

STELLA SANCHES DE OLIVEIRA

**A HISTÓRIA DA DISCIPLINA ESCOLAR FRANCÊS
NO COLÉGIO ESTADUAL CAMPO-GRANDENSE –
(1942-1962)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Campo Grande/MS
2009**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

O48h Oliveira, Stella Sanches de.
A história da disciplina escolar francês no Colégio Estadual Campo-grandense (1942-1962) / Stella Sanches de Oliveira. -- Campo Grande, MS, 2009.

252 f. ; 30 cm.

Orientador: Eurize Caldas Pessanha.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Língua francesa - Estudo e ensino (Secundário) – 1942-1962. 2.
Colégio Estadual Campo-grandense. I. Pessanha, Eurize Caldas. II. Título.

CDD (22) 372.6541

STELLA SANCHES DE OLIVEIRA

**A HISTÓRIA DA DISCIPLINA ESCOLAR FRANCÊS
NO COLÉGIO ESTADUAL CAMPO-GRANDENSE –
(1942-1962)**

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 Eurize Caldas Pessanha.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Campo Grande/MS
2009**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Eurize Caldas Pessanha

Prof.^a Dr.^a Rosa Fátima de Souza

Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Andrade de Brito

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus pais, força em todos os momentos: amor e cuidado dispensados sem medida, apoio financeiro, pressão e desespero como companheiros que foram, sempre! Obrigada, Edna e Manoel, eu amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Ao *Senhor*, o meu *Deus*, que me capacitou, me deu alegria nas horas de solidão e que tem cumprido Sua promessa de um futuro para minha vida (II Cr. 29:14).

A *Cláudia Natália Saes Quiles*, amiga, irmã, companheira de oração dessa longa “primeira” jornada que parecia nunca terminar. Quem se angustiou comigo nos momentos de aperto e me proporcionou momentos de amizade inesquecíveis! Minha consultora de ABNT, da agenda dos trabalhos do mestrado e da matrícula *online*...que nunca deu certo... e que sempre acabava sendo feito pela Jacque (risos)!

A *Gilvan Milhomem Gonçalves*, companheira de todas as horas que, com sua meiguice e otimismo, sempre teve uma palavra de perseverança.

A *Raquel Elizabeth Saes Quiles* que com muito carinho e disposição (em um momento corrido de sua vida) colaborou com as correções de ABNT. Muito obrigada pela dedicação!

A *Elvis Marcelo da Silva*, meu noivo, que sem sabermos, fez parte desse sonho desde o início. Obrigada pela dedicação e imensa paciência comigo!

A *Luiz Eugênio Véscio*, o “mestre-conselheiro” que se tornou amigo, foi quem despertou em mim o gosto pela pesquisa, sendo rude e amável na hora certa, hoje, mesmo com a distância, quero registrar minha admiração e reconhecer a parte que lhe cabe desse sonho demorado, mas que se realizou.

À *minha orientadora Professora Doutora Eurize Caldas Pessanha*, obrigada pelo ensinamento, pelo bom humor e simpatia em todo o tempo, e, acima de tudo, uma postura fundamental para um aprendiz de pesquisador, por acreditar em minha capacidade de pesquisar, o que nos permite crescer e adquirir autonomia. Também pela paciência da demora em defender.

À *Professora Doutora Fabiany de Cássia Tavares Silva*, sua contribuição encontra-se na formação em mim de um *sprit* de pesquisadora da Educação e por todos os livros (muitos!) indicados e emprestados, *merci beaucoup!*

À *Professora Doutora Silvia Helena Andrade de Brito* que sempre esteve pronta para ler meus textos, as dicas para minhas aulas de História na Unaes e como não podia deixar de ser, em colaborar com a pesquisa fazendo parte da banca.

À *Professora Doutora Rosa Fátima de Souza*, por ter aceitado participar da banca, enriquecendo a pesquisa com correções e críticas. Obrigada pela contribuição inestimável para o trabalho!

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, *Jacqueline Mesquita de Almeida*, obrigada por fazer minha matrícula por escrito todos os semestres e por sanar minhas eternas dúvidas burocráticas, confesso que lhe dei um belo trabalho, desculpe qualquer coisa!

À *Professora Doutora Maria Emília Borges Daniel* que foi a primeira a contribuir com a pesquisa me emprestando *L'Agrégation* de André Chervel, sem me conhecer!

À *Professora Doutora Élcia Esnarriaga de Arruda*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, por me apoiar moralmente e acreditar em mim.

Ao *Professor Doutor Marcus Aurélio Taborda de Oliveira* (UFPR), *Professora Doutora Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia* (USP), *Aline Saddi Chaves* (USP) e *Arlete Saddi Chaves* (Aliança Francesa/CG) que contribuíram com detalhes fundamentais para o conteúdo da pesquisa.

Às ex-alunas e ex-professoras entrevistadas pela disposição e alegria em participar desta pesquisa.

Aos meus irmãos *Vinicius Sanches de Oliveira* e *Gabriella de Oliveira*, e aos amigos-irmãos, *Daniela Wanderley de Oliveira*, *Alessandra Rios*, *Rosângela* e *Joilson Brito*, *Ruth Pereira Barreto* e *Edna Saes Quiles* todos esses que oraram por

mim e se mantiveram perto, reclamando minha presença. Obrigada por me esperarem!

A *Ludimila da Silva e Manoella de Oliveira*, crianças que adoçaram minha vida durante esse tempo!

A todos os meus alunos de Francês, entre 2006 e 2008, que sempre se dispuseram a colaborar com meus horários. Em especial pela compreensão de *Lorena Robaldo e Beto Arruda* na etapa final!

Às bibliotecárias *Laís do Carmo Nazareth Naveira* (TJ/MS), *Rosa Hirata* (Unaes), *Clélia Takie Nakahata Bezerra* (UCDB) que devo registrar: foram extremamente gentis e solícitas comigo! Grande parte das fontes e da literatura deste trabalho foram disponibilizadas por elas.

Ao pessoal da Escola Maria Constança Barros Machado – *Marisa Sanches Rodrigues, Palmira Alves Alencar Claudino, Atílio Matos de Rezende, Anita Shiroco Zikimura* que me emprestaram a máquina de xerox para eu copiar tudo o que quis do Arquivo. A *Neusa Antoniazzi*, pelo lanchinho e cafezinho que nos trazia.

Aos colegas da Linha de Pesquisa “Escola, Cultura e Disciplinas Escolares”: *Marta Rahe, Paulo Braga, Rosana Sant’Ana de Moraes, Suzana Vinicia Mancilla Barreda, Maria Cecília de Medeiros Abras, Ângelo Arruda, Cladair Cândida Gomes, Suely Miranda Mônico, Márcia Proescholdt Wilhelms, Manoel Câmara Rasslan e Crislei Aparecida Alves de Almeida*.

Aos professores das disciplinas obrigatórias *David Victor-Emmanuel Tauro* e *Antônio Osório do Nascimento* que, com suas excentricidades nos proporcionaram momentos descontraídos durante as aulas e nos ensinaram muito.

A *Ceila Puía*, pela disponibilidade em corrigir minha redação e pelas contribuições dessa língua mais difícil que o Francês.

RESUMO

Este trabalho situa-se no campo da História da Educação, mais especificamente em História das Disciplinas Escolares, e tem como principal objetivo investigar a história da disciplina escolar Francês pelo seu funcionamento no curso ginásial do Colégio Estadual Campo-grandense, em Campo Grande, na época, Estado de Mato Grosso, entre 1942 e 1962. Sustenta-se a hipótese de que a presença da disciplina Francês no currículo de ensino secundário brasileiro é legitimada pelo seu caráter eminentemente humanístico e tem nesse caráter a finalidade de seu ensino em um momento histórico específico. Como caminho metodológico, buscou-se a mediação entre o que foi prescrito oficialmente e o realizado em sala de aula pelas práticas de professores. Para tanto foram selecionados como fontes primárias, documentos do arquivo escolar e como fontes secundárias, legislação nacional, estadual, do Colégio Estadual e um manual de didática de Francês, além da fonte oral, entrevistas com ex-alunas e ex-professoras da escola em questão. Os resultados da pesquisa evidenciaram que, no Colégio Estadual a normatização em sua grande parte orientou as práticas de professores no ensino de Francês e o ensino da língua estava baseado, sobretudo, na gramática. O caráter humanístico da disciplina escolar Francês pode ser observado pelas marcas da disciplina impressas na cultura escolar do Colégio Estadual, a saber: a importância de bem escrever e ler Francês, por meio do aprendizado da norma culta da gramática, com exercícios de ditado, tradução, elaboração e interpretação de textos, memorização de conjugações de verbos e expressões idiomáticas, além da cultura e civilização francesas compreendendo o agir com cortesia, o conhecimento da literatura clássica, da geografia e da história da França.

Palavras-chave:

História das Disciplinas Escolares; História da Disciplina Escolar Francês; Cultura Escolar; Ensino Secundário; Ensino Humanístico.

RÉSUMÉ

La présente étude se situe dans le champ plus vaste de l'histoire de l'éducation et en particulier dans celui de l'histoire des disciplines scolaires. L'objet de la recherche consiste à retracer l'histoire de la discipline Français en analysant son fonctionnement dans le cursus gymnasial du Colégio Estadual Campo-grandense, situé dans la ville de Campo Grande, alors rattaché à l'ancien état de Mato Grosso, entre 1942 et 1962. Nous avançons l'hypothèse que la présence de cette discipline dans le programme de l'enseignement secondaire brésilien était légitimée par son caractère foncièrement humaniste, lequel va caractériser par la suite le but même de l'apprentissage dans une période historique bien définie. La méthodologie adoptée a cherché à mettre en rapport le programme officiellement prescrit et celui effectivement enseigné en salle de classe par les pratiques enseignantes. Nous avons ainsi constitué deux types de sources : primaires – sur la base de documents de l'archive scolaire – et secondaires – à partir de deux législations, nationale et régionale, en vigueur au Colégio Estadual, d'un manuel de didactique du français et des sources orales composées d'entretiens avec des anciens élèves et anciens professeurs de l'école. Les résultats de la recherche ont montré que, dans le Colégio Estadual, la normativisation scolaire a en grande partie orienté les pratiques des professeurs de français vers l'enseignement de la grammaire. Par ailleurs, le caractère humaniste de la discipline scolaire langue française a pu être observé par les marques qu'elle a laissées sur la culture scolaire du Colégio Estadual: l'importance de savoir bien écrire et lire le français dit normatif, notamment à travers des exercices comme les dictées, les traductions, l'interprétation de textes, la mémorisation des conjugaisons verbales et des expressions idiomatiques et, enfin, par l'entrée dans la langue via des aspects de la culture et de la civilisation françaises comprenant des normes de comportement (de courtoisie), la connaissance de la littérature classique, de la géographie et de l'histoire de la France.

Mots-clés:

histoire des disciplines scolaires ; histoire de la discipline scolaire français; culture scolaire; enseignement secondaire; enseignement humaniste.

ABSTRACT

This research is situated in the camp of the history of education, more specifically in the history of the school subjects, which has as its main objective to investigate the history of French as a schooling subject by its operation in the secondary school course at Colégio Estadual Campo-grandense, in the city of Campo Grande, at that time Mato Grosso State, between 1942 and 1962. It is asserted that the presence of French (as subject) in the curriculum of the Brazilian secondary education is legitimated by its eminent humanistic character, having implicit in this character the purpose of its teaching in an specific historical moment. As a methodological way, it was searched a mediation between what had been officially prescribed and what was executed inside the classrooms by the teachers practices. For this extent there were selected as primary sources, documents from the school files and as secondary sources, the national and the state legislations from Colégio Estadual and also, a manual of French didactic, apart from the oral source, interviews with ex-pupils and ex- teachers of this specific school were performed. The results of this investigation have given evidence that in Colégio Estadual, the legislation in its major part has guided the practices of the teachers in French teaching, and also, that the teaching of this language was based, most of all, on grammar practice. The humanistic character of the school subject – French –can be observed by the marks of the subject printed in the school culture of Colégio Estadual, namely: the importance of the well writing and reading in French, through the apprenticeship of grammar of the cult norm, with exercises of dictation, translation, elaboration and texts interpretation, memorization of verb conjugation and idiomatic expressions, apart from the French culture and civilization comprehending the acting with refined politeness, knowledge of the classic literature, geography and history of France.

Key-words:

History of school subjects; History of the school subject – French; School culture; Secondary school teaching; Humanistic teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Ofício nº 20/59.....	22
Figura 02 - Primeira sede do Colégio Estadual Campo-grandense, à época Liceu Campograndense.....	58
Figura 03 – Prédio do Colégio Estadual Campo-grandense, projeto de Oscar Niemeyer, inaugurado em 1954.....	61
Figura 04 - Apostilas de Didática de Francês.....	102
Figura 05 – Alunos participantes da peça de teatro O Pequeno Príncipe, nas festividades do Dia das Nações, em 24 de outubro de 1960, com professora Valeska Perez (terceira da direita para esquerda).....	174
Figura 06 – Alunos participantes da peça de teatro O Pequeno Príncipe, nas festividades do Dia das Nações, em 24 de outubro de 1960.....	176

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - População das principais cidades mato-grossenses - 1940 e 1950.....	47
Tabela 02 – Número de Matrícula Geral - Ensinos secundário, normal e comercial - Mato Grosso - 1930 a 1945.....	51
Tabela 03 - Verbas destinadas ao Estado de Mato Grosso pela União - 1946 a 1954 (em cruzeiros).....	54
Tabela 04 - Escolas secundárias, normais e comerciais privadas - Mato Grosso - 1947 a 1954.....	56
Tabela 05 – Quadro de Disciplinas e Número de Candidatos aos cursos da CADES, em Campo Grande-MT, entre os anos 1957 e 1959.....	186

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Estrutura Educacional e Nomenclatura do Ensino Secundário Brasileiro a partir de 1942.....	23
Quadro 02 – Professores de Francês do Curso de Ginásio do Colégio Estadual Campo-grandense, entre 1942 e 1962.....	119
Quadro 03 – Registros de Conteúdos de Prova da 1ª série ginásial do Colégio Estadual Campo-grandense – 1942-1947.....	133
Quadro 04 - Registros de Conteúdos de Prova da 2ª série ginásial do Colégio Estadual Campo-grandense – 1942-1947.....	139
Quadro 05 - Registros de Conteúdos de Prova da 3ª série ginásial do Colégio Estadual Campo-grandense – 1942-1947.....	144
Quadro 06 - Registros de Conteúdos de Prova da 4ª série ginásial do Colégio Estadual Campo-grandense – 1942-1947.....	149
Quadro 07 – Registros de Enunciados de Provas.....	154
Quadro 08 - Principais assuntos do programa de ensino de Francês de 1942 da 1ª série do ginásio e Registros de temas de exercícios da 1ª série do ginásio.....	158
Quadro 09 - Principais assuntos do programa de ensino de Francês de 1942 da 2ª série do ginásio e Registros de temas de exercícios da 2ª série do ginásio.....	159
Quadro 10 - Principais assuntos do programa de ensino de Francês de 1942 da 3ª série do ginásio e Registros de temas de exercícios da 3ª série do ginásio.....	160
Quadro 11 - Principais assuntos do programa de ensino de Francês de 1942 da 4ª série do ginásio e Registros de temas de exercícios da 4ª série do ginásio.....	160

LISTA DE ANEXOS

Anexo 01 - Quadros Comparativos dos Programas de Francês de 1931, de 1942 e de 1951.....	206
Anexo 02 – Ponto de Prova da 2ª Prova parcial da 1ª série (1942).....	210
Anexo 03 – Ponto de Prova da 1ª Prova parcial da 2ª série (1945).....	211
Anexo 04 – Ponto de Prova da 1ª Prova parcial da 4ª série (1945).....	212
Anexo 05 – Ponto de Prova da 2ª Prova parcial da 3ª série (1945).....	213
Anexo 06 – Ponto de Prova da Prova oral da 1ª e 2ª séries (1943).....	214
Anexo 07 – Ponto de Prova da Prova oral da 3ª série (1945).....	216
Anexo 08 – Entrevista com Aparecida Nogueira.....	217
Anexo 09 – Entrevista com Arlete Saddi Chaves.....	220
Anexo 10 – Entrevista com Eliza Cesco.....	222
Anexo 11 – Entrevista com Eunice Dib.....	225
Anexo 12 – Entrevista com Eza Jacques Leite.....	228
Anexo 13 – Entrevista com Maria da Glória Sá Rosa.....	231
Anexo 14 – Entrevista com Therezinha de Oliveira Paulino.....	235

LISTA DE ABREVIATURAS

- CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
- DESE/MEC - Diretoria de Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura
- DES – Diretoria de Ensino Secundário
- DNES – Divisão Nacional de Educação em Saúde
- FLE – *Français Langue Étrangère* (Francês Língua Estrangeira)
- FUCMAT – Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- INRP – *Institut National de Recherche Pédagogique* (Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica)
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- NOB – Estrada de Ferro Noroeste do Brasil
- ONU – Organização das Nações Unidas
- OSPB - Organização Social e Política Brasileira
- PSD – Partido Social Democrático
- PUC – Pontifícia Universidade Católica
- UDN – União Democrática Nacional
- UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	18
CAPÍTULO I - O COLÉGIO ESTADUAL CAMPO-GRANDENSE: APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO.....	37
1.1 O Ensino secundário brasileiro.....	39
1.2 O Ensino secundário no sul de Mato Grosso.....	46
1.3 O Colégio Estadual Campo-grandense.....	57
CAPÍTULO II - A NORMATIZAÇÃO PARA DISCIPLINA ESCOLAR FRANCÊS (1931 A 1951).....	73
2.1 Língua Francesa: de língua universal à disciplina escolar Francês.....	74
2.2 As Humanidades no ensino secundário brasileiro: finalidade da disciplina Francês.....	81
2.3 Uma metodologia para as disciplinas de línguas estrangeiras modernas do ensino secundário: o Método Direto.....	86
2.4 Os Programas de ensino de Francês – 1931, 1942 e 1951.....	97
2.5 A Apostila de Didática de Francês para o curso da CADES.....	101
2.5.1 As atividades propostas para o cotidiano da sala de aula.....	107
2.5.2 As tarefas do professor e do aluno.....	110

CAPÍTULO III - O FUNCIONAMENTO DA DISCIPLINA ESCOLAR FRANCÊS NO COLÉGIO ESTADUAL CAMPO-GRANDENSE.....	115
3.1 Professores de Francês do Colégio Estadual Campo-grandense.....	118
3.2 Os Conteúdos de ensino de Francês.....	125
3.3 As Práticas de professores no ensino de Francês.....	150
3.3.1 Enunciados de avaliações.....	151
3.3.2 Temas de exercícios.....	157
3.3.3 Exercícios (1942-1947).....	162
3.3.4 Exercícios (1947-1962).....	166
3.4 Um curso de Francês no Colégio Estadual Campo-grandense.....	183
3.5 Mudança de finalidade da disciplina escolar Francês – 1961.....	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	196
ANEXOS.....	205
REFERÊNCIAS.....	239

NOTAS INTRODUTÓRIAS



O interesse pelo estudo da disciplina escolar Francês deve-se à minha formação acadêmica em História e à necessidade de estudar a língua para dar suporte às leituras no curso de graduação. Logo após a conclusão da graduação, tive uma curta experiência como professora de História no ensino de 2º grau na época, mas foi a experiência como professora de Francês que me despertou o interesse por uma pesquisa. O convívio com os alunos de Francês e a observação da aprendizagem deles provocaram-me algumas questões sobre o ensino da Língua Francesa.

Os alunos que tinham estudado francês no antigo ginásio tinham uma resposta diferenciada nas aulas, eles aportavam uma memória do que haviam adquirido e aprendiam com mais facilidade certos conteúdos, além disso, apresentavam uma espécie de nostalgia. Traziam, naquele momento de aprendizagem, resquícios de uma cultura do passado. Por que isso acontecia?

Tornei-me aluna especial no ano de 2005 na linha de pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares do Programa de Mestrado em Educação da UFMS e cursei duas disciplinas: “Escola, Língua e Cultura”, no primeiro semestre, e “Pesquisa sobre a escola: perspectivas históricas e sociológicas”, no segundo. As aulas e os trabalhos realizados nas disciplinas me colocaram em contato com a literatura no campo da História da Educação, permitindo, assim, definir meu objeto de pesquisa.

Também nesse período, conheci o projeto intitulado “Tempo de Cidade, Lugar de Escola”¹ que tinha como objetivo comparar a cultura escolar de instituições escolares exemplares². Esse projeto reunia uma escola exemplar de cada uma destas quatro cidades: Jundiaí (SP), Campos dos Goytacazes (RJ), Uberlândia (MG) e Campo Grande (MS).

Em Campo Grande, a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado integrava o projeto por ser considerada a escola exemplar da cidade. Fundada em 1939, recebeu o nome acima em abril de 1971, porém, dois outros nomes: Liceu

¹ Tempo de Cidade, Lugar de Escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras (1880-1970) pesquisa coordenada pela prof.^a dr.^a Eurize Caldas Pessanha (PESSANHA et al, 2007).

² O Colégio Estadual enquanto uma escola exemplar será tratado no capítulo 1.

Campo-grandense e Colégio Estadual Campo-grandense³ também denominaram a instituição.

A partir de um levantamento das dissertações⁴ já concluídas a respeito daquela escola, observei que várias disciplinas escolares haviam sido objetos de estudo, todavia, não ainda o Francês.

Ao definir como objeto de pesquisa a disciplina escolar Francês, percebi que esse era um campo ainda pouco explorado. Efetivamente, não havia pesquisa sobre a trajetória da disciplina no Brasil. Comecei, então, pela sua constituição na França, lendo os trabalhos do linguista francês André Chervel do INRP (*Institut National de Recherche Pédagogique*).

Os trabalhos de Chervel fundamentam o campo teórico da História das Disciplinas Escolares da maioria dos trabalhos da área no Brasil e seu objeto específico é a gênese, as finalidades e a constituição da língua francesa como disciplina escolar na França e a cultura escolar envolvendo tal disciplina.

Chervel (1998) identificou os elementos articuladores de uma disciplina escolar envolvida na cultura escolar. Bittencourt (2003), interpretando-o, atenta para a tarefa do historiador das disciplinas que deve observar a origem e a instalação das disciplinas nos currículos; averiguar sua singularidade; verificar como os saberes escolares são legitimados pelos currículos tornando-se disciplinas; desvendar por que desaparecem ou permanecem presentes os conteúdos explícitos e pedagógicos nos exercícios e atividades, os saberes e os métodos usados na escola.

Para Juliá (2002), é importante desvendar o funcionamento da disciplina ao longo de sua trajetória histórica, explicando as inúmeras transformações por que passa a disciplina e, ao empreender essa tarefa de historiador, deve-se atentar que não é possível ter como certo se o que ela foi num passado continua sendo no presente.

Enquanto aluna do mestrado, participei do projeto “Tempo de Escola, Lugar de Cidade”, o que intensificou o interesse pelo conhecimento de uma disciplina escolar e pela história da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado de modo a possibilitar um olhar mais amplo para o que poderia se tornar fonte para a pesquisa.

A busca por fontes para a pesquisa de História de Disciplina Escolar e a

³ O Colégio Estadual Campo-grandense era conhecido na cidade de Campo Grande apenas por Colégio Estadual, abreviatura que adotarei para denominar a instituição escolar nesta dissertação.

⁴ Refiro-me às dissertações de mestrado de Campos (2004), Pereira (2005), Braga (2005), Rahe (2006), Cardoso (2006), Braga (2006), Rocha (2007) e Morais (2007).

participação como colaboradora na organização do Arquivo⁵ da referida instituição escolar tornaram-se uma tarefa conjunta, pois à medida que trabalhava com os documentos da Escola Maria Constança, mais a conhecia e a posse desse material e o acesso à leitura anteciparam os dados para minha pesquisa.

Entendo que essa ação foi o que Certeau (2006) classifica como “condição tácita da história”, que é a de recorrer e ir aos arquivos, uma tarefa fundamental para o trabalho em questão. Consequentemente, acabei conhecendo a escola que estava pesquisando, seguindo, assim, o conselho de Chervel (1998) de ir para dentro da escola, ler seus registros, conhecer os documentos produzidos ali, procurar suas polêmicas e dinâmicas próprias, seus professores e alunos.

Um documento que me chamou atenção, porque se referia à disciplina escolar Francês⁶, foi um ofício (Figura 01) que solicitava a retirada das aulas de Francês e Inglês e em seus lugares entrariam disciplinas que o diretor do Colégio julgava mais apropriadas para o curso Normal⁷.

A situação da disciplina escolar Francês, em 1959, enquanto disciplina das humanidades modernas, encontrava-se no cerne de um debate nacional pela ênfase de um ensino científico ou humanístico, provocando discussões pela permanência ou retirada de certas disciplinas do currículo.

Um ofício emitido pelo então diretor do Colégio Estadual Campo-grandense, professor Ernesto Garcia de Araújo, contendo um pedido ao governador de Mato Grosso, Dr. João Ponce de Arruda, para que se extinguissem as disciplinas Francês e Inglês das 1ª e 2ª séries do Ensino Normal, torna-se um exemplo de que esse debate também encontrava espaço no Estado de Mato Grosso.

⁵ Uma das etapas do projeto Tempos de Escola, Lugar de Cidade, em Campo Grande, foi a organização do Arquivo Escolar da Escola Maria Constança Barros Machado, incluindo inventário, catalogação e classificação de documentos da instituição.

⁶ Essa disciplina escolar recebe o nome oficial no currículo secundário, de acordo com Exposição de Motivos para a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, de Francês e não Língua Francesa, enquadrando-se como Língua Viva Estrangeira em oposição ao Grego e ao Latim. Dessa forma, adota-se neste trabalho o nome da disciplina escolar Francês, diferenciando-se da Língua Francesa que se refere à língua propriamente dita e não à disciplina escolar.

⁷ Curso oficializado pelo Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, para formar o quadro docente para o ensino primário.

Figura 01 - Ofício 20/59, de 03 de abril de 1959

20/59. Em, 3 de abril de 1.959.

Apresentação de sugestão
Diretor do Colégio Estadual Campograndense

Excelentíssimo Senhor
Doutor João Ponce de Arruda
Digníssimo Governador do Estado
Palácio Alencastro
Cuiabá - Mt.

Excelentíssimo Senhor Governador

Com o objetivo de colaborar com o Governo de Vossa Excelência e conciliar melhor os interesses de ensino, peço vênia para expor e propor o seguinte:

1º - O Decreto Nº 555, de 31 de outubro de 1.958, deu nova redação ao artigo 4º do Decreto Nº 590, de 31/12/48.

2º - O atual decreto em seus 7 primeiros itens atendeu ao disposto na Lei Orgânica do Ensino Normal, com referência às 1ª e 2ª séries.

3º - Considerando que o ingresso dos alunos nas escolas normais está condicionado a apresentação de um documento de conclusão de um dos cursos de grau médio;

4º - Considerando que os alunos que concluem qualquer curso de grau médio possuem noções de Francês e Inglês;

5º - Considerando que as escolas normais do Estado não têm, por objetivo, preparar candidatos às faculdades de Filosofia, Ciências e Letras;

6º - Considerando, que as noções de Francês e Inglês, necessárias a um professor primário, os candidatos já trazem dos Cursos de grau médio, já realizados;

7º - Considerando de relevante importância as cadeiras de Português, Matemática e Noções de Estatística, e Metodologia do Ensino Primário;

Proponho:

a) Que seja extinta a cadeira de Francês da 1ª e 2ª séries;

b) Que seja extinta a cadeira de Inglês da 2ª série;

c) Que seja incluída a cadeira de Metodologia do Ensino Primário na 1ª Série, em substituição ao Francês;

d) Que sejam incluídas as cadeiras de Português, Matemática e Noções de Estatística, em substituição às cadeiras de Francês e Inglês na 2ª série;

e) Que seja acrescentada na 3ª série a cadeira de Português.

Confiante de ter suficientemente esclarecido o assunto, o que uma vez aceito, acreditamos, haverá maior eficiência no preparo dos nossos futuros professores primários.

S.M.J.

Cordialmente

Ernesto Garcia de Araújo
Prof. Ernesto Garcia de Araújo
DIRETOR

Fonte: Livro Ofícios Expedidos 1959/1960.

Alguns meses após o encontro do documento acima, localizei a Portaria nº 8/62, de 24 de março de 1962, outro documento a respeito da saída da disciplina Francês do currículo do Colégio Estadual Campo-grandense:

[...] a fim de dar cumprimento à Portaria nº 180/62 da Secretaria de Educação, Cultura e Saúde do Estado tendo em vista a Lei das Diretrizes e Bases da Educação resolve pôr em vigor neste Estabelecimento a referida Portaria a partir do dia 26 do corrente, 2ª feira. Pela mesma são suprimidos do currículo: a) Latim do 1º ciclo, com opção no 3º colegial; Inglês da 2ª série (1º ciclo) com redução das aulas na 3ª e 4ª séries e curso colegial, Francês da 3ª e 4ª séries (1º ciclo) e do colegial, desenho das 2 primeiras séries (1º ciclo) [...] (Portaria nº 8/62, de 24 de março de 1962. Livro Portarias, 1957).

Esses dois documentos citados e encontrados no Arquivo da Escola Maria Constança contribuíram para o ponto de partida da pesquisa, evidenciando a presença do objeto de pesquisa na história da escola e exigindo também um posicionamento direcionado à pesquisa diante das condições particulares do sistema educacional para o ensino secundário naquele momento histórico brasileiro.

A Portaria nº 8/62 contribuiu para a delimitação do recorte temporal de 1942 a 1962, uma vez que o início efetivo das atividades do Colégio Estadual Campo-grandense deu-se em 1942 e, com a Portaria nº 8/62, suprimiu a disciplina escolar Francês do curso colegial e dos dois últimos anos do ginásio, conforme explicitado no Quadro 01:

Quadro 01 - Estrutura Educacional e Nomenclatura do Ensino Secundário Brasileiro a partir de 1942.

Reforma Capanema Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942	1º Ciclo: Curso Ginásial duração 4 anos	2º Ciclo - subdivido em: Curso Clássico e Curso Científico⁸ duração 3 anos
LDB de 1961 Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961	Ciclo Ginásial duração 4 anos	Ciclo Colegial duração 3 anos
LDB de 1971 Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971	1º grau duração 8 anos – a partir de 7 anos de idade	2º grau duração 3 anos
LDB de 1996 (vigente atualmente) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Ensino Fundamental duração 8 anos ⁹	Ensino Médio duração 3 anos

⁸ A escola podia oferecer um dos dois cursos ou os dois.

⁹ A partir de 2008, o Ensino Fundamental passou para nove anos de acordo com a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.

Em relação ao percurso histórico da disciplina Francês no Brasil, algumas questões conflituosas marcaram sua trajetória no ensino secundário: grupos sociais que buscavam um currículo em que estivessem presentes disciplinas das humanidades clássicas e modernas, formando uma cultura geral desinteressada e mudanças de sensibilidade e de legitimidade da concepção de educação secundária mais evidentes a partir da década de 1920.

Tal legitimidade começou a ser reavaliada com debates pela democratização do ensino e a busca por um ensino mais utilitário, marcando a tendência da diminuição de suas presenças no currículo até a passagem de seus *status* para disciplina complementar, em 1961 (SOUZA, 2008).

As humanidades tiveram um significado que extrapolou a formação escolar de instrução ou de estudo, simbolizando uma educação moral “[...] uma educação do indivíduo, do espírito, da inteligência, da alma” (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 152).

O ensino secundário constituiu-se sem o compromisso de preparar os homens para uma profissão, mas de preparar seu espírito e sua vida e de diferenciar os homens de uma elite do homem comum. O saber uma língua antiga simbolizava uma elitização, uma distinção social e cultural, a própria ilustração. As humanidades tiveram também um caráter liberal, no sentido *lato* de homem livre, de sua formação maternal até a formação do pensamento humano.

A partir do início do século XX, ocorreu uma ‘modernização’ das humanidades, sendo que o caráter clássico dessas humanidades foi substituído pelo ensino das línguas vivas que seria encabeçado pela língua francesa (CHERVEL; COMPÈRE, 1999).

No decorrer do processo de pesquisa, busquei resposta para a seguinte questão: quais aspectos da concepção humanística do ensino secundário podem ser encontrados na disciplina escolar Francês do Colégio Estadual Campo-grandense?

Isso posto, esta pesquisa se sustenta na hipótese de que a presença da disciplina Francês no currículo de ensino secundário brasileiro é legitimada pelo seu caráter eminentemente humanístico e tem nesse caráter a finalidade de seu ensino em um momento histórico específico. Como parte das transformações históricas no seio da sociedade brasileira, em meados do século XX, processam-se mudanças na finalidade social do ensino secundário brasileiro refletindo, igualmente, mudanças na própria história da disciplina Francês.

Dessa forma, o principal objetivo deste trabalho é investigar a história da disciplina escolar Francês pelo seu funcionamento no curso ginásial do Colégio Estadual Campo-grandense, em Campo Grande, na época, Estado de Mato Grosso¹⁰, entre 1942 e 1962, resgatando parte da história de seus professores de Francês, assim como os conteúdos, os saberes selecionados para o ensino da disciplina e práticas escolares por eles trabalhados.

Para alcançá-lo, considerei necessário, em primeiro lugar reconstituir aspectos históricos do Colégio Estadual Campo-grandense no período de sua inauguração e transformações pelas quais passou, resgatando expressões de cultura escolar pela história de algumas de suas disciplinas humanísticas e traçar os aspectos humanísticos da concepção do ensino secundário, demonstrando a influência das humanidades na educação brasileira.

Em segundo lugar, recorrer às fontes documentais localizadas no Arquivo da Escola Maria Constança com registros sobre a disciplina escolar Francês.

Assim, foram selecionados como fontes primárias: Pontos de Provas, Correspondências, Atas, Ocorrências e Ofícios da escola; e como fontes secundárias: legislação nacional, estadual e do Colégio Estadual (Atos, Portarias e Decretos), além de um manual de didática de Francês para um curso de professores de ensino secundário. Como fonte oral, foram realizadas entrevistas com ex-alunas e ex-professoras do Colégio Estadual Campo-grandense.

Os critérios que determinaram a escolha pelos Pontos de Provas foram: primeiro, porque eles formam a massa documental mais consistente a respeito da disciplina escolar Francês do Colégio Estadual, práticas e conteúdos ensinados nas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do ginásio, ainda existente no Arquivo da Escola Maria Constança; segundo, porque devido a seu bom armazenamento e estado de conservação está disposto num período sequencial de 1942 a 1947.

Como os Pontos de Prova pertenciam às séries de ginásio, delimiti apenas o primeiro ciclo do ensino secundário para ser pesquisado, dessa maneira, descartou-se o curso científico (segundo ciclo) da instituição de ensino lócus da pesquisa.

Os Pontos de Prova estavam distribuídos em onze Livros Relatórios, cujo registro estava datilografado.

¹⁰ O período desta pesquisa abrange um momento histórico em que o Estado de Mato Grosso, com capital em Cuiabá, ainda não tinha passado pela divisão territorial. Em 1977, por razões históricas e políticas deu-se origem a um outro Estado, o de Mato Grosso do Sul, com a capital em Campo Grande.

O procedimento metodológico para manipular os Pontos de Prova exigiu o estabelecimento de cinco categorias de leitura e organização para a apropriação das informações da fonte: Nome do Documento; Conteúdo; Prática solicitada pelo professor na prova; Enunciado da prova; Temas dos ditados, leituras, exercícios escritos, cartas.

Após a catalogação foi elaborado um quadro de conteúdos (por série, professor e ano letivo), um quadro de enunciados (por série, professor e ano letivo), um quadro de exercícios (por série, professor e ano letivo) e um quadro de temas de exercícios; essa foi a forma desenvolvida para a análise dos dados do que serão apresentados posteriormente neste trabalho.

Para chegar ao funcionamento da disciplina no âmbito exclusivo daquela instituição optou-se pela documentação do Colégio Estadual Campo-grandense. As correspondências, atas, ocorrências e ofícios, juntos com a legislação interna (atos, portarias e decretos) me permitiram explorar as decisões internas a respeito da disciplina, sua importância dentro da instituição, problemas e polêmicas diversas que as envolveram, conforme Chervel (1998).

Além disso, essas fontes permitiram reconstruir boa parte da vida funcional dos professores de Francês da instituição, entre 1942 e 1962, visto que por elas foi possível levantar seus nomes, o tempo que permaneceram como professores de Francês, se eram nomeados ou catedráticos, quando tiravam licenças e outras espécies de informações.

O critério de escolha da legislação de ensino secundário – leis, decretos-lei, portarias, programas de ensino, instruções metodológicas, exposição de motivos -, deu-se pelo fato de agregar o que foi definido oficialmente em torno da disciplina Francês, sendo possível analisar os programas e os conteúdos, a concepção oficial a respeito da disciplina, além de acompanhar as transformações pelas quais passou a disciplina no período selecionado.

A escolha de um manual do professor se deu porque a “Apostilas de Didática de Francês”¹¹ aporta grande quantidade de informações sobre a disciplina escolar Francês, um instrumento de um curso para treinar professores de Francês a qual explicita a proposta de funcionamento da disciplina. A análise desse documento

¹¹ Denominarei o manual “Apostilas de Didática de Francês” por apenas “Apostila de Francês”, no singular, por apresentar-se em um único volume.

orienta-se principalmente em Valdemarin (2007) que explica a importância desses materiais como fonte de pesquisa.

O critério da utilização das entrevistas está baseado na importância que recebem os atores da escola, uma vez que Silva (2006) define esses atores como sendo famílias, professores, gestores e alunos, isto é quem “desenha” a cultura escolar e nas informações resultantes de suas memórias da escola, das práticas de seus professores, das atividades envolvendo a disciplina Francês.

Por meio das entrevistas, buscou-se reconstituir parte da história da disciplina escolar Francês no tempo histórico vivenciado pelos atores mencionados acima que participaram de sua existência.

Então, foram realizadas sete entrevistas, sendo três com ex-professoras¹² e quatro com ex-alunas¹³ do Colégio Estadual Campo-grandense. Com as ex-alunas investiguei como eram as aulas de seus professores, os exercícios, as avaliações, o material, os eventos culturais; em relação às ex-professoras, as perguntas recaíam sobre como eram suas práticas de aula, se falavam francês nas aulas, o método utilizado, seus colegas de disciplina.

A diferenciação entre duas instâncias como fonte é um dos pontos anotados por Chervel (1998) pois, segundo ele, a pesquisa da História das Disciplinas Escolares deve explorar as duas instâncias do arquivo: a oficial e a produzida pela escola (lócus da pesquisa).

