro séries do ginásio (ALMEIDA, 1955, p. 9).

⁶⁸nova nomenclatura gramatical (BERGE, 1990, p. 10). [Sem grifos no original].

Sobre a afirmação grifada na citação acima, podemos depreender que, tomando a análise indutiva e concêntrica como ponto de partida, o método implicava a concentração de esforços dos professores de latim e de português para a consecução dos objetivos de ensino das duas disciplinas⁶⁹.

O professor deveria ter um sólido conhecimento da língua latina e da didática adequada para ensiná-la, pois o método exigia dele: experiência, ação, iniciativa e intensa atividade pessoal, no sentido de atinar como deveria examinar e preparar as lições para diferentes classes de alunos. Além disso, para o bom êxito do curso, seria indispensável que professor tivesse amor ao magistério e entusiasmo pela juventude estudiosa.

Além da metodologia, o item sete da Exposição do Método (BERGE, 1990, p. 11) explicita os instrumentos de avaliação recomendados pelos autores: *sabatinas*⁷⁰ todas as semanas, além de uma espécie de relatório, escrito em folha de papel avulsa, dos pontos dados para uma determinada aula, solicitado de “surpresa”, o que tanto estimulava o zelo dos alunos, quanto fornecia as notas de que o professor necessitava para a classificação semanal ou mensal dos alunos.

A caracterização dos conteúdos e da metodologia permitiu-nos concluir que o objetivo geral do ensino do Latim, proposto tanto no *Latim Ginásial* (1º ano), quanto nos tomos I (1º e 2º anos) e II (3º ano) da coleção *Ars Latina* (BERGE, 1990 e 1943), consiste em proporcionar ao educando, pelo estudo de textos de longa tradição e da língua latina, concebida como suporte necessário à comunicação, à persuasão e ao pensamento, a integração “...em uma elite, em uma nação, em uma cultura, que ele partilha ao mesmo tempo com seus ancestrais e com seus contemporâneos” (CHERVEL & COMPÈRE, 1999, p. 149). Configura-se, desse modo, uma formação que foi hegemônica na história do ensino ocidental durante muito tempo. Como vimos no Capítulo II, essa tradição, pertencente às chamadas

⁶⁸ Nova Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), estabelecida pela Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959, do então Ministro de Estado da Educação e Cultura, Clóvis Salgado.

⁶⁹ Sobre essa questão, Razzini (2000, p. 38) relata que, no Colégio Pedro II, “...a acumulação das cadeiras de Português e de Latim no primeiro ano, pelo mesmo professor, durante mais de trinta anos (de 1838 a 1869), talvez explicasse a denominação “Gramática Geral e Gramática Nacional” no currículo de português em 1841”.

⁷⁰ O termo *sabatina* (diacronismo antigo) designava a atividade escolar, geralmente realizada aos sábados, como recapitulação da matéria da semana; recapitulação oral de certo número de lições através de perguntas e respostas (Dicionário Eletrônico HOUAISS).

humanidades, forma o indivíduo que:

...pela prática dos textos e dos autores, pelo contato com as civilizações fundadoras, pelo exercício da tradução, da imitação e da composição, adquiriu o gosto, o senso crítico, a capacidade de julgamento pessoal e a arte de se exprimir oralmente e por escrito, conforme as normas recebidas (CHERVEL & COMPÈRE, 1999, p. 149).

Em razão de tal objetivo, os três livros organizam os conteúdos mais ou menos da mesma forma, ou seja, conteúdos gramaticais articulados a exercícios sistemáticos e freqüentes de leitura, tradução, versão, conversação, estudo do vocabulário, comentários e explicações não apenas sobre fatos gramaticais, mas também sobre o conhecimento da civilização romana.

Todavia, a estrutura interna do *Latim Ginásial*, de João Capusso Gallo é bem mais simples do que a dos dois tomos da *Ars Latina*. O primeiro livro apresenta-se de forma mais próxima dos ginasianos iniciantes no estudo do Latim, com duas aulas semanais. Já os tomos I e II da *Ars Latina*, que se aproximam mais dos seminaristas com sete a oito aulas semanais de Latim, têm uma estrutura mais elaborada, pois, além das lições, contêm: suplemento ou apêndice gramatical, vocabulário das lições (latim-português e português-latim), vocabulário alfabético (latim-português e português-latim).

Como na ata em que constam os livros adotados em 1943, no Ginásio Campo-Grandense, a *Ars Latina* é mencionada para a segunda e a terceira séries ginasiais, mas o número do tomo é especificado apenas na segunda, provavelmente esse mesmo tomo I tenha sido usada também na terceira série e o tomo II apenas na quarta série, no ano seguinte (1944). É possível também que a coleção *Ars Latina* tenha continuado a ser adotada na Escola Maria Constança Barros Machado durante as décadas de 1950 e 1960, considerando que havia dificuldade de encontrar exercícios e textos, como os apresentados na *Ars Latina*, em manuais congêneres, no Brasil e em Portugal.

Além disso, ressaltamos que, nos três livros analisados, a língua portuguesa tem um papel relevante na metodologia de ensino do Latim, especialmente nos dois volumes da *Ars Latina* em que todas as lições são organizadas, inicialmente, em torno de dois eixos: a “parte latina” e a “parte portuguesa”, compostas de orações avulsas e pequenos textos nas duas línguas. Os autores, inclusive, remetem os

leitores à *Gramática Expositiva. Curso Superior*, do filólogo brasileiro Eduardo Carlos Pereira e à *Nomenclatura Gramatical Brasileira* (NGB).

Concluindo, o desafio maior dos professores que adotaram tanto o tomo I quanto o tomo II da coleção *Ars Latina* era, provavelmente, adaptar para ginasianos, com duas aulas semanais de Latim, os objetivos, os conteúdos e a metodologia que, nesses dois livros, eram destinados a seminaristas com sete a oito aulas semanais da mesma disciplina.

3.3 Dos ex-professores e ex-alunos da escola: o sentido de ensinar e aprender Latim

Nesta seção, serão apresentados os depoimentos de dois ex-professores e de uma professora convidada que serão designados, respectivamente, pelas iniciais MG, AG e Z, e de cinco ex-alunos, que serão referenciados pelas iniciais A, B, C, D, E. Buscaremos identificar nesses depoimentos, o sentido que tais informantes atribuem aos estudos de Latim que tiveram na Escola Maria Constança Barros Machado⁷¹.

Antes, faremos uma breve contextualização a respeito dos professores e alunos desse estabelecimento que tem sua história intimamente ligada à cidade de Campo Grande e aos campo-grandenses e não-campo-grandenses que tiveram a oportunidade de sentar-se em seus bancos escolares e que atualmente são médicos, dentistas, advogados, professores, enfermeiros, funcionários e outros.

Os alunos que quisessem estudar na escola, o primeiro ginásio público da cidade, precisavam submeter-se aos então denominados Exames de Admissão ao Ginásio⁷², obrigatórios para o ingresso no ensino secundário. Tais Exames representavam, na época, algo semelhante aos atuais vestibulares para ingresso em universidades públicas. Os candidatos de renda alta e média-alta tinham melhores condições de enfrentar esses exames, por estarem mais bem preparados, pois, além de terem cursado os quatro do ensino primário, ainda freqüentavam durante um ano inteiro os denominados cursos preparatórios para os exames de admissão.

Na década de 1940, o estabelecimento contava com algumas normalistas, entre elas a professora Maria Constança Barros Machado, os demais professores não possuíam graduação específica para o magistério, eram profissionais de diferentes

⁷¹ Às vezes, usaremos “Escola Maria Constança” em vez de “Escola Estadual Maria Constança Barros Machado”.

⁷² Decreto-Lei nº 4244, de 9 de abril de 1942.

áreas, como médicos, militares com cursos do exército, sacerdotes, religiosas e outras profissões mais.

Na década de 1950, começaram a ser oferecidos cursos de capacitação àqueles que militavam na Educação e não possuíam cursos afins, entre os quais destacaram-se os da CADES (Companhia de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário), instituídos pelo Decreto n.º 34.638, de 17 de novembro de 1953. Das finalidades desses cursos, citamos as que constam no Artigo 3º, letras A e B:

- a) Promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administrativos de estabelecimentos de ensino secundário;
- b) Conceder e incentivar a concessão de bolsas de estudo a professores secundários a fim de realizarem cursos ou estágios de especialização e aperfeiçoamento promovidos por outras entidades, no país ou no estrangeiro (LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO E LEGISLAÇÃO COMPLEMENTAR, 1951 P. 97).

Vários professores da Escola Maria Constança freqüentavam os cursos de atualização e aperfeiçoamento da CADES em períodos de férias. Ao final, eram submetidos a provas e, se aprovados, recebiam uma autorização para lecionar em estabelecimentos onde não houvesse professores licenciados na disciplina que se candidavam a lecionar.

Assim sendo, a Lei Orgânica exigia que o candidato à docência se submetesse ao exame de suficiência (LEI ORGÂNICA, p. 72-73) que se constituía na redação de um minucioso arrazoado sobre o conteúdo da disciplina que se propunha lecionar, uma prova didática, cujo ponto era sorteado com 24 horas de antecedência, e a apresentação de títulos de que o candidato era possuidor. Esses documentos eram apreciados pela banca examinadora, a mesma que julgava a tese (nome que se dava ao documento escrito pelo candidato), e essa mesma banca assistia à aula prática do candidato que, se aprovado, passava, então, a compor o corpo docente do estabelecimento.

Com o passar dos anos, a maioria dos professores da escola já possuía os cursos da CADES, além do Curso Normal. O ensino ministrado no estabelecimento era de muito boa qualidade, o melhor da cidade na opinião até de habitantes de outras cidades do sul do Estado. A primeira professora graduada em Letras Neolatinas a constituir o Corpo Docente do Colégio Estadual Campo-Grandense foi a professora Maria da Glória Sá Rosa que, proveniente do Rio de Janeiro, aqui se radicou, dando

sua contribuição nos três níveis de ensino em Campo Grande. É autora de inúmeras obras, inclusive um livro sobre os professores que mais se destacaram no ensino em Mato Grosso.⁷³

Nos depoimentos dos ex-professores e ex-alunos, informantes da pesquisa, buscaremos depreender os sentidos que atribuem aos conteúdos, aos objetivos e à metodologia de ensino do Latim na Escola Maria Constança na época que tal disciplina fazia parte do currículo do ensino secundário.