O cruzamento dessas fontes advindas da instância oficial e da escola permitiu a investigação sobre a execução efetiva na escola e na sala de aula do que era determinado oficialmente para a disciplina escolar Francês.

Por isso, classificarei neste trabalho, primeiramente, as fontes que são resultantes da legislação: leis, decretos, programas, instruções metodológicas e a Apostila de Francês, esta por se tratar de um curso oficial do governo federal para professores. Posteriormente, concentram-se os documentos do Colégio Estadual oriundos do Arquivo da Escola Maria Constança, as portarias internas, ofícios, comunicações internas, atas.

As orientações metodológicas desta pesquisa baseiam-se em Certeau (2006), sobretudo pelo tratamento que esse autor dá às fontes da história. Certeau (2006)

¹² Todas as ex-professoras entrevistadas autorizaram a publicação de seus nomes, sobrenomes e apelidos.

¹³ As ex-alunas entrevistadas também autorizaram a publicação de seus nomes e sobrenomes.

propõe uma nova técnica científica para a história, ainda que nascida com a erudição no século XVI, que é o estabelecimento das fontes. Assim, ele se expressa:

O *estabelecimento* das fontes (pela mediação de seu aparelho atual) não provoca apenas uma nova repartição das relações razão/real ou cultura/natureza; é o princípio de uma redistribuição epistemológica dos momentos da pesquisa científica (pp. 84-85, grifo do autor).

Fazer história de maneira científica é relacionar o presente e o passado, transformando essa relação em um produto, em um problema teórico que necessitará de procedimentos técnicos (CERTEAU, 2006).

Os procedimentos técnicos de separar, reunir e transformar as fontes, podem se expandir para uma nova forma de trabalho: recopiar, recortar, transcrever os documentos, numa verdadeira distribuição cultural para delinear o problema teórico. O estabelecimento das fontes se dá pela mediação de três elementos, a saber: um lugar, um aparelho e as técnicas.

Certeau (2006) explica que essa atitude do historiador seria como dar voz a “imensos setores adormecidos da documentação” e disso definir um campo objetivo próprio para seu trabalho. Segundo ele:

Um trabalho é científico quando opera uma redistribuição do espaço e consiste, primordialmente, em se *dar* um lugar, pelo “estabelecimentos das fontes” – quer dizer, por uma ação instauradora e por técnicas transformadoras (CERTEAU, p. 83, grifo do autor).

Toda prática histórica do historiador determina um lugar e esse lugar só é possível por meio do que Certeau (2006) chama de “aparelho”, que consiste em peças, em um conjunto, ou melhor, que possibilita condições para que a pesquisa histórica seja realizada, em suas palavras “[...] a condição, o meio e o resultado de um deslocamento” (p. 83), finalmente, o conjunto de coisas pelas quais é possível executar a pesquisa.

As técnicas atuais – recursos da informática, por exemplo – ajudaram o historiador a acumular dados, armazená-los e explorá-los, para reter significações por essa construção de modelos.

A diversificação das fontes busca romper com a tradição de entender a escola como um lugar construído por determinações oficiais, resultante de reformas educativas, como se fosse possível realizar *ipsis litteris* as determinações que lhes

foram impostas. Além disso, mudar a maneira como são tratadas as fontes permite chegar às práticas e captar o funcionamento da disciplina, “[...] trata-se do mais difícil, já que as práticas não deixam nenhum traço escrito e devem frequentemente ser identificadas de maneira hipotética” (JULIÁ, 2002, p. 59).

Além disso, permite entender as evoluções e as transformações pelas quais passam as disciplinas, a compreensão da complexidade da sua estrutura, os mecanismos de aprendizagem e “[...] o sentido exato dos desempenhos solicitados por cada disciplina escolar” (JULIÁ, 2002, p. 67).

É possível ainda o resgate de textos normativos para então fazer uma confrontação,

[...] apenas se tratamos, em um mesmo movimento, as finalidades, as práticas reais de ensino (com as exposições didáticas e os exercícios) e a vida cotidiana das salas de aula (para conhecer as apropriações que os alunos fizeram das lições recebidas), podemos captar o funcionamento exato de uma disciplina escolar (JULIÁ, 2002, p. 68).

Para o resgate histórico desse objeto fez-se necessário ver a disciplina Francês da maneira como Chervel (1998) a concebe: em sua finalidade, conteúdos, programas, funcionamento e métodos.

Segundo esse autor, o termo disciplina tinha, ainda no século XIX, na Europa, o sentido de ordem, conduta exemplar, organização. Em relação à escola, a palavra para as diferentes ordens de ensino recebeu diversas designações, como por exemplo, objetos, partes, ramos, matéria de ensino. A partir da segunda metade do século XIX, ocorre uma renovação na pedagogia francesa, o que acaba influenciando a constituição lexical da palavra *disciplina*; o verbo disciplinar passa então a significar a ginástica intelectual.

O debate, no início do século XX, a respeito da diferenciação das humanidades clássicas e científicas, criou a necessidade de um termo mais amplo para designar um conjunto e outro de conteúdos passados em sala de aula, o que resultou na ressignificação da palavra disciplina.

Chervel (1998) partiu da origem da disciplina Língua Francesa como língua materna, verificando que sua criação enquanto disciplina foi genuinamente escolar. A época de sua organização, no século XIX, o ensino concedido era em forma de gramática escolar e ortografia que não compunham os saberes dos homens cultos da

época, pois cultura era o latim, o teatro, a história, a poesia, a filosofia, as ciências, os grandes escritores clássicos, as artes, a música.

Assim, esse autor explica o fenômeno de surgimento da disciplina:

A exemplo da história da gramática escolar [...]. A escola ensina sob este nome um sistema ou ainda muito mais uma combinação de conceitos mais ou menos religados entre eles. Mas três resultados da análise histórica interditam definitivamente de considerar esta matéria como uma vulgarização científica. Ela mostra primeiro que a teoria gramatical ensinada na escola não é a expressão das ciências ditas ou presumidas de referência, mas que ela foi criada historicamente pela escola, na escola e para escola. O que já bastaria para distingui-la de uma vulgarização (CHERVEL, 1998, p. 14).

É nessa concepção de Chervel (1998), de que a disciplina escolar é uma organização dos conteúdos da escola, na tentativa de estabelecer um método e implantar regras próprias para a realidade escolar, com o surgimento na escola e a criação específica para a realidade escolar, que pautei esta pesquisa.

De acordo com os franceses Chervel (1998) e Julia (2001), a disciplina escolar tem origem na escola; outro estudioso das disciplinas, o inglês Goodson (1990), tem uma concepção complementar aos franceses, entendendo que a matéria escolar, como denomina a disciplina, influencia as disciplinas acadêmicas, em vez de delas nascerem.

Para os três autores não ocorre transposição didática e nem vulgarização científica, passando, dessa forma, a se contraporem a Chevallard (1991), pois para esse autor, ocorreria uma transferência do saber científico em forma de um saber a ser ensinado, e, por sua teoria, concebe-se que o saber erudito sofreria uma transposição didática para seu ensino em sala de aula. Melhor, os conteúdos científicos seriam transferidos em forma de conteúdos a serem ensinados.

Chervel (1998) e Julia (2001) relacionam disciplina escolar com cultura escolar, enquanto Goodson (1990) enfoca a disciplina escolar a partir da história do currículo. Para elucidar diferenças entre o estudo em cultura escolar e currículo e buscar a justificativa pela opção da categoria cultura escolar para este trabalho recorri a Souza (2005).

Conforme a autora, é possível entender que o estudo de currículo está aliado às determinações oficiais e que está envolvido na estrutura prevista e orgânica do sistema de ensino. O currículo também encontra-se comprometido com a realização

efetiva do que foi programado e registrado direcionado a toda comunidade de escolas, professores, diretores e alunos.

Enquanto a cultura escolar, admitida como um conceito mediador, busca tanto o que foi determinado nas instâncias mais altas (macro determinações), quanto no interior da escola (micro realidades). A categoria cultura escolar atém-se às práticas, consideradas elementos sutis do que se processa no cotidiano das escolas.

Os estudos de currículo estão conscientes da distância entre o que foi determinado e o que foi realizado, daí a importância de tomar as disciplinas escolares e os conteúdos em suas relações com a sociedade como um currículo construído socialmente. Conforme Goodson (1997) “[...] o currículo escrito proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação” (p. 20).

A permanência, apenas no interior das disciplinas escolares, limitaria o estudo histórico, por isso, foi necessário voltar o olhar para a escola como um lugar essencialmente de cultura e de práticas educativas, o que permite estabelecer relações entre a sociedade, a cultura e as disciplinas escolares.

Nesse sentido, as relações sociais, estando inseridas num contexto histórico, caracterizam relações típicas de produção cultural do sistema social, abrangendo práticas, artes, linguagem, filosofia e instituições. Essa concepção de cultura encontra-se em Williams (2000), que a define como um sistema social de significações. O autor chama a atenção para a complexidade da sociedade que produz cultura, pois esse olhar não desconsidera “[...] as tensões, conflitos, resoluções e irresoluções, inovações e mudanças reais” (p. 29).

As discussões em torno de uma cultura escolar remetem a uma visão diferenciada da história das idéias pedagógicas e das instituições educativas, propondo uma história das disciplinas escolares, que trata as práticas de ensino a partir das finalidades que regem a constituição das disciplinas, na esperança de renovar as pesquisas da educação, evidenciando o que Julia (2001) chama de “[...] caráter eminentemente criativo do sistema escolar” (p. 33).

Julia (2001) definiu cultura escolar:

[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (p. 10).

A questão das práticas tratadas por Julia (2001) está intimamente envolvida com os agentes, os professores, os alunos, o diretor, o inspetor e os demais funcionários. Na dinâmica escolar, a prática de acatar as mais variadas normas do estabelecimento escolar, ou de as burlar, interfere na mediação entre normas e práticas, colocando os atores, ora em lados opostos, ora no mesmo lado.

Na escola, há um determinado conjunto de atitudes que devem ser cumpridas por seus atores, esse conjunto de normas e regras é passível de ser reproduzido e de ter eficácia, porque são padrões de condutas passados de forma eficiente pelas práticas (reorganiza comportamentos, interfere no caráter e no espírito dos atores).

Nessa etapa, a noção de práticas culturais de Certeau (1994) torna-se válida para entender e explicar as táticas e as estratégias de atores sociais que se valem do tempo e do lugar para realizar ações culturais.

O autor conceituou o termo estratégia como:

[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula *um lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças [...] (p. 99, grifos do autor).

As relações de força necessitam de um lugar que Certeau (1994) classifica como “próprio”. Sendo o lugar próprio a um sujeito, ele vai contribuir com o sujeito lhe garantindo vitórias, autonomia, enfim, o exercício do poder naquele espaço sobre outros sujeitos.

Ao lado do conceito de estratégia, Certeau (1994) propõe o de tática:

[...] a tática não tem por lugar senão o do outro [...] Em suma, a tática é a arte do fraco [...]. Sem lugar próprio [...] a tática é determinada pela *ausência de poder* assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder (pp. 100-101, grifo do autor).

Isso possibilita o entendimento de que as práticas executadas no funcionamento das disciplinas escolares são resultantes dessa relação entre sujeitos, lugar, poder e tempo.

Conforme Chervel (1998), as disciplinas “[...] são criações espontâneas e originais do sistema escolar” (p. 17), nesse espaço serão formados indivíduos e também uma cultura. As culturas escolares se constroem sobre as disciplinas escolares, que constituem um complemento indispensável para a noção de cultura escolar.

Por isso, o autor propõe uma pesquisa em história das disciplinas que conduz o pesquisador ao interior da escola, permitindo aproximar-se mais e extrapolar as questões meramente administrativas e regulamentares da educação. Inserido no contexto escolar, o historiador deve pesquisar a gênese, a finalidade, o funcionamento, os conteúdos e os métodos que envolvem uma disciplina escolar no âmbito teórico e organizacional, para daí ascender às práticas de ensino da disciplina.

Para Chervel (1998), o papel que a escola tem de aculturação passa por duas instâncias: uma, a do programa oficial, atrelada às finalidades educativas, e, outra, menos previsível, resultante do caráter independente de que goza a escola. Ele designa essa parte da cultura não inscrita nas grandes finalidades da escola, mas que resulta das finalidades, como cultura escolar.

Assim, de acordo com Chervel (1998), a cultura escolar é “[...] toda esta parte da cultura adquirida na escola, que encontra na escola não somente seu modo de difusão, mas também sua origem” (p. 191).

Nesse sentido, a linha de pesquisa à qual se vincula esta pesquisa assumiu o posicionamento de analisar a história das disciplinas escolares na escola onde foram produzidas, escolhendo a Escola Maria Constança como lócus privilegiado (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004).

Juntamente com os conceitos de cultura escolar tratados, a linha de pesquisa também influenciou neste trabalho a opção pela concepção de currículo de Goodson (1990), que trata a disciplina escolar como matéria e entende que, para um estudo histórico de currículo, é fundamental voltar-se para o contexto histórico que envolve o sistema educacional e suas questões internas (GOODSON, 2003).

Apresenta então sua visão de matérias escolares e a relação destas com o currículo:

As matérias não constituem unidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança. [...]. O debate em torno

do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e território (GOODSON, 1995, p. 120).

A história do currículo oferece pistas para identificar as relações entre a escola e a sociedade, “[...] porque mostra como escolas tanto refletem como refratam definições da sociedade sobre conhecimento culturalmente válido em formas que desafiam os modelos simplistas da teoria da reprodução” (GOODSON, 1995, p.118).

Concluída a fase de explicitação teórico-metodológica da pesquisa, passo a apresentar a estrutura dos capítulos.

O primeiro capítulo trata do Colégio Estadual Campo-grandense e sua situação como instituição escolar de ensino secundário no Brasil. Para tanto, foram analisadas a organização, a estruturação e a normatização do ensino secundário nas décadas de 1930 e 1940, tanto em âmbito nacional quanto estadual. A análise conta também com aspectos do desenvolvimento urbano-industrial de Campo Grande, no mesmo período, relacionados às questões sociais presentes na escola.

Os capítulos 2 e 3 se articulam na relação entre a prescrição das normas e sua realização na escola/sala de aula.

Dessa forma, o capítulo 2 analisa a normatização para a disciplina escolar Francês. Apresentado em cinco partes, o capítulo traz um levantamento do percurso histórico da língua francesa enquanto símbolo universal de civilidade até tornar-se disciplina escolar Francês, as finalidades da disciplina Francês pelo caráter eminentemente humanístico nas Reformas Francisco Campos e Capanema; os três programas de Francês adotados no decorrer do processo de organização do ensino secundário (1931, 1942 e 1951): as Instruções Metodológicas de 1932 e 1943 e um estudo sobre um manual de didática de Francês para um curso de professores.

O capítulo 3, percorrendo a idéia da realização das prescrições das normas, concentra-se no funcionamento da disciplina escolar Francês no Colégio Estadual Campo-grandense. Assim, trata-se de quem foram os professores de Francês e suas trajetórias profissionais no período abordado pela pesquisa, averigua-se a presença nos conteúdos, nas práticas e exercícios e temas trabalhados, entre 1942 e 1947, do que foi prescrito na legislação, se e como esse funcionamento se distancia do prescrito.

Finalizo o capítulo 3, marcando o fim de um ciclo da disciplina escolar Francês no Colégio Estadual Campo-grandense, quando, em obediência à

determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, se retirou a obrigatoriedade da disciplina e a Portaria 8/62, de 1962 (do Colégio Estadual Campo-grandense), diminuiu consideravelmente a carga horária da disciplina Francês na referida escola.

A última parte contará com as considerações finais da pesquisa a respeito da disciplina escolar Francês no Colégio Estadual Campo-grandense.

CAPÍTULO I

O COLÉGIO ESTADUAL CAMPO-GRANDENSE: APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO

O objetivo deste capítulo é situar o Colégio Estadual Campo-grandense no contexto histórico educacional brasileiro, no período 1942 a 1962. Para tanto, abordarei as Reformas Francisco Campos e Capanema em âmbito nacional e a concepção humanística presente nos currículos instituídos por tais Reformas. Ao mesmo tempo em que debates educacionais discutiram a permanência e/ou a retirada da ênfase humanística dos currículos de ensino secundário e, em âmbito regional, o processo de urbanização e de intensificação da escolarização, com a implantação do ensino secundário no Estado de Mato Grosso.

Enquanto estudo de história de uma disciplina escolar, necessário se fez abordar a questão curricular preconizada pelas reformas relacionadas. Neste capítulo, tratei as condições históricas e as idéias em torno da preparação desses currículos.

Dessa forma, Goodson (1997) respalda esta pesquisa por tratar o currículo escrito como um instrumento que institucionaliza o que será ensinado estabelecendo uma organização e padronização cristalizadas na legislação.

É válido resgatar a idéia de cultura escolar, como aquela expressa em práticas tipicamente escolares transmissíveis apenas por meio da escolarização. Ao mesmo tempo em que a escola absorve as determinações legais em nível macro, muito do que se passa internamente extrapola os muros da escola, manifesta-se na sociedade, não somente formando indivíduos, como também modificando a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1998; JULIA, 2001).

As transformações econômicas e políticas vividas pelo país, tanto interna quanto externamente, influenciaram os debates e as resoluções na legislação educacional, numa tentativa de adequar o quadro educacional ao que se vinha apresentando mundialmente.

Observa-se, então, a coexistência de um currículo para o ensino secundário com disciplinas humanísticas e disciplinas científicas; aquelas, porém, comprometidas na formação de uma cultura geral e moral do jovem e não necessariamente com a finalidade de prepará-lo para a vida prática e profissional.

Foi, a partir de 1930, que transformações sociais e políticas no Brasil tornaram-se prementes, o que permitiu uma maior preocupação por parte das

instâncias oficiais com a educação, concretizada pela disseminação da escolarização ao lado do desenvolvimento urbano como processo de respostas à modernização.

1.1 O ensino secundário brasileiro

O início do século XX foi marcado pelo fortalecimento das indústrias brasileiras e um crescente e definitivo processo de urbanização, concentrado sobretudo, na região sudeste do país. Ao lado dessas transformações econômicas, a composição social tornou-se mais complexa com o aparecimento de camadas médias urbanas e as diversificações das camadas burguesas.

Após a Revolução de 1930, o desenvolvimento da industrialização brasileira pode ser percebida, sobretudo, pela produção de bens de produção incentivada pelo Estado, juntamente com a tendência de substituição das importações (FAUSTO, 1994).

Nesse sentido, a educação também começou a passar por mudanças de modo a acompanhar as transformações econômicas e sociais mundiais e brasileiras. Uma tendência à democratização da educação escolarizada pôde ser observada, mas ainda restando uma questão estrutural na sociedade brasileira: a contradição entre os que possuíam e os que não possuíam o poder econômico.

Segundo Zotti (2004, p. 88), [...] perpetua-se também o direcionamento da educação de acordo com os interesses da minoria privilegiada. É a partir das necessidades do desenvolvimento econômico-industrial que a educação será conduzida.

A década de 1930 no Brasil foi um período propício para os debates educacionais e a apresentação de reformas. O debate agregava as diversas camadas sociais que disputavam a supremacia de suas idéias e interesses, tanto econômicos e políticos quanto culturais e educacionais; estes últimos expressados principalmente pela Reforma Francisco Campos¹⁴, de 1931, pelo documento Manifesto dos Pioneiros¹⁵, de 1932, e pela Reforma Capanema (Quadro 01), de 1942.

¹⁴ O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, definiu um currículo seriado, com os ciclos: fundamental, com duração de cinco anos e complementar, com duração de dois anos, este último ciclo preparava o aluno para o curso superior.

¹⁵ Publicado em março de 1932, encabeçado por Fernando de Azevedo, com o título “A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, que ficou conhecido por Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Segundo Xavier (1990), teve iniciativa de representantes principalmente das camadas médias e significou a cristalização do ideário burguês com um discurso de educação para o progresso.

A Revolução de 1930 permitiu a ascensão de Getúlio Vargas à presidência, em um período marcado por intensos embates entre diversos grupos sociais. Fausto (1994) chama o momento de vazio de poder, e nem mesmo a oligarquia cafeeira foi substituída por uma burguesia industrial nacional formada e concisa. Na visão do autor o “[...] governo representa mais uma transação no interior das classes dominantes” (p. 113).

Porém, o progresso representado pelas indústrias não foi acompanhado por grande parte da população brasileira, que foi excluída da vida política e econômica. As camadas privilegiadas nacionais abriam espaço para os grupos externos interessados nos ganhos dessa associação.

Foi preciso esperar a instituição do Estado Novo, mais efetivamente depois de 1942, para que se implantassem de forma planejada uma política de substituição das importações e um incentivo às indústrias de base.

Esse quadro de mudanças econômicas e sociais foi acompanhado por um processo de mudança também na educação. Junto com a ocupação dos espaços urbanos tanto para o trabalho quanto para a moradia, foram aparecendo, ao longo do século XX, mais escolas, como símbolo da modernidade.

Essa dinâmica é analisada por Rosa Souza (1998) pela relação entre a instalação dos grupos escolares e a importância política da cidade:

As transformações das cidades que se verificam nas últimas décadas do século XIX e início do século XX – crescimento urbano, desenvolvimento do comércio, melhoramentos como saneamento básico, água, iluminação, transportes públicos, ferrovias, ajardinamentos, teatros, jardins públicos – são denotativos deste desenvolvimento. O grupo escolar fazia parte desse conjunto de melhoramentos urbanos, tornando-se denotativo do progresso de uma localidade [...] (p. 91).

[...]

Eles representavam, também, sinal de prestígio para a cidade, nesse momento em que poucas localidades os possuíam. Por isso, a sua criação era vista como uma vitória política decorrente dos esforços das autoridades locais, mediada pelo jogo político (p. 92).

A solicitação do governo Vargas de elaboração de um programa pedagógico nacional, inspirado na revolução, foi concretizada durante o mandato de Francisco Campos como Ministro da Educação e Saúde. Essa solicitação estendida aos intelectuais da área de educação e ao representante oficial da área da educação demonstrava o caráter relacional de Vargas com os vários setores sociais.

Ressalta Viñao Frago (2002) que, a consolidação dos sistemas educativos já ao final do século XIX, em países da Europa e da América, e a democratização do ensino secundário foram uma das transformações mais relevantes no campo educacional experimentadas no mundo.

Segundo Zotti (2004, p. 103), no Brasil, “[...] a realidade do ensino secundário era muito crítica, visto que até então não tinha uma organização de base nacional, não passando de um curso preparatório, apenas servindo de elo ao ensino superior”.

Assim, uma reforma educacional para o ensino secundário, profissionalizante e superior foi aprovada, sendo oficializada pelo Decreto-Lei nº 19.980, de 18 de abril de 1931, e ficou conhecida pelo nome de seu signatário, Francisco Campos.

A exposição de motivos da reforma do ensino secundário de 1931 definiu que sua finalidade:

[...] deve ser a formação do homem para todos os grandes sectores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras. Muito do propósito atribuído ao ensino secundário a função de construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, ao invés de mobiliar o espírito das noções e de conceitos, isto é, dos produtos acabados usual do ensino se propõe a formar o *stock* dos seus clientes (BRASIL. Exposição de Motivos da Reforma do Ensino Secundário, 1931).

A novidade foi o interesse do poder central por uma renovação, organização do ensino secundário e estabelecimento do currículo seriado, além de atribuir “[...] maior importância ao estudo das ciências físicas e naturais” (SOUZA, 2008, p. 148). O ensino secundário recebeu um currículo seriado de sete anos e foi dividido em dois ciclos – o fundamental e o complementar (dividido em humanidades, biológicas e técnicas). A busca por novas metodologias e técnicas, a inclusão de novos conteúdos e mesmo o aumento do tempo do curso marcaram a tendência inovadora.

A Reforma Francisco Campos inaugurou “[...] um sistema unificado de educação secundária” (SOUZA, 2008, p.149), reflexo da característica centralizadora do novo governo.

Para imprimir maior organicidade ao curso secundário em âmbito nacional, passaram a ser exigidos dos estabelecimentos de ensino estudos regulares, seriação, frequência obrigatória, aprovação em todas as disciplinas da série para a promoção para a série seguinte e habilitação nos dois ciclos para a realização do vestibular. Buscava-se, dessa maneira, eliminar definitivamente os cursos preparatórios responsáveis pelo atendimento de boa parte dos estudantes de ensino médio (SOUZA, 2008, p. 149).

As mudanças introduzidas pela Reforma Francisco Campos possibilitaria a desvinculação do ensino médio como uma fase escolar de apenas preparar para a entrada nas universidades, o que conseqüentemente permitiria a idealização de uma outra função para o ensino médio, a de formação, inserida no sistema de frequência, aprovação e seriação.

Pelo artigo 10º da Reforma Francisco Campos, definiu-se que os programas de ensino secundário e as instruções sobre os métodos de ensino seriam expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e as propostas submetidas pela Congregação do Colégio Pedro II.

A equiparação dos colégios de todo o país ao Colégio Pedro II e a inspeção federal foram instituídas para padronizar o ensino, principalmente em relação às escolas privadas, já que estas atendiam a 75% dos alunos secundaristas (SOUZA, 2008). Além disso, para entrar no ginásio era necessário realizar um exame de admissão. Determinações como essas acabaram por ratificar uma seletividade desse ensino.

Apesar das reformas propostas no ensino médio, a nova organização não rompeu com o tradicional impedimento de jovens de camadas sociais inferiores de ter acesso a esse tipo de ensino.

Segundo Nunes (2000), no Brasil, a concepção elitista do ensino secundário, nascida desde os colégios, conhecidos por Liceus, permaneceu mesmo após a República:

[...] Essa concepção permaneceu no país, [...], até a promulgação da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961. A reforma Gustavo Capanema, em 1942, que sucedeu a reforma Francisco Campos, de 1931, afirmou a dualidade do ensino ao opor o ensino primário e profissional e o ensino secundário e superior. Dentro dessa dualidade, a função do ensino secundário, como formador dos adolescentes, era oferecer uma sólida cultura geral, apoiada sobre as humanidades antigas e modernas, com o objetivo de preparar as individualidades condutoras, isto é, os homens que assumiriam maiores

responsabilidades dentro da sociedade e da nação, portadores de concepções que seriam infundidas no povo (p. 40).

Outro fator que confirmava a estratificação do ensino secundário brasileiro foi a falta de articulação entre os outros cursos de ensino médio, enquanto que o ensino secundário em dois ciclos permitia a entrada nas universidades, os cursos profissionais como normal, agrícola, comercial e industrial não conseguiam colocar seus egressos no curso superior.

Assim, no decorrer da década de 1930 até a entrada da nova década, os debates continuaram a desenrolar-se. Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, cujo documento se pautou pela proposta de renovação e otimismo.

O texto difundia a idéia de que seria um novo tempo na afirmação de um país industrializado e progressista, “[...] expressando a preocupação com a ‘mecanização’ do homem, típica das sociedades industriais avançadas” (XAVIER, 1990, p. 70, grifo da autora).

O Manifesto dos Pioneiros apresentou a idéia de que para a educação brasileira se firmar deveria ser reformado seu caráter eminentemente humanístico e focar em direção à formação para o trabalho; para que dessa forma concedesse um caráter mais científico ao currículo do ensino secundário.

Paralela à idéia de uma formação afastada do caráter humanístico, havia uma outra que lutava e expressava a necessidade dos estudos literários e das línguas estrangeiras modernas e clássicas.

O cenário do debate entre os estudos clássicos e científicos¹⁶ havia se formado então, e como parte do processo de mudança constitucional advinda com a instalação do Estado Novo de Getúlio Vargas em 1937, o ensino passou novamente por ajustes traduzidos em reformas.

A Lei Orgânica, de 09 de abril de 1942, parte integrante da Reforma Capanema, instituída pelo então ministro da educação Gustavo Capanema, carregou em si traços do contexto institucional do país caracterizado pela centralização de poder, além de ser afetada pelo processo de consolidação do capitalismo e do ideal liberal-burguês, que vinha se desenrolando desde a Revolução de 1930, no Brasil, em

¹⁶ Tal debate será contextualizado em termos da seleção de disciplinas e conteúdos no capítulo 2.

um contexto internacional de intenso nacionalismo e crise europeia vivida anteriormente à Segunda Guerra (XAVIER, 1990).

A importância dada por Getúlio Vargas à industrialização manifestou-se na Lei Orgânica do Ensino Industrial aprovada em janeiro de 1942, pelo ministro Capanema, na qual se incentivava a qualificação do operariado.

Pelas finalidades do ensino secundário instituídas no art. 1º da Lei Orgânica do Ensino Secundário, vê-se o reflexo das idéias preponderantemente de caráter humanístico:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL. Decreto-lei nº 4.244/1942).

O ensino secundário foi dividido em dois ciclos: o primeiro compreendia o ginásio, com quatro anos de duração; o segundo ciclo, com três anos, era formado por dois cursos paralelos: o clássico e o científico. Os dois ciclos receberam conformação curricular diferenciada quanto às disciplinas e o Francês estava presente tanto na do ginásio quanto na do clássico e na do científico.

No que tange ao currículo, consideram-se algumas mudanças: a inserção das disciplinas História e Geografia do Brasil pela função que tinham de aportar os “valores e realidades nacionais”; o Ensino Moral e Cívico, que não havia sido contemplado na Reforma Francisco Campos, mas naquele momento se justificava pelo cumprimento com os deveres humanos e o fervor patriótico (BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, art. 24).

A introdução da disciplina Espanhol foi justificada pelo vínculo que o Brasil tinha com os países latino-americanos, o Francês e o Inglês tiveram suas justificativas de importância pela declaração: “[...] dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda sorte que eles nos prendem” (BRASIL, Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942).

Além disso, afirmava-se que:

Por mais que esteja o nosso país voltado para a modernidade e para o futuro, não lhe é possível desconhecer a irremovível vinculação de sua cultura com as origens helênicas e latinas. [...] Os Estudos antigos não

revestem apenas de um valor de erudição. Eles constituem uma base e um título das culturas do Ocidente. [...] O ensino secundário das nações cultas dá em regra o conhecimento de uma ou duas (*no caso, as línguas vivas estrangeiras*) (BRASIL. Exposição de Motivos do Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, comentário meu).

Percebe-se, daí, a importância que a Reforma Capanema concedia ao ensino humanístico por meio das línguas estrangeiras, na tentativa de implantar uma “cultura científica”.

Retomando a análise de Xavier (1990) sobre a Reforma Capanema, a autora defende que a Reforma foi uma “[...] compreensão equivocada do significado e do papel da ciência moderna no pensamento liberal-pragmático” (p. 110). Mesmo que o novo currículo se organizasse em um segundo ciclo, contendo o científico, o currículo não deixava de contemplar disciplinas humanísticas. Isto é, a grande mudança que representaria a concepção moderna de ciência não foi compreendida num país de tradição educacional humanística, pois os estudos científicos foram esvaziados “[...] do espírito novo que deveriam infundir a todo o currículo escolar” (XAVIER, 1990, p. 111).

A respeito da questão anotada por Xavier (1990), encontra-se o pensamento presente na Exposição de Motivos da Reforma Capanema da responsabilidade do ensino secundário de formar o espírito e a consciência humanística, assim como, o reconhecimento de que o mesmo pensamento já podia ser reconhecido na Reforma Francisco Campos. Sendo assim, como parte da busca de uma consciência humanística estava o reconhecimento da importância das humanidades antigas, a percepção da modernidade e do progresso, bem como o apelo para as humanidades modernas.

Mas, a justificativa da importância da Língua Portuguesa para o fim primeiro da Reforma na formação do espírito patriótico garantiu a presença da disciplina nos sete anos de estudo do ensino secundário.

Quanto à presença ainda do Latim e do Grego, o discurso enaltecia as civilizações mediterrâneas, explicava que a Língua Portuguesa só poderia ser plenamente aprendida se houvesse conhecimento substancial das outras duas línguas. Mesmo que o Latim fosse uma língua do mundo antigo e que a modernidade não mais precisasse dela, era fundamental reconhecer seus valores espirituais, por isso o Latim também estaria presente nos dois ciclos.

A respeito das línguas vivas estrangeiras, o texto entendia que o país não possuía uma língua detentora de “grandes recursos culturais”, então a necessidade de ter em seus currículos no mínimo três línguas vivas estrangeiras. O Francês e o Inglês não só representavam idiomas da cultura universal como havia “vínculos” estabelecidos com eles de diversas ordens. Introduzia-se assim o Espanhol, segundo a exposição de motivos de 1942, pelo elo com as nações do continente americano e também pela riqueza bibliográfica que detinha.

Chamou atenção o comentário a respeito do método para o aprendizado da língua espanhola, rejeitou-se qualquer ação autodidata no seu aprendizado, explicando que deveria ser estudada com cuidado e método. Lamentou-se a falta de tempo de incluir ainda os idiomas italiano e alemão, pelas suas importâncias culturais.

Ao explicitar o projeto para a formação do espírito científico do jovem, discorre-se a respeito do ensino da Matemática e das Ciências Naturais, a exposição de motivos defende o cuidado de não sobrecarregar o aluno com a infinidade de teorias, leis e nomenclaturas, justificando que algo mais profundo deveria ser incutido no adolescente: “[...] a curiosidade e o desejo da verdade, a compreensão da utilidade dos conhecimentos científicos e a capacidade de aquisição desses conhecimentos” (BRASIL, Exposição de Motivos do Ministro da Educação, 1942, p. 53).

A exposição de motivos apresentou ainda razões para o ensino de Educação Moral e Cívica, uma vez que essas disciplinas eram instrumentos para a implantação do “fervor patriótico” e a “justa compreensão da pátria”; deixava livre o ensino de Religião; diferenciava em alguns aspectos o ensino secundário feminino do masculino, para que as mulheres desempenhassem sua “missão dentro do lar”; estabelecia os exames de licença ginásial, clássica e científica.

Na Exposição de Motivos do Ministro da Educação, de 01 de abril de 1942, para a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, observa-se o forte caráter de a Reforma imbuir um espírito patriótico no jovem, que teria a partir de então no ensino secundário o lugar para o desenvolvimento desse ideal.

O documento tratava da chegada ao ensino secundário de algo além que um preparatório para os cursos superiores, mas um aprendizado complexo que formasse um cidadão pronto para assumir responsabilidades sociais.

No que concerne à matrícula, exigiu-se que o candidato passasse por um exame de admissão o que pressupunha um bom preparo antecedente durante a educação primária. Por toda a Reforma, observa-se o apelo frequente à articulação do ensino primário com o secundário, o fator da seriação, da continuidade dos estudos e de uma carreira acadêmica, do reconhecimento de que a educação brasileira havia passado, em 1931, com a Reforma Francisco Campos, por uma efetiva organização e institucionalização.

A respeito de professores, o provimento de cargos deveria ser em forma de concurso público e sua formação ideal seria a superior; em relação a isso, em Mato Grosso, dificilmente os professores de ensino secundário adquiriam o que era exigido pela legislação.

Ao longo da década de 1950, a Diretoria de Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura (DESE-MEC) promoveu cursos pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), cuja meta era pautada na ampliação da qualidade ensino secundário e o acesso a ele, além da formação de professores.

1.2 O Ensino secundário no sul de Mato Grosso

Esta seção tem respaldo nas tabelas e no estudo a respeito da educação primária e secundária mato-grossenses entre 1930 e 1954 de Brito (2001). Para tanto, a autora englobou o ensino secundário (primeiro e/ou segundo ciclos), o ensino pedagógico (ensino normal) e o ensino comercial em ensino médio.

No Estado de Mato Grosso, as cidades de Corumbá, Campo Grande e Três Lagoas que vinham passando por um desenvolvimento mais acelerado no início do século XX, firmaram-se como exemplos de desenvolvimento com novas frações da elite, não mais ligadas às oligarquias tradicionais, mas ao comércio e à pecuária na região sul de Mato Grosso (BRITO, 2001).

Brito (2001) observa que ocorre uma decaída de Corumbá como pólo comercial, ao passo que Campo Grande ascende como entreposto comercial.

A ascensão da cidade de Campo Grande como pólo ao sul de Mato Grosso, pode ser verificada por alguns focos de desenvolvimento urbano, a instalação crescente de serviços públicos e de casas comerciais e a construção de escolas.

De acordo com Cabral (1999):

O censo de 1940 conta, no município de Campo Grande, 49.629 habitantes, distribuídos, quase igualmente, entre as zonas rural e urbana. São 24.479 (49,3%) na cidade e 25.150 (50,7%) no campo. Todavia, se for considerada somente a população do distrito da sede, isto é, do atual município, excluindo-se a dos demais distritos que compunham Campo Grande, tem-se uma população de 35.170 moradores, dos quais 23.054 (65,6%) na zona urbana e 12.116 (34,2%) na rural (p. 42).

Pelos dados de Campo Grande enquanto distrito-base do censo de 1940, constata-se uma cidade com vocação urbana com um índice de população urbana praticamente igual à da rural. O censo de 1950 confirma essa tendência, uma vez que o município, distrito da sede, agregava 81% de sua população no setor urbano; paralelo a isso, no decorrer do século, Campo Grande acabou tornando-se maior em número de habitantes que a própria capital do Estado, Cuiabá.

Segundo os dados da Tabela 01, observa-se a população das principais cidades de Mato Grosso:

Tabela 01- População das principais cidades mato-grossenses - 1940 e 1950

Cidades	1940			1950			Variação (%)
	Homens	Mulheres	TOTAL	Homens	Mulheres	TOTAL	
Cuiabá.....	27.479	26.915	54.394	28.418	29.076	57.494	5,7
Cpo Grande ..	26.330	23.299	49.629	31.158	28.866	60.024	20,9
Corumbá.....	16.131	13.390	29.521	21.155	19.292	40.427	36,9
Ponta Porã....	17.408	15.588	32.996	10.791	10.112	20.903	-36,6
Três Lagoas...	8.212	7.166	15.378	10.265	9.041	19.306	25,5
Dourados.....	8.080	6.905	14.985	12.145	10.934	23.079	54,0
Estado.....	230.405	201.860	432.265	280.873	256.195	537.068	24,2

Fonte: BRITO, 2001, p. 140.

Ao comparar as populações das cidades de Cuiabá e de Campo Grande, vê-se que, se na década de 1940, Campo Grande tinha uma população 10% menor que a capital, em dez anos o processo se inverteu, a cidade ao sul do Estado de Mato Grosso havia ultrapassado a população de Cuiabá em quase 6% de diferença.

O desenvolvimento da instrução pública em Campo Grande pode ser exemplificado pela instalação do Grupo Escolar Joaquim Murtinho, em 1922 e, junto dele, em 1930, a Escola Normal Joaquim Murtinho, para a formação de professores campo-grandenses, já que a cidade contava em grande parte com normalistas com formação na capital.

Queiroz (1997; 2003) afirma que, desde o início do século XX, Mato Grosso vinha recebendo atenção dos dirigentes brasileiros porque o consideravam um Estado ainda em “barbárie” e que com a modernidade pela qual passava o país, tinha de sofrer o “processo de civilização”.

A instalação da ferrovia em Campo Grande, em 1914, é uma dessas respostas, não só contemplando Corumbá, mas também Campo Grande que se firmou como pólo de desenvolvimento ao sul de Mato Grosso. A construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB), como explica Queiroz (2003), faz parte de uma política de segurança nacional, pois o governo federal estaria atento, já na época de sua construção – 1907-1908 –, para a grande autonomia de Corumbá em suas relações de exportações para a Argentina.

Por causa da movimentação dos transeuntes, a região onde foi construída a Estação Ferroviária em Campo Grande, passou por uma intensificação do comércio, tornando-se assim o centro comercial da cidade. A Estação foi construída numa distância de um km da Rua Velha¹⁷, mas com o passar do tempo, o fluxo foi se transferindo para outra rua, a João Pessoa¹⁸, tornando-se a via mais utilizada para o acesso à Estação (EBNER, 1999).

Foi, nesse momento também, segundo Machado (1990), que houve uma ocupação residencial nas ruas 15 de novembro e avenida Afonso Pena, ao mesmo tempo em que a rua 7 de setembro atraía cabarés e prostíbulos.

Paralelo à progressão urbana, representado na ferrovia, o “processo civilizatório” (ELIAS, 1994) vivido por Campo Grande representava, sobretudo, o processo de escolarização, concretizado pelas instalações de instituições escolares em prédios próprios, treinamento de professores, organização de eventos sociais e festivos do calendário escolar, bem como a importância da figura do diretor e do inspetor da escola, símbolos de autoridades ao lado de figuras militares e políticas.

À época da Revolução de 1930, o Estado de Mato Grosso, ainda distante dos assuntos da Capital do país e de todo o sudeste, vivia um acirramento das diferenças políticas demarcadas pela distância geográfica entre norte – onde se localizava a Capital do Estado de Mato Grosso, Cuiabá – e o sul do Estado,

¹⁷ Por ser uma das primeiras ruas da cidade, a Rua Velha foi denominada assim após um novo traçado da cidade, hoje Rua 26 de agosto e Rua Barão de Melgaço (MACHADO, 1990).

¹⁸ Atualmente, Rua 14 de Julho.

denominado de Sul de Mato Grosso – onde se localizam as cidades de Campo Grande, Dourados e Corumbá.

O Estado de Mato Grosso, no início do século XX, mais precisamente na década de 20, tinha sua economia predominante em quatro frentes: ao norte, encontrava-se a produção de açúcar e borracha e, ao sul, a exploração de ervais nativos pela Companhia Mate Laranjeira e, na região Platina e em Corumbá, o desenvolvimento de casas comerciais, detendo um comércio de importação e exportação que “[...] acabavam atuando como pólo dinamizador do conjunto das atividades econômicas” (BRITO, 2001, p. 26).

Ligada a essas quatro frentes, estava a pecuária com produção de beneficiamento bovino, considerada a base da economia de Mato Grosso à qual grande parte de sua população estava ligada de forma direta ou indireta. A década de 1930 trouxe mudanças na produção da pecuária dando passos para uma modernização nas relações de produção, deixando de lado a maneira tradicional familiar de administrar por uma forma mais empresarial.

Assim, quando o ainda lento processo de modernização da pecuária mato-grossense avançou em direção ao atendimento das demandas do abate por meio de frigoríficos, ao mesmo tempo em que a procura pelo produto passou a tornar atrativa e necessária a implantação de novas unidades industriais, foram as regiões mais próximas a São Paulo as primeiras a serem atingidas por esse processo (BRITO, 2001, p. 126).

Desde o final do século XIX, ao sul de Mato Grosso, surgiram novas oligarquias regionais, distanciadas do norte e que, num futuro próximo, iriam se rivalizar politicamente com as oligarquias do norte, na disputa pela representação em relação ao contexto nacional.

Em 1945, com o fim do Estado Novo e com a saída de Getúlio Vargas do poder, no Brasil se deu um processo de redemocratização, e, dessa forma, também um processo de reorganização das instituições políticas e sociais. O Estado de Mato Grosso passou por modificações internas. No que tange as organizações sociais, um aumento do funcionalismo público e na questão econômica, o desenvolvimento de uma incipiente industrialização, assim como a intensificação da colonização e ocupação de espaços vazios, tanto no sul quanto no norte do Estado.

Nesse contexto, o Estado de Mato Grosso vivia transformações sociais, econômicas e políticas. De acordo com Brito (2001), a economia mato-grossense

tinha em suas bases tanto latifúndios, isto é, ainda um setor rural que concentrava atividades na pecuária e erva-mate, quanto uma camada social mais modernizada, ligada às usinas de açúcar e beneficiamento da carne bovina e que, em contato com centros mais dinâmicos da economia fronteiriça da região do Prata e principais centros econômicos do país, permitiram o surgimento de um homem cosmopolita.

Com o fim da interventoria imposta durante o Estado Novo, as eleições estaduais tiveram, em 1945, a participação dos partidos PSD (Partido Social Democrático) e UDN (União Democrática Nacional). Segundo Brito (2001):

Em relação às eleições de 1945, os resultados eleitorais levaram Vespasiano Barbosa Martins e João Villasbôas ao Senado, pela UDN, contando com o apoio do PCB, além de Filinto Müller, eleito em 1947 pelo PSD. A bancada federal contava com cinco deputados do PSD e 2 da UDN. Em termos estaduais, dezesseis deputados eram do PSD; onze da UDN; 2 do PCB e um do PTB. Além disso, o governador eleito para o período 1947/1950 foi Arnaldo Estevão de Figueiredo, do PSD. [...] As eleições de 1950, ao contrário, conduziram Fernando Corrêa da Costa, ex-prefeito de Campo Grande pela UDN, ao governo do Estado (p. 134).

Pelas análises de Brito (2001), ocorria um revezamento no poder estadual e municipal de participantes dos partidos principais de expressão nacional e apesar de haver a disputa interna, permanecia a representação da classe social dominante do Estado.

Sobre o funcionalismo público em Mato Grosso, deve-se ressaltar que havia uma prática por parte dos governadores de escolher os diretores e professores das escolas públicas. Embora fosse estabelecido pela Constituição Estadual aprovada em 1947 (BRITO, 2001), que o magistério público deveria ser preenchido por concurso, tem-se notícias do primeiro concurso realizado no Colégio Estadual apenas em 1955.

Segundo a professora Maria Constança Barros Machado, no livro de memórias de Rosa (1990, pp. 66-67):

[...] Também a vida do professor era feita de insegurança: financeira, política e emocional. Entrava-se no magistério através da influência de algum pistolão, mais tarde, se mudava o governo, quem era contra, lia no jornal sua exoneração. Todo mundo era interino – não se falava em concurso de efetivação, nem tampouco de aumento. [...] Em 1948, por questões políticas, fui demitida do meu cargo de diretora do Ginásio Estadual Campo-grandense pelo então governador Arnaldo Estevão de Figueiredo.

Ao adentrar nas questões a respeito do ensino secundário em Mato Grosso, Brito (2001) afirma que, a partir de 1937, o ensino secundário público do Estado começou a assumir feições que definiram sua característica nos anos seguintes. Naquele ano, eram cinco estabelecimentos públicos e quatorze privados ao total, não existindo escolas de ensino médio públicas municipais.

A autora segue explicando que, o número de unidades escolares de ensino secundário em 1935, subiu de onze para vinte e três unidades em 1942, do ensino comercial de oito caiu para sete, e, de ensino normal de três unidades igualou-se a zero, em 1942, porque passou a ser oferecido na escola de ensino secundário.

Relacionando os dados acima com a Tabela 02, nota-se que, entre 1933 e 1942, o crescimento de matrículas não foi acompanhado pelo aumento da instalação de instituições escolares; para a autora, isso pode ter ocorrido pela absorção desse público pelas escolas privadas que acabaram se beneficiando do aumento do número de matrículas.

Tabela 02 – Número de Matrícula Geral - Ensinos secundário, normal e comercial - Mato Grosso - 1930 a 1945.

Categorias do ensino	1933	1935	1936	1937	1942
Ensino secundário.....	757	943	1.114	1.248	2.206
Ensino comercial.....	150	302	232	313	376
Ensino pedagógico	409	490	486	537	0
TOTAL.....	1.316	1.735	1832	2.098	2.582
Crescimento (%).....	--	31,8	5,6	14,5	23,1

Fonte: BRITO, 2001, p. 80.

A Tabela 02 mostra o número de matrícula geral no ensino secundário entre 1933 a 1942 e é possível observar a evolução desse número. Em cinco anos, entre 1933 e 1937, as matrículas de ensino secundário cresceram cerca de 60%, enquanto que as de ensino comercial tiveram seu índice de crescimento pouco maior que 100%. O ensino pedagógico perde seu registro separado em 1942, porque foi incorporado ao ensino secundário em 1938.

O que também não se pode ignorar é o significativo crescimento do ensino secundário entre 1937 e 1942.

Afirma Brito (2001) que o total geral de alunos matriculados no ensino médio (Tabela 02), no período de 1933 e 1937, se comparado às matrículas de ensino

primário, não vai além dos 10%. Fato que demonstra a falta de continuidade da escolaridade, uma vez que grande parte dos estudantes não concluía o ensino médio.

É válido fazer a seguinte ressalva a respeito da proporção entre número de alunos matriculados no ensino primário e no ensino médio em Mato Grosso, dessa forma:

[...] enquanto o número de alunos matriculados na primeira série do curso primário, em 1946, estava em 17.557 alunos, todos os cursos médios existentes em Mato Grosso tinham entre seus alunos 3.063 matrículas, cerca de 17,5% do total de discentes matriculados na primeira série do curso primário (BRITO, 2001, p. 173).

Ao se falar da época da organização do ensino médio público em Mato Grosso, o Liceu Cuiabano foi o primeiro estabelecimento instalado, em 1880, seguido do Ginásio Municipal Maria Leite, situado em Corumbá, que passou para o governo estadual em 1937 e, o Liceu Campograndense, criado por decreto em 1938, mas que só teve seu funcionamento oficial a partir de 1942.

Em 1910, foi inaugurada a Escola Normal Pedro Celestino, de Cuiabá, incorporada ao Liceu Cuiabano em 1937; em Campo Grande, foi instalada a Escola Normal de Campo Grande, em 1921, com mudança de nome para Escola Normal Joaquim Murinho, em 1930. Quanto ao ensino comercial, o Curso de Escrituração Mercantil, de Cuiabá, foi oficializado em 1929 funcionando no Liceu Cuiabano.

Em relação às questões financeiras envolvendo o ensino médio no Estado, os gastos deram-se principalmente com as construções de prédios, o material de ensino, o pagamento de professores.

Ao mesmo tempo que, o governo foi investindo na educação por meio do erário público nas primeiras décadas do século XX, ciente da necessidade cada vez mais premente de seu financiamento, o ensino médio público não era gratuito. Respaldo na lei, o Colégio podia impedir o retorno do aluno se este não estivesse quite com as parcelas. Porém, em 1939, uma lei flexibilizou essa questão, livrando filhos de operários das mensalidades (BRITO, 2001).

Entre 1937 e 1942, número de estabelecimento de ensino secundário e normal não aumentou, diferentemente das matrículas. É possível, como demonstra Brito (2001) que:

[...] as despesas públicas na área educacional se tenham dirigido, preferencialmente, para o setor de aluguel e reparos de imóveis e aparelhamento dos estabelecimentos escolares já existentes, permitindo, assim, a expansão do número de cursos e vagas oferecidas, sem que necessariamente fossem abertas novas escolas, principalmente entre 1937 e 1942 (p. 87).

Brito (2001) afirma que, com a crise social da década de 1920, à medida que ocorreu cada vez mais a abertura de estabelecimentos educacionais públicos, uma parcela de alunos que estudavam em escolas particulares passou para essas novas escolas públicas. É importante lembrar também que, nessa época, o ensino secundário passava por uma democratização em todo o país com a ampliação das vagas, mas que estava longe de atender uma parcela significativa da população.

Uma prática característica do governo estadual foi não somente oferecer um ensino público pago, como subsidiar com recursos do erário público o ensino médio privado com construção, pagamento de mensalidade para alunos e manutenção, como frisa Brito (2001).

A democratização do ensino secundário ainda era algo distante, pois no caso de uma família de operários, era muito raro seus filhos irem além do ensino primário, fazendo com que a “ajuda” governamental com as mensalidades livres – bolsas de manutenção - não atingisse um grande número de pessoas a quem havia sido direcionada.

Segundo Rosa Souza (1998), o fenômeno de crescentes investimentos na escolarização primária traduziu-se em forma de concepção e difusão de idéias, métodos de ensino específicos importados, aquisição de material que efetivasse o método, instalações adequadas de espaço.

Em relação a Mato Grosso, Brito (2001) ressalta que, em termos gerais, a estrutura física das escolas cuiabanas não era feita para a utilização de um espaço escolar para abrigar salas de aula, os prédios escolares eram adaptados, sem pátio, com instalações inadequadas, conforme afirma:

Tal situação também era pertinente para o restante do Estado, em que somente as escolas secundárias, normais e comerciais, algumas escolas reunidas e grupos escolares tinham prédios próprios, construídos com a finalidade de abrigar estabelecimentos de ensino (pp. 87-88).

No que concerne ao ensino secundário, o fato de ser um setor educacional que tinha privilégio em ter prédios construídos para a finalidade escolar, é preciso

notar que foi somente em 1954 que Campo Grande ganhou sua sede própria para o ginásio público, mesmo ano em que passaria a oferecer o segundo ciclo do ensino secundário, o curso científico.

Nunes (2000) ressalta que ensino secundário estava comprometido em formar uma elite, isto é, sua função

[...] como formador dos adolescentes, era oferecer uma sólida cultura geral, apoiada sobre as humanidades antigas e modernas, com o objetivo de preparar as individualidades condutoras (p. 40).

A disseminação do ensino secundário passava pela etapa de oferecer um lugar adequado, com instalações como “[...] a divisão em classes, os horários e mesmo a divisão do ensino em matérias/disciplinas” (PESSANHA et al, 2007, p. 34).

Paralelo aos investimentos com a infra-estrutura, os gastos com pessoal do ensino primário e secundário significavam também um dispêndio considerável para o governo do Estado. Observa-se a tendência crescente no aumento desse gasto, com intervalos de queda apenas no ano de 1936, voltando a crescer em 1937. Sendo que do total de funcionários da escola, o professor era o de maior custo (BRITO, 2001).

Tabela 03 - Verbas destinadas ao Estado de Mato Grosso pela União - 1946 a 1954 (em cruzeiros)¹⁹.

Destinação	1946	1947	1948	1949	1950
Construção de escolas.....	1.400.000,00	2.400.000,00	4.910.000,00	4.450.000,00	1.833.333,00
Material escolar.....	---	---	---	320.000,00	---
Campanha de Alfabetização	---	160.000,00	332.500,00	330.000,00	189.000,00

Fonte: BRITO, 2001, p. 177.

Os investimentos na educação por parte do governo estadual se intensificaram no decorrer da década de 1950 confirmados com a crescente instalação de novas unidades. O governo federal, pela instituição INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), contribuiu com esses investimentos enviando:

¹⁹ Foi excluída a coluna Total da Tabela original de Brito (2001, p. 177).

[...] 50 conjuntos relativos a material escolar, contendo: 1200 carteiras; 100 quadros verdes; 50 mesas; 50 armários; 99 carteiras e 50 cestas, recebidos e distribuídos em Mato Grosso entre os anos de 1953 e 1955 (BRITO, 2001, p. 177).

Segundo Brito (2001), ao final da década de 1940, intensificou-se o investimento financeiro em material escolar. O governo federal concedeu maiores investimentos durante o período citado na interiorização do ensino ao destinar parte do erário para o Estado de Mato Grosso em construção de novas unidades rurais e, conseqüentemente, seu aparelhamento com material mobiliário, de consumo e principalmente pedagógico, na maior parte das vezes, representado pelos manuais.

Brito (2001) afirma que:

Em 1951, foram distribuídos os seguintes materiais: a) 200 cartilhas e b) 1300 livros de 1ª a 4ª séries. Já em 1952, a distribuição de livros didáticos alcançou as cifras de: a) 8000 cartilhas; b) 19.500 livros de 1ª a 4ª séries e; c) 500 livros do curso de admissão (BRITO, 2001, p. 178).

É importante frisar que, ainda na década de 1950, os setores urbano e rural já haviam se delineado geograficamente e que o espaço urbano definia o lugar da escola e a concentração de melhores professores. Brito (2001) observa que o número maior de manuais enviados está relacionado à função pedagógica, à formação do professor leigo, assim como defasagem na qualificação do professor.

Essa mesma autora salienta que as despesas com educação ocupavam um dos quatro maiores gastos do governo estadual entre 1930 e 1945. Os investimentos com a educação se concentraram em gastos administrativos, dobrando entre 1952 e 1954, “[...] provavelmente devido aos reforços representados pela organização da máquina burocrática exigida pela rede de ensino pública e privada, em processo de consolidação no Estado” (p. 180).

Como pode ser observado na Tabela 04, as Escolas Normais voltaram a ser instaladas a partir de 1947. A movimentação por parte dos dirigentes estaduais foi intensa quanto ao retorno das Escolas Normais que desde 1938 haviam se juntado ao ensino secundário, informa Brito (2001).

Assinala a autora que dirigentes reconheciam a necessidade do Estado para formar professores primários e conseqüentemente uma legislação que estruturasse esse ensino, sendo assim, as finalidades da legislação estadual ficaram idênticas às da

Lei Orgânica de Ensino Normal. Em janeiro de 1947, as escolas normais “Pedro Celestino”, em Cuiabá, e “Joaquim Murtinho”, em Campo Grande, foram reabertas.

Tabela 04 - Escolas secundárias, normais e comerciais privadas - Mato Grosso - 1947 a 1954.

Tipo de escola	1947	1948	1950	1953	1954
Secundárias...	7 ginásios; 1 colégio	6 ginásios; 1 colégio	4 ginásios; 2 colégios	7 ginásios; 2 colégios	7 ginásios; 2 colégios
Normais.....	1 escola de segundo ciclo	1 escola de segundo ciclo	3 escolas de segundo ciclo	3 escolas de segundo ciclo	3 escolas de segundo ciclo
Comerciais.....	1	1	1	1	1

Fonte: BRITO, 2001, p. 172.

A própria autora analisa o número de escolas de ensino médio:

Outros estabelecimentos vieram a ser instalados no início dos anos 50, sendo que em 1953, segundo dados do Departamento de Educação e Cultura do Estado, funcionavam 7 cursos ginasiais públicos no estado, com sede em Cuiabá, Campo Grande, Corumbá, Cáceres, Aquidauana, Três Lagoas e Bela Vista. No ano seguinte, 1954, passou a funcionar, igualmente, o curso científico nos Colégios Estaduais Maria Leite, de Corumbá, e Campo-Grandense, de Campo Grande, curso que só funcionara, até então, no Colégio Estadual de Mato Grosso, em Cuiabá (antigo Liceu Cuiabano) (BRITO, 2001, pp. 167-168).

Uma vez que eram sete ginásios públicos e que sete foram as cidades elencadas por Brito (2001), conclui-se que, até 1954, havia um ginásio público por cidade elencada.

Ao passo que, no período de 1946 a 1953, ocorreu, segundo a pesquisadora, um aumento de 101,4% em termos de matrícula geral em relação à escola secundária.

O que se pode depreender a respeito do ensino médio em Mato Grosso, entre os anos de 1930 e 1954, é que, na primeira metade do século XX, o governo estadual dedicou esforços tanto financeiros quanto legais para instaurar um processo de organização educacional e ampliação ao acesso à escola.

Tendência confirmada, sobretudo, nas cidades de maior contingente populacional, já que essas cidades vinham passando por crescimento econômico e aceleração da urbanização. Certamente, essa tendência é evidenciada por todo o país e Mato Grosso, se comparado às regiões centrais, mostrava-se tardio nesse processo de escolarização.

Nota-se que, embora o governo tenha feito um esforço quanto à ampliação do ensino médio, este ainda ficou restrito a uma pequena camada da população, pela quantidade de estabelecimentos de ensino no Estado e pelo número de alunos que eles comportavam. Além disso, há a tendência do deslocamento de matrículas do setor privado para o público num contexto de crise nacional e/ou internacional.

1.3 O Colégio Estadual Campo-grandense

Liceu Campograndense, foi a primeira denominação do Colégio Estadual Campo-grandense, que recebeu esse nome somente em 1942. Criado pelo Decreto Estadual nº 229, de 27 de dezembro de 1938, o Liceu Campograndense oficializou-se em Ata de abertura, de 18 de março de 1939, como o primeiro ginásio público de Campo Grande.

Buscando adquirir a licença de funcionamento, enquanto instituição escolar de ensino secundário, o Liceu Campograndense seguiu o que era estipulado para o ensino secundário em âmbitos nacional e estadual. Como sua criação se deu em 1938, seguiu o Decreto Estadual nº 133, de 21 de janeiro de 1938, e, em âmbito nacional, o Liceu estava sob as determinações da Reforma Francisco Campos, aprovada em 1931.

Ao observar a Ata de Abertura do Liceu Campograndense, percebe-se o teor de exaltação deixado pelos signatários a respeito da abertura desse ginásio público, isto é, o advento do ensino secundário público era por eles considerado um verdadeiro presente para a cidade já que se encontrava rumo ao progresso.

[...] autoridades civis e militares, federais, estaduais e municipais, representantes da imprensa, bem como os corpos docente e discente do Estabelecimento [...] declarado solenemente instalado o Ginásio oficial do Estado, sob a denominação de “Liceu Campograndense”, criação essa que toda a população culta da cidade vinha ansiosamente aspirando. Outros presentes também falaram congratulando-se com o povo campograndense por mais um marco de progresso que a cidade acaba de receber (Ata de Abertura do Liceu Campograndense, Livro de Atas, s/d).

Embora a criação do Liceu tivesse sido oficializada em Ata de Abertura, a inspeção prévia de 20 de fevereiro de 1941 não garantiu o funcionamento do estabelecimento naquele ano, vindo a ocorrer somente em 1942, quando passou a

exercer suas atividades em prédio anexo ao Grupo Escolar Joaquim Murinho na avenida Afonso Pena (PESSANHA et al, 2007).

Funcionando regularmente na Rua Afonso Pena, principalmente devido à seletividade dos exames de admissão, a escola foi se tornando marco na educação da cidade que, já com mais de 30 mil habitantes, na década de 1950, ansiava por ampliação das oportunidades educacionais (PESSANHA et al, 2007).

Ao atentar para o ano da primeira formatura de ginásio do Liceu Campograndense, Braga (2005) comenta que o fato da interrupção das aulas nos anos de 1940 e 1941 fez com que o aluno que tivesse cursado o primeiro ano do ginásio em 1939, ano da primeira tentativa de abertura do Liceu, só pudesse dar continuidade na escola pública em 1942, sendo forçado a concluir o ginásio apenas em 1944.

Figura 02 - Primeira sede do Colégio Estadual Campo-grandense, à época Liceu Campograndense.



Fonte: Foto anexada ao Relatório de 1952 (PESSANHA et al, 2007).

Entretanto, como seu funcionamento foi autorizado apenas para o ano letivo de 1942, teve de se adequar à Lei Orgânica de Ensino Secundário nº 4.244, de 09 de abril de 1942.

Conforme afirma Brito (2001) descrevendo o Decreto-lei nº 143, de 10 de março de 1943:

[...] iniciou-se ainda nesse ano, [...], quando os estabelecimentos, entre outros, passaram a chamar-se Colégio Cuiabano e Colégio Campograndense. Essa denominação ainda foi alterada para Colégio Estadual de Mato Grosso e Colégio Estadual Campograndense, respectivamente, no ano seguinte (p. 76).

O primeiro currículo organizado para o Liceu Campograndense foi baseado na Lei Orgânica da Reforma Francisco Campos, conforme seu Regulamento:

[...] art. 2 - O regime do Liceu é o de externato e o seu curso integral compreendera as seguinte disciplinas, lecionando em cinco series: Português, Francês, Inglês, Latim, História da Civilização, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Física, Química, História Natural, Desenho, Música e Trabalhos Manuais, Educação (Regulamento do Liceu Campograndense, 21 de janeiro de 1939, Livro de Atas, s/d).

Para a cadeira de Francês, as aulas do Liceu seriam assim distribuídas:

[...] art. 3 – [...] Francês -1ª serie - 3 aulas por semana; 2ª serie - 3 aulas por semana; 3ª serie - 2 aulas por semana; 4ª serie - 1 aula por semana” (Regulamento do Liceu Campograndense, 21 de janeiro de 1939, Livro de Atas, s/d).

Não tendo a escola funcionado no período da Reforma Francisco Campos, o currículo para o ensino secundário efetivo foi o estabelecido pela Reforma Capanema. Assim, no art. 9º do Decreto-Lei nº 4.244/1942, articulam-se as seriações desde o primário até a conclusão do secundário, sendo a estrutura do curso ginásial proposta desta maneira:

- 1) disciplinas de Línguas: Português, Latim, Francês e Inglês;
- 2) disciplinas de Ciências: Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil;
- 3) disciplinas de Artes: Trabalhos Manuais, Desenho, Canto Orfeônico.

A disciplina escolar Francês aparecia nas quatro séries do ginásio, junto com Português, Latim e Inglês, sendo que este último só não aparecia no primeiro ano. Pelo art. 40 do Decreto-Lei nº 4.244/1942, a distribuição do tempo semanal das matérias seria determinada pela direção do próprio estabelecimento escolar e, para a

disciplina Francês, foram previstas treze aulas semanais, para Inglês doze e para o Espanhol duas (CHAGAS, 1957).

Seguindo a legislação nacional - Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 – e a estadual – Decreto nº 519, de 06 de agosto de 1948 (BRITO, 2001) - foi instalado o segundo ciclo (Quadro 01) do ensino secundário, criando, assim, o curso científico nos Colégios Estaduais Campo-grandense e Maria Leite (Corumbá).

No ano de 1954, o Colégio Estadual, como era conhecido pela comunidade, foi transferido para sua sede própria no bairro Amambaí. O prédio (Figura 03) é projeto de Oscar Niemeyer feito para o Colégio Estadual Maria Leite de Corumbá, mas que foi reproduzido para o Colégio Estadual de Campo Grande, por determinação do governador.

A sede própria de uma escola pública, para Rosa Souza (1998), implica “[...] a escola como lugar, a exigência do edifício-escola como aspecto imprescindível para o seu funcionamento” (p.16), concede à escola uma identidade.

Espaços novos e específicos seriam criados para ensinar, novos materiais e objetos seriam adotados e para os alunos do Colégio Estadual de Campo Grande os espaços e coisas não seriam mais adaptados.

O Colégio Estadual foi, então, instalado na rua I-Juca Pirama, no bairro Amambaí. Nessa época, o bairro Amambaí era uma área da cidade ainda deslocada do centro, formando vazios típicos da urbanização campo-grandense, “[...] onde residiam os operários que tinham trabalhado nas obras dos quartéis, e onde se instalou a Vila Militar” (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 66).

Figura 03 – Prédio do Colégio Estadual Campo-grandense, projeto de Oscar Niemeyer, inaugurado em 1954.



Fonte: Acervo Particular: Eliza Cesco.

O bairro Amambaí tinha se tornado um bairro tipicamente militar, não apenas com as instituições militares – hospital, sede de comando – mas também com residências de militares.

Segundo Izabel Souza (1998), a escolha do bairro Amambaí pelo governador Fernando Corrêa da Costa, a quem a professora Maria Constança apoiava politicamente, não foi por acaso, ali era seu reduto político.

Dois fatores ainda parecem ser pertinentes para o resgate da história do Colégio Estadual, são eles: a escola como uma instituição da sociedade e a sua relação com a cidade.

Silva (2006) apresenta sua concepção de escola como uma instituição da sociedade que:

[...] possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e

corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não (p. 206).

Ao fazer sua história, o Colégio Estadual viveu confrontos e conflitos entre prescrições, que lhes foram externas, e suas tradições e organização internas, permitindo um formato peculiar e ímpar enquanto uma instituição de ensino secundário brasileiro.

Paralela à localização do Colégio Estadual Campo-grandense no contexto das reformas educacionais e suas prescrições curriculares para o ensino secundário no período histórico trabalhado na dissertação, busca-se identificar o significado social dessa escola para a cidade e sua comunidade. Enquanto um estudo de História de Disciplina Escolar, esta pesquisa se atém às questões internas da escola e suas trocas com a sociedade.

A pesquisa Tempo de Cidade, Lugar de Escola dá subsídios para relacionar a história da escola com a história da cidade, pois concluiu que as quatro escolas estudadas, já apresentadas nas Notas Introdutórias, dentre elas o Colégio Estadual²⁰, poderiam ser consideradas “escolas exemplares”, isto é:

[...] aquelas que teriam sido, não apenas referência de qualidade e de formação, mas também percebidas como ligadas à própria identidade cultural dos grupos sociais que se expressavam como “elites” nessas cidades, em momentos históricos específicos (PESSANHA et al, 2007, p. 25).

Além disso, as escolas exemplares expressaram “[...] um projeto político de determinados grupos sociais de inserção social pela educação” (PESSANHA, 2008, p. 02). A criação do Colégio Estadual em Campo Grande pode explicitar os projetos de modernização de grupos sociais interessados pela educação.

A professora cuiabana Maria Constança Barros Machado, formada pela Escola Normal Pedro Celestino, chegou a Campo Grande em 1917. O fato de ser diretora do Grupo Escolar Joaquim Murinho, à época da inauguração do Liceu Campograndense, e seu grande envolvimento político, apoiando Fernando Corrêa da Costa, então governador do Estado, lhe garantem o *status* de principal articuladora política da instalação do primeiro ginásio público da cidade.

²⁰ A pesquisa Tempo de Cidade, Lugar de Escola, concluída em 2007, denomina o “Colégio Estadual Campo-Grandense” de “o Maria Constança”. Esse nome foi oficializado em 1971, em homenagem a sua primeira diretora.

No início da década de 1920, Campo Grande possuía em média dez mil habitantes e contava:

[...] com o funcionamento apenas de seis estabelecimentos estaduais com 197 alunos, 3 municipais com 67 alunos e dois colégios particulares, além do Instituto Pestalozzi, subvencionado pela municipalidade, com 306 alunos, a Escola Republicana com 157, e onze escolas primárias particulares, espalhadas pela campanha, com 206 alunos. Na cidade a frequência total era de 727 alunos (MACHADO, 1990 *apud* BITTAR, 1999, p. 171).

O primeiro ginásio público da cidade de Campo Grande veio completar o ensino secundário da cidade, uma vez que, até então, era representado pelas escolas privadas Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, Colégio Dom Bosco e Colégio Osvaldo Cruz.

Uma mobilização política que se deu pela necessidade de atender à população que não podia pagar por esse estudo em um estabelecimento particular (PESSANHA; DANIEL, 2002), ainda que o governo estadual cobrasse mensalidades em escolas secundárias, o ginásio público era mais acessível que o particular.

Segundo Rocha (2007) a vinda do Colégio Estadual “[...] possibilitou o acesso ao ginásio, para muitos filhos de operários e funcionários públicos, que não tinham condições de ampliar a escolaridade para além do então curso primário” (p. 46).

Pessanha et al (2007) relata o número de alunos do Colégio Estadual Campo-grandense na década de 1940:

[...] tendo 940 alunos matriculados em 1941, de ambos os sexos, caindo para 242 em 1944 e aumentando e se mantendo pouco variável a partir de 1954, com 530 alunos, com predominância feminina. Em 1964, a população escolar era de 615 alunos (PESSANHA et al, 2007, p. 67).

Segundo Braga (2005), no ano seguinte à inauguração do novo prédio na rua I-Juca Pirama, portanto, 1955, havia 447 alunos, distribuídos em dez classes, três classes da 1ª série ginásial, duas da 2ª série, duas de 3ª e apenas uma de 4ª série. No científico, uma de 1ª série e uma de 2ª série.

Conforme relata Pessanha (2008), é perceptível nas entrevistas e nos depoimentos de ex-alunos e ex-professores do Colégio Estadual Campo-grandense

como eles se percebiam diferenciados ao fazer parte daquela escola, “os melhores”, “mais preparados”, “uma escola para poucos”.

Consequência, em grande parte, do exame de admissão exigido oficialmente, que o aluno deveria passar para ingressar na escola pública naquele período. De acordo com a lei nacional, o exame deveria ser tal qual era feito no Colégio Pedro II. Em 1939, foi decidido que haveria isenção da cobrança na inscrição, embora, de acordo com Pessanha et al (2007), pela Ata da 1ª reunião da congregação do Colégio Estadual Campo-grandense do dia 03 de março de 1969 tenha havido o pagamento de três cruzeiros novos.

Em dados levantados em registros do Arquivo da Escola Maria Constança, “[...] em 1958, dos candidatos que se submeteram aos exames, apenas 26% foram aprovados, o maior índice de aprovação, registrado nos primeiros anos de funcionamento, foi de 67%, em 1945” (PESSANHA, 2008, p. 10).

O que se pode depreender da pesquisa Tempo de Cidade, Lugar de Escola, é que houve, em termos sociais, um interesse por parte de certas famílias campo-grandenses, nem tão superiores economicamente de conceder aos seus filhos instrução e cultura. Naquele momento histórico, as décadas de quarenta e cinquenta do século XX, era o ensino secundário, pela oferta de cultura geral desinteressada, que poderia realizar tal aspiração.

Bourdieu (2007) teoriza essa compreensão, afirmando que:

[...] as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura (p. 48).

Percebe-se, nesse jogo de interesses de grupos sociais campo-grandenses, o desejo pela instalação e ampliação da escolarização, mais especificamente no caso do ensino secundário completo com seus dois ciclos, uma tentativa de diferenciar-se socialmente, isto é, um esforço de camadas sociais mais baixas em aproximar-se de outras superiores, distintas econômica e culturalmente.

Interesse por cultura, pela formação escolar e a importância concedida ao ensino secundário por parte desses grupos sociais que aspiravam diferenciar-se são expressões dos mesmos hábitos burgueses que Elias (1994) veio conceituar como

*civilisation*²¹. Uma vez, com um currículo baseado no caráter humanístico e na formação de uma cultura desinteressada, o ensino secundário tinha como função formar uma elite, como nos lembra Nunes (2000).

Retomando a importância das disciplinas escolares como elementos reveladores de conteúdos, de métodos, de traços da cultura escolar, acredita-se que pela história das disciplinas seja possível escrever a história de uma escola e do ensino que ali era dado.

No caso da instituição escolar aqui estudada, disciplinas das humanidades modernas Francês, Inglês e Espanhol, e das humanidades clássicas Latim, podem expressar uma cultura escolar do Colégio Estadual e assim permitir reconstituir parte de sua história.

Concentrando sua pesquisa na disciplina Latim do Colégio Estadual ali presente desde sua primeira inauguração em 1939, Braga (2005) optou por escrever a história dessa disciplina pela análise dos livros didáticos de latim adotados no Colégio Estadual entre 1939 e 1961. Sendo assim, em 1943, o livro de latim indicado para a 1ª série foi Latim Ginásial, de João Capusso Gallo, para a 2ª e 3ª séries, *Ars Latina*, tomos correspondentes a série.

Para explicar o objetivo do ensino da disciplina dos três livros, Braga (2005) retomou a concepção das humanidades de Chervel e Compère (1999): proporcionar ao educando o estudo de textos de longa tradição e de língua latina, que é entendida como suporte necessário à comunicação, à integração de um povo em uma elite, uma nação, uma cultura.

Conforme relata o pesquisador, o ensino da disciplina estava embasado em dois eixos:

[...] a compreensão de que a estrutura da língua latina possibilita ao estudante o desenvolvimento do raciocínio lógico, da observação, da concentração, da leitura, da análise e da síntese, (...) e 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 (BRAGA, 2005, p. 67).

Como observa Chervel (1998), os exercícios podem revelar características particulares do funcionamento das disciplinas escolares. Quanto a essas práticas

²¹ No capítulo 2 será abordado o conceito de *civilisation* empunhado por Elias (1994), como subsídio para explicar as finalidades da disciplina Francês.

realizadas para o ensino de Latim, elas estavam atreladas ao que o livro didático trazia. Assim, eram propostas:

[...] atividades de exercícios de leitura e tradução; comparação entre construções latinas e portuguesas e vice-versa, equivalentes pelo sentido, a partir de sentenças avulsas, de máximas e de breves relatos; representação de trechos já estudados, em uma outra ordem, para tradução; estudo do vocabulário em função dos textos propostos, relacionando as palavras latinas com as portuguesas; versões baseadas no vocabulário já conhecido e, ao mesmo tempo, nas declinações e conjugações estudadas (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2008, não paginado).

As transformações ocorridas na “vida” das disciplinas foram discutidas em reunião na escola. No início do ano letivo de 1962, realizou-se a primeira reunião da congregação do Colégio Estadual Campo-Grandense com o objetivo de estudar “[...] um plano provisório de aula nos moldes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (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, 07 de março de 1962. Livro Atas, s/d).

Em Ata da reunião foi discutida a situação da disciplina Latim, pela qual alguns professores sugeriam que a disciplina Latim fosse conservada nas 3ª e 4ª séries do curso ginásial, com a justificativa de que a disciplina era fundamento para a língua portuguesa (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, 07 de março de 1962. Livro Atas, s/d).

Seguindo o curso da história das disciplinas escolares de humanidades modernas (Francês, Espanhol e Inglês) no Colégio Estadual, a disciplina Latim enquanto humanidade clássica foi igualmente tocada pela modificação iniciada pela LDB de 1961, com várias horas de aula e séries extintas. Porém, sua trajetória se encerra definitivamente na referida escola, apenas em 1969, no curso científico do ensino secundário com a aposentadoria do professor de Latim (BRAGA, 2005).

Rahe (2006) cujo objetivo foi estudar se a disciplina escolar Inglês da Escola Maria Constança entre os anos 1955 e 2005 expressava o sotaque norte-americano, relata que, entre os anos de 1956 e 1959 foi organizada pelos professores de línguas estrangeiras uma festa chamada Dia das Nações. A festa foi documentada por ata na qual caracterizava o evento por lítero-musical, que teve apresentações nas

línguas inglesa, espanhola e francesa, sendo que na língua espanhola, foi interpretada uma peça da obra de Cervantes e na francesa, encenada O Pequeno Príncipe.