3.3.1. Anos difíceis para o ensino de Latim no Ginásio Campo-Grandense: a década de 1940

Os primeiros anos de funcionamento da escola constituíram o período em que os professores de Latim, disciplina que começou a ser ensinada em 1943, conforme vimos na seção 3.1, alternaram-se muito na regência da cadeira.

No depoimento da ex-aluna [B], que estudou na escola em meados da década de 1940, podemos identificar vestígios da formação dos primeiros professores de Latim (ex-padres), do que ensinavam (os alunos não chegavam a identificar qual era o conteúdo de ensino), do como ensinavam (leitura e decoração), da reação dos alunos às aulas e do sentido negativo que atribuíam à disciplina:

Eu cursei o Ginásio no Campo-Grandense. Os professores não possuíam formação específica, em sua maioria, mas eram competentes, compromissados com o mister de ensinar, pontuais, esforçados e exigentes quanto ao estudo dos alunos. Eram, também, verdadeiras autoridades.

O ensino do Latim foi uma exceção, pois os professores que tive, dois ex-padres, não estavam nem um pouco comprometidos com ensinar e ensinar bem.

O primeiro, de origem alemã, ele propriamente não dava aula. Restringia-se a ler um texto em Latim e traduzi-lo e nós devíamos decorar as traduções para as provas.

O outro, que se tornara pastor batista, também não nos explicava nada sobre a língua latina. Suas aulas consistiam em mandar que nós decorássemos as declinações latinas e conjugássemos os verbos, o tempo todo da aula, suas aulas eram monótonas e cansativas.

A maioria dos alunos ficava dispersa e muitos chegavam a odiar as aulas de latim. Isso fazia com que o Latim não representasse nada para a maioria da classe, e sua serventia para nós não tivesse nenhum significado positivo. O tempo não passava e nós ansiávamos pelo fim da aula, o que era um alívio para todos.

⁷³ ROSA, Maria da Glória Sá. *Memória da cultura da educação em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: UFMS, 1990.

Como você pôde perceber, as primeiras turmas, no que diz respeito ao método da língua latina, foram muito prejudicadas por causa da falta de interesse e responsabilidade dos professores.

O Colegial eu cursei em São Paulo, no Colégio das irmãs Ursulinas. (ANEXO I).

O discurso de [D], ex-aluno que cursou o ensino primário na Escola Modelo Joaquim Murtinho, prestou o Exame de Admissão em 1946 e cursou o ginásio de 1947 a 1950, enfatiza a formação dos primeiros professores de Latim.

Lembro do antigo diretor e professor de latim por ser ex-padre [...]. Outro professor de latim que me recordo era ex-padre, tipo alemão, avermelhado, forte e careca [..].

Minha impressão era que professor de latim naquela época forçosamente era padre (ANEXO I).

Portanto, nessa primeira fase, o ensino de Latim foi caracterizado como precário.

3.3.2. Os melhores anos do ensino de Latim no Colégio Estadual Campo-Grandense: a década de 1950

O tom de entusiasmo do depoimento da ex-aluna [C], que apresentamos a seguir, é bem diferente daquele que marcou o discurso dos ex-alunos dos primeiros tempos da escola sobre o ensino de Latim. Trata-se agora de uma visão que atribui valores positivos, em primeiro lugar, ao professor. Ao desempenho e ao nível de exigência dele, a ex-aluna credita a qualidade dos conteúdos, da metodologia, das aulas que “...prendiam a atenção dos alunos” e até da relação que se estabelecia entre os conteúdos de Latim e de Português e que se refletia também na aprendizagem da língua vernácula. Seu depoimento revela também certos conteúdos (“...fábulas de Fedro, máximas de Publílio Siro e trechos da história de Roma”) e alguns aspectos da metodologia encontrados nos livros didáticos analisados na seção 3.2. A depoente lamenta a exclusão do Latim dos currículos em 1971. Eis o depoimento de [C]:

Eu fui da primeira turma que começou no prédio novo, em 1954. Como eu era a menor da turma da 1.^a série, no dia da inauguração eu fui a porta-bandeira.

Estudei os quatro anos do ginásio e os três do Colegial. Estudei sete anos de Latim e tive o privilégio de estudar Latim com o Candão (João Cândido), ótimo professor.

Ele ensinava a língua latina por meio de textos em Latim e português, tradução e revisão e a gramática e as declinações, assim como a análise

sintática e as declinações das palavras e as conjugações verbais eram, também, ensinadas ao trabalharmos os textos.

Nós traduzíamos algumas fábulas de Fedro, máximas de Publício Siro e trechos da história de Roma.

Além do Latim, ou melhor, estudando o Latim eu aprendi muito da língua portuguesa. O meu conhecimento do português devo muito ao Latim. O Candão era enérgico e exigia muito dos alunos. Suas aulas eram interessantes e prendiam a atenção dos alunos. Dava gosto estudar com o Candão. Foi uma pena terem tirado o Latim (ANEXO I)

Um tom positivo semelhante ao da ex-aluna [C] perpassa o discurso da ex-aluna [E] a respeito do mesmo professor e da qualidade do ensino de Latim na Escola Maria Constança, trazendo, porém, informações novas: a leitura em Latim, como se fosse em português, a entonação, a oratória, a necessidade de estudo, de treinamento e de preparação para entender o texto e poder fazer uma leitura expressiva:

Ele era uma figura lendária... Eu aprendi latim com ele. Nossa, eu gostava muito de latim. Aquelas declinações todas... eu aprendi tão bem que, na verdade, a minha base da língua portuguesa toda foi firmada do latim. E o Candão era uma figura de muita autoridade... E era muito bom o ensino do latim... Eu não posso lembrar de muita coisa do latim, mas eu tenho uma saudade... porque ele, inclusive, fazia a gente... eu lembro que a gente lia juntos em latim. Nós sabíamos o que estava escrito, traduzíamos e líamos com entonação, com oratória, como se fosse um texto de português - corretamente. Então você tinha que treinar aquilo em casa, e treinar toda a entonação do texto, de tal forma que demonstrasse que nós estávamos entendendo o significado do texto. E nós entendíamos mesmo... (ANEXO I).

Todavia, ao contrário de [C], a ex-aluna [E] não lamentou, na época, a exclusão do Latim dos currículos em 1971, mas, atualmente, reavaliando a influência dos estudos de Latim na sua própria formação, tem dúvidas a respeito da questão:

...quando tiraram eu achei correto... porque à época eu era mais pragmatista... eu achava que estava certo. Hoje eu tenho minhas dúvidas... e talvez eu ache que no ginásio não cabia mesmo [...]. Agora, em algum lugar, a gente teria que resgatar o ensino do latim... em algum curso, porque pra mim realmente foram quatro anos ... talvez tivesse sido demais para uma menina que entrou no ginásio, na primeira série do ginásio [...] e eram conteúdos muito pesados para nós. Mas hoje eu não sei... eu não consigo estabelecer esse valor. Porque hoje, olhando para trás e vendo a minha formação... esse latim influenciou tanto na minha vida [...] ele foi muito importante (ANEXO I).

Sobre a possibilidade de, atualmente, oferecer a disciplina Latim, como optativa, no Ensino Médio, [E] assim responde: “Eu já não vejo mais a nossa escola hoje, o ensino médio, com o ensino do latim [...] Como a proposta está posta [...]

parece que já não cabe mais o latim”⁷⁴, ponto de vista que coincide com o de Sampaio, em seu livro "Um gosto amargo de escola", pelas razões explicitadas no seguinte trecho:

Quanto ao ensino do Latim no ensino fundamental e médio, no Brasil, ele tornou-se impraticável atualmente dado que a qualidade de seu ensino não seria satisfatória devido a grande deficiência de excelentes latinistas para ministrarem a disciplina a contento, assim como a grande expansão do ensino fundamental e médio e a preocupação das autoridades com as estatísticas.

Nesse sentido, aprendi um pouco mais o que significam a reflexão sobre a prática e as dificuldades para instalar tal reflexão entre os professores, de quem se tirou até mesmo o tempo para parar e discutir o trabalho com seus pares, além da qualidade da formação, salário digno e valorização social (SAMPAIO, 1998, p 306).

Outra ex-aluna [A], conta a experiência *sui generis* que vivenciou no final da década de 1950, na Escola Maria Constança, quando precisou assumir as aulas de Latim no ginásio. Fornece, assim, um exemplo que evidencia a falta de professores de Latim na época:

Eu fui aluna do Candão no Ginásio e no Colegial e com ele aprendi muito a língua. Eu gostava do Latim, era boa aluna, pois pretendia depois fazer o curso de Letras.

Por ter-me destacado como aluna de Latim no ginásio, quando cursava o Colegial, em 1959, o diretor obrigou-me, por assim dizer, no impedimento do professor de Latim do ginásio, a assumir essa disciplina como professora no ginásio. Sendo, inclusive, nomeada para o cargo por ato do Governo⁷⁵. Julgo o Latim de suma importância para uma cultura mais sólida dos educandos (ANEXO I).

Além dos depoimentos dos ex-alunos [A], [B], [C], [D] e [E], contamos com o depoimento de dois ex-professores: [MG] e [AG]. Os dois lecionaram na Escola Maria Constança, nas décadas de 1950 e 1960: a ex-professora [MG] lecionou Língua Portuguesa e Gramática Histórica e o ex-professor [AG], Língua Portuguesa e Língua Latina.

Do depoimento da ex-professora [MG], recortamos o trecho seguinte em que ela cita dois ex-professores de Latim da Escola Maria Constança, comenta a razão de os professores da disciplina, em geral, serem ex-padres, e aponta a competência, ou seja, o conhecimento da matéria como a primeira condição a ser

⁷⁴ Ver Anexo I.

⁷⁵ Conforme se pode comprovar no Livro de Compromisso dos Professores, Livro 2, p. 14, pertencente ao acervo da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.

exigida de um professor.

Nesse último aspecto, é preciso sublinhar, como vimos no Capítulo II, que não há uma hierarquia, ou seja, uma ordem de prioridade ou de subordinação entre o “... conhecimento da matéria” e “... as técnicas didáticas, maneira de comunicação, maneira de transmitir...”, uma vez que esses elementos não são uma espécie de “lubrificante” espalhado sobre os conteúdos, mas, justamente por serem constitutivos dos conteúdos, são os elementos que transformam os ensinamentos em aprendizagens (CHERVEL, 1990, p. 182).

Eis o trecho do depoimento comentado:

Acontece o seguinte que o latim exige assim... uma prática, um exercício contínuo, a pessoa tem que passar a estudar mesmo, e os professores, eu não sei se fizeram isso... Mas lá no Colégio Estadual quem foi professor de latim que eu conheci, primeiro... foi o Cândido... João Cândido, que é Cândido de Souza. Depois o professor Arassuay de Castro - foram esses dois. Agora... havia esse hábito dos professores de latim serem padres por causa do seminário - estudavam 8 horas por dia de latim e em geral eles saíam conhecendo a disciplina, não é?... Acho que a primeira coisa que se exige do professor é competência - é o conhecimento da matéria - depois as técnicas didáticas, maneira de comunicação, maneira de transmitir, não é? [Sem grifos no original] (ANEXO I).

Recortamos mais um trecho do depoimento da ex-professora [MG] em que ela considera ter sido “...uma grande perda” a exclusão do Latim dos currículos, apresentando alguns aspectos do clima de opinião da época em que tal fato ocorreu, que julgamos bastante pertinente:

...os alunos não sentiram muita falta do latim. No entanto deveriam, não é? Ter feito abaixo-assinado, ter pedido a volta... Agora... repercussão no ensino de português eu acho que é principalmente no ensino do português histórico, da gramática histórica. E quem dava [...] essa parte [...] sentia falta do latim... se não tinha o latim, como é que se ensinava gramática histórica? Até hoje você não pode ensinar morfologia [...] sem ter o conhecimento do latim. Eu acho que foi uma grande perda. Não se deve tirar uma disciplina: deve-se, sim, incentivar para que ela seja bem estudada. Não retirar assim... abruptamente. Cada vez que vai retirando, o currículo vai ficando cada vez mais vago, mais vazio.

...uma das causas da queda do latim foi que os currículos eram muito longos. Havia [...] 11 disciplinas! Não é possível uma pessoa dar conta de 11 disciplinas, a não ser de avião, não é? Eu acho que uma das razões foi essa. Quem trabalhava muito contra o ensino do latim, das línguas era Lauro de Oliveira Lima... Ele dizia o seguinte: "se o aluno não sabe bem a sua própria língua, não sabe nem escrever bem, por que estudar outras línguas?" Acho que... tem que estudar bem todas, não é? Tem que saber bem todas... Acho que [...] faltavam [...] realmente bons professores (ANEXO I).

O ex-professor de Latim e Português⁷⁶ [AG] foi clérigo salesiano por cinco anos e começou a dar aulas no Colégio Dom Bosco e, depois que saiu do Seminário, passou lecionar em outras escolas além da Escola Maria Constança. Do seu depoimento, recortamos o seguinte trecho em que ele cita a gramática que adotava, caracteriza a estrutura da língua latina e a forma como trabalhava para ensiná-la, buscando estabelecer a correspondência entre o latim e o português, a partir do estudo centrado em textos latinos e portugueses. Eis o trecho:

No Maria Constança eu adotava a Gramática Latina do Napoleão Mendes⁷⁷. [...] Uma língua sintética [o latim] e diferente das demais línguas. Eu trabalhava com tradução e revisão de textos e inseria a análise sintática e morfológica, quando trabalhava com os textos, assim como declinação das palavras e os casos latinos correspondentes às funções sintáticas em nossa língua. Também a conjugação dos verbos era estudada por meio dos textos.

Os alunos julgavam a estrutura do Latim difícil e me pediam para pôr na ordem direta, ao que lhes respondia: “*Columbae minimo streptu terrentur*” (As pombas aterrorizam-se com o mínimo trabalho). [ANEXO I].

No trecho que segue, o ex-professor [AG] lamenta a eliminação do Latim dos currículos, explicitando os reflexos negativos desse fato para os estudantes de Direito e Letras e para o ensino do idioma nacional. Termina elogiando o professor João Cândido de Souza.

Grande erro cortar as fontes espirituais das raízes de nosso idioma, com grande reflexo para os candidatos aos cursos de Direito e Letras. O ensino atual é carente, principalmente no que se refere ao idioma nacional no que diz respeito à etimologia da maioria de nossos vocábulos [...]. O Latim, além de ser a base etimológica da língua portuguesa, estimula o raciocínio do estudante e ainda lhes dá uma base do conhecimento clássico.

Conheci o Candão, João Cândido de Souza, ótimo latinista e professor responsável em seu ofício de ensinar o Latim a seus alunos. (ANEXO I).

Retomando os dados mais recorrentes no que foi exposto nesta seção 3.3, podemos concluir que o ensino de Latim na Escola Maria Constança começou com muita dificuldade. Os conteúdos reduziam-se às declinações e às conjugações, a metodologia centrava-se na leitura para a memorização, mas qual era o objetivo de tal ensino? Decorar os conteúdos? Para quê? Assim, os alunos não chegavam a atinar

⁷⁶ O fato de o professor [AG] lecionar latim e português confirma a tradição mencionada por Razzini (2000), a respeito do Colégio Pedro II, bem como um dos princípios (o nº 4) do método recomendado por Berge et alii (1990, p. 10), na coleção *Ars Latina*.

⁷⁷ Trata-se da obra do filólogo Napoleão Mendes de Almeida intitulada “Noções Fundamentais da Língua Latina”, cuja 5ª edição foi publicada em 1955, pela Editora Saraiva.

a razão desse estudo, pois, repetindo as palavras de [B]:

A maioria dos alunos ficava dispersa e muitos chegavam a odiar as aulas de latim. Isso fazia com que o Latim não representasse nada para a maioria da classe, e sua serventia para nós não tivesse nenhum significado positivo. O tempo não passava e nós ansiávamos pelo fim da aula, o que era um alívio para todos (ANEXO I).

Nesse período, como nos informaram [B] e [D], os professores eram ex-padres, o que, em geral, cria a expectativa de que sejam conhecedores da língua latina, pela formação do Seminário. Nesse caso, por que não conseguiam dar um sentido às suas aulas para os estudantes ginasiais?

Entretanto, a análise dos depoimentos tanto dos ex-professores quanto dos ex-alunos evidencia também que o ensino do Latim teve os seus “anos dourados” na Escola Maria Constança, na década de 1950, quando quem ministrava a disciplina era um ex-clérigo carmelita, o professor João Cândido de Souza, mais conhecido, na época, como “Candão” pelos colegas e alunos.

Analisando os depoimentos dos ex-alunos, pudemos constatar que [A], [C] e [E] atribuem sentidos positivos aos conteúdos e à metodologia de ensino das aulas do professor João Cândido de Souza (Candão), nas quais reconheciam objetivos relevantes para a sua própria formação. Retomamos o seguinte trecho do depoimento de [C] que, de certa forma, resume essa visão positiva:

Ele ensinava a língua latina por meio de textos em latim e português, tradução e revisão e a gramática e as declinações, assim como a análise sintática e as declinações das palavras e as conjugações verbais eram, também, ensinadas ao trabalharmos os textos. Nós traduzíamos algumas fábulas de Fedro, máximas de Publílio Siro e trechos da história de Roma. Além do Latim, ou melhor, estudando o Latim eu aprendi muito da língua portuguesa. O meu conhecimento do português devo muito ao Latim (ANEXO I).

Quanto à exclusão do Latim dos currículos, [C] disse ter lamentado e [E] explicou que, na ocasião, tinha aprovado, mas, atualmente, refletindo sobre a influência que o estudo da disciplina teve na sua própria formação, tem dúvidas a respeito. Apesar da opinião divergente, tanto [C] quanto [E] apontaram o estudo do Latim como fator positivo para aprender melhor o Português.

Os ex-professores [MG] e [AG], desaprovando a exclusão do Latim dos currículos e apontando as possíveis causas desse fato, ressaltaram, entre as

conseqüências, o prejuízo que a falta do estudo dessa disciplina tem produzido no ensino do Português.

Nesse sentido, ao discutir sobre a propalada “queda na qualidade” do ensino de Língua Portuguesa, desde os anos 1980, nos níveis fundamental e médio, Hellmann (2001, p. 30) questiona:

...a que podemos atribuir a queda na qualidade do ensino da Língua Portuguesa nesses níveis de ensino, quando todos os anos as faculdades de Letras formam centenas de professores de Língua Pátria que vão para as escolas assumir o ensino dessa disciplina? Seria, por acaso o que assume o Ministério da Educação e Cultura, no Relatório da Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa (1986, p. 31), quando reconhece que:
[...] no segundo grau na própria disciplina Língua Portuguesa, deve haver um mínimo de aulas dedicadas ao estudo das estruturas do latim, com vistas à compreensão mais lúcida da própria Língua Portuguesa, em sua história interna e seus recursos mórficos e semânticos.

Os depoimentos dos ex-professores e dos ex-alunos, apesar do pequeno número, foram essenciais para que, agora, o nosso olhar sobre os documentos e sobre os livros didáticos não apenas vislumbre, mas possa apreender e depreender, na medida do possível, o sentido de ensinar e aprender Latim na Escola Maria Constança. Tentaremos chegar a esse objetivo, na próxima seção, concluindo brevemente este capítulo. Afinal, lembrando Carlos Drummond de Andrade, “De tudo, ficou um pouco”⁷⁸.

3.4 Desvelando lições da história da disciplina Latim na Escola Maria Constança

Como afirmamos na seção anterior, os documentos da Escola Maria Constança e os livros didáticos nela adotados, referentes ao ensino do Latim, no curso ginásial, adquirem novos contornos quando considerados, voltando à epígrafe deste capítulo, à luz das “... práticas humanas que os confirmaram e lhes deram sentido”, e que, pelo menos em dois aspectos, foram desveladas nos depoimentos dos ex-professores e dos ex-alunos.