Em 1956, os professores de Inglês foram Rosa Melke, que entrou em 1955, e Nagib Raslan, sendo que em 1957, o professor de francês Egon Kizewski ministrou aulas de inglês. Segundo Rahe (2006), as aulas de Rosa Melke eram dramatizadas, como relata a própria ex-professora em entrevista à pesquisadora. Ela lançava mão de pequenas peças, criando situações com profissões, um escritório de contabilidade, consultório de médico ou um episódio no correio.

Descrevendo esse momento, a ex-professora Rosa Melke declarou que eram “aulas vivas”, “cultura total” e que a aula era alegre. Ao ensinar, explicou a ex-professora, dava ênfase ao som das palavras, à pronúncia de sons diferenciados do idioma português, citou como exemplo, as palavras *tall*, trabalhava o som de “o”, *table*, o mesmo som do alfabeto materno, *sure*, som de “x”, *father*, a obrigatoriedade de colocar a língua no meio dos dentes.

Para praticar esses sons, a ex-professora solicitava a anotação do som no caderno, frisa que não pedia a tradução e que demonstrava a diferença entre o português e o inglês. Após a anotação, mandava o aluno ler e repetir. Entendia a ex-professora entrevistada que, dessa forma, a gramática “surgia” automaticamente.

Ainda na pesquisa de Rahe (2006), um ex-aluno de 1964²² disse que Rosa Melke sempre dava aulas falando em inglês, que os alunos tinham que ler um texto, sublinhar as palavras e em seguida responder perguntas, lembra o ex-aluno também, que a chegada de uma aluna de Nova Iorque, que falava inglês correntemente, deu suporte às aulas da referida professora como monitora.

Quanto aos manuais de inglês, Rahe (2006) relata, de acordo com as fontes colhidas no Arquivo da Escola Maria Constança que, em 1953, o livro utilizado era Inglês para o Colégio, de Harold Howard Binns.

A edição desse livro explicitaria na capa que seguia:

[...] o programa oficial para os cursos clássico e científico que incluía a leitura sobre história da civilização e cultura dos países de língua inglesa, gramática, além de exercícios de tradução, versão e composição. A

²² Embora o limite temporal dessa pesquisa seja 1962, é pertinente a descrição das aulas da professora Rosa Melke, em 1964, pelo ex-aluno, por tratar-se do único depoimento de ex-aluno da professora em questão presente no trabalho de Rahe (2006). Lembrando que a professora estava na escola desde 1955, o que faz com que as informações possam resgatar suas práticas no mesmo período que a pesquisa retrata a disciplina Francês.

referência à história das civilizações ainda aponta para os referenciais europeus com orientações humanísticas, tanto no aspecto metodológico quanto na valorização da literatura. Ele contém poemas, sonetos, excertos de livros de autores ingleses, americanos, neozelandeses, contos, bem como textos de autores brasileiros para que o aluno faça a versão para o inglês. Esse livro didático foi utilizado nos anos de 1960 no Maria Constança [Colégio Estadual Campo-grandense] (RAHE, 2006, pp. 77-78, comentário meu).

Morais (2007), em seu trabalho a respeito da disciplina Espanhol no Colégio Estadual Campo-grandense entre 1953 e 1961, explica que a disciplina foi inserida no currículo do Colégio Estadual em 1953, ano da inauguração do curso científico, segundo ciclo do ensino secundário.

A disciplina Espanhol teve sua exclusão na escola no mesmo ano em que as cargas horárias da disciplina Francês foram diminuídas²³ de algumas séries, em 1962, por portaria interna, atendendo modificação implantada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Por entrevistas, Moraes (2007) pôde concluir que as adaptações nas aulas que ex-professores entrevistados lhe garantiram que faziam demonstram a autonomia em relação às instruções metodológicas da disciplina, além de eles dizerem que isso acontecia também em relação ao livro. Como exemplo dessa autonomia, os ex-professores relataram as traduções feitas em sala de aula, condenadas pelo Método Direto.

Ao analisar o trabalho de Moraes (2007), Oliveira e Gonçalves (2008) selecionaram um depoimento de uma ex-aluna de espanhol do Colégio Estadual:

[...] entre os anos de 1954 a 1957, as atividades nas aulas de espanhol eram dinâmicas, a professora falava o tempo todo na língua, levava músicas, poemas, fazia chamada oral, organizava sarau e atividades culturais variadas, recitava poemas, cantava músicas espanholas, trabalhava a gramática, passava exercícios e exigia a tradução (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2008, não paginado).

A respeito do funcionamento da disciplina Espanhol, embora a oralidade não fosse esquecida, a ênfase era a gramática e a tradução, seguida de exercícios de ditado e versão, além da realização de atividades culturais. O livro adotado foi o Manual de Espanhol, de Idel Becker. A disciplina era ensinada apenas na 1ª série do curso científico com dois tempos de aula e a ex-professora entrevistada por Moraes

²³ Sobre esse assunto, ver capítulo 3.

(2007) entende que, devido à proximidade com a fronteira do Paraguai, os alunos tinham facilidade com o idioma, o que explicaria o número exíguo de alunos em exames de 1ª e 2ª épocas, a prova de recuperação do ensino secundário.

Houve três professores de espanhol no Colégio Estadual: José Pereira Lins, entre 1953 e 1954, Maria da Glória Sá Rosa, de 1954 a 1957 e em 1960 e 1961, e o professor Adair José de Aguiar, em 1957 e 1958. José Pereira Lins foi o primeiro professor da disciplina e quem adotou o Manual de Espanhol citado, segundo ele “[...] tinha a melhor apresentação. Melhor conteúdo. Satisfazia plenamente a legislação. Um livro moderno, inclusive para os nossos dias (coisa rara)” (MORAIS, 2007, p. 86).

Uma questão observada na história do colégio Estadual Campo-grandense, assim como nota Chervel (1998), são as impressões que têm os ex-alunos quanto ao desempenho de seus professores no funcionamento da disciplina.

Pelas entrevistas realizadas, Morais (2007) esclarece essa questão na história da disciplina Espanhol:

[...] os alunos se interessavam pela aula por causa do método usado pela professora e porque já tinham um certo conhecimento da língua, mas não davam tanta importância, porque não viam relevância em seu ensino. Tanto que a maioria afirmou que se não fosse obrigatório, não haveria interesse pelo seu aprendizado. Em contrapartida, o inglês não era tão bom, mas era o mais procurado pelos alunos por conta da propalada influência econômica dos Estados Unidos. Assim, a disciplina Língua Espanhola no Estadual Campo-Grandense foi lembrada como uma aula muito rica, lúdica e interessante, um ensino que deixou marcas muito mais pela professora que a lecionava que pelo seu grande valor de conhecimento (p. 91).

Além das três disciplinas do Colégio Estadual que compunham as línguas estrangeiras, um estudo sobre a disciplina escolar Educação Física, entre 1954 e 1964, pode complementar a visão da história da escola.

O trabalho em questão é de Braga (2006) que apresenta uma análise, mostrando como a disciplina Educação Física extrapolou muros da escola e foi muito além dos simples exercícios físicos. O autor tem como tese que a disciplina Educação Física do Colégio Estadual tornou-se uma espécie de cartão de visitas para a cidade, além de exercer a função de educar o corpo e a mente dos alunos, por meio da cultura do esporte.

No decorrer da década de 1950, competições esportivas e o treinamento de um esporte receberam um olhar mais atento por parte da diretoria como forma de expor o Colégio para a cidade, “[...] a exposição à cidade de sua composição interna, isto é, os melhores desportistas, alunos com garra, vontade e vitoriosos” (BRAGA, 2006, p. 95). Como destaque, a equipe de voleibol que foi jogar em outra cidade representando ao mesmo tempo o Colégio Estadual, Campo Grande e Mato Grosso.

O funcionamento da disciplina pode ser descrito por atividades esportivas que, após a inauguração da sede do colégio na rua I-Juca Pirama, contava com espaço apropriado para seu desenvolvimento, o que garantiu um interesse maior por parte da comunidade escolar.

Braga (2006) complementa:

Além dos espaços e equipamentos, as lideranças, os recursos, as tradições, a cultura e o clima organizacional da instituição são algumas das questões que interferiram na manutenção do prestígio dessa disciplina no Maria Constança (p. 88).

As Apresentações Culturais eram realizadas nas datas comemorativas da escola e da cidade. Na escola, a atividade mais recorrente era o canto do Hino Nacional no pátio, o que representava um momento cívico, exigindo extremo respeito.

À disciplina de Educação Física cabia a responsabilidade tanto das comemorações do Dia do Professor quanto da organização dos desfiles cívicos, que exigiam a participação dos professores de outras disciplinas e dos alunos, como por exemplo, o “Sete de Setembro” e o “Aniversário da Cidade”.

Todo evento era ensaiado e treinado, principalmente a marcha; os desfiles tornaram-se o momento de mostrar para a cidade placas e faixas de vitórias em campeonatos diversos (BRAGA, 2006).

Para a realização das aulas de Educação Física era necessária uma série de materiais específicos da disciplina. Vidal (2005) diz que os objetos utilizados no interior da escola compõem com as disciplinas, as práticas e os agentes da escola, a cultural escolar.

Os materiais utilizados nas aulas de Educação Física revelam, segundo Braga (2006), o grau de importância dado à disciplina pelo Colégio Estadual, considerando tanto a formação do professor quanto o investimento em recursos

materiais, como por exemplo, as bolas de diversos esportes, trena, cronômetro, pesos e um gabinete médico (biométrico) com balança, toesa (aparelho para medir estatura), aparelho para medir a “tensão arterial”, fichas e mobiliário, vestiário e chuveiro.

Braga (2006) ressalta que os materiais de Educação Física estão diretamente relacionados ao significado das competições; o valor concedido a essa prática envolvia uma cultura de valorização também dos objetos para a realização dos treinamentos e preparação física.

Havia ainda um espaço designado para as aulas de Educação Física que era dotado dos seguintes materiais: escala horizontal, paralelas, barra, pórtico, pista com salto em altura com aparelhagem apropriada, alvo para arremesso de bolas, pista para corrida.

A participação nas aulas de Educação Física era “obrigatória para todos”, até a idade de vinte e um anos. Os horários destinados às aulas dos alunos do sexo masculino e feminino eram diferenciados e as turmas organizadas de forma homogênea, baseadas nos resultados do exame médico-biométrico-altura-peso, que era realizado no início e no final de cada ano.

A disciplina, na visão de Braga (2006), teve na escola “um papel estável e preponderante”, com uma responsabilidade que ia além de um ensino nas quadras esportivas da escola.

Braga (2006) ressalta que ocorria uma influência da cultura escolar da Escola Maria Constança (Colégio Estadual Campo-grandense) na cultura esportiva da cidade; por exemplo, os treinos não eram realizados na quadra do Colégio Estadual, embora tivesse sua própria quadra, a equipe treinava no Rádio Clube e no Esporte Clube Comercial, clubes de elite de Campo Grande.

O pesquisador conclui:

No Maria Constança, portanto, com a esportivização das aulas e da própria escola, tem-se um fortalecimento da Educação Física como disciplina escolar. Esse fortalecimento foi fruto do papel executado pelas aulas de Educação Física na organização dos alunos e da própria escola e, principalmente, em consequência da função que os professores exerciam na organização e na apresentação da escola à cidade, por meio de jogos e campeonatos, com vitórias e conquistas. Isso tudo sempre caracterizado e valorizado como espetáculo (BRAGA, 2006, p. 92).

Expostas algumas das impressões deixadas pelas disciplinas das humanidades modernas e a disciplina Educação Física na cultura escolar do Colégio Estadual Campo-grandense, finalizo os apontamentos históricos sobre o ensino secundário em Mato Grosso, pelo registro da última alteração no nome da instituição escolar lócus da pesquisa, realizado em 28 de abril de 1971, quando recebeu o nome de sua primeira diretora Maria Constança Barros Machado. Como tradicionalmente a escola é chamada de Colégio Estadual, após receber o nome de sua fundadora passou a ser também conhecido como “O Maria Constança”.

Buscando demonstrar a concepção humanística que permeia toda a normatização para o ensino secundário, no período de 1942 a 1961, transformando-se assim nas finalidades de ensino da disciplina escolar Francês, no próximo capítulo, será apresentada a normatização para a disciplina escolar Francês, em forma de programas de ensino lançados pelas Reformas Francisco Campos e Capanema, as instruções metodológicas aprovadas nessas últimas e a Apostila de Francês.

CAPÍTULO II

A NORMATIZAÇÃO PARA DISCIPLINA ESCOLAR FRANCÊS (1931 A 1951)



O objetivo deste capítulo é analisar a normatização para a disciplina escolar Francês, partindo do princípio de que o caráter eminentemente humanístico presente nos currículos para ensino secundário das Reformas Francisco Campos e Capanema representa a principal finalidade da disciplina escolar Francês, enquanto disciplina das humanidades modernas.

Para tanto, o capítulo 2 inicia pelo levantamento do percurso histórico da língua francesa como símbolo universal de civilidade (ELIAS, 1994) até tornar-se uma disciplina escolar denominada Francês. Em seguida analisam-se as questões das humanidades no ensino secundário, os três programas de Francês adotados no decorrer do processo de organização do ensino secundário (1931, 1942 e 1951), as Instruções Metodológicas de 1932 e 1943, período que abrange o recorte temporal da disciplina no Colégio Estadual Campo-grandense, e um manual de didática de Francês para o curso da CADES, chamado Apostila de Francês.

Julia (2001) e Faria Filho (1998) contribuem neste capítulo em relação ao tratamento que ambos propõem para a utilização do conjunto da normatização para a pesquisa em Educação.

Faria Filho (1998) defende que tomar a legislação como fonte de pesquisa possibilita ir além do seu sentido legal e mecanicista, passando a entender a lei também como prática ordenadora das relações sociais e, dessa forma, identificar práticas de sala de aula advindas com a determinação legal.

Enquanto Julia (2001) afirma que, na falta de fontes que relatem exatamente o que se passava na sala de aula, “[...] pode-se tentar reconstituir, indiretamente, as práticas escolares a partir das normas ditadas nos programas oficiais [...]” (p. 17).

2.1 Língua Francesa: de língua universal à disciplina escolar Francês

Uma língua estrangeira tem possibilidade de existência em outro país, diz Frijhoff²⁴ (1998), se é praticada e, ao ser praticada, alcança estratégias para se

²⁴ Professor da Universidade Livre de Amsterdam escreve o texto introdutório da edição especial da revista *Le Français dans le Monde*, de 1998, sobre a história da difusão e do ensino do francês no mundo.

desenvolver em diversos meios da vida prática, não permanecendo relegada ao vernáculo e ao plano literário.

Assim, segundo o autor, adquirir uma existência prática permite que a língua seja utilizada como instrumento para política, conhecimento técnico ou comercial. Mesmo sendo ativamente praticada num meio específico, a língua pode perder seu interesse e lentamente morrer num setor, onde será substituída por outra língua.

Na sociedade brasileira, observa Alencastro (1997), já podia ser observada no período imperial uma influência da cultura européia, particularmente a francesa, em forma de um francesismo e da imitação da vida social francesa, o que pode ser tomada por prática social da busca pela civilidade.

O entendimento de civilidade vem do conceito aplicado por Elias (1994) de *civilité* que, “[...] constitui expressão e símbolo de uma formação social” (p. 67) num sentido *a priori* restrito à sociedade. Diz o autor, que esse termo é o ancestral do conceito de *civilisation*, um grupo social aristocrático buscando o praticar das boas maneiras e da cortesia.

Teoriza Elias (1994) que o sentido de *civilité* saiu da sociedade de corte a partir de um “processo social de civilização do homem”, uma concepção francesa que evoluiu para se constituir em um ideário nacional francês disseminado pelo mundo, o de *civilisation*. Essa concepção não se restringe apenas à vida em sociedade, mas caminha em direção à divulgação da língua francesa por meio do ensino organizado nos elementos como vocabulário, gramática, fonética e literatura.

A língua francesa teve ao longo da história européia uma trajetória ascendente de importância e notoriedade até tornar-se uma língua universal. Da posição de instrumentação para a vida prática, a língua francesa transformou-se em um saber escolarizado na forma de disciplina escolar, passando a ser denominada Francês na escola.

No período da Idade Média, a necessidade de manipulação da língua francesa que vinha sendo instrumentalizada para as negociações comerciais nos mares europeus, teve uma transformação na sua utilidade, passando a ser aplicada no ensino, dentro das escolas (RIEMENS, 1919 *apud* FRIJHOFF, 1998).

Em seguida a esse fenômeno, a língua francesa passou a ser utilizada na tradução de livros exportados até superou a importância do latim para esse fim

(COMPÈRE, 1997 *apud* FRIJHOFF, 1998). A língua de Molière tornou-se, assim, o instrumento para o modelo do homem honesto e a língua de comunicação universal.

A utilização da língua francesa aliou-se à maneira do bem portar-se, aspiração própria do estilo francês de viver em sociedade:

Efetivamente, tanto no seio da elite francesa como fora da França, a aprendizagem do francês caminha lado a lado com um certo número de atitudes sociais: a arte do bem viver, de escrever cartas bem elaboradas, de saber dançar, desenhar, fazer música, montar à cavalo, manusear armas, conhecer a história, a geografia e o brasão [...] (MINERVA, 1991 *apud* FRIJHOFF, 1998, p. 16).

Após o Renascimento, segundo Frijhoff (1998) “[...] a forma de civilização e da prática da cultura se definem a partir de então em Paris. Sede da função da língua francesa como veículo universal de cultura” (p. 15, tradução minha). No século XVIII, na França se desenvolveu o modelo de sociedade de corte, o que tornou-se objeto de aspiração dos diversos países europeus que passaram a lhe copiar normas de conduta em público, sua estética e a língua francesa passou, então, a ser utilizada como língua social.

Modelo que tradicionalmente foi da Itália, o ideal civilizatório das nações européias se difundiu no costume gaulês. Para explicar esse ideal, o sociólogo Elias (1994) tomou a tradição alemã do conceito de *Kultur*, diferenciando-o da tradição francesa de *Culture*. Ao identificar o conceito francês de *civilité* e *civilisation*, Elias (1994) permite enxergar a língua francesa como instrumento civilizador e transformador do comportamento humano.

A desestruturação do feudalismo e do poder da Igreja fez com que a sociedade que estava em formação expressasse e simbolizasse várias nacionalidades e uma língua comum (antes o Latim, depois o Italiano e o Francês), o que permitiu a inculcação da “unidade da Europa” na figura da sociedade francesa (ELIAS, 1994).

A burguesia francesa formou-se com um ideal de ascender à nobreza pela imitação de suas tradições e costumes e de maneira contraditória tal costume perpetuava o estilo de vida do Antigo Regime.

Elias (1994) explicou a evolução do sentido de *civilité* e para o de *civilisation*:

As convenções de estilo, as formas de intercâmbio social, o controle das emoções, a estima pela cortesia, a importância da boa fala e da conversa, a eloquência da linguagem e muito mais - tudo isso é inicialmente formado na França dentro da sociedade de corte, e depois, gradualmente, passa de caráter social para nacional (p. 52).

A formação da classe média francesa, participante ativa do desenvolvimento econômico diferentemente da classe média alemã, absorveu esse preceito de que constituíam uma classe moralmente superior e sofisticada e que tinha a tarefa de “civilizar” os que ainda se encontravam num estágio de “barbárie”. Na missão de difundir seu ideal burguês de *civilisation* formou-se a base ideológica para a expansão colonial francesa (ELIAS, 1994).

Baseado na história do ensino de francês na França, Juliá (2002) observa que, embora a finalidade do ensino dos elementos da língua francesa, no século XIX, fosse a ortografia, houve uma modificação nos métodos e nas gramáticas escolares, devido principalmente à democratização da escolarização. Lembrou que “[...] uma nova teoria sintática é elaborada, sem dever nada às teorias cultas, mas respondendo às exigências de uma pedagogia destinada à maioria” (JULIÁ, 2002, p. 60).

A história do ensino do francês na França está imbricada ao ensino da ortografia e da gramática escolar no século XIX, do Francês como língua materna. Nessa época, os conteúdos não eram um corpo organizado, eram muito mais uma combinação de conceitos, recebendo o nome de “Elementos da Língua Francesa”, aparecendo nos programas oficiais de ensino da instrução pública desde 1833.

Ressalta Chervel (1998) que a divulgação do ensino da gramática e da ortografia tornou-se um empreendimento nacional, o que pode ser identificado, segundo ele, por uma finalidade da gramática escolar que, em 1882, recebeu o nome de Língua Francesa. Segundo Chervel (1998), a “[...] escola primária foi o agente essencial da difusão da língua nacional francesa no interior do Hexágono” (p. 48).

Chervel (1998) observou que as transformações ocorridas no ensino do francês se passaram dentro do terreno escolar, não recebendo qualquer determinação do meio científico. A evolução da importância da gramática e ortografia acabou sendo absorvida pelo governo, à medida que seus ensinamentos foram sendo implantados na escola em âmbito nacional.

O ensino de Francês institucionalizou-se em um corpo, tornando-se, a partir do final do século XVIII, uma disciplina escolar.

Ao analisar o ensino de francês na Instrução Pública em Minas Gerais entre 1831 e 1855, Silva (2007) aborda a questão da configuração da língua francesa como prática cultural antecedente à forma de saber escolarizado, relatando a influência da cultura francesa e a prática da língua no Brasil e em Minas Gerais. Valendo-se de seu resgate histórico em periódicos e pesquisas sobre o tema, havia uma circulação de livros e um hábito de leitura na língua francesa e ainda uma frequente presença de livros em bibliotecas pessoais e públicas brasileiras, assim como suas vendas em livrarias em cidades centrais do Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Silva (2007) comenta que, ocorreu uma maior circulação do idioma Francês no Brasil, havendo registros de franceses visitantes no país e de viajantes brasileiros que falavam e liam o francês. A autora diz que foi possível o acesso a autores iluministas e enciclopedistas franceses devido à existência da biblioteca de um motivador da Inconfidência e uma livraria em Ouro Preto.

Silva (2007) recorre a um comentário de Moraes (2001), pertinente à intenção deste capítulo, para demonstrar a presença francesa na sociedade brasileira e a influência dessa cultura disseminada no início do século XIX:

[...] a prática de leitura – *a leitura útil* – se constituía como uma das estratégias através das quais era possível ‘civilizar’ os indivíduos, tornando-os cidadãos submetidos à ordem pública e ainda levar a recém-fundada nação brasileira a ingressar na corrida constante que culminaria com o ‘progresso’. Tendo em vista a necessidade de se constituírem um povo e uma nação civilizados, as elites brasileiras buscavam inspiração na França, tornando esse país o modelo de civilização almejado. Daí o interesse pelos espaços de sociabilidade, pelo idioma, livros e autores franceses (MORAIS, 2001, grifos da autora *apud* SILVA, 2007, p. 32).

Em um texto integrante da História da Vida Privada no Brasil, Alencastro (1997) denomina de Francesismo das elites brasileiras, na segunda metade do século XIX, uma cópia de gostos e costumes camponeses franceses a partir da absorção de uma cultura rural com estilo de vida “conservador e equilibrado”, da intensificação do consumo de folhetins, operetas e romances franceses, importados pela sociedade da capital ansiosa por requinte, modernidade e civilidade, destoando, radicalmente, de sua condição escravagista.

Um fato evidenciador do contato Brasil-França pode ser exemplificado pela organização da Missão Artística Francesa, em 1816. Segundo Haag (2008), a

iniciativa de vir para o Brasil foi muito mais dos próprios artistas do que necessariamente idéia do rei português.

Considerando o *status* dos artistas de “desempregados” das cortes napoleônicas, uma vez que o governante francês tinha saído do poder, Haag (2008) justifica que a iniciativa dos próprios artistas de vir para o Brasil era devido à moda francesa nas artes, a presença, doravante, da monarquia portuguesa na colônia americana e o potencial comercial da colônia até então fechada a outras nações.

De acordo com Haag (2008), o momento seria propício, pois a Missão se instalava no momento do funeral da dona Maria I e pouco antes da coroação dom João e do casamento de dom Pedro.

Mas apesar do interesse maior ser dos artistas, o interesse da Monarquia em relação à “Missão Francesa” seria a busca pela civilidade, a tentativa, ainda que fracassada num primeiro momento, de implantar uma tradição artística e monárquica, num lugar que nunca tinha vivido próximo a uma corte real. Essa corte ansiava por uma nacionalidade deixada para trás e que nostálgica de “civilização”, do gosto pelo belo, pela estética, necessitava introduzir a arte em seu meio e o hábito da cultura.

A presença do idioma francês no Brasil pode ser até mesmo registrado no Estado de Mato Grosso, já em 1850, por uma Resolução Imperial para esse Estado, de 12 de junho, pela qual era procurado na região do Centro-Oeste brasileiro um professor para provimento da “Cadeira de Grammatica”, oferecendo o governo o ordenado de 400 mil réis e se ensinasse também a “Língua Franceza” ganharia uma gratificação de 200 mil réis (ALVES, 1996).

Num salto para o século XX, dando nota aos intercâmbios intelecto-culturais entre o Brasil e a França, não sendo possível identificar esse movimento além da região sudeste do país, André Reboullet (1998), coordenador da edição especial da revista *Le Français dans le Monde*, retoma o acontecimento da consultoria francesa para a criação da Universidade de São Paulo, em 1935, que criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com uma equipe de ciências humanas, dentre os quais alguns jovens intelectuais como o antropólogo Claude Lévi-Strauss e o historiador Fernand Braudel.

Reboullet (1998) observou que, nesse momento no Brasil, a presença secular da língua francesa pôde, durante algum tempo, ignorar a língua portuguesa num espaço universitário brasileiro, ainda que seja necessário relativizar o uso do francês no interior de uma elite social e intelectual minoritária.

Ao lado desse fator interno encontra-se um externo que explica parte dessa presença francesa no Brasil: a intenção da França de difusão da língua francesa ao longo do século XIX, que se tornou um assunto do *Ministère des Affaires Étrangère* (Ministérios das Relações Exteriores), com a elaboração oficial de uma “Política Linguística”, fenômeno não exclusivo da França, mas dos países europeus ocidentais, ressaltando que, nesse contexto histórico, ocorria uma política imperialista de entrada e instalação de embaixadas e protetorados, além de acordos econômicos assimétricos, nos países do continente africano e asiático por parte dessas nações européias.

Essa “Política Linguística” francesa resultou em parcerias com setores privados, cooperação universitária, científica e artística, intercâmbios universitários, criação de institutos franceses em outros países, distribuição de bolsas aos estudantes, pesquisadores e artistas estrangeiros, bem como a abertura de escolas francesas no exterior e a criação de serviços especializados no seio do Ministério das Relações Exteriores (CHRIST, 1998).

A partir de 1945, após a Segunda Guerra, a língua francesa acaba perdendo lugar para a língua inglesa. Nos tratados de paz e na criação da ONU – Organização das Nações Unidas, o Francês não era mais admitido como língua oficial, como o foi na ocasião do Tratado de Versalhes (1914).

Coste (1998) faz uma observação em relação ao posicionamento do povo francês:

[...] esses eventos não afetaram senão os franceses que antes permaneciam convencidos da vocação quase que messiânica de um país esclarecendo ao mundo, mostrando-lhe o caminho e dizendo-lhe, em francês, o que era justo (p. 77, tradução minha).

O mesmo autor analisa que, nos fins dos anos de 1940, ocorreu um grande impulso nas instalações das *Alliances Françaises* com o intuito de estimular a captação de novos públicos e retomar um lugar central ao ensino da língua.

Vale destacar que o Brasil foi um dos primeiros países do mundo a receber a escola de língua francesa, tendo aberto suas portas em Paris, em 1884, um ano mais tarde, a Aliança Francesa instalou-se na cidade do Rio de Janeiro, capital do Brasil. Um livro, segundo Coste (1998), considerado inovador para esse momento foi o

Cours de langue et de civilisation françaises de Gaston Mauger, publicado a partir de 1954, vulgarizado como *Mauger bleu*, igualmente adotado pelas escolas brasileiras.

No fim dos anos 1950 e ao longo dos anos 1960, ocorre de fato uma retomada na difusão da língua, ainda sendo uma iniciativa oficial do Ministério das Relações Exteriores focando suas ações em países sem passado colonial francês. É o momento também em que se define na França o *Français Langue Étrangère*, o *F.L.E.*, Francês Língua Estrangeira, uma área da linguística com tratamento diferenciado para o ensino da língua francesa aos estrangeiros.

O panorama expôs, dessa forma, a difusão de padrões culturais e comportamentais da civilização francesa no mundo e no Brasil pelo século XX e a língua francesa como instrumento dessa difusão. Teria o conceito de *civilisation* como síntese de nação ou expressão de auto-imagem nacional, conceituado por Elias (1994), sido transposto para a disciplina escolar? Seria possível identificar esse modelo francês na disciplina escolar do Colégio Estadual Campo-grandense?

2.2 As Humanidades no ensino secundário brasileiro: finalidade da disciplina Francês

O estudo das finalidades mostra como uma disciplina pode ser dinâmica, sofrer transformações, evoluções, retrocessos, pois as finalidades não são estáticas, como retrata Juliá (2002). A questão das finalidades na história das disciplinas está no fato de se saber para que serve uma disciplina.

No que diz respeito a esta pesquisa, sustenta-se que as finalidades da disciplina Francês do ginásio estão relacionadas ao caráter humanístico presente no ensino secundário brasileiro.

A origem do termo humanidades vem da antiguidade clássica. Nessa época *humanitas* era um termo utilizado para a tradução da palavra grega *paideia*²⁵. O termo *humanitas*, em Latim, “humanidades”, em Português, foi, então, aliado à educação de crianças e formação do homem. A tradição cristã absorveu o termo “humanidades” para designar a literatura profana diferenciando-a da sacra e no

²⁵ “[...] Platão define *Paideia* da seguinte forma: a essência de toda verdadeira educação ou *Paideia* é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento” (Disponível em: <<http://www.seribd.com/doc/2587369/conceito-de-paideia>>).

período renascentista, escritores e sábios passaram a ser denominados de “humanistas”.

Mas o termo “humanidades”, no sentido escolar, foi utilizado mesmo pelos jesuítas para denominar a Universidade de Paris. No século XVI, foi organizado o sistema escolar da França que estipulou cinco cursos: três de gramática, um de humanidades e um de retórica. A expressão humanidades clássicas se firmou, no final do século XIX, para se diferenciar das humanidades modernas, francesas e científicas (CHERVEL; COMPÈRE, 1999).

Segundo Chervel e Compère (1999), a tradição humanística enfoca o estudo das línguas para a boa comunicação, para a capacidade de persuasão e desenvolvimento do pensamento e para o contato com uma literatura histórica, pois a língua permite a integração, a formação da identidade de uma nação e uma aculturação, de modo a permitir repassá-la de geração a geração.

Nesse sentido, houve uma preferência dos colégios franceses por ensinar línguas antigas, fator explicado por razões históricas: não havia na época da difusão dos colégios, no século XVI, uma literatura do ocidente moderno, com um corpo de textos da grandeza dos textos da Antiguidade.

A finalidade da educação clássica, segundo Chervel e Compère (1999), foi desenvolver a “[...] clareza do pensamento e da expressão; rigor no encadeamento das idéias e de proposições, cuidado na medida e o equilíbrio; a adequação mais justa possível da língua à idéia” (p. 155).

Toda uma estrutura de ensino foi estabelecida em forma de uma escolarização, com metodologia, exercícios orais e escritos. Somado a isso, foi preciso aprender Latim, pois por essa língua se aprendia a escrever o Francês, os exercícios de Latim, como a escrita do verso e o ensinamento da retórica.

A partir do século XVIII, a literatura francesa ganhou o espaço das humanidades clássicas (grego e latim) não somente na França como também em países estrangeiros, que “aprovaram” a língua e cultura francesas. À medida que o Latim deixa de ser uma língua de comunicação, o espaço foi sendo tomado pelas línguas vernáculas, os exercícios nas escolas foram paralelamente modificando as finalidades de ensino daquela língua antiga.

Embora tenha sido concebido para a formação dos filhos das elites francesas, o ensino humanístico acabou se generalizando e adquirindo um caráter hegemônico nesse sistema de ensino.

Dessa forma, argumentam Chervel e Compère (1999):

Na educação francesa, predominou por quatro séculos [...], que pertence às chamadas humanidades, de tal modo que transcendeu os regimes políticos, as ideologias e os transtornos políticos, aparentemente insensível às desventuras da História e erigindo-se no alicerce sólido, constitutivo da cultura francesa (p. 149).

[...]

Do *homem honesto* das idades clássicas ao *homem cultivado* da época contemporânea, o indivíduo que essa tradição forma é aquele 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. Certamente, o ideal visado conhece, no curso dos séculos, definições diversas: este homem é alternadamente o cristão do colégio jesuíta, o cidadão das Luzes, o republicano dos liceus modernos. Porém, a formação adquirida nos estabelecimentos secundários por uma parte limitada da população francesa, há muito tempo, do século XVI ao XIX, aproximou as gerações numa cultura comum. No ensino tradicional francês, as humanidades clássicas definem-se, antes e principalmente, por uma *educação*, uma educação estética, retórica, mas também igualmente moral e cívica (p. 150, grifos dos autores).

A formação educacional da elite apoiou-se:

[...] em textos de longa tradição e sobre a língua necessária à comunicação, à persuasão, suporte indispensável, até mesmo consubstancial, do pensamento. A língua integra o indivíduo 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).

Uma das práticas escolares de ensino da língua francesa enquanto língua materna, na França, foi, num primeiro momento, exercícios de literaturas grega e romana e somente depois se passou à aprendizagem de ortografia e análise gramatical do Francês (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 182).

No Brasil, segundo Souza (2008), o predomínio da educação literária “[...] é herdeira da tradição dos colégios” (p. 92). Gasparello (2004) mostra que o ensino nos colégios fortaleceu uma diferenciação social:

Os textos gregos e latinos, além da ênfase no estudo da Antiguidade, reforçavam, pelo ensino, a ligação espiritual do restrito círculo de pessoas que viajavam e conheciam a língua e a história das *nações civilizadas*. Essa cultura, especulativa e “desinteressada”, foi a *marca de distinção de uma elite*, “a barreira e o nível” que permitia seus possuidores títulos oficiais, cargos e funções públicas (p. 59, grifos da autora).

Se os colégios concentravam tal marca, um processo de intensas transformações econômicas, sociais e políticas, no século XX, permitiu que esse tipo de ensino secundário, tradicionalmente elitista, fosse questionado.

A intensificação da industrialização, iniciada no Brasil no final do século XIX, passou a demandar uma força de trabalho com formação, para a qual seria cada vez mais necessário um ensino técnico-profissionalizante, ao passo que, tradicionalmente, o ensino secundário para os adolescentes vinha sendo caracterizado pelo predomínio das humanidades clássicas, o que se diferenciava fatalmente do ensino voltado para a formação de uma profissão.

Pressões da sociedade lutavam para que governantes se voltassem com mais acuidade para as necessidades sociais dos jovens.

No bojo dessas transformações, a educação de um modo geral ia se modificando e sofrendo influências de movimentações mais amplas; a legitimação, as finalidades e o questionamento da importância de certas disciplinas do currículo do ensino secundário estavam envolvidas na mesma dinâmica.

Os primeiros anos da década de 1920 foram palco da intensificação dos debates sobre a educação nacional, no que tange o ensino secundário. Pautados na divergência entre a ênfase de ensino clássico ou de ensino científico, os debates eram expressos na imprensa e em periódicos educacionais, fazendo sobressair diversos focos de opiniões e visões em relação ao assunto.

Os escolanovistas²⁶, respaldados no liberalismo e na defesa de uma reforma social, na qual a educação teria um papel fundamental, defendiam uma escola ampliada e diversificada.

Alguns intelectuais vinculados às escolas ou às universidades ou outros já expoentes na época como Fernando de Azevedo se pronunciaram. Este último pregou um ensino mais voltado para a classe média pela conciliação entre estudos literários e científicos. Ao longo de toda a década de 1920, conferências promovidas pela Associação Brasileira de Educação discutiram a questão (SOUZA, 2008).

Por sua vez, uma frente católica defendia um ensino tradicionalista expressado na educação religiosa e elitista, sobretudo porque era privado e concedido pelas próprias instituições confessionais.

²⁶ O americano John Dewey (1859-1952) é expoente máximo da Pedagogia da Escola Nova, cujo princípio é o papel social da educação, com um modelo de escola visando reformar a sociedade capitalista, produtora de privilégios e desigualdades, embora acreditasse a Pedagogia que o princípio teórico da ordem capitalista não fosse injusto (XAVIER, 1990).

Os grupos que influenciavam o sistema educativo brasileiro questionavam, naquele momento, a validade do tipo de ensino secundário, voltado para “[...] *vaudellistas*, romancistas, poetas, críticos ou jornalistas [...]”, segundo Gustavo Lanson, anotado por Nagle (2001, p. 157, grifo do autor).

Xavier (1990) considera que o ensino humanístico brasileiro era elitizado e Nagle (2001) o analisa na mesma perspectiva, pela

[...] conservação dos padrões tradicionais de ensino e cultura da escola secundária, bem como pela posição desta última no sistema escolar em vigor; era através dessa instituição que se mantinha a separação entre “elite” e “povo”. Quaisquer traços que as outras instituições escolares, de nível primário ou médio, pudessem apresentar de novo, o julgamento dos resultados estava sempre limitado às possibilidades de articulação e acesso ao secundário (NAGLE, 2001, p. 155, grifos do autor).

Muito embora a Reforma Francisco Campos estivesse em consonância com os ideais dos renovadores e liberais, como afirma Souza (2008), garantindo um número maior de disciplinas científicas e do aumento de suas cargas-horárias no currículo, ainda garantiu aspectos humanísticos com a presença de disciplinas dessa área.

No entanto, na reforma educacional Capanema que substituiu a Francisco Campos, em 1942, segundo essa mesma autora, o ministro Gustavo Capanema atendeu os grupos conservadores, garantindo a presença predominante das disciplinas das humanidades focadas numa formação geral desinteressada.

Buscando expor as transformações advindas dos debates e jogos políticos entre grupos progressistas, tendendo às disciplinas científicas e grupos mais conservadores que defendiam as disciplinas humanísticas, segue uma comparação a partir de Souza (2008) que explicita as disciplinas e seus números de aulas nas Reformas Francisco Campos e Capanema.

Dessa forma, para as disciplinas humanísticas tem-se: Português, catorze aulas em 1931 contra doze aulas, em 1942; Francês e Inglês nas duas Reformas permaneceram com nove aulas, Latim teve um aumento em 1942 em relação a 1931, antes com seis, foi para oito aulas.

Quanto às aulas das disciplinas científicas houve uma grande mudança: Matemática saltou para baixo, tinha quinze aulas em 1931 e caiu para doze em 1942; Ciências Naturais com quatro aulas em 1931 passou para seis aulas; porém, na

Reforma Francisco Campos houve a inclusão das disciplinas Física e Química com seis aulas cada, o que não apareceu mais na Reforma Capanema.

Inserindo História e Geografia entre as ciências na Reforma Francisco Campos, a primeira teve dezessete aulas, dividida em História da Civilização e Natural, quanto à Geografia, onze aulas. Na Reforma Capanema, História do Brasil e Geral ficaram com quatro aulas cada e Geografia do Brasil e Geral também.

As Artes representadas pelas disciplinas Desenho e Canto Orfeônico tiveram, a primeira, redução de doze aulas em 1931, para metade em 1942, e a segunda, aumento de cinco aulas de 1931 para seis, em 1942. A disciplina Trabalhos Manuais passou a ser ensinado em 1942, com quatro aulas.

Por essa comparação, depreende-se que, em 1931, o ensino secundário brasileiro havia adquirido uma aproximação muito maior de um ensino científico, voltado para a formação técnico-científica, enquanto que na reforma seguinte, a ênfase nos estudos humanísticos, enfatizava uma educação secundária de cultural geral desinteressada.

Assim, as finalidades de ensino da disciplina Francês estão intimamente ligadas à tradição e ao caráter humanístico inseridos nos currículos das Reformas Francisco Campos e Capanema por meio de disciplinas das línguas estrangeiras e pela metodologia específica para esse ensino.

Francês, classificado como disciplina de língua estrangeira moderna (ou viva) no currículo secundário, firmava-se como instrumento de um ensino focado em formação desinteressada, sem o compromisso de preparar o jovem para o mercado de trabalho, voltando-se para os cursos superiores, situação que demarcou na disciplina um aspecto elitista de distinção social e cultural.

2.3 Uma metodologia para as disciplinas de línguas estrangeiras modernas do ensino secundário: o Método Direto

A Reforma Francisco Campos foi um marco para a organização metodológica do ensino das línguas estrangeiras no ensino secundário. Para Chagas (1957), foi “[...] a partir de 1931 que se começou, verdadeiramente, a levar a sério o estudo destes idiomas em nosso ensino secundário oficial ou oficializado” (p. 83).

O autor diz que a adoção de um método específico para o ensino das línguas foi uma inovação da Reforma de 1931, sendo que tal método seria especificamente trabalhado na Reforma Capanema, em suas Instruções Metodológicas publicadas em 1943.

Leão (1935), em justificativa à importância e valor das línguas estrangeiras para o ensino secundário, argumenta que o Português, não tendo um caráter mais amplo, restringia o conhecimento, reduzindo à mediocridade, aqueles que não sabiam outro idioma mais científico e comercial, como o Francês. Continua com a argumentação, dizendo que as próprias nações européias tinham em seus currículos secundários mais de uma língua estrangeira moderna, além das clássicas, chegando as disciplinas a ocuparem posição de destaque no ensino secundário.

Para Schmidt (1935), as finalidades das línguas estrangeiras podiam ser resumidas em desenvolver as atividades linguísticas, sociais, mentais, gerais, vocacionais ou profissionais. O fundamento encontrava-se no sentido de que as línguas modernas contribuía para a formação do caráter humano. Juntamente com isso, eram instrumentos não apenas formais, mas também culturais e utilitários, permitindo o contato com outras civilizações e a apreciação das qualidades alheias. A autora argumentou ainda a “diminuta expansão do nosso idioma”, por isso a necessidade de conceder maior importância às disciplinas de línguas estrangeiras.

Schmidt (1935) cria um esquema para explicar três tipos de finalidades que teriam as línguas estrangeiras:

Fins instrumentais: 1. Ler com compreensão, facilidade e prazer; 2. Entender a língua estrangeira quando falada; 3. Falar com fluência e acurada pronúncia; 4. Escrever com relativa correção. **Fins culturais:** 1. Conhecer a civilização do povo cuja língua se estuda; 2. Apreciar o sentido literário e artístico de uma língua estrangeira. **Fins educacionais:** 1. Desenvolver hábitos de esforço e de uso dos processos mais eficientes de penetração de uma língua estrangeira; 2. Criar a atitude de compreensão dos ideais e das tradições dos povos estrangeiros; 3. Habituar ao emprego das horas de lazer na leitura de literatura estrangeira (pp. 31-32, grifos meus).

Por seu turno, Chagas (1957), ao publicar sua obra 22 anos após as obras de Leão (1935) e Schmidt (1935), inicia suas análises pela íntima relação entre as disciplinas de línguas estrangeiras e o ensino secundário brasileiro. Diz Chagas (1957):

[...] a evolução do ensino das línguas no Brasil confunde-se com a história da própria escola secundária brasileira. Uma está contida na outra [...]. Não há dúvida de que os responsáveis pela nossa Educação sempre guardaram uma íntima coerência entre a estrutura dos currículos e a inclusão dos idiomas, clássicos ou modernos, nos vários graus pelos mesmos abrangidos (p. 83).

Fica clara, pelos argumentos do especialista, a defesa por uma coerência do ensino das línguas estrangeiras na configuração escolar e curricular de ensino secundário, uma espécie de apologia às línguas estrangeiras e a busca por uma legitimação de seus estudos.

Chagas analisou as inovações na metodologia, apresentada por Leão (1935) e Schmidt (1935), quanto ao Método Direto, admitindo que os autores propusessem algo novo para a época (a década de 1930). Finaliza, reafirmando que, passados treze anos da publicação das Instruções Metodológicas de 1943, não havia nenhuma metodologia mais moderna que aquela.

Após a aprovação da Reforma Francisco Campos, em 1931, foi definida uma comissão formada por professores do Colégio Pedro II, para escrever, em março de 1932, o que ficou conhecido por Instruções de 1932. Estas estavam vinculadas à reforma educacional e tinham como função orientar o trabalho do professor para que fossem executados os programas de ensino.

Em linhas gerais, as Instruções de 1932 modernizaram o ensino de línguas estrangeiras porque, ainda naquele momento, no Brasil, elas eram ensinadas como se ensinavam o Latim e o Grego, na época da Renascença.

Quanto às resoluções para o ensino de Francês advindas com a aprovação da Reforma Francisco Campos, o professor dirigente do ensino de Francês no Colégio Pedro II, em 1935, Antônio Carneiro Leão, relatou em sua obra *O Ensino das Línguas Vivas*, as movimentações de especialistas, incluindo o próprio autor, para, na esteira da Reforma, propor algumas inovações para o ensino de línguas estrangeiras, demonstrando a importância que as discussões educacionais deram à área.

No artigo 1º das Instruções, pode ser observada a tônica da atualização e preocupação com o método:

O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão) no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terá caráter nimamente [demasiadamente] prático e será

ministrado na própria língua que deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula (LEÃO, 1935, p. 262, comentário meu).

Observa-se nas Instruções de 1932 a definição de um método para o ensino, o Método Direto. Ainda no artigo 1º, está exposta a finalidade do ensino de línguas estrangeiras modernas:

[...] Assim compreendido, o ensino tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos praticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo de sua cultura literaria e de seus conhecimentos científicos, como também a coloca-los em situação de usar, para fins utilitarios, da expressão falada e escrita dessas línguas (LEÃO, 1935, p. 262).

Nota-se que o próprio ensino de línguas estrangeiras se comprometia a formar um jovem ligado à vida prática. Absorvendo uma língua que lhe desse não somente instrumentação para a vida moderna, mas que o apresentasse à literatura e aos conhecimentos científicos. O aluno secundarista seria preparado para ter uma carreira no mundo dos negócios, um cotidiano que lhe obrigaria a fazer viagens, a conhecer outros povos, justificando em parte a necessidade do aprendizado de vários idiomas.

Constata-se, pela legislação, a importância concedida às Línguas Vivas Estrangeiras para a educação, sendo que nas quatro séries do ciclo fundamental, o Francês encabeçava como idioma principal, com 250 horas anuais, na frente do Inglês, com 230 horas e do Alemão, de caráter facultativo (LEÃO, 1935).

Para Chagas (1957), apesar da institucionalização de um método, a estrutura educacional brasileira falhara na formação de professores em linguística e pedagogia, fazendo com que as Instruções de 1932 não passassem de “autêntica letra morta”, conforme crítica do autor.

Assim como foi adotado um método de ensino de línguas estrangeiras pelas Instruções de 1932 oriundas da Reforma Francisco Campos, durante a vigência da Reforma Capanema, em 1942, foi lançada a Portaria nº 114, em 29 de janeiro de 1943, na qual foram definidas e publicadas as “Instruções Metodológicas para Execução do Programa de Francês do Curso Ginásial”²⁷.

²⁷ A partir de agora, denominarei as “Instruções Metodológicas para Execução do Programa de Francês do Curso Ginásial”, publicadas pela Portaria nº 114, de 29 de janeiro de 1943, de Instruções Metodológicas de 1943.

O Método Direto, assim denominado nas duas Reformas, foi o método determinado para o ensino das línguas estrangeiras que deveria ser colocado em prática na sala de aula.

As finalidades do estudo de Francês apresentadas pela Portaria nº 114 eram garantir ao estudante: o acesso aos “bons escritores”, a capacidade de escrever, de falar e de compreender a língua francesa, ter conhecimento da civilização, “[...] contribuir para a formação de sua mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e de reflexão, dando-lhe a capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos” (p. 176), e, finalmente, “[...] alcançar essas finalidades mediante um ensino pronunciadamente prático, isto é, método direto” (p. 177).

Segundo Pietraróia (1997), método é entendido tanto por um conjunto de procedimentos estabelecidos, segundo princípios ou hipóteses linguísticas, pedagógicas, psicológicas num objetivo específico, quanto um manual ou livro pedagógico.

Em linhas gerais, em que consistia o Método Direto?

Para Leão (1935), o princípio do ensino de língua estrangeira era a pronúncia, educar o ouvido, o professor deveria colocar bem a voz e ter boa entonação para que a classe compreendesse todas as sílabas da palavra proferida; como exercício, o professor era aconselhado a usar o ditado vocal e a recitação e repetição em voz alta, explorar a capacidade de imitação da criança; defendia a utilização dos recursos audiovisuais como o rádio e o laboratório para as línguas vivas, “filmes falantes” e o teatro.

Chagas (1957), já influenciado por Leão (1935), quando escreveu sua obra, resumiu o Método Direto como o método que permitiria um ensino mais sintético e realista e que dava mais importância ao vocabulário. Ele retoma o conceito do Método do professor chileno Julio Saavedra em quatro aspectos:

[...] abandono da tradução, subordinação da gramática ao vocabulário, apresentação de frases de sentido completo, sem decomposição e o emprego constante de frases unidas pelo sentido (CHAGAS, 1957, p. 71).

No conceito de Schmidt (1935), o método direto se confunde com o método científico, “[...] methodo de cultura , que se serve [...] exclusivamente da língua estrangeira como meio de aprendizagem, que, obedecendo às leis psychologicas, aproveita e applica todas as conquistas scientificas da pedagogia moderna” (p. 56).

O Método Direto não devia ser realizado na língua materna e sim na língua estudada. Para a explicação do vocabulário, o professor devia se utilizar de gestos, desenhos e simulação, mas em hipótese nenhuma traduzir o conteúdo, pois o objetivo era fazer o aluno pensar na língua estrangeira e, para isso, as aulas eram compostas de exercício oral com perguntas e respostas fechadas, pela escuta e repetição (CESTARO, 1997).

As “Instruções Metodológicas de 1943” são um documento farto de informações sobre os procedimentos em sala de aula, das atividades, tarefas, obrigações dos professores, por isso foi selecionado como fonte desta pesquisa. Como a dinâmica escolar envolve agentes numa relação de interdependência, é possível traçar também práticas de alunos e de outros atores da escola.

Dessa forma, a seguir, procedo para sua descrição e análise.

As Instruções Metodológicas para a execução do ensino são apresentadas da seguinte forma:

- I. Finalidade do estudo de língua francesa;
- II. Estrutura do curso de francês;
- III. O ensino na primeira série;
- IV. O ensino na segunda série;
- V. O ensino na terceira série;
- VI. O ensino na quarta série;
- VII. Observações Finais.

Três finalidades do estudo da língua francesa iniciam as Instruções, sendo elas: a aquisição efetiva da língua, o que no processo de aprendizagem significava, na ordem, aprender a ler correntemente o francês, escrever sem embaraço, entender e falar com facilidade relativa. Em seguida, conhecer “a civilização francesa, sua irradiação e influência” e, finalmente, inculcar no aluno a mentalidade de observação das tradições e ideais de outra cultura.

O caminho para atingir essas finalidades seria o Método Direto, o que prescrevia uma aula “totalmente” na língua estrangeira ensinada. Rejeitava o texto o ensino mecânico, defendendo um modo reflexivo de aprendizado, de modo que o aluno deveria estar em contato com regras usuais da gramática e dinamizar frequentemente o vocabulário, para que o uso desses dois elementos – gramática e vocabulário - pudesse ser natural e sem esforço.

Para as duas primeiras séries, o ensino deveria ser predominantemente oral e para as duas outras deveria se dar ênfase na leitura. Essa diferenciação feita de dois em dois anos mostrava um cuidado com a progressão da complexidade em relação aos elementos da língua. Na “Estrutura do Curso de Francês” estava previsto que o aluno começasse por uma imersão, da forma mais natural e ocasional possível, sendo-lhe concedido, nesse início, os “principais tipos de frases francesas”. Não havia explicação de quais seriam os “principais tipos de frases francesas”.

A orientação para a primeira série foi construída em vinte e dois itens, estabelecendo-se um ritmo de ensino com complexidade progressiva, uma divisão do ano letivo em primeiro e segundo semestres e um eixo centrado no ensino oral e somente depois no escrito.

Para o primeiro semestre (abril a junho) o objetivo era treinar o ouvido, a pronúncia e a formação de frases, utilizando-se do material físico disponível dentro da sala de aula, ensinando-se o vocabulário da própria sala, sem ter nada escrito. Após as duas primeiras semanas, as palavras poderiam ser escritas em um quadro mural para o aluno associá-las ao que ouvia, era indicada a utilização de música nesse caso. Os tipos de exercícios deveriam motivar os alunos e ajudar na capacitação de exercícios fonéticos.

Ao lado desses recursos, existia o livro de leitura adotado, cuja primeira leitura deveria ser silenciosa e o aluno já deveria ter recebido uma lição oral do texto pelo professor. Após a leitura silenciosa do aluno, era a vez de o professor ler em voz alta; na sequência, o professor aplicaria perguntas, partindo de um sentido geral para o particular sobre as idéias do texto lido. Ao final do exercício, aconteceria mais uma leitura feita pelo aluno em voz alta. Ressaltam as Instruções que as três etapas desse exercício não ultrapassassem um terço do tempo de aula.

A metodologia para o ensino de gramática de língua estrangeira dava foco em vocabulário com exercícios de cópia, ditado e jogos de vocabulário e os fenômenos gramaticais deveriam ser considerados de forma secundária.

Para o ensino de língua estrangeira no secundário e da colocação em prática do Método Direto toda uma materialidade foi estipulada:

[...] é da maior importância também, nessas primeiras aulas, o emprego de material. Lápis e giz de várias cores e de vários tamanhos, livros a capas coloridas, cadernos finos e espessos, tinteiros, caneta, régua, borracha, caixas, relógio de papelão com ponteiros móveis, calendário, enfim tudo

quanto possa determinar a associação direta da idéia com o símbolo oral, dentro dos assuntos de vocabulário propostos, deve ser utilizado para facilitar a prática do método direto (BRASIL. III, 8. Portaria nº 114, de 29 de janeiro de 1943. Instruções Metodológicas para execução do programa de francês do curso ginásial.).

Chagas (1957) fez algumas anotações sobre a incapacidade de se executar com qualidade o Método Direto, ressaltou o problema em relação aos professores e a adequação das escolas dos materiais necessários para trabalhar o método, expôs sua opinião de que no Brasil não havia um quadro de professores capacitados com o conhecimento de tal metodologia.

Como se pode observar:

Quantos dos nossos estabelecimentos de ensino secundário, dispõem de sala apropriada para estudo de línguas? Quantos, dentre eles, contam com bibliotecas de classe? Quantos, para o ensino de francês, possuem discos selecionados e gravados com canções populares, fábulas de La Fontaine e canções de contos de Perrault? Quantos estão preparados com aparelhos cinematográficos e filmes que representem fábulas de La Fontaine ou aspectos da vida francesa? Na verdade, muito poucos – pouquíssimos mesmo. E no entanto, diga-se de passagem, estas e outras, que não vem pelo enumerar, são exigências expressas nas próprias Instruções, que a inspeção federal jamais pôde ver cumpridas pelo menos em parte (CHAGAS, 1957, p. 99).

Em tese, a posição de Chagas (1957) era pessimista quanto aos resultados das determinações contidas nas duas Reformas, especificamente no fator teoria e prática do Método Direto. O autor conta que ficou decepcionado na ocasião de um curso que instruía professores para o ensino secundário, perguntando aos participantes em que consistia o Método Direto, não recebeu nenhuma resposta correta.

Para o chamado segundo período, julho a novembro, o quadro mural seria bem explorado. Para a organização do Quadro Mural, as Instruções prescreviam que fosse dada uma idéia geral do assunto trabalhado, estudo dos elementos componentes das cenas com os personagens, as coisas, o ambiente. O objetivo do Quadro Mural era originar exercícios de composição oral e escrita. À medida que acontecessem essas etapas, a explicação da produção do Quadro Mural deveria ser feita por meio de perguntas dos professores.

Num futuro próximo, o professor teria que se desvencilhar do Quadro e por meio da conversação aplicar “[...] as séries de Gouin²⁸, associações, sinônima, definições” (BRASIL. Portaria nº 114, de 29 de janeiro de 1943. Instruções Metodológicas para execução do programa de francês do curso ginásial).

O foco a ser perseguido era a intensificação da conversação, com perguntas sequenciais de forma rápida, a inserção de vocabulário contextualizado e nunca em forma de lista de palavras, para isso era necessário lançar mão do conjunto: caderno de exercícios, a expressão oral e a leitura.

A tendência ao longo do ano é que a aula se dividisse proporcionalmente em leitura e exercícios orais. Outros exercícios sugeridos, justificados pelas “Instruções Metodológicas de 1943” pela importância, eram a cópia, o ditado, a redação, as transformações de frases e exercícios de concordância, o canto, as audições de discos e as recitações. Enquanto que a gramática seria trabalhada apenas para compreensão da frase.

A sugestão dos materiais para respaldar todos esses exercícios encerra as instruções da primeira série:

[...] o material a ser utilizado neste período deve constar de quadros ou gravuras, de dimensões suficientes para serem vistas por toda a classe; de discos; de lotes de vocabulário; de fichas de historietas, anedotas ou contos mimeografados, que se prestem à iniciação na leitura suplementar (BRASIL. Portaria nº 114, de 29 de janeiro de 1943. Instruções Metodológicas para execução do programa de francês do curso ginásial).

Ao se iniciar o ano na segunda série, estava prevista uma revisão de vocabulário da primeira série por meio de associação direta com o objetivo de pensar em francês. O aluno deveria já ser capaz de fazer leitura de trechos fáceis, com desenvoltura, redação de frases simples e de escrever por ditado, dessa forma, realizar a “conversação normal”. Por “conversação normal” pressupõem-se diálogos que fluíam, sem ser impedidos por falta de vocabulário ou por tentativas de se formar estruturas mais complexas.

²⁸ Séries de Gouin é um procedimento que utiliza imagens coordenadas como forma a praticar estruturas da língua estrangeira, de acordo com Chagas (1957): “[...] as séries, máxime as séries do tipo Gouin, constituem nos primeiros tempos do curso a melhor forma de conjugar inteligentemente a observação do contexto. Nelas, que têm o verbo como base do sistema, o vocabulário nunca é apresentado em listas de palavras sem ordem nem vida, porque cada fato, cada situação, cada nova operação se decompõe em sucessivas proposições cujo encadeamento representa um todo orgânico unificado em torno de uma idéia diretriz” (p. 45).

Outras atividades seriam a observação de fenômenos gramaticais, por meio de inserção da conjugação de verbos em frases formadas pelo aluno e a partir do momento em que se intensificassem os trabalhos escritos seriam realizados:

[...] exercícios de concordância; passagem de forma positiva para as formas negativas e interrogativas; mudanças de tempo ou de voz; preenchimentos de lacunas em frases; hipoonímia, definições; resposta a questionários; redação de frases simples (BRASIL. Portaria nº 114, de 29 de janeiro de 1943. Instruções Metodológicas para execução do programa de francês do curso ginásial).

Outra atividade a ser desenvolvida era o ditado que deveria ser feito com frases completas e não palavra por palavra. O professor poderia repetir apenas quando acabasse o exercício, depois o texto deveria ser passado no “quadro negro”. O objetivo era fazer o aluno memorizar frases completas em francês.

Deveria haver a leitura intensiva (análise do texto) e extensiva (superficial), a explicação oral anterior à leitura, o objetivo era o aluno ter compreensão global do texto. Indicava-se, também, a leitura de um livro inteiro de leitura fácil e ao professor cabia observar em relação à escolha da obra a ser lida as diferenças entre meninos e meninas.

Como exercícios orais, recorria-se à recitação e audição de discos:

[...] contendo canções populares, fábulas de La Fontaine, canções dos contos de Perrault, ou material semelhante, bem como pequenos filmes que representem fábulas de La Fontaine e aspectos da vida francesa poderão ser utilizados com grande proveito (BRASIL. Portaria nº 114, de 29 de janeiro de 1943. Instruções Metodológicas para execução do programa de francês do curso ginásial).

Quando o aluno chegasse à terceira série era momento do aprendizado da língua literária por meio de obras dos séculos XIX e XX que tratassem da paisagem e da vida de países francófonos. O momento do estudo da gramática era também nesse período, cujo ensino deveria ser feito em francês e por processo indutivo. Havia a preocupação de que a gramática tinha de ser estudada a partir dos elementos apresentados nos textos lidos.

As leituras suplementares deveriam aportar um caráter patriótico. Com leituras seguidas da análise de texto, exercícios escritos de reprodução de trechos literários, objetivando fazer o aluno entender um plano de redação e como decompor

em idéias principais e secundárias. Cada aluno escolheria uma obra literária fácil para ser feita na íntegra em casa.

Além disso, haveria exercícios de composição para aprender redigir cartas e narrações, exercícios de derivação de palavras para aumentar o vocabulário. Como materiais a dar suporte aos exercícios estavam os discos, os mapas, as gravuras, as revistas ilustradas.

A quarta série acentuou o lado cultural do ensino e é justamente aqui que se observa com maior clareza a manifestação do caráter humanístico e das características do conceito de *civilisation* (ELIAS, 1994).

As lições e os exercícios enfocam sobretudo a literatura francesa tradicional, “[...] referentes à vida social e literária dos séculos XVIII, XIX e XX” (BRASIL. Portaria nº 114, de 29 de janeiro de 1943. Instruções Metodológicas para execução do programa de francês do curso ginásial). Esse foco na literatura exigia o desenvolvimento de atividades de leituras a partir de uma sequência: leitura da página escolhida pelo professor, depois comentário e estudo do conteúdo, seguida da análise e estudo das imagens e estilo do autor e, finalmente, reprodução ou memorização para “[...] aplicação à vida do aluno dos grandes ideais humanos contidos no trecho lido” (BRASIL. Portaria nº 114, de 29 de janeiro de 1943. Instruções Metodológicas para execução do programa de francês do curso ginásial).

A divulgação de um hábito de leitura e de um modo de vida francesa, na quarta série ginásial, pode ser verificada no trecho seguinte:

[...] o ensino tem por objetivo a intensificação do conhecimento da língua pela interpretação de trechos modernos que tenham por assunto principal a civilização francesa e sua irradiação e influência (BRASIL. Portaria nº 114, de 29 de janeiro de 1943. Instruções Metodológicas para execução do programa de francês do curso ginásial).

Exercícios de traduções, de versões, de redação de cartas, de descrição e de narração, “[...] afim de que os alunos se familiarizem com a terminologia e expressões usuais em compêndios franceses ao seu alcance” (BRASIL. Portaria nº 114, de 29 de janeiro de 1943. Instruções Metodológicas para execução do programa de francês do curso ginásial), complementavam o estudo da gramática que também deveria ser feito pelo processo indutivo, assim como foi desenvolvido na terceira série.

De fato, as Instruções Metodológicas simbolizaram para o professor um conjunto de normas e exigências, muitas vezes difíceis de serem cumpridas, como por exemplo, a proibição da tradução e da versão nas três primeiras séries, assim como a utilização da língua francesa tanto nas aulas, quanto na redação das provas parciais e finais. Além disso, exigia-se dos alunos: ter o livro de leitura correspondente à série matriculada, uma gramática e um dicionário *Petit Larousse Illustré*.

2.4 Os Programas de ensino de Francês – 1931, 1942 e 1951

Ainda com o intento de explicitar a normatização para essa disciplina, a partir de uma comparação entre os programas de ensino de Francês, serão investigadas as finalidades implícitas nos seus conteúdos e práticas ordenadas.

Dessa forma, serão analisados aqui três programas de ensino de Francês instituídos para o curso ginásial: o proposto pela Reforma Francisco Campos, em 1931, ainda que essa reforma preceda a periodização desta pesquisa, julga-se necessária sua inclusão porque o programa de Francês de 1931 foi a primeira institucionalização no Brasil para o ensino das línguas estrangeiras, além de também inovar, inserindo o Método Direto; o proposto pela Reforma Capanema, em 1942, e um terceiro lançado pela Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951 (conforme Anexo 01, pp. 206-209).

Essa Portaria definiu os programas mínimos das disciplinas de ensino secundário com o objetivo de reduzir a prolixidade dos conteúdos dessas disciplinas do currículo da Reforma Capanema. Por tal Portaria, o Ministério da Educação e Saúde garantiu que a Congregação do Colégio Pedro II definisse os programas de ensino a serem adotados em todos os colégios do país.

Num sentido geral, para a disciplina Francês, a Portaria nº 1.045 não alterou muito os conteúdos, vale observar mais as permanências que as mudanças em relação à Reforma Capanema.

Predominantemente, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil era feito nos moldes, chamados por especialistas, tradicionais: tradução-gramática-leitura-análise. Assim, nos três programas aparecem como conteúdo gramatical a introdução da

morfologia pelas classes de palavras, como substantivos, artigos, adjetivos, pronomes e advérbios, além de sintaxe pela formação de frases negativas e interrogativas.

Observando a apresentação dos três programas, nota-se uma organização pedagógica diferenciada neles, no de 1931 não é estipulada uma divisão entre conteúdo e prática, enquanto que nos de 1942 e 1951, dividem-se para as séries iniciais em Exercício e Gramática, nas terceira e quarta séries em Leitura, Gramática e Exercício.

No Programa de Ensino de Francês instituído pela Reforma Francisco Campos, nas duas primeiras séries do curso fundamental nota-se a preocupação com a pronúncia da língua francesa, com o objetivo de capacitar a expressão oral e construir uma rede lexical a partir do ambiente familiar do aluno.

A metodologia dos exercícios utilizou observação, memorização, leitura e recitação. Além de incentivar a cultura pela familiarização com músicas e poesias em prosa ou verso e iniciação à literatura.

Para as duas séries iniciais (1ª e 2ª) do ginásio estabelecidas na Reforma Capanema e na Portaria nº 1.045, os exercícios se pautavam na conversação, na leitura e em exercícios orais ou escritos. Percebe-se que o ensino passava a ser realizado de forma progressiva em relação à gramática, isto é, de formas mais simples caminhava para formas mais complexas, por exemplo, iniciando com o alfabeto e finalizando os dois programas com comparativos, superlativos e verbos irregulares. Outra característica do programa da Reforma Capanema é a de que a gramática seria dada em unidades com apoio da leitura.

Nos dois últimos programas, os temas a serem trabalhados eram a escola, as cores, as formas, as dimensões e as posições; os números; as moedas, os pesos e as medidas; o tempo; as estações; as idades; o corpo humano; os sentidos; o vestuário; os alimentos e refeições; a casa; a família; os desportos e os divertimentos; as festas e as solenidades; os animais e as plantas.

Na segunda série, tanto a reforma da década de 1940 quanto a Portaria utilizaram a palavra “vida” para introduzir relações pessoais e institucionais, passando a abordar a vida escolar; a vida doméstica; a vida social; a vida cívica; a cidade e a vida urbana; além de conceder importância à vida produtiva e ao trabalho, como o campo e a vida campestre, os meios de transporte e de comunicação; a agricultura; a indústria; o comércio; as profissões.

Quanto aos verbos, na Reforma de 1931, prescrevia-se verbos regulares, enquanto que nos outros dois programas verbos irregulares mais frequentes seriam trabalhados, principalmente, *avoir* (ter) e *être* (ser, estar).

Os programas das Reformas Capanema e da Portaria nº 1.045, para as séries iniciais previram ainda preposições e conjunções mais usuais, morfologia, prefixos e sufixos, antônimos e sinônimos, interjeições.

Nas terceira e quarta séries, pela Reforma Francisco Campos, o objetivo voltou-se para a leitura específica da literatura; primeiro de uma literatura atual do século XX e, no ano seguinte, a literatura dos séculos XVIII e XIX. Na terceira série, estavam presentes exercícios de composição, demonstrando uma evolução por parte do aluno da expressão oral para a expressão escrita.

Nos dois últimos anos, apareceu claramente o nome do Método Direto, comprometido em evitar a tradução e a utilização da língua materna, embora, na quarta série, se permitisse o uso de dicionário e da língua materna a título de comparação.

Nas séries finais (3ª e 4ª), os três programas enxertaram elementos da civilização francesa, com textos literários nos quais o assunto principal era “a paisagem e a vida na França e nos demais países de língua francesa” e “por assunto principal a civilização francesa, e bem assim a sua irradiação e influência”, o que permite averiguar a disseminação da cultura francesa por meio dos programas elaborados para a disciplina Francês.

Os programas continham expressões da vida francesa em sociedade e por meio desses programas cristalizou-se o sentido do caráter civilizatório tipicamente francês, para o qual chamou atenção Elias (1994).

Além disso, ainda que a disciplina escolar Francês fosse estruturada e organizada por intelectuais brasileiros e posteriormente implantada por meio dos programas, houve uma disseminação da cultura francesa, do modo de vida francês e do próprio processo civilizatório, do viver “corretamente” em sociedade de acordo com os padrões franceses.

Fato que acaba por evidenciar a distinção social e cultural, mais que isso, uma diferenciação social que excluía o jovem que não tinha como partilhar esse modo de vida, já que muitos nem acesso tinham ao ensino secundário.

No que concerne à Reforma Capanema, em relação às séries finais mantinha-se ainda o esquema do ensino por unidades, diferentemente da Portaria que não mais apresentava os conteúdos dessa forma naquelas séries.

Percebe-se, em relação ao Programa de Ensino de Francês instituído pela Portaria, que houve um enxugamento nos conteúdos, juntamente com a prática da recapitulação e com a proposta na quarta série de exercícios análogos aos da terceira. É nesse sentido de enxugamento que o programa da Reforma Capanema se diferencia do programa da Portaria e do da Reforma Francisco Campos.

Como conteúdo para as terceira e quarta séries, em 1942, solicitavam-se: substantivos, artigos, adjetivos, numerais; gênero e número, pronomes relativos ou conjuntivos, “idéia de concordância nominal e verbal”; advérbios; preposição; conjunção; interjeições, juntamente com verbos (tempos e modos; verbos transitivos e intransitivos; vozes; verbos pronominais, impessoais, auxiliares; verbos regulares e irregulares) e formação de frases (oração, sujeito, predicado verbal e nominal; complementos; oração coordenada e oração subordinada).

Foram programados exercícios de conjugação feitos por meio de frases, exercícios de concordância do verbo com o sujeito, exercícios de análise léxica e sintática; exposições orais e conversação, reprodução livre dos trechos lidos na aula; estudo do vocabulário, acompanhado de exercícios; exercícios de redação, de ortografia, de tradução e de versão.

No programa da Portaria de 1951, junto com a leitura era proposta a interpretação, enquanto que, no da Reforma Capanema, a leitura com o estudo complementar da concordância nominal e da concordância verbal, dos pronomes e da conjugação, tradução, questionários gramaticais, vocabulário; redação de frases simples; versão de frases fáceis; exercícios de ortografia.

Percebe-se a seguinte tendência no decorrer dos anos 1931, 1942 e 1951: no primeiro programa analisado (1931) a determinação por conteúdos e temas foi superficial, sem muitos detalhes em relação à gramática, nos seus sucessores (1942 e 1951) houve um esmiuçamento dos conteúdos, metodologia, prática, alterando de forma radical em relação ao programa de 1931.

Ao passo que o Programa de 1951 tem a função de reduzir a quantidade de detalhamento, generalizando em diversos, por exemplo, os tópicos gramaticais, possivelmente porque seus mentores entenderam que o programa de 1942 era extenso.

Comparando os três programas no que tange o controle do trabalho cotidiano do professor por parte das instâncias oficiais, houve um acirramento do controle com certas transformações no Programa de 1942 em relação ao Programa de 1931, ao passo que no programa de 1951, a situação foi inversa, isto é, com a generalização de termos gramaticais do Programa garantiu-se maior autonomia à prática docente.

O que fica evidente também nos três Programas é que, apesar de toda a apologia a um ensino oral pelo Método Direto, reprovação à tradução e aos textos literários autênticos, a metodologia e os conteúdos não eram, de fato, comunicativos, tendo se concentrado, sobretudo, em um ensino gramatical.

Além disso, o recurso à mímica, das ilustrações, dos processos “intuitivos” para se evitar a tradução não garantia que o aluno conseguisse apreender o sentido das palavras. Os defensores estrangeiros do Método Direto, autores que influenciaram Leão (1935), Schmidt (1935) e Chagas (1957), explicavam em seus tratados da nova metodologia que os alunos, fazendo a leitura direta na língua estrangeira, teriam a compreensão imediata do sentido do texto.

Pietraróia (1997) questiona como se daria essa compreensão imediata. Segundo a autora, a valorização do vocabulário levava a um excesso de palavras sem contexto e como o Método Direto evitava textos literários por serem complexos e de difícil compreensão, recorria-se a textos artificiais e preparados com temas, cuja situação provocava o rápido esgotamento de assuntos, pois era focado no vocabulário de objetos ao redor do aluno.

Assim, o Método Direto foi substituído facilmente, como explica Peitraróia (1997), por outras metodologias, embora, no Brasil, até a década de 1980, recorria-se ainda ao “acesso direto ao sentido”.

2.5 A Apostila de Didática de Francês para o curso da CADES

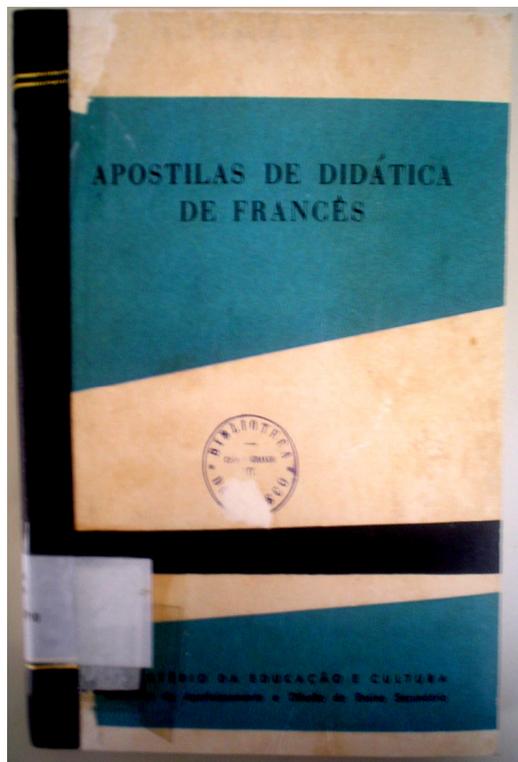
Na busca por documentos sobre a história da disciplina escolar Francês na biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco, em Campo Grande, encontrei um manual chamado “Apostilas de Didática de Francês”²⁹ (Figura 04), datado de 1959,

²⁹ Vale lembrar que, o manual “Apostilas de Didática de Francês” está sendo tratado por “Apostila de Francês”, no singular, conforme explicação nas Notas Introdutórias.

preparado e publicado pela CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário), que certificava e registrava o professor para o ensino secundário.

A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário foi criada pelo Ministério da Educação e Cultura com o Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, sob o governo de Getúlio Vargas. Em seus objetivos, a Campanha defendia a difusão do ensino secundário, o aperfeiçoamento dos professores para o conhecimento dos métodos e dos programas de ensino.

Figura 04 - Apostilas de Didática de Francês



Fonte: BRASIL.CADES, 1959.

Como pode ser acompanhado, o Decreto nº 34.638 explicita como finalidade da Campanha no art. 2º:

[...] promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à elevação do nível e à difusão do ensino secundário no país, tendo por finalidade: a) tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades

do meio a que a escola serve, conferindo, assim, ao ensino secundário maior eficácia e sentido social. b) possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária (BRASIL. Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953).

Na página introdutória da Apostila de Francês chamada de histórico, está registrada a concepção de Ensino Secundário instituída pela Reforma Capanema (Lei Orgânica de Ensino Secundário nº 4.244, de 09 de abril de 1942) que afirma:

[...] o que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma cultura geral, marcada pelo cultivo, a um tempo, das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística (BRASIL. CADES, 1959, p. 9).

Segundo Valdemarin (2007),

O estudo interno das disciplinas escolares permite qualificar sua vinculação com o campo de origem do conhecimento [...] e o tratamento didático que é dado a esses saberes quando mediados por outros fatores escolares, isto é, as transformações que a pedagogia impõe ao conhecimento (p. 313).

No contexto do crescente incentivo à industrialização nacional, ficaram claros para o governo os limites da educação secundária em relação a sua extensão, diante da intensa demanda que passava a exigir uma força de trabalho minimamente diplomada. O problema não se limitava apenas à intensa demanda pelo ensino, como também à escassez de professores especializados nessa área.