O primeiro aspecto diz respeito ao fato de, no período focalizado, os professores da disciplina serem ex-seminaristas, condição que lhes conferia, na

⁷⁸ Primeiro verso do poema “Resíduo”: Carlos Drummond de Andrade. Poesia Completa e Prosa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1977, volume único, p. 163.

época, o *status* de proficientes em língua latina. Entretanto, os ex-alunos da década de 1940 atribuíram um sentido negativo ao ensino de Latim, enquanto os da década de 1950 atribuíram-lhe sentido positivo. Ou seja, se os professores tinham, basicamente, a mesma formação, por que houve um resultado negativo para os alunos, no primeiro caso, e um resultado positivo, no segundo caso?

Tal problema evidencia, do nosso ponto de vista, a questão de “disciplinar um conteúdo” a qual, por sua vez, implica entender que, numa disciplina escolar, os conteúdos de ensino formam um conjunto com uma organização própria e uma eficácia adequadas a uma classe escolar.

Por outro lado, como o próprio nome indica, as disciplinas são também maneiras de “disciplinar” o espírito, no sentido de lhe dar métodos e regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte, pois “... não tendo sido rompido o contato com o verbo disciplinar, o valor forte do termo está sempre disponível”. Portanto, numa disciplina, misturam-se exposição de conteúdos e formação do espírito (CHERVEL, 1990, p. 180).

Nesse sentido, como vimos no Capítulo II, “disciplinarizar um conteúdo” seria dar-lhe, na Escola, por meio de vários recursos (técnicas de incentivação, exercícios, métodos de avaliação), uma nova configuração, própria e original de modo a torná-lo adequado a ser utilizado pelos alunos como atividade intelectual que lhes possibilite atingir certas finalidades.

Voltando à questão dos valores atribuídos pelos ex-alunos ao ensino de Latim, podemos supor que, na década de 1940, não houve preocupação em “disciplinarizar os conteúdos”, resultando uma avaliação negativa pelos ex-alunos, enquanto, na década de 1950, avaliação dos ex-alunos foi positiva porque os conteúdos de ensino foram configurados de forma a torná-los relevantes e significativos para eles. Vale ressaltar que tal avaliação foi, em todos os depoimentos, vinculada à figura de um determinado professor, afetivamente chamado de “Candão”.

Nesse sentido, vale lembrar que as disciplinas “... são esses modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos”. Portanto, a pedagogia e os conteúdos escolares estariam inter-relacionados, pois a pedagogia “... longe de ser um lubrificante espalhado sobre o mecanismo, não é senão um elemento desse mecanismo, aquele que transforma os ensinamentos em aprendizagens” (CHERVEL, 1990, p. 182).

Quanto ao segundo aspecto relacionado às práticas humanas que

confirmaram e deram sentido à história do ensino de Latim na Escola Maria Constança, desvelado de forma recorrente nos depoimentos de ex-alunos e ex-professores, avaliamos tratar-se do sentido atribuído ao estudo do latim como fator necessário à aprendizagem e ao ensino do português:

... estudando o Latim eu aprendi muito da língua portuguesa. O meu conhecimento do português devo muito ao Latim [C].

... repercussão no ensino de português eu acho que é principalmente no ensino do português histórico, da gramática histórica. E quem dava [...] essa parte [...] sentia falta do latim... se não tinha o latim, como é que se ensinava gramática histórica? Até hoje você não pode ensinar morfologia [...] sem ter o conhecimento do latim [MG].

O ensino atual é carente, principalmente no que se refere ao idioma nacional no que diz respeito à etimologia da maioria de nossos vocábulos [...]. O Latim, além de ser a base etimológica da língua portuguesa, estimula o raciocínio do estudante e ainda lhes dá uma base do conhecimento clássico [AG].

Por outro lado, como vimos na seção 3.2, observamos que, nos três livros analisados, a língua portuguesa tem um papel relevante na metodologia de ensino do Latim, especialmente nos dois volumes da *Ars Latina* em que todas as lições são organizadas, inicialmente, em torno de dois eixos: a “parte latina” e a “parte portuguesa”, compostas de orações avulsas e pequenos textos nas duas línguas. Os autores, inclusive, remetem os leitores à *Gramática Expositiva. Curso Superior*, do filólogo brasileiro Eduardo Carlos Pereira e à *Nomenclatura Gramatical Brasileira* (NGB).

No *Latim Ginásial*, de João Capusso Gallo, observamos que o autor também usa a língua portuguesa como instrumento para o ensino do Latim, advertindo os leitores, logo na folha de rosto, a respeito do fato de que “... com o intuito de evitar silabadas e diversos vícios graves em que incidem alunos incipientes” para os quais se destinava o livro, substituiu, “... nos vocabulários e textos para leitura, os sinais da quantidade latina pelo acento tônico”. Contudo, nas séries seguintes tal critério seria abandonado.

Com relação aos livros didáticos, em que a língua portuguesa é proposta como apoio à metodologia de ensino do Latim, observamos uma situação semelhante à que prevaleceu enquanto o latim era o componente central do currículo, isto é: “... a língua portuguesa, a língua significativamente então denominada `vulgar`, deveria ser instrumento para aprender a gramática latina...” (SOARES, 2002, p. 161-2).

Todavia, com referência aos depoimentos dos ex-alunos e ex-professores a

respeito do estudo do latim como fator necessário à aprendizagem e ao ensino do português, podemos dizer que a situação, de certo modo, inverte-se, ou seja: o latim é que seria instrumento para aprender a gramática portuguesa.

Sobre tal questão, após citar estudiosos que afirmam ser o estudo do latim necessário à aprendizagem do português e outros que não concordam com isso, Hellmann (2001, p. 32) apresenta o seu ponto de vista, com o qual concordamos:

... embora um usuário da língua portuguesa possa aprender e usar adequadamente o idioma português sem que conheça o latino, terá, entretanto, que recorrer a este se quiser entender o porquê de uma série de particularidades e especificidades daquele. Em função disso, a contribuição do latim para uma melhor compreensão da língua portuguesa continua sendo apresentada, na bibliografia existente, como uma das razões para o ensino do idioma dos romanos.

Como se pode inferir da análise feita nos documentos, nos livros didáticos e nos depoimentos de ex-professores e de ex-alunos, a história da disciplina Latim, como componente curricular obrigatório no curso ginásial, no período de 1943 a 1961, na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, como ocorre com qualquer disciplina, foi marcada, de um lado, por questões de natureza social, política, cultural; de outro lado, por questões ligadas à própria área de conhecimentos sobre a língua latina. Nesse sentido, Lucíola Santos explica que

... o desenvolvimento de uma disciplina escolar está condicionado a fatores internos e externos. Os primeiros dizem respeito às próprias condições de trabalho na área, e os últimos estão diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam. A importância, ou o peso atribuído a estes fatores dependerá do nível de desenvolvimento em que se encontra a própria área de estudos, bem como do próprio contexto educacional e do regime político e tradição cultural que o circunscrevem (SANTOS, 1990, p. 21).

Nesse sentido, verificamos que, em cada período da sua história no *locus* da pesquisa, a disciplina Latim configurou-se de acordo com:

A) *fatores internos*, ou seja, conforme a natureza dos conhecimentos sobre a língua latina então disponíveis, pelo nível de desenvolvimento em que se encontravam esses conhecimentos, pela formação dos profissionais atuantes na área;

B) *fatores externos*, ou seja, as condições sociais, econômicas e culturais que determinavam a escola e o ensino, referentes, por exemplo: I) aos grupos sociais

que tinham acesso às aulas; às expectativas, aos interesses e aos objetivos de tais grupos e da sociedade em geral em relação à escola e ao que se deve ensinar e aprender nela a respeito da língua latina; II) ao regime político em que a escola estava inserida, bem como o ensino do Latim, além da estrutura do sistema educacional.

Este capítulo foi uma tentativa de aproximação da história da constituição em disciplina escolar, em saber escolar, da área de conhecimento que tem por objeto a língua latina e de, por meio dessa aproximação, buscar compreender a configuração interna dessa disciplina — conteúdos, objetivos e metodologia de ensino —, bem como depreender o sentido de ensiná-la e de aprendê-la, no curso ginásial, na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, no período de 1943 a 1961.

A seguir, apresentaremos as Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo as hipóteses formuladas para este estudo, as transformações do ensino de Latim, no curso ginásial da Escola Maria Constança Barros Machado, no período de 1938 a 1971, refletiriam as transformações ocorridas no ensino da mesma disciplina no Brasil, em três momentos da legislação educacional: Decreto-Lei 4244/42, LDB 4024/61 e Lei 5692/71.

Tomando como referência o recorte temporal que recobre esses momentos, o *corpus* da pesquisa foi constituído por três tipos de fontes: os documentos referenciadores, pertencentes ao acervo da escola, os livros didáticos adotados nos primeiros anos do seu funcionamento e os depoimentos de ex-professores e de ex-alunos que dela fizeram parte.

Sobre o ensino do Latim, antes e depois da LDB 4024/61, a análise dos documentos indicou que o início do funcionamento da escola, em 1939, sob o nome de Liceu Campo-Grandense, com a primeira série do ciclo fundamental, não coincide com o início do ensino de Latim, pois, conforme a organização do ensino secundário até então vigente (Decreto Nº 19890, de 18 de abril de 1931), tal disciplina só era oferecida no quarto e quinto anos do ciclo fundamental.

Apenas com a nova estrutura do ensino secundário, estabelecida para o curso ginásial pelo Decreto-Lei 4.244/42, Art. 11, é que o Latim passou a ser uma das disciplinas indicadas no currículo da primeira à quarta séries ginásiais. Tal estrutura curricular foi implantada no ano letivo de 1943 quando a escola, por força da mesma lei, passou a ser denominada Ginásio Campo-Grandense.

A partir de então, o ensino do Latim foi oferecido regularmente no curso ginásial da instituição até o ano de 1961, quando, pela LDB 4024, a disciplina deixou de ser obrigatória. Não localizamos nenhum documento comprobatório de que ela tenha sido oferecida como complementar, no curso ginásial.