A CADES foi criada pelo Ministério da Educação e Cultura para a certificação e registro de professores que não haviam feito um curso superior, sobretudo de Filosofia (PINTO, 2003). Esse curso habilitava, portanto, os professores para dar aula no ensino secundário.

Para realizar o que foi estabelecido como finalidade, o art. 3º previu 14 ações para a CADES, sendo selecionadas 3 delas abaixo diretamente ligadas ao treinamento de professores para o ensino secundário:

[...] promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino secundário; [...] promover estudos dos programas do curso secundário e dos métodos de ensino das várias disciplinas, a fim de melhor ajustar o ensino aos interesses dos alunos e às

condições e exigências do meio; [...] elaborar e promover a elaboração de material didático, especialmente áudio-visual, para as escolas secundárias [...] (BRASIL. Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953).

É importante considerar que, a Apostila de Francês foi resultado do trabalho de um grupo de professores experientes no ensino de Francês e dirigido a também professores, mas que não haviam frequentado um curso superior.

Essas ações delimitadas concentraram-se, sobretudo, na organização de cursos de treinamento de professores, de simpósios e de jornadas para capacitação de técnicos, além de publicação para a formação de professores, conforme Schmidt (2006) “[...] nomeadamente a Revista Escola Secundária, que circulou entre 1957 e 1963 com 19 números” (p. 718).

A Apostila foi o recurso pedagógico concebido no curso da CADES como resposta às necessidades prementes da sociedade na década de 1940 para aquela realidade industrial de intensas transformações econômicas, sociais e educacionais, estas últimas expressas principalmente com a aprovação de reformas e programas de ensino.

Segundo Valdemarin (2007), os manuais são, para o historiador da educação, reveladores de um sistema de orientação de práticas; o método proposto por esses manuais é importante para se estudar a história das idéias pedagógicas, específicos em determinados contextos, podendo diferenciar-se em cada momento histórico.

Continua a autora afirmando que ocorre uma seleção cultural do que o professor deve aprender e do que ele deve ensinar, uma vez que serve de orientação e normatização para seu trabalho.

Para Magalhães (2006), o manual é um produto cultural,

[...] na medida em que simboliza uma construção cultural, estrutura o acto do conhecimento, materializa a relação pedagógica e configura o campo epistémico-pedagógico da cultura escolar [...] (p. 08).

Por se tratar de um instrumental do curso da CADES, a Apostila de Francês evidenciou o funcionamento daquela disciplina escolar e nesse sentido uma cultura escolar. As ações, as condutas e os comportamentos ensinados para o fazer cotidiano escolar, não somente para os professores como para todo o conjunto dos agentes da escola expressam o que Julia (2001) conceituou como cultura escolar, isto é, “[...] um

conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” (p. 10).

A análise da Apostila de Francês foi organizada pela identificação de quatro elementos diluídos por todo o manual: o Método Direto usado para o ensino das línguas estrangeiras, as atribuições do professor como o principal responsável pelo aprendizado do aluno, tendo sobre si a exigência de profundo conhecimento intelectual e da língua francesa, o papel dos alunos e finalmente as práticas escolares.

O manual foi escrito por cinco professores. Na primeira página do livro consta o nome desses professores³⁰, denominados colaboradores, e seus currículos, discriminando o local de formação em Línguas Neolatinas (ou pela Universidade do Distrito Federal ou pela Universidade do Brasil) e as instituições onde trabalhavam. O manual está organizado em 148 páginas com as 13 unidades.

Os tópicos da Apostila definem os pontos fundamentais para seus autores. As três primeiras unidades apresentam o histórico do ensino de Francês e o vinculam ao programa oficial (Lei Orgânica de Ensino Secundário de 1942) que, por sua vez, havia determinado qual método seguir para o ensino de uma língua estrangeira. As unidades I e II abordam os programas de Francês estabelecidos na Reforma Capanema, pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942 e na Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951.

As unidades IV e V começam a abordar o fator didático do ensino e entre as unidades VI e X está delineada a Disciplina Escolar Francês para o curso secundário, o que para o historiador da disciplina tem alto valor. Pelas unidades XI e XIII, com os títulos “O material didático no ensino do Francês” e “As atividades extraclases no ensino de Francês”, foi possível identificar práticas escolares e os materiais utilizados para o ensino de Francês no ensino secundário. A unidade XII orientava o professor para a avaliação da aprendizagem do aluno.

Ao longo de toda a Apostila, o Método Direto é apresentado como a forma ideal, mais moderna e atualizada para o ensino da língua francesa. Três especialistas em língua estrangeira e suas obras são citados em todas as unidades pelos cinco professores-autores da Apostila, são eles: Carneiro Leão, Maria Junqueira Schmidt e Valnir Chagas.

³⁰ Antônio Rodolpho de Moura, Juny Boechat, Leda Pinto Mafra, Maria de Lourdes Cavalcanti Martini e Maria Helena dos Santos Mallet.

Resgatando o contexto histórico educacional da primeira metade do século XX que foi palco de intensos debates entre o ensino humanístico e científico, esses especialistas das línguas estrangeiras demonstraram suas interferências políticas e intelectuais com o lançamento de suas obras nesse período.

A unidade III da Apostila aborda especificamente o Método Direto, começando pelo Método Indireto, passando para a Evolução do Método Direto, pela qual descreve os quatro métodos anteriores ao Método em questão. Essa parte é uma citação praticamente literal de Schmidt (1935), a Fase Atual, na qual “[...] estabelece alguns princípios gerais no ensino de uma língua estrangeira” em seis itens e ao final da unidade apresenta a bibliografia daquele texto (BRASIL. CADES, 1959, p. 42).

Dessa forma, assim como no livro de Maria Junqueira Schmidt de 1935 e Valnir Chagas de 1957, o professor responsável pela unidade defendeu que o Método era resultado da tentativa de muitos anos por parte dos especialistas de se chegar a um método científico; explicou o processo evolutivo dos métodos natural, psicológico, fonético e intuitivo e que a partir dessa evolução deu-se a origem do Método Direto.

Os dois autores citados defenderam a mesma hipótese de que o Método Direto era formado por partes desses outros métodos e que a evolução dos métodos permitiu a formação de um método científico para o ensino das línguas estrangeiras particularmente no secundário.

Para Schmidt (1935), com a obra do pedagogo suíço, Alge, em 1887, “Guia para o ensino inicial do francês”, a corrente reformista foi dividida em duas seções: “[...] a que era partidária do ‘livro de leitura’ [...], e a que preferia o ensino intuitivo exclusivo, por meio de imagens, como o queria Alge. Mais tarde o método directo vai fundir as duas correntes com o uso simultâneo dos dois processos” (p. 39).

A autora Valdamarin (2007) faz a seguinte observação quanto à importância do Método Intuitivo no ensino primário:

[...] o método de ensino é entendido como recurso pedagógico capaz de atender às demandas da sociedade formando indivíduos portadores das habilidades básicas, como ler e escrever, mas também valorizando o progresso científico e industrial de modo a dar-lhe prosseguimento por meio da formação escolar (p. 307).

Mesmo que a consideração de Valdamarin (2007) seja para o ensino primário é pertinente citá-la, pois o Método Direto é intrínseco ao Método Intuitivo,

de acordo com os especialistas em língua estrangeira no que tange à defesa da percepção pelos sentidos dos objetos e da coisa estudada, dando importância aos fatos concretos da sala de aula e dos objetos que são usados para o ensino.

Assim, a Apostila de Francês teve seu eixo construído sobre a proposta do Método Direto, que foi aceito naquele momento histórico, inclusive, como já demonstrado anteriormente, determinado nas instruções metodológicas para o ensino de línguas estrangeiras na escola secundária pela Reforma Capanema de 1942.

Além disso, a Apostila de Francês tratou de toda a constituição da língua francesa enquanto disciplina escolar para a escola do ensino secundário, sendo denominado por Francês. Com o intuito de formalizar o caráter humanístico, o estudo e a formação dos bons hábitos tradicionais à civilização francesa estavam atribuídos ao ensino secundário consolidado na Reforma Capanema de 1942.

A finalidade do aprendizado do Francês na concepção da CADES estava intrinsecamente relacionada ao grande objetivo da Reforma Capanema que era “[...] formar [...] a personalidade integral dos adolescentes; acentuar e elevar [...] a consciência patriótica e a consciência humanística” (BRASIL. CADES, 1959, p. 9).

2.5.1 As atividades propostas para o cotidiano da sala de aula

A riqueza de informações a respeito da história da disciplina Francês é marcante na Apostila de Francês, além de ser um oásis para o historiador das disciplinas escolares. Dirigida essencialmente ao professor e, num segundo plano ao aluno, a Apostila de Francês é farta no estabelecimento de tarefas, de atividades pedagógicas, de determinação de rotinas, de problemas a serem evitados, enfim de uma série de práticas.

Na concepção de Certeau (1994), as práticas sociais são práticas culturais, pois têm origem nas ações culturais de grupos sociais, nos seus fazeres cotidianos comuns e ordinários.

Como o desdobramento das práticas pressupõe um lugar e uma materialidade produzida para e pelas práticas (CERTEAU, 1994), considero a escola, as salas de aula, o pátio, o lugar para a produção das práticas, em torno dos quais estão envolvidos professores, alunos e o corpo de funcionários e a Apostila de Francês parte da materialidade escolar.

Inúmeros exercícios como a leitura, o trabalho escrito, a redação e a composição, a tradução, a versão, a recitação e a conversação, assim como as atividades extraclasse e instrumentos como o vocabulário, a literatura e a gramática estão prescritos na Apostila para professores e alunos. Isso tudo compõe as práticas de leituras e de escritas fundamentais ao ensino de língua estrangeira.

Para isso, deveria ser utilizado o Método Direto que tem como base a expressão oral, proibindo o recurso da tradução. O Método Direto dava alternativas ao professor para a explicação da matéria pela mímica, por ilustrações e por objetos, por isso o vocabulário seria trabalhado com os objetos escolares e que estivessem presentes na sala de aula.

Constam na Apostila de Francês algumas sugestões de frases que o professor poderia trabalhar fazendo o aluno repetir e memorizar: *Donnez votre stylographe à Jean!* (Dê sua caneta à Jean), *Effacez le tableau noir!* (Apague a lousa), *Montrez-moi votre cahier!* (Mostre-me seu caderno), *Où est votre règle?* (Onde está sua régua?), *Pretez-moi la gomme!* (Empreste-me a borracha).

Os exercícios deviam ser meticulosamente preparados pelo professor. Além deles, foram previstos também trabalhos escritos como a cópia, redação e ditado, devendo este último ser feito por unidades fonéticas.

Para a atividade de leitura, foi indicada a coleção de Paulo Rónai, *Français au Gymnase*, e uma coleção francesa de Mauger, adotada pela Aliança Francesa. As leituras podiam ser tanto a oral, privilegiando a dicção e a correta pronúncia e a busca por uma dinâmica da escolha dos alunos que deveriam realizar tal atividade, quanto a silenciosa; previa-se ainda uma leitura suplementar, focando no incremento cultural do aluno pelos “valores e ideais da humanidade” por meio do contato com romances, peças de teatro e poesias.

O ensino de gramática recorria ao método indutivo-dedutivo, contando, para tanto, com as seguintes fases: observação, explicação, sistematização dos fatos observados e finalmente a aplicação das regras. Chamou-se atenção para a didática aplicada às partes gramaticais da ortografia, da conjugação de verbos, o problema da distância entre a pronúncia e a escrita.

Na categoria de atividades extracurriculares foram previstas visitas à *Maison de France*, ao cruzador *Jeanne d'Arc* e projeção de filmes sobre a França. Vale lembrar que esses lugares situavam-se no Rio de Janeiro, o que evidencia a qual tipo de professor a Apostila de Francês era dirigida, isto é, àquele que se não morasse

no Rio de Janeiro, ou num grande centro como São Paulo, pudesse viajar com certa frequência às cidades-sede de instituições estrangeiras ou tivesse um nível social e cultural suficiente que lhe possibilitasse o alcance à uma vida cosmopolita.

Relacionados na Apostila de Francês, a partir das Instruções Metodológicas do Programa de Francês aprovado pela Reforma Capanema (1942) e reeditado pela Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951, os materiais e recursos escolares para o apoio ao Método Direto foram inúmeros. Para que a teoria se efetivasse, era preciso lançar mão dos diversos materiais didáticos escolares que amparavam o método científico para as línguas modernas. O próprio espaço escolar seria adaptado ao ensino das línguas, com abertura de sala-ambiente, laboratório de línguas, oficina de trabalho.

Como material audiovisual eram necessários as imagens, as músicas, o disco, o gravador, o rádio, as revistas francesas, ilustrações e gravuras em geral, mapas geográficos e históricos da França. Fora do espaço escolar, contaram com o cinema da cidade e o Clube de Línguas. Durante a aula, os materiais utilizados pelo aluno eram o livro texto, o caderno especial de ilustrações para exposição anual na escola; e pelo professor: mapas, caderno de molas de 4 ou 6 furos, o quadro negro, fichas de cartolina branca ou de cor, máquina de escrever e o livro-texto.

Segundo Valdemarin (2007), os manuais:

[...] revelam características da cultura escolar: o estabelecimento de padrões de atuação profissional, a normatização racional do trabalho docente, a transformação de princípios sobre o conhecimento em princípios diretores da prática (a transformação de teorias abstratas em rotina “praticáveis”) (p. 308, destaque da autora).

Nota-se que a Apostila aportava exatamente os elementos anotados por Valdemarin (2007), e o professor devia obedecer ao programa instituído e relacioná-lo com o livro-texto escolhido. Chervel (1998) afirma que os conteúdos disciplinares estão estreitamente ligados aos materiais de ensino, sendo que para ele a disciplina escolar é um sistema organizado e está essencialmente envolvida na cultura escolar.

2.5.2 As tarefas do professor e do aluno

Voltada principalmente ao professor, a Apostila de Francês exigia dele a realização do planejamento anual e por aula. A Apostila chamou a atenção para três fases do exercício da função de professor, algo que ele deveria “sempre” estar fazendo: “[...] ora planejando, ora orientando, ora controlando a aprendizagem de seus alunos” (BRASIL. CADES, 1959, p. 48).

A função de Planejamento se desdobraria em: a) Plano do Curso ou Anual; b) Plano de Unidade Didática; c) Plano de Aula. A explicação com o exemplo de modelos de planejamentos desses três desdobramentos é o que forma a unidade IV da Apostila chamada de “O Planejamento no Ensino de Francês”.

O professor deveria fazer o Plano de Curso ou Plano Anual, como também era chamado, em consonância com o programa oficial. O conteúdo deveria ser organizado e a matéria selecionada em função dos objetivos a serem atingidos, assim como basear seu trabalho no livro-texto, igualmente determinado. Essa postura deveria ser tomada antes do início das aulas, o Plano de Curso deveria ser assinado, datado e entregue para o diretor ou coordenador.

Percebe-se um discurso preocupado com a distância entre o que seria planejado e o que o professor conseguiria efetivamente realizar: a estruturação de um planejamento sintético, a busca pela aprendizagem do aluno, evitando a rigidez.

Como exemplo, o autor da unidade preparou um cabeçalho:

[...] a MATÉRIA (FRANCÊS); o ANO do planejamento (1958); o ESTABELECIMENTO ESCOLAR (Instituto Guanabara); o CURSO (Ginasial), a SÉRIE (2ª), a TURMA (21-B); as HORAS (7,00 ÀS 7,50 hs.) e os DIAS da semana (2as. e 5as.-feiras); o LIVRO adotado. (BRASIL. CADES, 1959, p. 50, destaques da Apostila).

No Plano de Curso deveria constar a disponibilidade de tempo que seria calculada pelo calendário escolar. Contando os dias de aula de francês por semana, multiplicando pelos meses do ano letivo, descontavam-se os dias de provas mensais, aulas de revisão, feriados e imprevistos que, no exemplo anunciado, totalizou vinte dias de desconto. Ou seja, dos cinquenta e seis dias (ainda do exemplo) menos os

vinde de descontos, restaram trinta e seis dias efetivos de aulas em sala para dividir por seis unidades, determinadas pelo Programa³¹.

Os trinta e seis dias não eram divididos igualmente por seis unidades e a Apostila permitiu que: “[...] para a execução de cada Unidade será dado um número de dias compatíveis com a matéria nela contida” (BRASIL. CADES, 1959, p. 51).

É interessante frisar que o tempo escolar imposto resulta de uma construção institucional. Ele é regulador, linear, ascendente e segmentado, como afirma Viñao Frago (1998) e esse caráter é característico da instituição escolar, mas no sentido registrado pela CADES houve uma flexibilização quanto à relação tempo-seleção de conteúdo, pois cabia ao professor decidir quantos dias ele daria para cada unidade de conteúdo determinada no programa.

O tempo tem caráter organizacional e múltiplo, sendo absorvido por cada um diferentemente, existindo o tempo do professor, do aluno, da administração. Ao organizar a vida escolar, pressupõe-se uma imposição e o cumprimento é designado por terminologias como ciclos, níveis, cursos, calendários, ano acadêmico, férias, a divisão de disciplinas, semestre, quadros de horários.

Dessa forma, considera-se que o tempo não é somente uma construção cultural para organizar a vida do agente da escola, como também uma construção social, inserido historicamente e vivido não só por quem está dentro da escola cotidianamente, mas também pela família e a comunidade em geral é influenciada indiretamente por esse tempo.

No que se refere ao planejamento específico de cada unidade, teria de ser elaborado apenas após o início do ano escolar. A Apostila apresenta como uma inovação didático-pedagógica a divisão dos conteúdos por Unidades, justificada com a Portaria Ministerial nº 101, de 17 de abril de 1942, pela qual uma comissão organizadora determinou que o programa de cada disciplina tivesse duas partes: o sumário da disciplina - expresso por unidades didáticas, prevendo certa autonomia da função docente - e suas finalidades.

Um planejamento de unidade deveria conter: objetivos (geral e particular), discriminação dos assuntos da unidade (gramática, leitura, exercícios de gramática e de leitura, verbos), material (didático e auxiliar), atividades (docentes e discentes), atividades extracurriculares, bibliografia, observações.

³¹ O programa vigente nesse período era o aprovado pela Portaria 1.045, de 14 de Dezembro de 1951, vinculado ainda à Reforma Gustavo Capanema, de 1942.

O Plano de Aula é iniciado pelo conceito de aula, sendo: “[...] um conjunto de lições realizadas num determinado período de tempo e constituindo uma unidade de trabalho” (BRASIL.CADES, 1959, p. 61). O autor da unidade IV chamou atenção em dois aspectos do plano de aula: primeiro, definiu o termo conteúdo por “conhecimentos, hábitos ou habilidade que o aluno deve adquirir” e, segundo, frisou que era importante a maneira pela qual o aluno deveria adquirir aquele conteúdo.

Essa atenção às questões dos hábitos e habilidades que o aluno deve adquirir remete ao entendimento de Valdemarin (2007) sobre os manuais, pois para ela, esses manuais são tanto objetos culturais quanto materiais pedagógicos, pois oferecem “procedimentos para organizar a aprendizagem e modelos para o ensino”, como sendo constituintes da cultura escolar, definem um procedimento escolar, um *habitus*³², instituem modos de pensar e fazer para todos os agentes escolares – professores, alunos, funcionários.

Schmidt (2006) diz que os manuais são construtores de identidades pessoais e profissionais e porque são referenciadores e normatizadores de práticas pedagógicas escolares contribuem para a dinâmica do cotidiano escolar.

No que concerne à avaliação, a proposta era o interrogatório sempre após a aula com o objetivo de atrair a atenção de todos os alunos, uma vez que seriam escolhidos aleatoriamente. A prova objetiva, uma espécie de teste, entendido como algo que fugisse do tradicional, com a utilização da múltipla escolha, falso-verdadeiro ou o acasalamento (que consistia em colocar o número de uma coluna na outra para correspondência), o exame tradicional, constando de prova escrita e oral. Nessas três sugestões foram apresentadas vantagens e desvantagens e, no final da unidade, conclui-se que o ideal seria uma prova mista, com partes tradicionais e objetivas.

Cabia ao professor a responsabilidade do êxito da aprendizagem do aluno. Na unidade V, intitulada “Técnicas de Motivação no Ensino de Francês”, o professor devia despertar o interesse dos alunos com o intuito de melhorar a aprendizagem.

O que a CADES (1959) exigia do professor ficou registrado da seguinte forma:

³² *Habitus* reúne “[...] capacidades criadoras, activas, inventivas [...] é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital [...], indica a disposição incorporada [...], um agente em acção” (BOURDIEU, 1998, p. 61).

É preciso que ele possua: absoluto domínio da língua e de sua correspondente literatura, dicção clara, pronúncia correta, voz agradável, cultura geral, métodos de ensino adequados, conhecimentos dos interesses inerentes às fases intelecto-biológicas dos adolescentes; vivacidade, espírito de dedicação, paciência e sobretudo entusiasmo. [...]. O preparo técnico [...] inspirando os meios de despertar o interesse e incendiar [...] toda a classe do *feu sacré* de que é possuidor um Mestre, digno de sua missão (p. 81).

Essa carga excessiva de atributos solicitados exigia do professor saber profundamente a língua francesa, falar e escrever bem, comunicar-se com desenvoltura e ter boa pronúncia das palavras, bem como vasto vocabulário. Ao lado dessa exigência excessiva, um fato marcante no programa de ensino da época era a quantidade de conteúdos e conseqüentemente a impossibilidade de cumpri-los (SOUZA, 2008).

Para sua explicação, a mímica era um recurso para não haver tradução, considerada pelo Método Direto ilícita. O professor ressaltou um autor da unidade da Apostila, tem de ser quase um artista e conduzir a classe falando francês.

Mesmo sendo um manual voltado aos professores, foi possível perceber os papéis definidos para os alunos, pois o manual impunha e descrevia as funções atribuídas a esses dois atores da escola.

Ao aluno, ficava reservado ser assíduo e portar todo o material necessário às aulas, ter dicionário *Petit Larousse Illustré*, esforçar-se para adquirir vocabulário, treinando a conversação, a leitura, a redação, organizar o caderno de classe, coletar material auxiliar para usar em sala. A correspondência com jovens franceses também foi um recurso sugerido pelo manual.

Ao concluir, é possível afirmar que a Apostila de Francês forneceu, enquanto fonte de pesquisa, abundantes informações tanto a respeito da disciplina escolar Francês, quanto às finalidades, aos conteúdos, às distribuições de horas das aulas e aos atributos do professor e do aluno na ocasião do curso. Delineou, de forma profunda, a disciplina escolar Francês, adquirindo um teor de justificativa da importância, da necessidade e das contribuições que o conhecimento da língua garantiria ao jovem naquele momento histórico, inserido na concepção humanística de ensino secundário.

O teor da Apostila de Francês revelou uma cultura escolar, idealizada em seus capítulos-unidades, considerando o professor o agente mais importante no processo de ensino-aprendizagem. É possível admitir que este último, mesmo

imbuído das responsabilidades de adotar e respeitar rigorosamente as determinações oficiais, os currículos e os programas, foi autor de novas formas de agir e absorver e se apropriar da inculcação de condutas e comportamentos, transformando e reordenando ou mesmo rejeitando modos de ensino e práticas escolares, ao recriar seu modo de ensinar.

Sendo assim, no capítulo a seguir contará com a investigação, a partir dos Pontos de Prova e de outros documentos produzidos no próprio Colégio Estadual Campo-grandense, do funcionamento da disciplina escolar Francês, buscando evidenciar os conteúdos trabalhados em sala de aula e as práticas de seus agentes escolares propostos pelo conjunto de normatização para a disciplina abordado neste capítulo 2.

CAPÍTULO III

O FUNCIONAMENTO DA DISCIPLINA FRANCÊS NO COLÉGIO ESTADUAL CAMPO-GRANDENSE

Ao abordar o funcionamento da disciplina escolar Francês parte-se do princípio de que

[...] apenas se tratamos, em um mesmo movimento, as finalidades, as práticas reais de ensino (com as exposições didáticas e os exercícios) e a vida cotidiana das salas de aula (para conhecer as apropriações que os alunos fizeram das lições recebidas), podemos captar o funcionamento exato de uma disciplina escolar (JULIÁ, 2002, p. 68).

Sendo os três elementos – finalidades, práticas, vida cotidiana nas salas de aula – fundamentais para o resgate do funcionamento de uma disciplina, busca-se neste terceiro capítulo responder a questão central da pesquisa: quais aspectos da concepção humanística do ensino secundário podem ser encontrados na disciplina escolar Francês do Colégio Estadual Campo-grandense?

A relação entre o funcionamento da disciplina, a concepção humanística do ensino secundário brasileiro e o sentido de distinção social pelo conhecimento do idioma no Colégio Estadual Campo-grandense constitui o eixo central para a análise do funcionamento da disciplina Francês naquela escola.

A trajetória histórica e o funcionamento de uma disciplina são marcados por transformações ao longo de uma existência, permitindo que o passado de uma disciplina muitas vezes não corresponda ao seu *status* no presente e vice e versa (JULIÁ, 2002).

Chervel (1998) defende que o funcionamento da disciplina é particular a cada instituição de ensino e a cada época, por isso é necessário ir além do que foi determinado na legislação.

Dessa forma, é importante relacionar a questão do ensino prescrito pelas instâncias oficiais com a adoção de reformas educacionais e o efetivado no contexto da escola em questão.

A observação de Julia (2001) é pertinente nesse caso, pois o autor diz que o historiador pode utilizar os textos normativos para identificar as práticas: “Os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas (...) é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola” (p.19).

Para Goodson (1997), a interseção entre o que é prescrito e o que é realizado está no limiar de averiguar: se o que de fato ocorre dentro da sala de aula é o

currículo escrito. O currículo escrito, segundo o estudioso, legitima as práticas escolares, padroniza os elementos que cooperam com essas práticas, concretiza uma organização, define uma retórica da disciplina.

Assim, foi importante voltar-se para os professores de Francês do Colégio Estadual Campo-grandense. Enquanto agentes fundamentais para o andamento de uma disciplina, os professores, por terem a função de liderar os alunos e a sala de aula, além de serem os responsáveis pelas disciplinas, fazem com que a disciplina escolar e seus elementos – conteúdos, exercícios e finalidades - sejam colocados em prática.

Para Chervel (1998, p. 17), “se o papel da escola é de ensinar e de educar, como não ver que a história da função educacional e docente tem vocação para constituir o pivô ou o núcleo da história do ensino?”. Dessa maneira, Chervel (1998) propõe tomar o professor como uma força política e social que interfere na construção do conhecimento, dos conteúdos, dos exercícios e dos procedimentos pré-determinados, isto é, no próprio funcionamento da disciplina.

Diante desse posicionamento, optei por conduzir as análises do funcionamento da disciplina escolar Francês do Colégio Estadual a partir de cada professor de Francês no período delimitado pela pesquisa, pois entendi que seria possível notar como os professores do Colégio Estadual foram demarcando, por meio de suas práticas, as características da disciplina nessa escola.

A massa documental encontrada no Arquivo da Escola Maria Constança permitiu resgatar parte do funcionamento da disciplina Francês do Colégio Estadual. Essa massa documental foi tomada como as fontes de pesquisa, sendo: Pontos de Provas (1942 a 1947), documento que se tornou a principal fonte deste trabalho, além de Ocorrências, Atas, Ofícios, Atos, Portarias e Decretos internos, juntamente com as entrevistas de ex-alunas e ex-professoras.

Recuperar os Pontos de Prova do Colégio Estadual Campo-grandense para este trabalho justifica-se porque por eles foi possível resgatar não somente os conteúdos de ensino como também indícios de práticas dos professores de passar exercícios e de escolher esse ou aquele tema. Tais elementos foram fundamentais para responder a questão dos aspectos da concepção humanística de ensino secundário presentes na disciplina escolar Francês do Colégio Estadual.

Dessa forma, procedi a classificação dos Pontos de Prova a partir de quatro matrizes que elaborei: os conteúdos, as práticas, os temas de exercícios e os

enunciados. Por essas matrizes foi possível identificar vários aspectos da concepção humanística do ensino secundário.

Para a finalização do capítulo foi abordada a perda da legitimidade e de importância da disciplina Francês no contexto educacional das transformações instituídas pela LDB de 1961, e em 1962, a supressão de parte significativa de sua carga-horária no Colégio Estadual Campo-grandense.

3.1 Professores de Francês do Colégio Estadual Campo-grandense

Esta seção apresenta a história dos professores de Francês do Colégio Estadual Campo-grandense durante o período de 1942 a 1962. A tentativa foi de reconstituir a história de todos esses professores por meio das seguintes informações: nome, profissão, formação, quando e como entraram na instituição, quanto tempo lecionaram Francês, como e por que deixaram de dar aulas de Francês. De certa forma, entendo que cumpri a tarefa, mesmo não sendo possível ter todos os dados das informações de todos os professores.

Para melhor esclarecer quem foram esses professores, foi elaborado o Quadro 02 que descreve seus nomes, suas formações ou ocupações, assim como, início e término como professor de Francês na instituição escolar lócus da pesquisa.

Quadro 02 – Professores de Francês do Curso de Ginásio do Colégio Estadual Campo-grandense, entre 1942 e 1962³³.

Professor	Formação ou Ocupação	Início e término como professor de Francês
Nicolau Fragelli	Médico	1942 -1944
João Calixto	Funcionário aposentado do Estado	1945-1946
Maria Constança Barros Machado	Normalista – diretora do Colégio Estadual Campo-grandense	1945*
Edna Albuquerque	Línguas Neolatinas	Abr 1946- Ago1947
Anna Luíza Prado Bastos (Dona Galega)	Normalista	Ago 1947-1957
Glauco Rodrigues Correa	CADES	Ago 1957 - Ago 1958
Alexandre do Espírito Santo	**	Ago 1958- Mar 1959
Claudio Guisepe Furlanetto	Sem formação na área docente – por ser europeu (italiano) aprendeu Francês	Mar 1959- Ago 1960
Valeska Perez	Línguas Neolatinas	Jun 1959 - ???? 2 ou 3 anos (cf. Maria da Glória Sá Rosa)
Therezinha Oliveira	Normalista	Abr 1960-1962
Eza Leite	Línguas Neolatinas	1960-1965
Marly Proença Teixeira (Morettini)	Curso científico - curso Aliança Francesa – um ano de Línguas Neolatinas (Universidade do Brasil)	1960-1967
* No 2º semestre de 1945 todos os Pontos de Prova foram assinados por Maria Constança. ** Não foi localizada sua formação, nem por documentos, nem por entrevistas.		

Fontes: Documentos armazenados no Arquivo da Escola Maria Constança e entrevista com Maria da Glória Sá Rosa).

Nicolau Fragelli era médico e foi nomeado professor de Francês do Liceu Campograndense pelo Ato nº 1.460, de 28 de fevereiro de 1939 (Livro de Atas, s/d), pelo interventor do Estado. Pelo registro da Relação Nominal do Corpo Docente diferentemente dos outros sete professores da mesma relação, ele não tinha o número de registro, constando a justificativa de que o pedido de registro havia sido solicitado ao Departamento de Educação Nacional sob o nº 17.836 (Relação Nominal do Corpo Docente, 1942. Relatório de Inspeção, 1942).

Nicolau Fragelli foi exonerado do cargo de professor interino da cadeira de Francês, por decreto em 25 de abril de 1945, endereçado ao interventor federal (Decreto, de 25 de abril de 1945. Livro Registro de Correspondências Recebidas 1945/1951).

³³ O Quadro 02, assim como todos os Quadros e Tabelas do capítulo 3, foi concebido e organizado por Stella Sanches de Oliveira.

João Calixto Bernardes, funcionário do Estado sem formação na área de professor, substituiu Nicolau Fragelli. João Calixto Bernardes trabalhou como professor de Francês no Colégio Estadual no ano letivo de 1945 (Ofício 40, de 15 de abril de 1946. Livro Correspondências Expedidas 1946-1950).

Mesmo não tendo indícios por nomeação ou por pedido de autorização que **Maria Constança Barros Machado** tenha ministrado aulas de Francês, a normalista e diretora do Liceu Campograndense em 1945 assinou como professora de Francês os Pontos de Prova do 2º semestre de 1945.

O funcionário público, **João Calixto Bernardes**, que havia se tornado professor por nomeação entregou a cadeira de Francês no início do ano letivo de 1946 à professora **Edna Prado de Albuquerque**. Ela era formada pela Escola de Filosofia de Santa Úrsula no Rio de Janeiro em Línguas Neolatinas (Ofício 40, 15 de abril de 1946. Livro Correspondências Expedidas - 1946-1950).

De acordo com o Ofício nº 3, de 12 de janeiro de 1947, a professora **Edna Maria de Albuquerque** foi exonerada da cadeira de Francês pelo decreto de 12 de agosto de 1947 e nomeada para a cadeira de Português pelo mesmo decreto (Ofício 3, 12 de janeiro de 1947. Livro de Inspeção Previa Liceu).

Em seu lugar assumia interinamente a cadeira de Francês, tomando posse no dia 01 de setembro de 1947, a professora **Anna Luiza Prado Bastos**, conhecida por **Dona Galega**. Ela deu aulas de Francês sob registro nº 14.073, na 1ª série do 2º ciclo e encerrou sua carreira como professora de Francês no Colégio Estadual com a aposentadoria em agosto de 1957 (Ofício 3, 12 de janeiro de 1947. Livro de Inspeção Previa Liceu).

Anna Luiza Prado Bastos era normalista e, desde março de 1931, já trabalhava como professora de Francês na Escola Normal, permanecendo ali até fevereiro de 1939, quando passou a função a Nicolau Fragelli (Posse e exercício, 15 de setembro de 1947. Livro de Inspeção Previa Liceu).

Com a aposentadoria de **Anna Luiza Prado Bastos**, ocupou seu lugar o professor **Glauco Rodrigues Correa**, certificado como professor pela CADES³⁴, nomeado para o cargo da cadeira desdobrada de Francês, foi professor entre agosto de 1957 e agosto de 1958 (Ato, 24 de agosto de 1957. Livro Atos, Decreto e Portarias, 1956/1967).

³⁴ Sobre a CADES ver item 3.4 deste capítulo.

Glauco Rodrigues Correa também substituiu Egon Kiszowski, professor de inglês do Colégio Estadual que havia se aposentado (Ato, 22 de setembro de 1956. Livro Atos, Decreto e Portarias, 1956/1967).

Saindo **Glauco Rodrigues Correa**, em seu lugar entrou **Alexandre do Espírito Santo** para exercer interinamente o cargo de professor de Francês em 16 de agosto de 1958, sendo exonerado em 7 de março de 1959 do cargo de professor das cadeiras de Português e de Francês (Ato, 16 de agosto de 1958. Livro Atos, Decretos e Portarias, 1956/1967).

Em 30 de março de 1959, o diretor do Colégio oficializava a posse dos seguintes servidores: Rodolfo Ernesto João Herbert Schulz, na cadeira de Matemática; Milton de Souza Leite, na cadeira de Matemática; Arassuay Gomes de Castro, na cadeira de Latim e **Valeska da Silva Perez**, nas cadeiras de Francês e de Português (Ofício, 30 de março de 1959. Livro Ofícios Expedidos, 1959/1960).

Valeska da Silva Perez começou a trabalhar interinamente pouco antes da posse, devido à vaga aberta pela exoneração de **Alexandre do Espírito Santo** (Ato, 07 de março de 1959. Livro Atos, Decreto e Portarias, 1956/1967).

Em 27 de junho de 1959, outro professor de Francês foi nomeado oficialmente completando o quadro do Colégio Estadual, **Claudio Guiseppe Furlanetto** que já havia tomado posse em 01 de março 1959 (Ofício, 29 de maio de 1959. Livro de Ofício Expedido, 1959/1960), foi exonerado em 01 de Agosto de 1960 (Ofício, 09 de agosto de 1960. Livro Ofícios Expedidos, 1959/1960).

Um ano após a posse desses docentes, em abril, iniciou as atividades no Colégio Estadual, como professora de Francês no ginásio e científico, **Therezinha de Oliveira Paulino** (Portaria nº 15, 22 de abril de 1960. Livro Atos, Decretos e Portarias, 1956/1967). A professora fez o curso normal no Colégio Nossa Senhora das Dores, em Uberaba/MG, começou a ministrar aulas de Francês em 1955, no Ginásio Estadual 2 de julho, em Três Lagoas, Mato Grosso³⁵, onde era catedrática da disciplina Francês.

A professora **Therezinha de Oliveira Paulino** foi exonerada da cadeira de Francês do curso científico em maio de 1962, devido ao desdobramento da cadeira em Português, já que Francês foi retirado do currículo com a LDB de 1961 (Portaria, 24 de maio de 1962. Livro Atos, Decretos e Portarias, 1956/1967).

³⁵ Com a divisão do Estado de Mato Grosso, a cidade de Três Lagoas passou a fazer parte do novo Estado de Mato Grosso do Sul.

Em agosto de 1960, outra professora integrou o corpo docente do Colégio Estadual Campo-grandense, **Marly Proença Teixeira**. Em setembro daquele ano, o diretor geral lhe deu a posse oficial do cargo e, em outubro, a inspetoria seccional solicitava autorização legal para que a referida professora exercesse as funções de professora de Português e de Francês do 1º ciclo secundário (Ofício Expedido em 14 de setembro de 1960; Ofício Expedido em 29 de outubro de 1960. Livro Ofícios Expedidos, 1959/1960).

Marly Proença Teixeira concluiu o curso científico no Colégio Estadual Campo-grandense, em 1958. Kursou um ano de Línguas Neolatinas na Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1959, retornando a Campo Grande sem concluí-lo e fez o curso de Francês na Aliança Francesa de Campo Grande.

Em 29 de outubro de 1960 foi realizado um concurso no Colégio Estadual para provimento de cátedras de diversas disciplinas.

A professora **Eza Jacques Monteiro Leite** passou no concurso na disciplina Francês do primeiro ciclo ginásial. Com as notas 9,0 para a defesa da tese, 10,0 para a prova oral, totalizando média 9,5, foi nomeada em 7 de novembro de 1960 (Ata de Concurso para Professor Catedrático 1º e 2º Ciclos. Livro Atas, 1960).

Eza Jacques Monteiro Leite formou-se em Línguas Neolatinas na Pontifícia Universidade Católica/PUC do Rio de Janeiro, deu aula de Francês para o ginásio, aposentou-se antes de 1965, desde então não exerce mais a profissão de professora.

A partir da descrição do quadro de professores de Francês do Colégio Estadual algumas observações podem ser feitas. No decorrer do levantamento e da leitura das fontes, acumulei informações sobre alguns professores que me permitiram complementar a análise.

Em primeiro lugar, ao realizar um levantamento da formação dos professores de Francês do Colégio Estadual verifica-se: um médico, três normalistas e um funcionário do Estado. Ao lado da questão da formação, encontra-se ainda o caso do “europeu” Claudio Guiseppe Furlanetto que, por ser italiano e ter aprendido Francês na Europa, pôde ser admitido pelo Colégio Estadual Campo-grandense como professor da disciplina.

A composição desse quadro variado – médico, funcionário público, normalista, europeu - demonstra que o Colégio Estadual absorvia profissionais que

não eram formados especificamente na área de Línguas para assumirem a função de professores de Francês.

Tanto é que, em vinte anos (1942-1962) de história da disciplina na instituição, do total de onze professores (excetuando um, cuja formação não foi localizada) apenas três professoras eram formadas em Línguas Neolatinas.

Essa situação pode demonstrar a tentativa da direção da escola em solucionar o problema da ausência de professores com nível superior, pois até 1960 não havia em Campo Grande um curso superior na área de línguas estrangeiras.

Destaca-se como a flexibilidade administrativa da instituição no que se refere à contratação de professores pôde interferir no funcionamento da disciplina Francês. Duas foram as ocasiões nas quais professores foram contratados apesar de ferirem as normas determinadas.

Em maio de 1945, o interventor Julio Müller afirmava que,

[...] estrangeiro não pode exercer cargo de professor, autorizo essa diretoria designar um dos professores desse ginásio para cadeira de francês, submetendo o respectivo, [...] aprovação da secretaria geral, até que seja nomeado professor interino da mesma cadeira (Ofício 48, de 15 de maio de 1945. Livro Registro de Correspondências Recebidas, 1945/1951).

Por outro documento, na década seguinte, é possível perceber que o posicionamento da administração da escola tinha mudado, já que o registro de professores acusava estrangeiros cadastrados para ministrar a disciplina Francês no Colégio Estadual:

1º ciclo—Glaucio Rodrigues Correa (brasileiro); 1º ciclo—Dr. Carlos Garcia de Queiros (brasileiro); 1º e 2º ciclo—Nagib Raslan (libanês); 2º ciclo—José Pereira Lins (brasileiro); 2º ciclo—Carlos Henrique Schrader (alemão); 1º ciclo—Giovanni Rocca (italiano) (Cadastro geral dos professores registrados. Livro Cadastro geral dos professores registrados, 1957).

A flexibilidade administrativa quanto à escolha de professor pode ser comprovada também em um livro de correspondência. Nesse caso, a complacência foi em outro aspecto. Pelo Ofício 40, de 15 de abril de 1946, comunicava-se a vida profissional de João Calixto Bernardes, “tornado” professor de Francês.

O registro julgava João Calixto Bernardes incapacitado pelo serviço de saúde para exercer cargo público, explica que o funcionário tinha sido levado a assumir a cadeira de Francês por não ser encontrado professor para o cargo que satisfizesse as “condições exigidas pelo DNES” (Livro Correspondências Expedidas-1946-1950).

Na questão dos professores estrangeiros e na do funcionário público que não era professor, observa-se como as mudanças no decorrer dos processos acabavam interferindo na história da disciplina.

Outra questão a ser considerada refere-se à composição da banca do concurso ocorrido em 1960, de que participou a professora Eza Leite. Além do diretor, Camillo Boni, participaram da banca um padre, um major, um capitão, um tenente e os professores Antônio Cesário de Figueiredo Neto, João Crisóstomo de Figueiredo e Ana Maria do Couto (Ata do Concurso para Professor Catedrático nº 3/60. Livro Atas, 1960).

A importância desse fato concentra-se no aspecto dos grupos sociais representados na banca e da inserção desses grupos num âmbito da produção cultural. A presença de algumas patentes militares no concurso, assim como de um padre garantiam a participação de grupos que usufruíam do ensino secundário.

A participação militar e eclesiástica na banca de concurso para professor de um colégio público reforça o sentido do papel social que o ensino secundário tinha na formação das elites dirigentes, assim como do envolvimento da sociedade na condução do ensino.

Frisa-se, ainda, que a região onde estava instalado o Colégio Estadual era uma região militar, o que pode ser um indicador da presença dessas patentes na banca do concurso. Naquele momento histórico, sendo um dos grupos sociais que formavam a elite campo-grandense, representantes intelectuais da cidade, ao lado dos profissionais da educação: professores, educadores, diretor e inspetor.

Um último aspecto, nesse momento sobre a luta dos professores pela conquista de um lugar ou, até mesmo, um salário melhor dentro da própria instituição, contribui para elucidar alguns indícios de jogos políticos internos na escola.

Um exemplo é o caso da professora Anna Luiza Prado Bastos (Dona Galega), em que estão documentados diversos registros pelos quais ela solicitava ao departamento competente uma classificação melhor no quadro de professora do

Estado e o pagamento de gratificação adicional nos seus vencimentos pelo tempo de serviço (Ofício 25/949, de 20 de agosto de 1949. Livro de Correspondências Expedidas, 1946-1950).

Um outro exemplo aconteceu com a professora Therezinha Paulino de Oliveira que rumou, no decorrer de sua carreira de professora no Colégio Estadual, para a de direção, tornando-se assistente do diretor, após ser exonerada da cadeira de Francês.

Depois de abordado o percurso histórico dos professores de Francês no Colégio Estadual Campo-grandense entre 1942 e 1962, detalhando seus nomes, suas formações ou profissões, o período que foram professores de Francês e os motivos que os fizeram entrar ou sair da instituição, passa-se à análise dos conteúdos de ensino de Francês.

3.2 Os Conteúdos de ensino de Francês

Para Chervel (1998), os conteúdos são o eixo central da disciplina escolar, pois colocam em prática as finalidades da disciplina, evidenciam transformações históricas e caracterizam a aprendizagem escolar.

Para o autor, os conteúdos:

[...] se apresentam sobre este plano como corpus de conhecimentos, dotados de uma lógica interna, articulados sobre alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas idéias simples e claras, ou em todo caso encarregadas de esclarecer a solução de problemas mais complexos (CHERVEL, 1998, p. 37).

Nesse sentido, Chervel (1998) enfatiza 03 tarefas para o estudioso da disciplina: estudar os conteúdos explícitos do ensino disciplinar, descrever e analisá-los, chamando a atenção que podem ser encontrados nos manuais, nos cursos manuscritos, nos periódicos pedagógicos.

Voltar-se para os conteúdos ensinados conduz o mais próximo possível ao que se passava na sala de aula.

Com o intuito de investigar o que foi prescrito no programa de ensino e o que foi realizado em sala de aula, esta seção apresenta uma análise dos conteúdos registrados nos Pontos de Prova, entre 1942 e 1947, referente às séries do ginásio –

1ª, 2ª, 3ª e 4ª e do programa de ensino lançado pela Reforma Capanema para essas mesmas séries.

A análise está organizada por professor – Nicolau Fragelli, João Calixto Bernardes, Maria Constança Machado e Edna de Albuquerque. Foi elaborado um quadro³⁶ para cada série com o nome do professor e o ano em que trabalhou com cada uma das séries (Quadros 03, 04, 05, 06).

Optei por agrupar os conteúdos pelos cinco tópicos da gramática da Língua Portuguesa (CEGALLA, 1990), uma vez que pelo menos um sub-tópico de cada um dos cinco tópicos aparecia nas descrições dos conteúdos dos Pontos de Prova.

Segundo Cegalla (1990), os cinco tópicos são:

- 1)Fonologia: ortografia.
- 2)Morfologia: classes de palavras que são dez: substantivo, adjetivo, artigo, pronome, verbo, numeral, advérbio, preposição, conjunção e interjeição.
- 3)Sintaxe: concordância e regência.
- 4)Semântica: vocabulário, sinonímia, antonímia, homonímia, paronímia, polessemia.
- 5)Estilística: expressões idiomáticas.

Essa classificação em tópicos da Língua Portuguesa foi adotada pela pesquisa como parte da análise com o objetivo didático, não sendo feita nos registros de Pontos de Prova por nenhum professor.

1ª Série

O programa de ensino de Francês da Reforma Capanema, de 1942, relaciona os conteúdos numa parte do programa de ensino denominada de “gramática”:

Com apoio nessa leitura, se tratará, à medida que os casos ocorrerem, da seguinte matéria, constitutiva de uma só unidade: 1. Alfabeto; 2. Acentuação; 3. Formas negativas e interrogativas; 4. Formas comuns de feminino e de plural dos substantivos e dos adjetivos; 5. Formas dos artigos, adjetivos e pronomes; advérbios, preposições e conjunções mais usuais; 6. Comparativos e superlativos; 7. Formas mais empregadas dos verbos auxiliares avoir e être, bem como dos verbos regulares e irregulares de maior frequência (VÉCHIA; LORENZ, 1998, p. 351).

³⁶ É importante frisar, que foi feita transcrição literal de toda a informação contida nos Pontos de Prova, passando apenas pela tradução quando os conteúdos e os enunciados apareciam em francês, lembrando ainda que, às vezes, na mesma frase de forma misturada eram utilizados tanto o português quanto o francês. Foi mantida a ortografia da língua portuguesa da época.

Assim como foi assinalado no capítulo 2, no programa de ensino de Francês da Reforma Capanema de 1942 ocorre uma separação por categoria entre “exercícios” (constando também assuntos dos exercícios), “gramática”, para a 1ª e 2ª séries e “leitura, gramática e outros exercícios”, para as 3ª e 4ª séries.

As classes de palavras como substantivo, adjetivo³⁷, advérbio, verbos encontram-se no programa de ensino, além da introdução de novos conteúdos morfológicos como os comparativos e os superlativos, o plural, o gênero feminino, os pronomes, as preposições e as conjunções e conteúdo ortográfico como o alfabeto.

Nicolau Fragelli

Para a 1ª série, em 1942, estava registrado o seguinte conteúdo (Quadro 03):

fonologia - ortografia: elisão (contração).

morfologia - classes de palavras: verbos: presente do indicativo, imperfeito, passado simples e composto, subjuntivo - presente, sentido impessoal, classificação – verbo ter (*avoir*), ser e estar (*être*); substantivos – flexão de grau e coletivos; adjetivos - flexão de grau - formação de comparativos, superlativo absoluto - coletivos, distributivos, possessivos, demonstrativos, qualificativos; advérbios; artigos- definidos e indefinidos; numerais ordinais, cardinais e multiplicativos; pronomes - pessoais, complementos, relativos, possessivos, indefinidos, demonstrativos; preposição; conjunção.

sintaxe: frases negativas e interrogativas.

semântica: homônimos.

Enquanto que para a 1ª série em 1943:

fonologia - ortografia: sinais ortográficos.

morfologia - classes de palavras: verbos: indicativo presente, pretérito perfeito composto, futuro, imperativo, imperfeito, sentido impessoal; substantivos - flexão de grau; adjetivos – flexão de grau (superlativo absoluto, relativo), flexão de gênero (feminino e masculino); pronomes; advérbios; artigos: definidos, indefinidos, partitivos.

sintaxe: frases negativas e interrogativas.

³⁷ Na Língua Francesa, além dos adjetivos demonstrativos e possessivos existem ainda os pronomes demonstrativos e possessivos, sendo que aqueles adjetivos correspondem na Língua Portuguesa aos pronomes demonstrativos e possessivos (GREGOIRE; THIÉVENAZ, 2003; CEGALLA, 1990).

semântica: antônimos.

estilística - expressões idiomáticas: *C'est bien!* (Está bem), *C'est compris!* (Entendido), *C'est ça!* (É isso), *Il y a* (Há).

No ano de 1944, estava registrado para a 1ª série de Nicolau Fragelli:

morfologia - classes de palavras: verbo: indicativo - presente, passado composto, futuro; artigos: definidos, indefinido, contraídos, partitivos; adjetivos: demonstrativo, possessivo, qualificativo; pronomes: possessivo, pessoais, tônico; advérbio: tempo; substantivos - flexão de grau (regra geral, composto), flexão de gênero (feminino e masculino), preposição.

sintaxe: frases negativas, interrogativas.

semântica: sinônimo.

Nos três anos registrados por Nicolau Fragelli a respeito dos verbos, tempos e modos verbais são incluídos, no modo indicativo, passado composto, futuro, pretérito perfeito, composto e imperfeito, no modo imperativo e no subjuntivo, presente, além do sentido impessoal do verbo.

Os conteúdos relatados abrangem todo o programa de 1942, além disso, o professor acrescentou mais itens: homônimos, numerais cardinais, elisão (contração), antônimo e expressões idiomáticas: *C'est bien!* (Está bem), *C'est compris!* (Entendido), *C'est ça!* (É isso), *Il y a* (Há).

Constata-se uma diferença quanto à complexidade da escritura dos números por extenso solicitada pelo professor. Considerando a particularidade da formação de números da língua francesa ser composta, os solicitados na 1ª série de 1942 – 15.575, 8.826, 345.760 – eram mais complexos que os de 1943 – 110, 16, 19, 37, 48, 95, 1 a 20.

Foi encontrado somente no caso dos registros do professor Nicolau Fragelli outro documento no Arquivo da Escola Maria Constança registrando matérias lecionadas desse professor para as 1ª e 2ª séries do ginásio de 1942.

Assim, é importante transcrever o registro desse documento para a 1ª série do ginásio em 1942.

O documento com o nome “Discriminação da Matéria Lecionada³⁸” tem uma organização diferente dos Pontos de Prova e apresenta a discriminação da matéria lecionada da seguinte forma:

³⁸ “Discriminação da Matéria Lecionada” é o único documento encontrado nos relatórios de inspeção presentes no Arquivo da Escola Maria Constança, além dos Pontos de Prova que trazem os conteúdos.

Recapitulação. Leitura e Recapitulação. Recapitulação. Recapitulação. Recapitulação. Leitura e Recapitulação. Leitura e Recapitulação. Recapitulação. Arguição para nota mensal. Recapitulação e Leitura. Verbos regulares e irregulares. Recapitulação sur la prononciation. Recapitulação. Leitura e exercícios. Recapitulação et exercices de grammaire. Arguição mensal (Discriminação da Matéria Lecionada. Relatório de Inspeção – novembro de 1942. Relatório de Inspeção, 1942).

Observa-se que, apesar do nome do documento, para a 1ª série o que se tem registrado são muito mais práticas do que conteúdos. Isto é, exercícios e atividades de leitura, além de exercícios de gramática (*exercices de “gramaire”*), a recapitulação da matéria, pronúncia (*prononciation*) e arguição mensal. Quanto ao conteúdo para a 1ª série constam: verbos regulares e irregulares.

O registro do indício da prática “recapitulação” aparece doze vezes.

João Calixto Bernardes

Para a 1ª série, no primeiro semestre de 1945, o professor João Calixto Bernardes registrou como conteúdos (Quadro 03):

fonologia - ortografia: acentos.

morfologia - classes de palavras: verbos – indicativo – presente, futuro, imperfeito;

artigos: definidos, indefinidos, contraídos; advérbio – flexão de grau (plural);

adjetivo: demonstrativo; substantivos – flexão de grau (plural); preposição.

O professor João Calixto distanciou-se do programa de ensino da Reforma Capanema, condensando os conteúdos trabalhados e não contemplou na primeira série : o alfabeto, as frases negativas e interrogativas, os pronomes, as conjunções e os comparativos e os superlativos.

Maria Constança Barros Machado

No 2º semestre de 1945, Maria Constança Barros Machado registrou como conteúdos para a 1ª série (Quadro 03):

O documento contribuiu para reforçar a hipótese de que os registros nos Pontos de Prova coincidem com as formas de trabalho e práticas dos professores, por evidenciar tanto a seleção de conteúdos quanto as atividades cotidianas dentro da sala de aula.

fonologia - ortografia: acento.

morfologia - classes de palavras: verbos: ser/estar, ter, 1º, 2º e 3º grupo³⁹ – indicativo: presente, futuro, futuro anterior, imperfeito, forma impessoal; artigos: definidos e indefinidos, contraídos; adjetivos: demonstrativos, possessivos; numerais: ordinais; substantivos – formação.

sintaxe: frases negativa.

Maria Constança Machado não teria contemplado o programa de ensino seguido pela escola, pois não ocorrem registros para a 1ª série em 1945 dos seguintes tópicos: o alfabeto, as frases interrogativas, as classes de palavras: os pronomes, as conjunções e os adjetivos: comparativo e superlativo, além disso, também não foram registradas as preposições.

Registro sem identificação de professor

No ano de 1946, no Ponto de Prova da 1ª série ocorre um único caso de diferenciação das classes por gênero, que pode ser observado no Quadro 03 onde estão relacionados os conteúdos da classe masculina e logo após os da classe feminina⁴⁰.

Na página do Ponto de Prova da classe masculina de 1946, não havia assinatura de nenhum professor.

A decisão de fazer essa separação por gênero apenas na 1ª série de 1946 se deu devido à existência de uma grande diferença entre os conteúdos de uma classe e de outra do mesmo ano.

Então, na classe masculina de 1ª série de 1946, **sem identificação de professor** os conteúdos registrados foram:

morfologia - classes de palavras: verbos: indicativo – passado simples, subjuntivo – imperfeito, particípio presente (acordo), gerúndio, verbos pronominais, impessoal,

³⁹ Em Francês, as terminações dos verbos são classificadas em 1º, 2º e 3º grupos. Os verbos do 1º grupo terminam em “er”, considerados verbos regulares, os verbos do 2º grupo terminam em “ir”, com uma característica específica para uma conjugação e no 3º grupo, se classificam os verbos com terminação “re” e também “ir” (GREGOIRE; THIÉVENAZ, 2003).

⁴⁰ Quanto à separação das classes por gênero, observei que apesar de estarem separadas em classes masculina e feminina, não houve diferença de nível de complexidade de conteúdos entre os gêneros, por isso não farei aqui essa distinção, salientarei uma única exceção no ano de 1946. Em 1943, foi aberta no Colégio Estadual Campo-grandense uma classe mista para compor a 3ª série, assim como aconteceu com o primeiro ano da 4ª série ginásial, em 1944.

com e sem regência, infinitivo sem preposição; interjeição; conjunção; advérbio – significação, regras de formação; preposição: composta.

A particularidade da classe masculina da 1ª série de 1946 encontra-se no tempo pretérito do verbo. O que foi registrado como solicitado em prova foi o *Passé Simple* (passado simples) correspondente ao pretérito perfeito da língua portuguesa, considerado mais complexo e aprendido de forma progressiva após, no mínimo, um ano de contato com a língua francesa. Não há registro que o *Passé Composé* (passado composto) tenha sido abordado que é uma segunda forma adotada para expressar o mesmo pretérito perfeito *Passé Simple*, mas que em Francês é utilizado na forma falada principalmente e por isso é o primeiro tempo verbal ensinado após o tempo presente na língua francesa (GREGOIRE; THIÉVENAZ, 2003; CEGALLA, 1990).

O professor também teria trabalhado com subjuntivo, verbos impessoais, gerúndios. Não foi registrada a solicitação de ortografia, nem frases negativas e interrogativas.

No que concerne à complexidade, a classe masculina – com Ponto de Prova sem assinatura de professor – tem alguns conteúdos a mais; sendo que o trabalho com verbos agrega subjuntivo e verbos impessoais. Do ponto de vista de um ensino progressivo da língua francesa, isto é, ensino de um assunto mais simples para um mais complexo, o conteúdo “subjuntivo” é ensinado após o aprendizado completo da forma indicativa, assim, entende-se para a forma verbal subjuntiva que agrega um certo grau de dificuldade.

Edna Prado de Albuquerque

Na classe da 1ª série feminina, no mesmo ano (1946), assinou o Ponto de Prova como responsável a professora Edna de Albuquerque, registrando (Quadro 03):

morfologia - classes de palavras: verbo: ser/estar, ter – presente, imperfeito, futuro, passado composto indicativo; substantivo: – regra geral – flexão de grau (plural), flexão de gênero (feminino); adjetivos – flexão de gênero (feminino) – demonstrativo; artigos: definido, indefinido.

sintaxe: frases interrogativas.

Em 1947, para as classes masculina e feminina de 1ª série, o registro de Ponto de Prova volta a conter a assinatura de um único professor, a da professora Edna de Albuquerque:

morfologia - classes de palavras: verbo: ser/estar, ter – presente, imperfeito indicativo; artigos: definido, indefinido, contraídos; adjetivos: demonstrativos.

sintaxe: frases negativa e interrogativa.

**NESTA PÁGINA CONSTARÁ EM FOLHA A3 EM FORMATO PAISAGEM
(DOBRADO) O QUADRO nº 03 (Registros de Conteúdos de 1ª série)**

2ª Série

Na Reforma Capanema (1942), o programa de ensino de Francês para a mesma série do curso ginásial estabelecia:

Com apoio na leitura, se tratará, à medida que os casos ocorrerem, da seguinte matéria, constitutiva de uma só unidade: 1. Regras gerais da formação do feminino e do plural dos substantivos e dos adjectivos; 2. Formas dos artigos, adjectivos e pronomes; advérbios, preposições, conjunções e interjeições; 3. Conjugação dos verbos regulares e irregulares mais freqüentes; 4. Formação de palavras: composição, derivação; 5. Prefixos e sufixos; 6. Antônimos e sinônimos (VÉCHIA; LORENZ, 1998, p. 352).

No programa de ensino da 2ª série ginásial da Reforma Capanema, o conteúdo foi mais detalhado, tendo se repetido em três itens em relação ao primeiro ano do ginásio:

1. regras gerais da formação do feminino e do plural dos substantivos e dos adjectivos; 2. formas dos artigos, adjectivos e pronomes; advérbios, preposições, conjunções e interjeições; 3. conjugação dos verbos regulares e irregulares mais freqüentes (VÉCHIA; LORENZ, 1998, p. 352).

A inovação do conteúdo para a 2ª série ginásial do programa relatado acima estava nos três últimos itens, a saber: “formação de palavras: composição, derivação; prefixos e sufixos; antônimos e sinônimos”.

Nicolau Fragelli

Em 1942, como mostra o Quadro 04, o professor Nicolau Fragelli registrou para a 2ª série (Quadro 04):

fonologia - ortografia: sílabas, acento tônico.

morfologia - classes de palavras: verbos: subjuntivo – presente e imperfeito, indicativo – passado anterior, presente, passado simples e composto, imperativo; substantivos – flexão de gênero e grau (feminino, plural); preposição; artigos: definidos, indefinidos, partitivo, contraídos – grupos, acordo do adjectivo com o substantivo; adjetivos: interrogativos, demonstrativo, possessivos, indefinidos,

superlativo relativo, absoluto – conceito e formação; numerais – flexão de gênero e grau (feminino, plural), acordo; pronomes: possessivos, pessoais, demonstrativos, relativo – (lugar, emprego).

semântica: sinônimo, antônimo, homógrafo, homófono, parônimo.

estilística - expressões idiomáticas: fórmulas de *politesse* (modo formal de cumprimento) em cartas.

Das dez classes de palavras solicitadas no programa de ensino de 1942 para a 2ª série ginásial, seis delas estão presentes nos registros de Nicolau Fragelli, com exceção do advérbio, preposição, conjunção e interjeição.

Como o documento “Discriminação da Matéria Lecionada” também continha registro da matéria trabalhada na 2ª série de 1942, procedo igualmente sua transcrição:

Lecture du morceau “Le frête” avec grammaire. Recapitulação de verbos. Adjectifs indéfinis et recapitulation. Adjectifs generaux emploi. Pronomes. Recapitulação da matéria e exercícios. Recapitulação. Recapitulação e Arguição para nota mensal. Recapitulação para nota mensal. Arguição para nota mensal (Discriminação da Matéria Lecionada. Relatório de Inspeção, 1942).

Os conteúdos registrados, classificados em classes de palavras, são: os verbos, *Adjectifs indéfinis*, pronome indefinido na Língua Portuguesa (CEGALLA, 1990), os adjetivos em geral e seu emprego (*Adjectifs generaux emploi*) e os pronomes. É possível também resgatar algumas práticas como a atividade de leitura e o nome do texto “*Le Frête*⁴¹”, a utilização da gramática, a arguição mensal e a recapitulação, esta aparecendo, assim como o foi na 1ª série, de forma repetitiva no documento.

Em 1943, para a 2ª série de Nicolau Fragelli constavam os conteúdos:

morfologia - classes de palavras: verbos – indicativo - presente, futuro, imperfeito, imperativo, passado simples, passado composto, imperfeito, verbos pronominais, formas impessoais; pronomes: possessivos, indefinidos; substantivos - flexão de gênero e grau (feminino, masculino, plural); adjetivos - flexão de gênero e grau (feminino, masculino, plural) - indefinidos, demonstrativos, possessivos, superlativo absoluto e relativo; preposições; artigos: definidos e indefinidos, contraídos.

⁴¹ Embora a palavra “*Frête*” esteja compreensível da forma como foi datilografada na folha de papel do Ponto de Prova, não foi possível encontrar seu significado no dicionário.

sintaxe: frases negativa, interrogativa.

Comparando os registros de Nicolau Fragelli dos anos 1942 e 1943 com o programa de ensino da Reforma Capanema, nos dois anos permanecem as mesmas presenças de classes de palavras em relação ao programa de ensino, com exceção da preposição que não esteve presente nos registros de conteúdos do professor em 1942. Em 1943, apareceram as preposições, mas continuaram em relação ao programa de ensino as ausências das conjunções, dos advérbios e das interjeições.

Comparando um registro com outro, em 1942, tem-se a presença das frases e expressões idiomáticas, enquanto que em 1943, aparecem as frases, ausentes em 1942.

Em 1944, os conteúdos foram:

fonologia - ortografia: particularidades ortográficas de verbos.

morfologia - classes de palavras: verbos: indicativo - presente, passado composto, particípio presente e passado, imperfeito, futuro, condicional (futuro do pretérito)-passado, imperativo, verbos auxiliares, transitivos e intransitivos, hipótese – emprego do “se”. substantivos - flexão de gênero e grau (feminino, masculino, plural); adjetivos - flexão de gênero e grau (feminino, masculino, plural) - demonstrativo, possessivo, qualificativo, comparativo, superlativo; preposições; advérbio (lugar de advérbios); artigos: partitivos; pronomes: “y”⁴², interrogativos, pessoais, complemento direto, relativos.

sintaxe: frases negativas.

semântica: sinônimo, homônimo.

No ano de 1944, o professor anotou novamente as classes de palavras, a ortografia e as frases. Se comparados os registros dos três anos de 2ª série assumidos por Nicolau Fragelli, revela-se uma marca do professor que é a de anotar o conteúdo de acordo com o programa de ensino em vigor em 1942.

João Calixto Bernardes

No 1º semestre de 1945, na 2ª série, como registro de conteúdos foram relatados (Quadro 04):

⁴² “Y” é um pronome adverbial representativo de uma coisa, de um enunciado, às vezes de uma pessoa (ROBERT, 2004). Tradução enquanto pronome substituindo um lugar pode ser “ali”, “lá”, “aqui”, enquanto coisa ou idéia “isso”.

morfologia - classes de palavras: verbos: indicativo - presente, imperfeito; adjetivos: demonstrativo, possessivo; artigos: definidos, partitivos, contraído.

Vê-se que os conteúdos desse professor estão incompletos diante do que foi determinado pelo programa de ensino, uma vez que nesse programa havia as dez classes de palavras e o professor só contemplou quatro. Se se voltar a atenção para as anotações de João Calixto, foi relatado o trabalho com verbos apenas no modo indicativo e cinco tipos de adjetivos. O professor excluiu outras solicitações do programa de ensino: a formação de palavras - composição, derivação; os prefixos e os sufixos; os antônimos e os sinônimos.

Maria Constança Barros Machado

No 2º semestre de 1945, a 2ª série estava sob a responsabilidade da professora Maria Constança Barros Machado, de acordo com o Ponto de Prova, em que constava sua assinatura como professora (Quadro 04).

Os conteúdos registrados foram:

morfologia - classes de palavras: verbos: 2º, 3º grupos; ser/estar, ter – indicativo - presente, imperfeito, futuro; subjuntivo; impessoais, conjugações vivas e mortas⁴³; adjetivos - flexão de gênero e grau (feminino, plural) - demonstrativos, possessivos, qualitativos, indefinidos; numerais - flexão de gênero e grau (feminino, plural)-terminações: ordinais; pronomes: demonstrativos, possessivos, relativos; artigos/preposição: preposição contraída com artigo.

Maria Constança Barros Machado registrou que trabalhou os conteúdos verbos, adjetivos, artigos, preposição, numerais e pronomes, de acordo com o que foi estabelecido no programa de ensino de 1942, mas ela se distanciou do programa não incluindo prefixos e sufixos, antônimos e sinônimos e composição e derivação de palavras.

⁴³ A adjetivação de “morta” para a conjugação de verbos em Francês se refere a algumas formas verbais que não eram mais utilizadas na Língua Francesa naquela época (BOULARES; FREROT, 1997).

Edna Prado de Albuquerque

Na 2ª série de 1946, a professora Edna de Albuquerque registrou os conteúdos (Quadro 04):

morfologia - classes de palavras: verbos: 2º, 3º grupos; ser/estar, ter – indicativo - presente, imperfeito, futuro; adjetivos - flexão de gênero e grau (feminino, plural) - demonstrativos, indefinidos, qualitativos, indefinidos; advérbio – formação - de modo; substantivos – flexão de gênero e grau ; artigos: definido, indefinido.

sintaxe: frases interrogativas, negativas.

Em 1947, foram encontrados os seguintes conteúdos:

morfologia - classes de palavras: verbos: 2º grupo – indicativo - presente, imperfeito, subjuntivo; artigos: definido; preposições: contraída com artigo; pronomes: demonstrativos – emprego; numerais: ordinais - formação irregular; adjetivos demonstrativos, possessivos.

Dessa forma, como pode ser acompanhado no Quadro 04, os conteúdos da professora Edna de Albuquerque, de 1946 e 1947, concentraram-se nas classes de palavras: verbos, artigos e adjetivos. Não trabalhou a conjunção e nem a interjeição em nenhum dos dois anos, segundo previa a Reforma Capanema. Quanto aos prefixos e sufixos, antônimos e sinônimos e composição e derivação de palavras também não ocorrem registros que ela tenha ministrado esse conteúdo.

**NESTA PÁGINA CONSTARÁ EM FOLHA A3 EM FORMATO PAISAGEM
(DOBRADO) O QUADRO nº 04 (Registros de Conteúdos de 2ª série)**

3ª Série

A primeira turma de 3ª série do Colégio Estadual foi aberta em 1943.

Os programas de ensino da Reforma Capanema tanto para a 3ª série quanto para a 4ª série passam a ser organizados em relação à gramática pela distribuição dos conteúdos em três unidades.

Para o terceiro ano foi dada ênfase aos verbos que compõem duas das três unidades dos programas de Francês, deixou-se de abordar as preposições, as conjunções e as interjeições.

O programa de ensino de Francês da Reforma Capanema para a 3ª série curso ginásial foi assim delineado:

Com o apoio na leitura, se tratará, sistematicamente, do seguinte:
Unidade I – 1. Substantivos, artigos, adjetivos, numerais; 2. Gênero e número. Idéia de concordância nominal. Exercícios sobre os casos de concordância nominal mais freqüentes; 3. Pronomes. Exercícios para o bom emprêgo dos pronomes. Sobretudo dos relativos ou conjuntivos.
Unidade II – 1. Verbo; pessoas, número, tempos e modos; 2. Verbos transitivos e intransitivos; 3. Vozes; 4. Verbos pronominais; 5. Verbos impessoais; 6. Verbos auxiliares; 7. Exercícios sobre a matéria dada;
Unidade III – 1. Verbos regulares e irregulares; 2. Exercícios da conjugação feitos por meio de frases; 3. Exercícios de concordância do verbo com o sujeito (VÉCHIA; LORENZ, 1998, p. 352).

Nicolau Fragelli

Na 3ª série de 1943, o professor Nicolau Fragelli centralizou os conteúdos em quatro pilares que vinha apresentando desde a 1ª série: tipos de substantivos, advérbios, adjetivos e verbos. Particularmente para a 3ª série (Quadro 05), Nicolau Fragelli registrou uma grande quantidade de conteúdos, deixando o trabalho denso.

morfologia - classes de palavras: verbos: 1º, 2º, 3º grupos – várias formas e tempos (indicativo - presente) – formas impessoais, condicional, subjuntivo – imperfeito; adjetivos (acordo com adjetivo) - qualificativo, demonstrativo, cores, possessivo, partitivo, superlativo absoluto e relativo, comparativo; numerais: cardinal; advérbios – quantidade, tempo; pronomes – indefinido, pessoal, demonstrativo, pessoais, empregado com preposição, como complemento, conjuntivos, relativo composto, tônico; substantivos- flexão de grau (plural) tomados emprestados de línguas

estrangeiras, próprios, coletivos, abstratos, compostos; artigos – flexão de gênero (feminino e masculino) - antes do substantivo.

sintaxe: frases negativa e interrogativa.

Apesar de grande quantidade de conteúdos, Nicolau Fragelli não registrou expressões idiomáticas nem ortografia para a 3ª série. Nota-se a ausência da preposição, conjunção e interjeição, em relação ao que havia sido previsto no programa de ensino.

Em 1944, Nicolau Fragelli registrou:

morfologia - classes de palavras: verbos: 1º, 2º, 3º grupos (nova classificação, particularidades) – imperfeito, pretérito mais que perfeito composto, presente, futuro, particípio presente, pretérito perfeito simples, voz passiva; preposição; substantivos - flexão de gênero e grau (feminino, masculino, plural) – composto ; adjetivos - flexão de gênero e grau (feminino, masculino, plural) - qualificativo, demonstrativo, possessivo, verbal; numerais: cardinal; artigos – todos; advérbios (particularidades) – pronominais, tempo, lugar, quantidade; pronomes- pessoais, reflexivo, indefinido (lugar, acordo, funções), possessivos, demonstrativos, pessoais, complemento, “*En*⁴⁴”, “*Y*”.

sintaxe: frases negativa, concordâncias verbais com sujeito.

semântica: sinônimo, antônimo.

Pelos registros, os conteúdos de 1943 e 1944 foram os mesmos, com sensíveis diferenças nos verbos. Quanto a isso, o professor Nicolau Fragelli lançou tempos e modos complexos como, “mais que perfeito” e o “pretérito simples”, este último pode ser substituído por uma outra composição na língua francesa, chamado de “passado composto” (*passé composé*), entendido pelos especialistas no ensino de Francês como “mais fácil” para ser falado e escrito.

Pode ser percebida nos dois anos uma diversificação dos tipos de adjetivos – cores, qualificativos, demonstrativos, possessivos, comparativos-, o que contribuiria para o aumento do vocabulário.

A escolha do professor por esses tempos verbais e a diversificação de adjetivo demonstra uma progressão no ensino e o conseqüente aprofundamento na gramática da língua.

⁴⁴ “*En*” é um pronome adverbial representativo de uma coisa, um enunciado e às vezes de uma pessoa (ROBERT, 2004). Tradução pode ser “nisso”, “disso”, “isso”.

João Calixto Bernardes

Em 1945 – 1º semestre – os conteúdos registrados pelo professor João Calixto foram (Quadro 05):

morfologia - classes de palavras: verbos: 1º grupo - imperfeito, futuro; pronomes: possessivos; adjetivos – formação - qualificativo, possessivo, demonstrativo, superlativo absoluto; substantivos – flexão de grau e gênero (plural e feminino) e regra de formação.

De acordo com o programa de ensino, o trabalho com verbos passaria por: pessoas, número, tempos e modos, vários tipos de verbos – transitivos, intransitivos, impessoais, pronominais, auxiliares. O professor João Calixto registrou ter ensinado sobre verbos duas informações: verbo de 1º grupo e os tempos imperfeito e futuro, sem informar o modo.

A respeito dos adjetivos, pela quantidade de tipos de adjetivos, seu registro demonstra que houve maior dedicação a essa classe de palavras, enquanto que não informou que iria pedir na prova pronome possessivo, distanciando-se do programa que solicitava para a 3ª série como principais pronomes os relativos e os conjuntivos.

Maria Constança Barros Machado

No segundo semestre de 1945, a professora Maria Constança seguiu de perto o programa de ensino para a 3ª série. Das seis classes de palavras propostas pelo programa de ensino, a professora registrou todos eles, dando importância às variadas formas e tempos verbais (Quadro 05).

morfologia - classes de palavras: verbos: 1º, 2º e 3º grupos – indicativo, subjuntivo e condicional – forma impessoal – verbos pronominais – infinitivo; adjetivos - superlativo absoluto e relativo; advérbios; pronomes: pessoais, relativos, possessivos; numerais: ordinais; substantivos: flexão de grau e gênero.

Edna Prado de Albuquerque

Em 1946, de acordo com o Quadro 05, a professora Edna de Albuquerque solicitou como conteúdos definição e divisão de tópicos gramaticais, o que pode ser considerada como teoria sobre gramática, quanto aos tópicos pediu:

morfologia - classes de palavras: verbos - 2º grupo - passado simples, particípio presente, conjugação verbos ser/estar, ter; substantivos – flexão de gênero, formação, precedido de preposição; adjetivos: qualificativo (mudança sentido), verbal.

sintaxe: concordância verbal.

A professora Edna de Albuquerque designou em seu Ponto de Prova como conteúdo, além das classes de palavras verbos, substantivos e adjetivos, “definição e divisão – categorias gramaticais”, o que pode ser considerada a solicitação de uma teoria gramatical. Fato que ela não repete no ano seguinte, 1947, registrando:

morfologia - classes de palavras: verbos: 3º grupo – particípio presente, artigos: definidos, contraídos; adjetivos: de particípio presentes, demonstrativos, possessivo; pronomes - emprego: relativos, demonstrativos; numerais – emprego: ordinais.

sintaxe: frases.

Na variedade de modos, de tempos e de tipos verbais solicitados pelo programa, Edna de Albuquerque contemplou, de acordo com seu registro de Ponto de Prova, apenas verbos irregulares, que é o caso da classificação do 3º grupo de verbos da língua francesa. Quanto às outras classes de palavras, a professora teria trabalhado com outras quatro classes, fazendo atingir, dessa forma, quase todas as seis classes propostas pelo programa. Inseriu, ainda, “sintaxe” não proposta pelo programa.

**NESTA PÁGINA CONSTARÁ EM FOLHA A3 EM FORMATO PAISAGEM
(DOBRADO) O QUADRO nº 05 (Registros de Conteúdos de 3ª série)**

4ª Série

Conforme já foi assinalado, o programa de 4ª série em 1942 foi dividido em três unidades. Nesta série, foi dada menor ênfase aos verbos, sendo a eles dedicada apenas uma unidade, recebendo maior importância as orações. Há uma unidade para o desenvolvimento de frases, com os assuntos: oração, sujeito e predicado; uma unidade aborda apenas verbos e uma terceira unidade as classes de palavras restantes.