Depois de 1961, o Latim continuou, como disciplina optativa, no então chamado ciclo colegial da Escola Maria Constança, conforme registros encontrados, em horários de provas de 1968 e numa portaria de indicação de livros didáticos que seriam adotados no mesmo ano. Em 1969, com a aposentadoria do professor João Cândido de Souza, a mesma disciplina deixou de ser oferecida.

A análise dos conteúdos, dos objetivos, da metodologia e do público-alvo, constantes nos três livros didáticos adotados — *Latim Ginásial. Primeiro Ano*

Ginasial, de João Capusso GALLO, *Ars Latina* (Tomo I) e *Ars Latina* (Tomo II), ambos de Damião BERGE et alii —, a partir de 1943, no Ginásio Campo-Grandense, possibilitou-nos depreender a configuração do ensino de Latim neles proposto, que passaremos a delinear.

Os conteúdos propostos no “*Latim Ginásial. Primeiro Ano de Latim*” são: a) pronúncia; noções do valor e emprego dos casos; noções sobre declinações; b) declinação dos substantivos, adjetivos e pronomes; c) o verbo *Sum* e as quatro conjugações regulares, nas vozes ativa e passiva; d) noções de concordância verbal; e) adjetivos numerais: cardinais e ordinais; f) advérbio, preposição, conjunção e interjeição; g) leitura e tradução de máximas, de Publílio Siro, e de relatos históricos de Flávio Eutrópio.

O primeiro volume da *Ars Latina* apresenta praticamente os mesmos conteúdos de ensino propostos no “*Latim Ginásial. Primeiro Ano de Latim*”. A diferença é que a *Ars Latina*, que também apresenta matéria destinada ao segundo ano, além de conter 114 lições, ou seja, mais do que o dobro das 52 lições do “*Latim Ginásial*”, ainda oferece textos de mais dois autores: Fedro e Valério Máximo.

Embora no livro *Ars Latina* a matéria destinada ao segundo ano não esteja discriminada, provavelmente, ela começa na Lição 60. Não se trata de conteúdos muito diferentes dos destinados ao primeiro ano, mas apresentam um detalhamento maior das particularidades e um maior número de textos para o segundo ano. Isso em se tratando dos Seminários e Escolas Apostólicas que tinham sete aulas semanais de Latim, seria normal. Entretanto, nos cursos ginasiais, com apenas duas aulas semanais, não seria possível desenvolver nem no primeiro nem no segundo ano tantas lições.

No *Ars Latina* (Tomo II), adotado para a segunda série ginasial, os conteúdos de ensino são: o quadro das conjugações latinas regulares e irregulares, as construções sintáticas do particípio conjunto e do acusativo com infinitivo, além da boa construção da frase portuguesa, com destaque para as expressões peculiares e idiomáticas tanto do latim quanto do português.

Quanto à metodologia de ensino, o *Latim Ginásial*, destinado à primeira série, apresenta exercícios sistemáticos e frequentes de leitura e tradução; de comparação entre construções latinas e portuguesas e vice-versa, equivalentes pelo sentido, a partir de sentenças avulsas, de máximas e de breves relatos; de representação de trechos já estudados, em uma outra ordem, para tradução; de estudo do vocabulário, em função dos textos propostos, relacionando as palavras

latinas com as portuguesas; de versões baseadas no vocabulário já conhecido e, ao mesmo tempo, nas declinações e conjugações estudadas.

Já nos tomos I e II da coleção *Ars Latina*, como metodologia de ensino, os autores propõem o “método ativo”, a ser desenvolvido pela indução ativa do aluno guiado pelo professor, implicava concentração e deveria “... convergir para a compreensão progressiva, não só da linguagem como tal, mas também de sua formação lógica e psicológica” (BERGE, 1990, p. 9). Consistia em ensinar, gradualmente, o idioma latino, partindo de orações fáceis, cujo sentido o aluno poderia alcançar sem muitas noções prévias. O professor deveria auxiliá-lo a compreender o sentido da frase, “...não por simples adivinhação, mas pela análise progressiva das expressões latinas” (idem, *ibidem*). Isso implicaria que, tomando a língua vernácula como ponto de partida, o professor indicasse ao estudante os termos que fossem iguais ou análogos em português; mais tarde, poderia recorrer também às noções latinas que o aluno já tivesse adquirido. Assim, afirmam os autores, o método muito beneficiaria a regência de português.

A partir da caracterização dos conteúdos e da metodologia propostos nos três livros analisados, conseguimos depreender que o objetivo geral do ensino do Latim, proposto tanto no *Latim Ginásial* (primeiro ano), quanto nos tomos I (primeiro e segundo anos dos Seminários, adotado na segunda série ginásial) e II (terceiro ano do Seminário, adotado na terceira série ginásial) da coleção *Ars Latina*, consiste em proporcionar ao educando, pelo estudo de textos de longa tradição e da língua latina, concebida como suporte necessário à comunicação, à persuasão e ao pensamento, a integração “...em uma elite, em uma nação, em uma cultura, que ele partilha ao mesmo tempo com seus ancestrais e com seus contemporâneos” (CHERVEL & COMPÈRE, 1999, p. 149). Configura-se, desse modo, uma formação, fundamentada nas chamadas humanidades, que foi hegemônica na história do ensino ocidental durante muito tempo.

Em razão de tal objetivo, os três livros organizam os conteúdos mais ou menos da mesma forma, ou seja, conteúdos gramaticais articulados a exercícios sistemáticos e freqüentes de leitura, tradução, versão, conversação, estudo do vocabulário, comentários e explicações não apenas sobre fatos gramaticais, mas também sobre o conhecimento da civilização romana.

Todavia, a estrutura interna do *Latim Ginásial*, de João Capusso Gallo é bem mais simples do que a dos dois tomos da *Ars Latina*. O primeiro livro apresenta-se de forma mais próxima dos ginásianos iniciantes no estudo do Latim, com duas

aulas semanais. Já os tomos I e II da *Ars Latina*, que se aproximam mais dos seminaristas com sete a oito aulas semanais de Latim, têm uma estrutura mais elaborada, pois, além das lições, contêm: suplemento ou apêndice gramatical, vocabulário das lições (latim-português e português-latim), vocabulário alfabético (latim-português e português-latim).

Como na ata em que constam os livros adotados em 1943, no Ginásio Campo-Grandense, a *Ars Latina* é mencionada para a segunda e a terceira séries ginasiais, mas o número do tomo é especificado apenas na segunda, provavelmente esse mesmo tomo I tenha sido usado também na terceira série e o tomo II apenas na quarta série, no ano seguinte (1944). É possível também que a coleção *Ars Latina* tenha continuado a ser adotada na Escola Maria Constança Barros Machado durante as décadas de 1950 e 1960, considerando que havia dificuldade de encontrar exercícios e textos, como os apresentados na *Ars Latina*, em manuais congêneres, no Brasil e em Portugal.

Além disso, ressaltamos que, nos três livros analisados, a língua portuguesa tem um papel relevante na metodologia de ensino do Latim, especialmente nos dois volumes da *Ars Latina* em que todas as lições são organizadas, inicialmente, em torno de dois eixos: a “parte latina” e a “parte portuguesa”, compostas de orações avulsas e pequenos textos nas duas línguas. Os autores, inclusive, remetem os leitores à *Gramática Expositiva. Curso Superior*, do filólogo brasileiro Eduardo Carlos Pereira e à *Nomenclatura Gramatical Brasileira* (NGB).

Consideramos que o desafio maior dos professores que adotaram tanto o tomo I quanto o tomo II da coleção *Ars Latina* era, provavelmente, adaptar para ginasianos, com duas aulas semanais de Latim, os objetivos, os conteúdos e a metodologia que, nesses dois livros, eram destinados a seminaristas com sete a oito aulas semanais da mesma disciplina.

Talvez na época em que o Latim começou a ser estudado, desde a primeira série ginasial (1943), fosse difícil encontrar um livro didático indicado para alunos iniciantes, porque, no currículo do ensino ginasial em vigor até o advento da Reforma Capanema (1942), essa disciplina era ministrada apenas no quarto e quinto anos do ciclo fundamental (que correspondia ao que depois se chamou curso ginasial). Isso poderia explicar o fato de serem adotados, para os anos iniciais do ginásio, obras como as da coleção *Ars Latina*, destinadas a seminaristas e não a ginasianos iniciantes.

Consideramos que os objetivos, os conteúdos e a metodologia desenvolvidos no ensino de Latim, nas três primeiras séries ginásiais da Escola Maria Constança, de 1943 a 1961, tenham sido, em linhas gerais, semelhantes aos objetivos, conteúdos e metodologia propostos nos três livros analisados ou em outros congêneres.

A respeito do sentido de aprender e de ensinar Latim na Escola Maria Constança, no período focalizado, que julgamos terem sido desvelados nos depoimentos dos ex-alunos e dos ex-professores, informantes da pesquisa, destacamos, na análise, dois aspectos.

O primeiro aspecto ligado ao sentido de aprender e de ensinar Latim diz respeito ao fato de, no período focalizado, os professores de Latim da escola serem ex-seminaristas, condição que lhes conferia, na época, o *status* de proficientes nesse idioma. Entretanto, os ex-alunos da década de 1940 atribuíram um sentido negativo ao ensino da disciplina, enquanto os da década de 1950, ao contrário, atribuíram-lhe sentido positivo. Tal resultado suscitou um problema: se os professores tinham, basicamente, a mesma formação, por que haveria um resultado negativo desse ensino para os alunos, no primeiro caso, e um resultado positivo, no segundo?

Consideramos que põe em evidência a “disciplinarização dos conteúdos” a qual, por sua vez, implica entender que, numa disciplina escolar, os conteúdos de ensino formam um conjunto com uma organização própria e uma eficácia adequadas a uma classe escolar.

Por outro lado, como o próprio nome indica, as disciplinas são também maneiras de “disciplinar” o espírito, no sentido de lhe dar métodos e regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte. Portanto, numa disciplina, misturam-se exposição de conteúdos e formação do espírito (CHERVEL, 1990, p. 180).

Nesse sentido, “disciplinarizar um conteúdo” seria dar-lhe, na Escola, por meio de vários recursos (técnicas de incentivação, exercícios, métodos de avaliação), uma nova configuração, própria e original de modo a torná-lo adequado a ser utilizado pelos alunos como atividade intelectual que lhes possibilite atingir certas finalidades.

Voltando à questão dos valores atribuídos pelos ex-alunos ao ensino de Latim, podemos supor que, na década de 1940, não houve preocupação em “disciplinarizar os conteúdos”, resultando uma avaliação negativa pelos ex-alunos, enquanto, na década de 1950, a avaliação, dos ex-alunos, foi positiva porque os

conteúdos de ensino foram configurados de forma a torná-los relevantes e significativos para eles. Vale ressaltar que tal avaliação foi, em todos os depoimentos, vinculada à figura de um determinado professor, afetivamente chamado de “Candão”.

Nesse sentido, vale lembrar que as disciplinas “... são esses modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos”. Portanto, a pedagogia e os conteúdos escolares estariam inter-relacionados, pois a pedagogia “... longe de ser um lubrificante espalhado sobre o mecanismo, não é senão um elemento desse mecanismo, aquele que transforma os ensinamentos em aprendizagens” (CHERVEL, 1990, p. 182).

O que a análise desse primeiro aspecto ligado ao sentido de aprender e de ensinar Latim também evidenciou foi a dificuldade de encontrar professores para a disciplina, a ponto de uma aluna que, no final da década de 1950, cursava o colegial precisar assumir as aulas de Latim no ginásio, durante o afastamento do professor da cadeira.

Quanto ao segundo aspecto ligado ao sentido de aprender e de ensinar Latim, desvelado de forma recorrente nos depoimentos de ex-alunos e ex-professores, avaliamos tratar-se do sentido atribuído ao estudo do Latim como fator necessário à aprendizagem e ao ensino do português.

Entretanto, nos livros didáticos analisados, observamos uma situação semelhante à que prevaleceu enquanto o Latim era o componente central do currículo, isto é, a língua portuguesa como instrumento para a aprendizagem da gramática latina.

Assim, se levarmos em conta os depoimentos dos ex-alunos e ex-professores que atribuem ao estudo do Latim o sentido de condição necessária à aprendizagem e ao ensino do português, poderemos dizer que a situação, de certo modo, inverte-se, ou seja: o Latim é que seria instrumento para aprender a gramática portuguesa.

Diante do exposto e voltando à hipótese inicial da pesquisa, consideramos que as transformações do ensino de Latim, no curso ginásial da Escola Maria Constança Barros Machado, refletiram as transformações ocorridas no ensino da mesma disciplina no Brasil, em decorrência da legislação educacional que recobre o período da pesquisa —Decreto-Lei 4244/42, LDB 4024/61 e Lei 5692/71. Entretanto, tal legislação, por sua vez, também representa as transformações históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais ocorridas no mesmo período.

Além desses fatores externos, tais transformações foram condicionadas por fatores internos, ou seja, pelas próprias condições de trabalho na área, entre as quais a falta de professores qualificados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Gilberto Luiz. *O pensamento burguês no seminário de Olinda. (1800 – 1836)*. : São Paulo: Humanidades, 1993.
- ASCHE, Eliane. *O curto-circuito do saber: o ensino de língua portuguesa na rede pública estadual paulista na década de 70*. São Paulo, 1997. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica.
- ARAÚJO, Carla B. Zandavalli M. *O ensino de didática na década de 30, no sul de Mato Grosso: ordem e controle*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação /UFMS. Campo Grande, 1997.
- BARROS, Maria Cristina Lanza de. *A história da disciplina Geografia nas décadas de 1930 e 1940: expressão da fisionomia do Estado*. Dissertação (Mestrado em Educação): Programa de Pós-Graduação em Educação /CCHS – UFMS. Campo Grande, 2000.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O livro didático e o conhecimento histórico: Uma história do saber escolar*. São Paulo, 1993. 369 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo.
- _____. Livros didáticos: concepções e usos. In: *Bolando aula de História*. Ano 1, n. 5, Jun/Jul, 1998.
- _____. *Disciplinas escolares: história e pesquisa*. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 9-38. (Estudos CDAPH. Série historiográfica).
- CANDIDO, Antônio. A revolução de 1930 e a cultura. In: *A educação pela noite*. 2^a Ed., Ática: São Paulo, p. 182 – 215.
- CASEMIRO, Glauce. Soares. *Da proposta das elites ao método direto: uma história da disciplina Língua Inglesa no Colégio Pedro II (1930-1958)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMS. Campo Grande, 2003.
- CHERVEL, André (1988). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e educação*, Pannonica, nº 2, 177 – 229: Porto Alegre, 1990.
- CUNHA, Celso. *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

DANIEL, M. E. B. *Uma história da disciplina Português no ensino normal: 1930-1940*. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH/USP, 2001.

DODSWORTH, Henrique. *Cem Anos de Ensino Secundário no Brasil*. (1826 – 1926). Ministério de Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: Rio de Janeiro, 1968.

FARIA JR., Ernesto de. *Introdução à Didática do Latim*. (Universidade do Brasil. Publicações da Faculdade Nacional de Filosofia. Série Literária nº 2). Rio de Janeiro, 1959.

FARIA FILHO, Luciano. Conhecimento e cultura na escola. Uma abordagem histórica. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1996.

FELIZ, J. da C. *Consonâncias e dissonâncias de um canto coletivo: a história da disciplina canto orfeônico no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação /CCHS – Campo Grande: UFMS, 1998.

FIORIN, José Luiz. *Subprojeto: uma história da disciplina Português no ensino de 1º e 2º grau*. São Paulo: USP, 1997. (mimeografado).

GONÇALVES, Carlos Luiz. & PIMENTA, Selma Garrido. (1990) Recuperando a memória: breve história da organização do ensino de 2º grau (1930-1988). *Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo, Cortez Editora, p. 25-56. (Coleção Magistério – 2º grau).

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Tradução: Atílio Bruneta. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

HELLMANN, Waldir Luis. *O Ensino da Língua Latina na Concepção dos Profissionais de Diferentes Áreas*. Revista de Divulgação Cultural – ano 24 – nº 78 – setembro / dezembro. FURB / Blumenau, 2002.

_____. *O Ensino do Latim na Concepção de Profissionais de Diferentes Áreas*. Dissertação de Mestrado: Blumenau, 2002.

HOUAISS, A. *O Português do Brasil*. Rio de Janeiro: UNIBRADE. Centro de Cultura, 1985.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas. *A história da Educação Moral e Cívica: um álbum de fotografias da sociedade Brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação /CCHS – UFMS. Campo Grande, 1998.

MARCÍLIO, Humberto. *A História do Ensino em Mato Grosso*. Publicação da Secretaria de Educação, Cultura e Saúde: Cuiabá, 1963.

NISKIER, Arnaldo. A ética na terra do frio. *Folha de São Paulo*. Tendências/Debates, p. 3. São Paulo, s/d.

NOBREGA, Vandick L. da. *Metodologia do Latim*. Vida Cotidiana e Instituição. 2. ed. Livraria Acadêmica: Rio de Janeiro, 1962.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M.E.B.; MENEGAZZO, M.A. A história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil através de manuais didáticos (1870-1950). *Educação em foco*, Vol.8-n.º 1 e n.º 2 – mar/ago 2003, set/fev, 2003/2004, p. 31-45.

PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção questões da nossa época, v.34).

_____. *As disciplinas escolares como forma de analisar a educação na escola*. Campo Grande, MS. Projeto Integrado de Pesquisa: Mestrado em Educação/UFMS, 2002.

_____. Perspectivas para a história das disciplinas escolares. In: SILVA, Denize Helena G. da; LARA, Gláucia M. P. e MENEGAZZO, Maria Adélia (orgs). *Estudos de linguagem: inter-relações e perspectivas*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003. p. 71-82.

RAUBER, Pedro. *A disciplina prática de ensino como reveladora da história da formação do professor primário no Brasil*. Campo Grande, MS. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação /CCHS – UFMS, 1999.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838- 1971)*. Tese (Doutorado em Letras: Teoria Literária). Campinas, 2000. Universidade de Campinas.

_____. *Antologia Nacional (1838-1971). Museu literário ou doutrina?* Campinas, SP: Instituto de Estudos de Linguagem da UNICAMP (Dissertação de Mestrado), 1992.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. (1930 – 1973). Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.

ROSA, Maria da Glória Sá. *Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Editora da UFMS, 1990.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. *Um gosto amargo de escola*. (relação entre currículo, ensino e fracasso escolar). São Paulo: Educ. Fapesp, 1998.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. História das disciplinas escolas: outras perspectivas de análise. *Educação e Realidade*. [S. I.], v. 20, nº 2, jul/dez, p. 60-68, 1995.

———. História das disciplinas escolares: perspectiva de análise. *Teoria e educação*, Pannonica, nº 2, p. 21-29: Porto Alegre, 1990.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

———. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor leitor. In: MARINHO, Marildes (org). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leituras do Brasil-ALB, 2001. p. 31-76.

SOUZA, Roberto Acízelo de. (1999) *O império da eloquência – Retórica e poética no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro, EDUERJ: EDUFF.

TUFFANI, Eduardo. *Repertório brasileiro de língua e literatura latina*. (1830 – 1996). Universidade Federal Fluminense, 2003. (Não-publicado).

VALENTE, Wagner Rodrigues. (1997) *Uma história da matemática escolar no Brasil (1730-1930)*. São Paulo: Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

VIEIRA, A. A decadência do ensino secundário: suas causas e remédios. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 13 maio 1934.

LIVROS DE ATA E DE EXPEDIENTE

LIVRO de Atas de Congregação do Liceu Campo-Grandense (1942-1968). Campo Grande, MS. (Acervo da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado)

LIVRO de Atas de Portarias e Decretos (1939-1971). Campo Grande, MS. (Acervo da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado)

LIVRO de Atas de Exames do Liceu Campo-Grandense (1945). Campo Grande, MS. (Acervo da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado)

LIVRO de Atas de Regulamento do Liceu Campo-Grandense. Campo Grande, MS. (Acervo da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado)

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

BERGE, O.F.M; Dr. Fr. Damião et alii. *Ars Latina*. Primeiro e Segundo anos. 26. ed. Editora Vozes LTDA. Petrópolis: Rio de Janeiro. 1990.

BERGE, O.F.M; Dr. Fr. Damião et alii. *Ars Latina*. Terceiro ano. 3. ed., melhorada, Editora Vozes LTDA. Petrópolis: Rio de Janeiro. 1943.

GALLO, João Capusso. *Latim Ginásial*. 1ª ed. Edições e Publicações Brasil: São Paulo, 1942.

LIVROS DIDÁTICOS CONSULTADOS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Noções Fundamentais da Língua Latina*. 5ª ed. Editora Saraiva: São Paulo, 1955.

Coleção Didática F.T.D. – Irmãos Maristas. *Latim*. Primeira Série – Curso Ginásial. 9. ed. Editora do Brasil S/A: São Paulo, s/d.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Ministério de Educação e Cultura. Serviço de Documentação. Lei Orgânica do Ensino Secundário e Legislação Complementar: Organizado por: Francisco de Assis Vieira – Chefe da Seção de Pesquisa do S.D. 2. ed.: Rio de Janeiro, 1955.

Reforma Capanema .Decreto nº 4244, de 09 de abril de 1942. Consolida as disposições sobre a reforma do Ensino Secundário. In: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 156-159.

Reforma Campos. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 e Decreto n- 21.241 de 4 de abril de 1932 que consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário. In: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 18. ed. Petrópolis: Vozes. 1996. p. 134-139.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine (1997). Tradução de Eulina Pacheco Lutfi e Yara Bello Ghoubar. *As humanidades no ensino*. Educ. Pesqui. vol. 25 n°. 2, São Paulo jul/dez.1999. p. 149-170. [v25n2a12.pdf].

Lei Orgânica do ensino secundário. Decreto-lei n. 4.244 – de 9 de abril de 1942. Disponível em: www.soleis.adv.br-Lei. Acesso em 28/09/2005.

PESSANHA, E. C; DANIEL, M. E, B.; MENEGAZZO, M. A. *Da historia das disciplinas escolares à história da cultura escolar: Uma trajetória de pesquisa sobre a história do currículo*. Revista Brasileira de Educação. set/out/nov/dez. 2004. p. 57-69. [anped-27-art04.pdf].

ANEXO - I

- Entrevistas/Relatos
- Questionário (professor – ex-aluno)

ENTREVISTADA: Maria da Glória [MG]: EX-PROFESSORA [Nº 1]

Olha... os alunos... eu não me lembro que os alunos gostassem de latim não, porque não havia... não havia professores que tornassem o latim uma matéria assim... agradável, atraente, dinâmica. Eu, por exemplo, quando eu estudei no Colégio das Irmãs, eu tinha uma professora chamada irmã Josefina... eu adorava latim. Porque latim era um jogo... uma brincadeira quase. Você conheceu professor de latim que fazia aulas vibrantes, dinâmicas? Então os professores de latim davam aulas enfadonhas, os professores obrigando a... decorar verbos... Não me lembro que o latim fosse uma matéria que agradasse... Tanto que o latim foi retirado.

Acontece o seguinte que o latim exige assim... uma prática, um exercício contínuo, a pessoa tem que passar a estudar mesmo, e os professores, eu não sei se fizeram isso... Mas lá no Colégio Estadual quem foi professor de latim que eu conheci, primeiro... foi o Cândido... João Cândido, que é Cândido de Souza. Depois o professor Arassuay de Castro - foram esses dois. Agora... havia esse hábito dos professores de latim serem padres por causa do seminário - estudavam 8 horas por dia de latim e em geral eles saíam conhecendo a disciplina, não é?... Acho que a primeira coisa que se exige do professor é competência - é o conhecimento da matéria - depois as técnicas didáticas, maneira de comunicação, maneira de transmitir, não é?

[8]- Olha, eu acredito que o ensino do português... repercussão por parte dos alunos, eu acho que não... os alunos, eu acho que não... os alunos não sentiram muita falta do latim. No entanto deveriam, não é? Ter feito abaixo-assinado, ter pedido a volta... Agora... repercussão no ensino de português eu acho que é principalmente no ensino do português histórico, da gramática histórica. E quem dava isso aí, essa parte aí, sentia falta do latim... se não tinha o latim, como é que ensinava gramática histórica? Até hoje você não pode ensinar morfologia??? Não tenho certeza se a palavra é essa. Sem ter o conhecimento do latim. Eu acho que foi uma grande perda. Não se deve tirar uma disciplina: deve-se, sim, incentivar para que ela seja bem estudada. Não retirar assim... abruptamente. Cada vez que vai retirando, o currículo vai ficando cada vez mais vago, mais vazio.

- Eu acho que uma das causas da queda do latim foi que os currículos eram muito longos. Havia no 2º grau... 11 disciplinas! Não é possível uma pessoa dar conta de 11 disciplinas, a não ser de avião, não é? Eu acho que uma das razões foi esta. Quem trabalhava muito contra o ensino do latim, das línguas era Lauro de

Oliveira Lima... Ele dizia o seguinte: "se o aluno não sabe bem a sua própria língua, não sabe nem escrever bem, por que estudar outras línguas?" Acho que... tem que estudar bem todas, não é? Tem que saber bem todas... Acho que faltavam realmente bons professores.

20/4/2004

ENTREVISTADO: Arassuay [AG]: EX-PROFESSOR [Nº 2].

- O senhor foi professor de Latim e Português em Campo Grande por quantos anos?

R – Bem, eu lecionei Latim e Português em quatro colégios em Campo Grande. No Dom Bosco, no Estadual Campo-Grandense, no Oswaldo Cruz e no Barão do Rio Branco (Campanha de Educação Gratuita).

- O senhor foi clérigo ou chegou a ser ordenado?

R – Fui clérigo salesiano por cinco anos, e comecei a dar aulas no Dom Bosco. Depois que saí do Seminário passei a dar aulas nas outras escolas de Campo Grande já por mim citadas. Lecionei no Maria Constança Português e Latim.

No Maria Constança eu adotava a Gramática Latina do Napoleão Mendes.

A metade dos alunos era favorável ao Latim e outros eram contra por ser uma “língua morta”. Quanto às aprovações, havia 80% de aprovações.

- Como o senhor via o ensino do Latim?

R – Uma língua sintética e diferente das demais línguas. Eu trabalhava com tradução e revisão de textos e inseria a análise sintática e morfológica, quando trabalhava com os textos, assim como declinação das palavras e os casos latinos correspondentes às funções sintáticas em nossa língua. Também a conjugação dos verbos era estudada por meio dos textos.

Os alunos julgavam a estrutura do Latim difícil e me pediam para pôr na ordem direta, ao que lhes respondia: “Columbae minimo strepta terrentur” (As pombas aterrorizam-se com o mínimo trabalho).

- O que o senhor pensa sobre a eliminação do Latim dos currículos do ensino secundário como disciplina obrigatória em 1961 e sua abolição em 1971?

R – [...] como cortar as fontes espirituais das raízes de nosso idioma, com grande reflexo para os candidatos aos cursos de Direito e Letras. O ensino atual é

carente, principalmente no que se refere ao idioma nacional no que diz respeito à etimologia da maioria de nossos vocábulos [...] pois o Latim além de ser a base etimológica da língua portuguesa, estimula o raciocínio do estudante e ainda lhes dá uma base do conhecimento clássico.

Conheci o Candão, João Cândido de Souza, ótimo latinista e professor responsável em seu ofício de ensinar o Latim a seus alunos.

ENTREVISTADA: Alzira [A] EX-ALUNA E EX-PROFESSORA [1]

- Você foi aluna do professor João Cândido de Souza e o que você nos diz sobre o ensino dessa disciplina no ensino secundário?

R – Eu fui aluna do Candão no Ginásio e no Colegial e com ele aprendi muito a língua. Eu gostava do Latim, era boa aluna, pois pretendia depois fazer o curso de Letras.

Por ter-me destacado como aluna de Latim no ginásio, quando cursava o Colegial, em 1959, o diretor obrigou-me, por assim dizer, no impedimento do professor de Latim do ginásio, a assumir essa disciplina como professora no ginásio. Sendo, inclusive, nomeada para o cargo por ato do Governo (Livro de Compromisso dos professores, Livro 2, p. 14). Julgo o Latim de suma importância para uma cultura mais sólida dos educandos.

ENTREVISTADA: Cida Bogalho [B] EX-ALUNA E EX-PROFESSORA [2]

- Você foi das primeiras turmas de alunos do Liceu Campo-Grandense e logo depois com a mudança para Ginásio Campo-Grandense, o que você pode nos dizer sobre o ensino naquele tempo em Campo Grande?

R – Eu cursei o Ginásio no Campo-Grandense. Os professores não possuíam formação específica, em sua maioria, mas eram competentes, comprometidos com o mister de ensinar, pontuais, esforçados e exigentes quanto ao estudo dos alunos. Eram, também, verdadeiras autoridades.

- Você estudou Latim, não estudou? Como eram os professores e as aulas de Latim?

R –O ensino do Latim foi uma exceção, pois os professores que tive, dois ex-padres, não estavam nem um pouco comprometidos com ensinar e ensinar bem.

O primeiro, de origem alemã, ele propriamente não dava aula. Restringia-se a ler um texto em Latim e traduzi-lo e nós devíamos decorar as traduções para as provas.

O outro, que se tornara pastor Batista, também não nos explicava nada sobre a língua latina. Suas aulas consistiam em mandar que nós decorássemos as declinações latinas e conjugássemos os verbos, o tempo todo da aula, suas aulas eram monótonas e cansativas.

[7]A maioria dos alunos ficava dispersa e muitos chegavam a odiar as aulas de latim. Isso fazia com que o Latim não representasse nada para a maioria da classe, e sua serventia para nós não tivesse nenhum significado positivo. O tempo não passava e nós ansiávamos pelo fim da aula, o que era um alívio para todos.

Como você pôde perceber, as primeiras turmas, no que diz respeito ao método da língua latina, foram muito prejudicadas por causa da falta de interesse e responsabilidade dos professores.

O Colegial eu cursei em São Paulo, no Colégio das irmãs Ursulinas.

ENTREVISTADA: Creuza [C] EX-ALUNA E EX-PROFESSORA [3]

- Você estudou quantos anos no Maria Constança?

R - Eu fui da primeira turma que começou no prédio novo, em 1954. Como eu era a menor da turma da 1.^a série, no dia da inauguração eu fui a porta-bandeira.

Estudei os quatro anos do ginásio e os três do Colegial. Estudei sete anos de Latim e tive o privilégio de estudar Latim com o Candão (João Cândido), ótimo professor.

Ele ensinava a língua latina por meio de textos em Latim e português, tradução e revisão e a gramática e as declinações, assim como a análise sintática e as declinações das palavras e as conjugações verbais eram, também, ensinadas ao trabalharmos os textos.

- Ele trabalhava algum autor latino?

R - Nós traduzíamos algumas fábulas de Fedro, máximas de Virgílio, Tito Lívio e trechos da história de Roma.

Além do Latim, ou melhor, estudando o Latim eu aprendi muito da língua portuguesa. O meu conhecimento do português devo muito ao Latim. O Candão era enérgico e exigia muito dos alunos. Suas aulas eram interessantes e prendiam a

atenção dos alunos. Dava gosto estudar com o Candão. Foi uma pena terem tirado o Latim.

Nota: C foi professora de Ciências do Maria Constança e aposentou-se em 2003.

ENTREVISTADO: Danilo EX-ALUNO [4]

Período: 1946 a 1950 – Depoimento: 7/7/04.

O Estadual Campo-Grandense é o mesmo Joaquim Murтинho do meu tempo?

Lembro do antigo diretor e professor de latim por ser ex-padre e então pastor batista, Rafael Gióia Martins, cujo filho, Júnior, foi da imprensa e comentarista e comentarista na TV, deputado estadual e federal por São Paulo. Por sinal, o deputado tinha a pretensão explícita de vir a ser presidente da república. Estive com ele aqui em São José, inclusive em duas igrejas (a Metodista e a Metodista), fazendo sermão dominical. Por sinal, lembro-me bem quando, do púlpito, em campanha para reeleição, anunciou comentar alguns aspectos de sua vida [...].

Outro professor de latim que me recordo era ex-padre, tipo alemão, avermelhado, forte e careca de nome Jorge.

Minha impressão era que professor de latim naquela época forçosamente era padre era padre.

ENTREVISTADA: ELISA [E] EX-ALUNA E EX-PROFESSORA [5]

Ele era uma figura lendária... Eu aprendi latim com ele. Nossa, eu gostava muito de latim. Aquelas declinações todas... eu aprendi tão bem que, na verdade, a minha base da língua portuguesa toda foi firmada do latim. E o Candão era uma figura de muita autoridade... E era muito bom o ensino do latim... Eu não posso lembrar de muita coisa do latim, mas eu tenho uma saudade... porque ele, inclusive, fazia a gente... eu lembro que a gente lia juntos em latim. Nós sabíamos o que estava escrito, traduzíamos e líamos com entonação, com oratória, como se fosse um texto de português - corretamente. Então você tinha que treinar aquilo em casa, e treinar toda a entonação do texto, de tal forma que demonstrasse que nós estávamos entendendo o significado do texto. E nós entendíamos mesmo...

E tinha gente que odiava latim... Antônio Ferreira da Costa e José Everaldo...? E.E.: Everaldo? [...] Everaldo foi meu professor de português. Porque é o seguinte: a Glorinha foi minha professora de português lá no Colegial. Eu aprendi português nos quatro anos do ginásio com o Everaldo. E o Everaldo tinha um

domínio muito grande [...] Eu aprendi gramática da língua portuguesa [...] com o Everaldo.

[...] Olha, eu vou dizer uma coisa pra você ... que quando tiraram eu achei correto... porque à época eu era mais pragmatista... eu achava que estava certo. Hoje eu tenho minhas dúvidas... e talvez eu ache que no ginásio não cabia mesmo [...] Agora, em algum lugar, a gente teria que resgatar o ensino do latim... em algum curso, porque pra mim realmente foram quatro anos ... talvez tivesse sido demais para uma menina que entrou no ginásio, na primeira série do ginásio [...] e eram conteúdos muito pesados para nós. Mas hoje eu não sei... eu não consigo estabelecer esse valor. Porque hoje, olhando para trás e vendo a minha formação... esse latim influenciou tanto na minha vida [...] ele foi muito importante.

E se colocassem como disciplina optativa no Ensino Médio?

E. E.: Eu já não vejo mais a nossa escola hoje, o ensino médio, com o ensino do latim [...] Como a proposta está posta [...] parece que já não cabe mais o latim.

[...] O José Everaldo eu sei que foi padre, agora esse Antônio Ferreira da Costa não foi do meu tempo. Farei uma consulta aos meus irmãos Danilo e Jorge que fizeram o ginásio no Joaquim Murinho nesse período, talvez eles saibam.

QUESTIONÁRIO
(Professor)

- 1) Por quantos anos lecionou a Língua Latina?
- 2) Lecionou em escola pública ou particular? Ou em ambas?
- 3) Quais os livros, ou livro, adotava, ou adota?
- 4) Autor religioso ou leigo? Os textos eram atrativos, ou os temas eram por demais religiosos e moralistas?
- 5) Tratava o ensino do Latim como o de uma língua da qual tantas outras neolatinas derivam-se, ou como o de uma língua morta?
- 6) Qual a aceitação por parte dos alunos em relação à Língua Latina?
- 7) A rejeição era grande? O que alegavam os estudantes?
- 8) Quanto à aprovação, havia mais aprovados do que reprovados?
- 9) Os estudantes julgavam o aprendizado do Latim muito difícil?
- 10) O ensino era por meio de tradução e versão de frases e textos, ou por meio da memorização de declinações, conjugações de verbos e vocábulos?

QUESTIONÁRIO

(Ex-aluno)

- 1) Quanto tempo estudou a Língua Latina?
- 2) Como eram ministradas as aulas de Latim?
- 3) O professor tratava o ensino do Latim como o de uma língua morta?
- 4) Os livros usados traziam textos que prendiam a atenção do aluno, ou eram textos que abordavam temas religiosos, éticos, literários, históricos, outros temas?
- 5) O professor deixava transparecer para os estudantes que o Latim era uma língua difícil de se aprender?
- 6) Muitos alunos reprovavam ou ficam de segunda época em Latim?
- 7) Os professores esclareciam aos alunos por que se estudava a Língua Latina e os possíveis benefícios que poderiam advir desse estudo?
- 8) Quando se eliminou a disciplina “Língua Latina” dos currículos do então ginásio e segundo grau dos estabelecimentos de ensino houve, por parte da escola, alguma explicação para o ocorrido?
- 9) No seu entender, essa foi uma medida acertada por parte dos legisladores?
- 10) A que você atribui a eliminação brusca e total do ensino da Língua Latina dos currículos do Ensino Fundamental e Médio de nossas escolas?

ANEXO - II

- Fotografia dos docentes do Maria Constança

ANEXO - III

- Decreto n° 229, de 27 de dezembro de 1938

ANEXO - IV

- Ata de instalação solene do Ginásio Estadual denominado “Liceu Campograndense”.

ANEXO – V

- Ata da primeira reunião da Congregação do Liceu Campograndense realizada no dia vinte e oito de março de 1942
- Criação do Liceu Campo Grandense, Decreto 229, de 28 de dezembro de 1938.

ANEXO – VI

- Ata da abertura das aulas do Liceu Campograndense no ano letivo de 1942, sob inspeção condicional.

ANEXO - VII

- Decreto nº 101, de 27 de maio de 1942

ANEXO - VIII

- Ata da primeira reunião da Congregação do Ginásio Campograndense realizada no dia 13 de março de 1943.

ANEXO – IX

- Atas com posses da Direção, em 1947, 1951 e 1952

ANEXO – X

- Ata de Instalação do segundo ciclo secundário do Colégio Estadual Campograndense.

ANEXO - XI

- Ata de Inauguração do prédio do Colégio Estadual Campograndense.

ANEXO - XII

- Ata do início das aulas do ano letivo de mil novecentos e cinquenta e cinco do Colégio Estadual Campograndense em sua nova sede.
- Termo de transmissão de cargo de Diretor

ANEXO – XIII

- Termo de compromisso do Sr. Jorge Nacreiner nomeado, digo, designado para reger no ano a cadeira de Latim do Liceu Campograndense (Decreto n°4.788)
- Termo de compromisso do professor Raphael Givia Martins, nomeado pelo Decreto de 12 de agosto de 1947, para reger interinamente a cadeira de Latim do Ginásio Campograndense.
- Termo de compromisso da Sr.^a D. Isola Serra Lopes, nomeada por Decreto de 23 de fevereiro de 1948, para reger interinamente a cadeira de Canto Orfeônico do Ginásio Campograndense.
- Termo de compromisso do cidadão Pe: Hypolito Pedroso, nomeado por Decreto de 14 de maio de 1949, para exercer interinamente o cargo de professor da cadeira de Latim.

ANEXO – XIV

- Termo de compromisso do Sr. João Cândido de Souza, nomeado por decreto do dia para exercer o cargo de professor da cadeira de Latim deste Ginásio.
- Nomeação de João Cândido de Souza, para o cargo de Professor de Latim do Colégio Estadual Campograndense
- Nomeação de Arassuay Gomes de Castro, para o cargo de Professor de Latim do Colégio Estadual Campograndense
- Nomeação de Alzira Garcia Pereira, para o cargo de Professora de Latim do Colégio Estadual Campograndense.

ANEXO – XV

- Ata da 1ª reunião da Congregação do Colégio Estadual Campograndense, para estudar um plano provisório de aula, nos moldes da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

ANEXO – XVI

- Portaria nº10-68. (Horário para a realização das provas do mês de junho, a cargo dos respectivos professores.)

ANEXO – XVII

- Portaria nº4 - 68. (Relação dos livros adotados para todas as séries, do curso ginásial e colegial.)

ANEXO – XVIII

- Lei nº3027 de 28 de abril de 1971