Abaixo, a transcrição do programa de ensino para a 4ª série lançado pela Reforma Capanema:

Com apoio na leitura, se tratará sistematicamente, do seguinte: **Unidade I** – 1. Particípios presente e passado; 2. Regras gerais de concordância do particípio passado. Exercícios; 3. Exercícios para o bom emprêgo do infinitivo sem preposição e do infinitivo com as preposições “de” e “à”. **Unidade II** – 1. Advérbios; 2. Preposição; 3. Conjunção; 4. Interjeições; 5. Exercícios sobre a matéria dada. **Unidade III** – 1. Oração; 2. Sujeito, predicado. Predicado verbal, predicado nominal, complementos; 3. Oração coordenada e oração subordinada; 4. Exercícios de análise léxica e sintática (VÉCHIA; LORENZ, 1998, p. 352).

De forma geral, os quatro professores contemplaram pelo menos duas das três unidades previstas no programa de ensino.

Nicolau Fragelli

Nicolau Fragelli ministrou aulas na 4ª série ginásial apenas no ano de 1944, registrando os seguintes conteúdos (Quadro 06):

fonologia - ortografia: distinção

morfologia - classes de palavras: verbos: 1º, 2º, 3º grupos – subjuntivo: pretérito mais que perfeito - indicativo: imperfeito, pretérito perfeito, futuro - particípio presente e passado, gerúndio, verbos auxiliares; pronomes: pessoal, relativo; adjetivos – com papel de advérbio, verbal; advérbios – maneira.

sintaxe: acordo do verbo com o sujeito.

Em relação aos conteúdos que ficaram descritos e o programa de ensino para a 4ª série, o professor seguiu as unidades I e II de maneira parcial. Da unidade II, Nicolau Fragelli não teria trabalhado preposição, conjunção e interjeição, deixou

de abordar também o item 3 da unidade I (Exercícios para o bom emprego do infinitivo sem preposição e do infinitivo com as preposições “de” e “à”), não tratou de nenhum tópico da unidade III.

João Calixto Bernardes

No 1º semestre de 1945, João Calixto Bernardes assinou o registro de conteúdos da 4ª série (Quadro 06).

morfologia - classes de palavras: verbos: irregulares – subjuntivo: imperfeito - indicativo: presente, passado simples e composto, imperfeito, futuro - particípio presente, forma impessoal, pronominais, infinitivo sem regência; substantivos (flexão de gênero); advérbios - formação: retirados de adjetivos, maneira; adjetivos – formação; conjunção; interjeição.

sintaxe: “sintaxe do substantivo”, concordância verbal.

O Ponto de Prova da 4ª série de João Calixto demonstra ser um registro conforme o programa de ensino, contemplando de uma forma geral as três unidades. O que pode ser perceptível na primeira unidade: nos verbos particípio presente, infinitivo; na segunda unidade: nos advérbios, nas conjunções e nas interjeições e na terceira: na sintaxe com a concordância verbal.

Maria Constança Barros Machado

No 2º semestre de 1945, a professora Maria Constança Barros Machado registrou os conteúdos (Quadro 06):

morfologia - classes de palavras: verbos: irregulares (ser/estar, ter), 1º, 2º e 3º grupo – subjuntivo: presente e imperfeito – indicativo: passado simples e composto, futuro; infinitivo - sem regência, utilização; verbos pronominais; formas impessoais; advérbios – retirados de adjetivos, substantivos (flexão de gênero); conjunção; interjeição.

sintaxe: frases, concordância verbal (particípio presente).

Os registros de conteúdos da professora Maria Constança Barros Machado permaneceram bem próximos ao que foi determinado no programa de ensino em suas três unidades.

Edna Prado de Albuquerque

Para a 4ª série de 1946 de Edna de Albuquerque constam os seguintes conteúdos:

morfologia - classes de palavras: verbos: complemento verbo transitivo direto, particípio presente e passado, verbo auxiliar – *avoir* (ter), subjuntivo - presente e passado, verbos regidos por preposição – infinitivo; advérbios: de modo; adjetivos: verbal.

sintaxe: regência verbal.

No ano seguinte (1947), a professora registrou para a mesma série:

morfologia - classes de palavras: verbos: ser/estar, ter - 3º grupo – passado simples, particípio passado, particípio presente verbal precedido de preposição “em”; adjetivos - de particípio presente; pronomes: relativos, possessivos; advérbios: modo.

sintaxe: concordância verbal.

Responsável pela 4ª série ginásial, por dois anos, Edna de Albuquerque deixou anotados nos Pontos de Provas conteúdos de acordo com o programa de ensino sobretudo referente aos verbos – particípio passado, verbo com preposição e advérbios, além da sintaxe tratando da concordância verbal, registrou também outras classes de palavras - adjetivos e pronomes - que não estavam previstas no programa.

Encerrando esta seção dos conteúdos registrados pelos professores para as quatro séries ginásiais do Colégio Estadual algumas considerações são pertinentes.

Percebeu-se que foi ocorrendo a diminuição dos registros dos conteúdos abordados na prova entre 1942 e 1947. O próprio professor Nicolau Fragelli, em três anos de trabalho, reduziu significativamente seus conteúdos. Assim, ao me deparar com os anos de 1946 e 1947, ficou claro que o ato de “registrar a matéria”, isto é, “o ponto” que iria cair na prova, foi se tornando cada vez mais resumido.

Isso pode ser observado nos Quadros 03, 04, 05 e 06. A diferenciação de conteúdos das provas em relação ao programa de 1942 se dá à medida que muda o

professor nas séries, conforme o tempo passa. Por exemplo, mesmo nos três anos de registros de Nicolau Fragelli, entre 1942 e 1944, ocorre essa diminuição.

Em relação à estrutura da organização do programa de ensino de 1942, nenhum professor faz alusão à divisão das três unidades introduzidas nas 3ª e 4ª séries ginasiais.

Observando com mais atenção os conteúdos da 4ª série descritos pelos professores João Calixto e Maria Constança, nota-se que são praticamente os mesmos, às vezes com os mesmos termos, por exemplo: “advérbios–retirados de adjetivos, substantivo, sintaxe, gênero; conjunção e interjeição”.

Embora ocorram indícios de autonomia, ou pela inserção de conteúdos não previstos, ou pela não contemplação do que foi determinado no programa de ensino correspondente às séries ginasiais, pode-se afirmar que os quatro professores seguiram o programa de ensino introduzido pela Reforma Capanema.

Os conteúdos puderam ser classificados pelos tópicos gramaticais da Língua Portuguesa (CEGALLA, 1990): fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e estilística; mesmo que a organização do programa de ensino não tenha tratado os conteúdos dessa maneira.

Ficou claro que como conteúdo registrado a gramática da Língua Francesa foi a grande contemplada pelos professores de Francês do Colégio Estadual Campo-grandense entre 1942 e 1947.

Os conteúdos selecionados pelo programa de ensino da reforma Capanema, assim como a seleção feita pelos professores do Colégio Estadual, demonstram que o aprendizado da gramática serviu como instrumento para o aprendizado da boa escrita e da boa comunicação, mesmo que esta não fosse a oral. Era importante para o aluno campo-grandense aprender esses conteúdos da gramática francesa na escola secundária para que fosse capaz de escrever e ler aquela língua e assim pudesse alcançar novos conhecimentos dentro da própria disciplina escolar, como a civilização e a cultura francesas, permitindo-lhe distinguir-se entre os demais jovens.

**NESTA PÁGINA CONSTARÁ EM FOLHA A3 EM FORMATO PAISAGEM
(DOBRADO) O QUADRO nº 06 (Registros de Conteúdos de 4ª série)**

3.3 As Práticas de professores no ensino de Francês

Como o funcionamento da disciplina permanece em grande parte nas mãos dos professores, entender suas interferências nas disciplinas pelo conceito de táticas e estratégias de Certeau (1994) foi um mecanismo para a análise das informações retiradas dos Pontos de Prova e das entrevistas.

As táticas seriam uma autonomia do professor, ao mudar o percurso do programa que ele tinha de cumprir, ao ajustar os conteúdos, diminuindo-o ou excluindo-o, ao solicitar aos alunos para fazer a anotação do som de uma palavra francesa da maneira como se fala e não como se escreve, são práticas que lhes permitiam construir a história da disciplina com muito de suas características, de seu jeito e de sua forma de trabalhar.

Vivendo no campo do outro (a instituição escolar pública), o professor conta apenas com o tempo como seu aliado, ele estabelece táticas que tornam possível sua vida naquele lugar.

O professor pode também ser sujeito não somente de ações vindas de táticas, mas de estratégias, no momento em que estaria obedecendo às imposições da legislação educacional, ao próprio ambiente escolar organizado por normas, comportamentos e condutas, por conteúdos disciplinares e programas de ensino.

Nesse sentido, foi possível realizar o levantamento de indícios de práticas culturais pelos registros de Pontos de Prova - enunciados de avaliações, temas de exercícios e os próprios exercícios – e pelas entrevistas - memórias de atividades e de exercícios solicitados por professores - com ex-professoras e ex-alunas, para que revelassem tanto um cotidiano escolar das aulas e da forma de trabalho dos professores de Francês do Colégio Estadual Campo-grandense.

Segue, então, a análise das práticas dos professores: Nicolau Fragelli, João Calixto, Maria Constança e Edna Albuquerque, entre 1942 e 1947, assim como as de Dona Galega, Valeska Perez, Therezinha Paulino e Eza Leite, entre 1947 e 1962.

3.3.1 Enunciados de avaliações

A respeito do significado do Ponto de Prova no contexto da aplicação da avaliação, vale ressaltar que era um documento contendo o registro das matérias que seriam solicitadas em prova. É razoável supor que esse conjunto de matérias eram os assuntos trabalhados em sala de aula entre março e junho, correspondendo à primeira prova parcial e entre agosto e novembro, à segunda prova parcial.

Além das provas parciais, foram localizados Pontos de Prova Orais e de Segunda Época⁴⁵, porém não serão utilizados para a análise por não estarem armazenados de forma sequencial de 1942 até 1947, o que aconteceu com as 1ª e 2ª provas parciais.

Chervel (1998) explica que a disciplina escolar, além de ter “[...] um ensino de exposição, dos exercícios, das práticas de incitação e de motivação” (p. 41), tem também um aparelho docimológico⁴⁶, sendo que todos esses elementos, envolvendo a disciplina, estão ligados às suas finalidades.

Os exames e as provas que formam o conjunto de instrumentos de avaliação são instrumentos reguladores e avaliadores do sistema escolar.

Retomando como foi tratada a avaliação do ensino secundário na Reforma Capanema de 1942, os capítulos IV e XIV da Lei Orgânica nº 4.244/1942 abordam esse assunto.

As avaliações, na Lei Orgânica, eram denominadas Exames de Suficiência. Esses exames tiveram a finalidade de habilitar o aluno para ir para a próxima série e, no caso do último ano, para prestar o exame de licença para a conclusão de cada ciclo.

Sendo assim:

Os exames de suficiência de cada disciplina compreenderão, no caso de habilitação para efeito de promoção, *uma primeira e uma segunda prova parcial*, e no caso de habilitação para efeito de prestação dos exames de licença, somente *uma primeira e uma segunda prova parcial*. (BRASIL, Decreto-Lei nº 4.244/1942, art. 48, grifos meus).

⁴⁵ Era uma prova realizada depois das férias escolares, mas antes do início do ano letivo, para aqueles alunos que não haviam conseguido a média para aprovação. Corresponde hoje à prova de recuperação.

⁴⁶ Segundo o dicionário Robert (2004), a palavra “Docimologia” vem da palavra grega “dokimê” que quer dizer “prova”, explica o dicionário, docimologia é a ciência que estuda os diferentes meios de controle dos conhecimentos.

De acordo com o Decreto-lei, o exame de suficiência era composto por exercícios e exames que seriam feitos em sala de aula. As notas poderiam chegar a zero se o aluno não comparecesse às aulas, pois os exercícios eram aplicados ao longo do ano letivo.

Na prova parcial, deveria ser solicitada a matéria ensinada até uma semana antes da realização da avaliação e na prova final toda a matéria ensinada naquela série.

Segundo o art. 48 da Lei Orgânica nº 4.244/1942, as provas parciais deveriam ser escritas e aplicadas pelo professor da disciplina em junho e em outubro; uma segunda chamada, em caso de ausência era direito do aluno, mas deveria ser comprovada a necessidade da ausência e se não fizesse a prova o aluno ficaria com a nota zero.

Em relação à disciplina Francês, as Instruções Metodológicas de 1943 determinaram no item 2 das observações finais: “as provas parciais, bem como a prova final dos exames de suficiência, deverão ser feitas em Francês”. Não foi possível averiguar se os professores faziam as provas em Francês por não ser encontrado nenhum exemplar de prova, além disso, esse documento era escrito em Francês e em Português ao mesmo tempo, como é possível acompanhar pelos Pontos de Prova (Anexo 02, p. 210).

No que diz respeito às provas finais, a Lei Orgânica nº 4.244/1942 previu que uma banca examinadora deveria avaliar o aluno. Para poder participar da prova final, o aluno tinha de ter média superior a três, resultante dos exercícios e das duas provas parciais e a prova seria oral. Outro fator condicionante ao direito de realizar a prova seria a presença, o aluno tinha de ter mais de 25% de frequência em todas as disciplinas.

A média global exigida para a prova final era cinco e a nota final global sempre estava condicionada às notas anteriores – exercícios e duas provas parciais do ano – ou seja, a nota era composta, formando uma média com os três itens, mais a nota da prova final.

Essas determinações valiam para os cursos ginásial, clássico e científico. Diferenciavam-se apenas quanto às conclusões de cada ciclo, para a obtenção da licença a partir também de um exame. O Francês aparece obrigatoriamente nos exames de conclusão do ginásio e do científico e para a prova do clássico, entre as três línguas – Francês, Inglês e Espanhol – o aluno deveria escolher duas.

Após proceder a leitura e a análise dos capítulos IV e XIV da Lei Orgânica nº 4.244/1942, verifiquei que não foi determinado em nenhum artigo o preenchimento dos Pontos de Prova, o que mostrou ser um procedimento da própria instituição escolar. Para uma maior averiguação sobre esse material escolar seria necessário levantar sua utilização em outras escolas, o que não foi incluída neste trabalho de dissertação.

O exercício estabelecido nessa seção do capítulo 3 foi o de analisar os enunciados⁴⁷ de provas transcritos dos Pontos de Prova, entre 1942 e 1947, dos professores Nicolau Fragelli, João Calixto, Maria Constança Barros Machado e Edna de Albuquerque.

Ao analisar os Pontos de Prova, identifiquei duas espécies de enunciados feitas pelos professores, aquela declarativa: “Diga-me”, “Dê-me”, “Escreva-me”, “Componha-me”, “Conjogue-me negativamente”, “Coloque no plural/no singular/no negativo”, “Escreva uma carta” e, outra interrogativa: “Quantos?”, “O que é/são?”, “Quais são?”, “Quando se conjuga interrogativamente?”, “Onde fica o pronome pessoal?”, “O que você sabe sobre?”.

Essas questões em forma de declarações e interrogações permitem supor que elas evidenciam partes da prova, além de fornecer indícios de práticas cotidianas de aulas. Ainda que não se tenha tido acesso a uma prova de ginásio como exemplo, afirmo que os enunciados representam parte da prova aplicada às classes.

Abaixo estão ordenados em um quadro os enunciados registrados nos Pontos de Prova por professor. Pôde-se observar que não houve diferença de utilização de enunciados nem por série e nem por ano, mas de um professor para outro, levando-me a organizar apenas o quadro por professor.

⁴⁷ O termo “Enunciado” adotado nesta análise limita-se ao seu significado enquanto “frase, sentença”, **não** há intenção de assumir abrangências maiores da palavra quanto ao significado: “Resultado da produção discursiva, levando-se em conta o contexto em que ocorreu”, segundo Novo Aurélio (1999).

Quadro 07 – Registros de Enunciados de Provas.

Nicolau Fragelli 1942-1944	<p>“Diga-me...” - “Dê-me...” - “Escreva-me...” - “Componha-me ... frases” - “Conjugueme negativamente...” - “Coloque no plural/no singular/no negativo” - “Escreva uma carta à uma amiga falando da carreira que você quer seguir” - “Empregando os adjetivos, como vocês dizem: Esse é meu, Esta xícara é deles, Esse livro é delas?” - “Fazer uma lista com todos os substantivos compostos que vocês conhecem”.</p> <p>“Quantos...” - “O que é/são ...?” - “Quais são ...?” - “Como fazem o plural ...?” - “Quando se conjuga interrogativamente ... onde fica pronome pessoal?” - “Quantos...” - “Como se escreve...” - “Quando é que vingt (20) e cent (100) tomam “s”?” - “O que você sabe sobre...?” - “O que indica o passado simples e o composto?” - “Que pode ser em francês a palavra “que”?” -</p>
João Calixto 1945 – 1º semestre	<p>“Quais são” - “Quantas letras têm o alfabeto francês e como são divididas?” - “Quais são as partes principais da classe/objetos escolares?” - “Quais são as partes de uma bicicleta?” - “Quais as conjugações vivas e mortas?” - “Quando se emprega...? - Quais são os meios de transporte no mar? - De qual época data a navegação? Qual era dimensão de um navio?” - “Qual a diferença...?” - “Como se forma...?”</p> <p>“Completar as frases seguintes” - “Complete o exercício número 13 substituindo os pontos pelos adjetivos que convém”. “A idéia de concordância nominal” - “Todas têm seu cachet particular”; “Análise lógica de uma proposição lógica composta - “Fazer uma avaliação sobre um vulto histórico”; “Por qual região os primeiros estrangeiros chegaram na Gália e por qual povo foram substituídos?”] - “Tirar os advérbios dos qualificativos seguintes”.</p>
Maria Constança Barros Machado 1945 – 2º semestre	<p>“Quais as partes da classe?”</p> <p>“Análise sintática sobre uma proposição composta”</p> <p>“Quem foi Jeanne Hachette?”</p> <p>“A idéia de concordância nominal”</p> <p>“Utilização do infinitivo”</p> <p>“Proposição e suas espécies”</p>
Edna Albuquerque 1946-1947	<p>“Formar frases” - “Formar sentenças”</p> <p>“Versão de frases fáceis escolhidas no momento”</p> <p>“Exercícios sobre artigos”</p> <p>“Passar frases da forma afirmativa para a negativa”</p> <p>“Exercícios sobre ...”</p> <p>“Quantas letras tem o alfabeto francês?”</p> <p>“Quais são...?”</p>

Fonte: Pontos de Prova. Relatórios de Inspeção – 1942 a 1947.

Nicolau Fragelli

Pelos enunciados do professor Nicolau Fragelli é possível resgatar não somente “como” ele solicitava as atividades, mas a seleção de conteúdos que realizou. Por exemplo, o professor solicitava aos alunos atividades de escritas de cartas, de composição (redação), de conjugação de verbos, isto é, era dada importância no aprender a escrever em Francês.

Quanto aos conteúdos, ao formular um exercício para o emprego de adjetivos possessivos, o professor queria observar o mecanismo de utilização dos “adjetivos possessivos”.

Perguntas como “quantos”, “o que é”, “quando” são perguntas objetivas em busca de uma resposta fechada. Com questões interrogativas, não mais declarativas, o professor demonstrou que solicitou conjugação de verbos, frases interrogativas e ortografia de numerais. Além disso, considero questões abertas os seguintes enunciados: “O que você sabe sobre...?”; “O que indica o passado simples e o composto?”; “Que pode ser em francês a palavra “que”?”. A respeito dessas questões, vê-se que Nicolau Fragelli solicitava questões teóricas da gramática.

João Calixto Bernardes

O professor João Calixto dedicou suas questões interrogativas para a teoria gramatical: quantas letras continha o alfabeto francês, quais conjugações vivas ou mortas. Ele também concedeu importância ao vocabulário, com alguns objetos – bicicleta, navegação, meios de transporte – perguntando aos alunos suas partes e uma lista de exemplos.

Uma questão que considero diferenciada pelo nível de complexidade foi: “Complete o exercício nº 13 substituindo os pontos pelos adjetivos que convém”. Por um questão aberta, o professor buscava avaliar se o aluno sabia aplicar corretamente os diferentes adjetivos.

Duas questões desse professor abordaram a história da França: “Fazer uma avaliação sobre um vulto histórico”; “Por qual região os primeiros estrangeiros chegaram na Gália e por qual povo foram substituídos?”. Por meio de provas dadas em sala de aula, a cultura e a história da França foram resgatadas no ensino da disciplina, explicitando ainda expressões da civilização francesa.

Vale deixar registrado aqui que, nos Pontos de Prova de João Calixto foram notados dois fatores curiosos: o registro repetitivo no mesmo Ponto de Prova na 2ª série do assunto “navegação” (Anexo 03, p. 211), permitindo uma compreensão de que houve várias perguntas idênticas na mesma prova; e a presença das frases, na 4ª série: “A idéia de concordância nominal”, “Todas têm seu *cachet* particular”, “Análise lógica de uma proposição lógica composta” (Anexo 04, p. 212).

Maria Constança

A professora Maria Constança fez duas questões interrogativas objetivas, uma sobre o vocabulário da sala de aula: “Quais as partes da classe?”; outra, sobre uma pessoa: “Quem foi Jeanne Hachette?”.

Com frases declarativas, Maria Constança buscou avaliar o aluno quanto à aplicação da análise sintática de uma sentença e de verbo no infinitivo; com as frases “A idéia de concordância nominal” e “Proposição e suas espécies” procurou avaliar o aluno quanto ao seu entendimento sobre uma teoria gramatical (Anexo 05, p. 213).

Edna Prado Bastos de Albuquerque

De acordo com os enunciados de Edna de Albuquerque, a professora deu importância ao mecanismo do aluno de formação de frases, solicitando-lhe questões declarativas à formação de frases, de sentenças e a transformação de frases interrogativas e negativas. Além disso, buscando saber da aplicação da língua aprendida, solicitou a versão de frases, classificando as frases de “fáceis” para serem “escolhidas no momento”.

A professora também demandou questões objetivas como: “Quantas letras tem o alfabeto francês?” e “Quais são...?”. Procurando avaliar o entendimento do aluno de teoria gramatical, Edna de Albuquerque registrou: “Exercícios sobre artigos”.

Dessa forma, pelos Pontos de Provas foi possível analisar os enunciados dos quatro professores e investigar como, por meio das questões ora declarativas, ora interrogativas, os professores buscaram avaliar seus alunos solicitando-lhes: a aplicação de um elemento gramatical ou de um vocabulário, o mecanismo de aplicação da gramática, solicitando ao aluno a colocação em prática de alguma teoria e a apropriação do que foi aprendido, ao demandar-lhe a elaboração de um texto explicando o entendimento do conteúdo.

3.3.2 Temas de exercícios

Assim como os conteúdos e os enunciados, também os temas de exercícios nas provas permitem elucidar o funcionamento da disciplina de Francês. Seguir o programa de ensino continuava sendo uma prática habitual dos professores, mas ao mesmo tempo foram encontrados temas que não constavam na legislação.

Nesse sentido, temas que permearam a cultura francesa chamaram a atenção por aparecerem nos Pontos de Prova.

A história da França é um dos temas que aparece diluído em alguns exercícios de prova. Ao se pensar que pela história de um povo se tem acesso aos seus costumes e hábitos, à sua cultura, a um passado que muito pode contar sobre o desenvolvimento daquela civilização, fazer o aluno ter contato com a história da França, significam práticas de professores que disseminam o conceito de *civilisation* (ELIAS, 1994).

De acordo com o programa de ensino (1942), os temas foram chamados de “principais assuntos”. Para a comparação entre o que foi selecionado no programa de ensino e o que foi encontrado disperso nos Pontos de Prova dos professores, seguem quatro quadros elaborados a partir da leitura e classificação dos Pontos de Prova.

Os quadros encontram-se organizados por série e por professores, segundo seus registros de temas (assuntos). Desprezei a organização por ano; primeiro, porque tal fator não influenciou em mudanças; segundo, porque iniciei os quadros com os “principais assuntos” estabelecidos pelo programa de ensino que foram publicados de acordo com as quatro séries ginasiais.

Quadro 08 - Principais assuntos do programa de ensino de Francês de 1942 da 1ª série do ginásio e Registros de temas de exercícios da 1ª série do ginásio.

1ª SÉRIE	Programa de Ensino de Francês - 1942		a escola; as cores, formas, dimensões e posições; os números; as moedas, pesos e medidas; o tempo; as estações; as idades; o corpo humano; os sentidos; o vestuário; os alimentos e refeições; a casa; a família; os desportos e divertimentos; as festas e solenidades; os animais e plantas.
	T E M A S P R O V A S	Prof. Nicolau Fragelli (1942-1944)	a classe e os objetos, números: 892,98.687,20,100,345.760; a sala de aula, o tronco, a cabeça, dias da semana e meses do ano, casamento, o tempo, a hora, a cabeça, os números, a mesa posta, o inverno, o verão, as quatro idades, as cores, os noivos, cores, roupas femininas, tempo e hora, moeda e sistema métrico.
		Prof. J. Calixto (1945)	cores do arco-iris.
		Profª Maria Constança (1945)	cores da bandeira brasileira e francesa, alfabeto francês, amor à pátria, as horas, o ano, números: 79,61,16,77,18; o dinheiro e as moedas, partes principais da classe/objetos escolares; frases para conjugar verbos: estar contente, ser um bom aluno, ser brasileiro, (não) ter um livro, avançar o relógio, estar na sala, estar sentado, estar na sala de aula.
		Profª Edna Albuquerque (1946-1947)	sentenças com: lápis, teto, parede, pássaro, relógio de parede, litro, o vestuário, objetos escolares, peças do vestuário, cores.

Fontes: VÉCHIA; LORENZ, 1998 e Pontos de Prova. Relatórios de Inspeção – 1942 a 1947.

De modo geral, nenhum assunto para a 1ª série distanciou-se do que era programado oficialmente. Os professores Nicolau Fragelli e Maria Constança registraram os assuntos de forma mais detalhada anotando os assuntos propostos no programa de ensino (Quadro 08).

Nota-se que os assuntos sobre a pátria nos registros de Maria Constança - “cores da bandeira brasileira e francesa”, “amor à pátria”, “ser brasileiro”- se relacionam ao caráter humanístico presente no funcionamento da disciplina Francês no Colégio Estadual.

A característica de registro dos assuntos de João Calixto e Edna de Albuquerque firma-se pelo caráter mais resumido. Para a 1ª série, o professor João Calixto deteve-se no registro “cores do arco-iris” e a professora anotou os assuntos que teriam sido trabalhados nas provas ao solicitar a elaboração de sentenças.

Quadro 09 - Principais assuntos do programa de ensino de Francês de 1942 da 2ª série do ginásio e Registros de temas de exercícios da 2ª série do ginásio.

2ª SÉRIE P R O V A	Programa de Ensino de Francês - 1942		os meios de transportes e de comunicação; a vida escolar; a vida doméstica; a vida social; a vida cívica; a cidade e a vida urbana; o campo e a vida campestre; a agricultura; a indústria; o comércio; as profissões; as viagens.
	prof. Nicolau Fragelli (1942-1944)		A volta às aulas, A vida no colégio, Números: 16.973, 375, Charles Bovary na classe e em estudo, Frases com as palavras: colégio, crianças, flor, pais, cidade, bons e maus alunos, O mercado de seda em Hanói , O café, A casa, As árvores, Números: 22.288, 19.075, Palavras: Campo Grande, Brasil, Guerra, Férias, Os animais, Pânico e Trabalho, A primavera, Senhorita, Professor, Meio de transporte, Soldado, Brasil, Verdade, Estudo, Flor, escovar os dentes, pintor, autor.
	Prof. J. Calixto (1945)		Transportes urbanos, Bicicleta, Navegação, Ser um bom aluno.
	Profª Maria Constança (1945)		Números: 1 ao 20, Navio, O telégrafo Morse, O telefone, O Correio, O carregador, As refeições, A família, O caminho de ferro, O telégrafo sem fio, A navegação atual, O transporte marítimo, O automóvel, O ensino secundário, <u>Conjugar as frases</u> ; Amar meu pai, Remontar meu relógio.
	Profª Edna Albuquerque (1946-1947)		A família, cores.

Fontes: VÉCHIA; LORENZ, 1998 e Pontos de Prova. Relatórios de Inspeção – 1942 a 1947.

Conforme o Quadro 09, o enfoque temático do programa de ensino para a 2ª série expandia o mundo do aluno, levando-o a voltar seu olhar para o ambiente em que o rodeava, as relações pessoais e o mundo do trabalho e das profissões. Soma-se a isso que os assuntos registrados pelos professores eram em sua maioria aqueles propostos pelo programa de ensino.

Destacando-se com seus temas variados e em maior número, Nicolau Fragelli e Maria Constança destoaram dos outros dois professores (Quadro 09). Nicolau Fragelli apresentou um tema ligado à literatura francesa *Charles Bovary*, personagem da obra de *Gustave Flaubert*, seguido do comentário: “na classe em estudo”, e outro tema que adentra o espaço francófono “O mercado de seda em Hanói⁴⁸”.

Quanto a Maria Constança, a professora apresentou um tema que, talvez para outro trabalho, não seria aqui destacado, mas enquanto disciplina humanística do curso ginásial que é o Francês adquire importância. O tema foi “O ensino secundário”, que só apareceu uma vez e soava distante demais do mundo pueril para

⁴⁸ Nessa época o Vietnam ainda pertencia à França.

que desse assunto pudessem se originar frases, redações ou composições. Alguns anos antes, o professor Nicolau Fragelli havia se utilizado praticamente do mesmo assunto: “A vida no colégio”.

Quadro 10 - Principais assuntos do programa de ensino de Francês de 1942 da 3ª série do ginásio e Registros de temas de exercícios da 3ª série do ginásio.

3ª S É R I E P R O V A S	Programa de Ensino de Francês - 1942		a paisagem e a vida na França e nos demais países de língua francesa.
	T	prof. Nicolau Fragelli (1942-1944)	Os animais - macho, fêmea, cavalinho, mula, porco, carneiro.
	E	Prof. J. Calixto (1945)	Rios da França, A paz do futuro, estações do ano, inverno, outono, verão, primavera.
	M	Profª Maria Constança (1945)	Pavilhão Nacional, Jeanne Hachette, Pátria, O trabalho, Cidade francesa.
	A	Profª Edna Albuquerque (1946-1947)	Pavilhão Nacional, Amor à Pátria, “A Prece”, de José de Alencar, Guillaume Tell – livro adotado, Jeanne Hachette, O 15 de Novembro, A Queda da Bastilha, Napoleão I, Conjuguar frases: Cantar uma linda canção. Não foi registrado nenhum assunto ou tema.

Fontes: VÉCHIA; LORENZ, 1998 e Pontos de Prova. Relatórios de Inspeção – 1942 a 1947.

Quadro 11 - Principais assuntos do programa de ensino de Francês de 1942 da 4ª série do ginásio e Registros de temas de exercícios da 4ª série do ginásio.

4ª S É R I E P R O V A S	Programa de Ensino de Francês - 1942		a civilização francesa, sua irradiação e influência.
	T	prof. Nicolau Fragelli (1942-1944)	“A Salamandra, o rei, a galinha no pote”.
	E	Prof. J. Calixto (1945)	França, Jeanne D’arc, Napoleão Bonaparte, A invasão francesa no Rio de Janeiro, Substantivos: amor, delícia, órgão Victor Hugo, Franceses no Rio de Janeiro, Canção do Exílio – Gonçalves Dias, Substantivos: raio, hino, páscoa.
	M	Profª Maria Constança (1945)	Napoleão Bonaparte, Franceses no Rio de Janeiro, Canção do Exílio – Gonçalves Dias, Jeanne D’arc, Substantivos: raio, hino, páscoa, águia, gente, criança, Pátria, A França, Pavilhão Nacional, A Marselhesa, Tomada da Bastilha.
	A	Profª Edna Albuquerque (1946-1947)	Não foi registrado nenhum assunto ou tema.

Fontes: VÉCHIA; LORENZ, 1998 e Pontos de Prova. Relatórios de Inspeção – 1942 a 1947.

Para as 3ª e 4ª séries, o programa de ensino mudou completamente o enfoque. Do mundo do aluno, com os objetos e lugares que o rodeavam, em seguida,

para a sociedade brasileira urbana e modernizada com seus sistemas produtivos, o aluno era, praticamente, levado para a Europa (Quadro 10 e 11).

Vale a pena recuperar os temas correspondentes às duas séries: para a 3ª série (Quadro 10), a paisagem e a vida na França e nos demais países de língua francesa, e para a 4ª série (Quadro 11), a civilização francesa, sua irradiação e influência.

Nessas duas séries, 3ª e 4ª, momento em que começava a se esperar uma maior maturidade do jovem, foram introduzidos temas que recuperavam a França e a Europa, sem desprezar o mundo francófono espalhado pelos cinco continentes.

O ideal e o modelo franceses de cultura e intelectualidade eram então oficialmente transmitidos ao adolescente brasileiro, carente - como pode ser lido no discurso da Exposição de motivos do Ministro da Educação, de 1º de abril de 1942 - de conhecimento, de modernidade, de civilização, “cuja língua nacional não constitui um instrumento de grandes recursos culturais”. Fazendo com que a finalidade do estudo da língua francesa, pela disciplina escolar Francês, fosse o crescimento do espírito brasileiro.

Temas exaltando a França com personagens históricos famosos como Napoleão Bonaparte e Jeanne D’arc, menos famosos, Jeanne Hachette⁴⁹, Guillaume Tell⁵⁰, paisagens da França, como “cidade francesa”, “rios da França”, assim como o autor da literatura universal francesa, Victor Hugo, e símbolos patrióticos e a história do país: a Marselhesa e a tomada da Bastilha, apareceram nos trabalhos de Nicolau Fragelli, João Calixto e Maria Constança.

Ao mesmo tempo em que os professores acabaram voltando-se para o Brasil, para sua história e literatura, como por exemplo, o próprio tema Brasil, Campo Grande, A invasão francesa no Rio de Janeiro, as obras “Canção do Exílio” (Gonçalves Dias) e “A prece⁵¹” (José de Alencar).

Um tema de prova que elucida pistas de utilização do Método Direto foi encontrado no trabalho de João Calixto e de Maria Constança: “partes principais da classe?” e “principais objetos escolares”. Pelo Método Direto o primeiro conjunto lexical a ser ensinado eram as coisas que estavam em contato com o aluno no seu cotidiano.

⁴⁹ Jeanne Hachette viveu durante a metade do século XV na França e combateu um exército chefiado por um príncipe francês que atacou sua cidade.

⁵⁰ Guillaume Tell é uma ópera de Gioacchino Rossini, criada em 1829, na Ópera de Paris.

⁵¹ Primeira parte, capítulo VII da obra Guarani, de José de Alencar.

Dessa forma, o ponto de partida para um ensino que dava ênfase à oralidade e desprezava a tradução eram objetos pertencentes à sala de aula, os quais davam, segundo o Método Direto, sentido ao aprendizado, porque compunha uma realidade e, além disso, o professor podia contar com sua demonstração caso o aluno não compreendesse sua explicação em língua francesa.

“Guerra”, na 2ª série, “A paz do futuro”, na 3ª série, e mais a frequente abordagem de temas patrióticos e bélicos, como soldado, Brasil, cores da bandeira brasileira, Pavilhão Nacional, hino, pátria, expressam a preocupação com o contexto mundial de guerra porque passava naquele momento histórico.

Nas descrições dos pontos de prova da professora Edna de Albuquerque para as 3ª e 4ª séries não está relacionado nenhum tema específico trabalhado nas questões das provas.

3.3.3 Exercícios (1942-1947)

Os exercícios identificados nos Pontos de Prova podem evidenciar não somente uma característica avaliativa, como também práticas de aulas do dia-a-dia. Fez-se uma análise do que foi determinado pelo programa de ensino da Reforma Capanema e o que foi registrado como exercício pelos professores de Francês do Colégio Estadual.

A análise das práticas “exercícios” será organizada pelo trabalho de cada professor em todas as séries em que atuou, uma vez que se percebe que a maneira de trabalhar e de introduzir uma atividade era particular a cada profissional – Nicolau Fragelli, João Calixto, Maria Constança, Edna de Albuquerque - sendo possível a identificação da mesma atividade sem distinção de uma série para outra.

A partir da leitura e da observação, agrupei seis espécies de exercícios em torno dos conteúdos de Francês que os quatro professores solicitavam de uma forma geral: **ortografia**, enquadrado no tópico fonologia, **classes de palavras** e **teoria gramatical**, inseridos em morfologia, **atividades escritas/formação de frases**, em sintaxe, **vocabulário**, em semântica e **leitura** que abrange o contexto dos cinco tópicos teóricos da Língua Portuguesa.

Os exercícios estipulados no programa de ensino da Reforma Capanema foram para a 1ª e 2ª séries: exercícios de conversação, de leitura e exercícios orais ou

escritos; para a 3ª série: leitura de trechos em prosa e verso, exposições orais, reprodução livre dos trechos lidos na aula, estudo acompanhado de exercícios, exercícios de redação e ortografia e para a 4ª série: além de todos os exercícios da 3ª somam-se os de composição, de tradução e de versão.

As atividades do professor **Nicolau Fragelli** estão elencadas em:

ortografia (fonologia) - identificação de grafia interferindo na fonética (“e” mudo, aberto).

classes de palavras (morfologia)- conjugação de verbos, completar os pontos com uma classe de palavras, passar um tempo verbal para outro, substituição dos pontos por uma classe de palavras, flexão de gênero (feminino), classificação de verbos regulares, perguntas de quantidade (numerais).

teoria gramatical (morfologia)- solicitação de conceituação, definição, explicação, enumeração e regras, explicação de classes de palavras, citação de exceções gramaticais.

atividades escritas/frases (sintaxe) – ditado, tradução, escrever números por extenso, formação de frases com classes de palavras, escrever carta, solicitação para sublinhar, completar ou terminar frases, redação sobre um assunto dado, relato, composição de frases com substantivos, passagem do singular para o plural e para interrogação.

vocabulário (semântica) – solicitação de exemplos, de sinônimos.

leitura - leitura de um trecho de um texto em sala de aula.

Algumas particularidades podem ser anotadas sobre o trabalho desse professor que, não especificando exatamente o que era, pedia para o aluno “responder questões sobre um assunto”, de outro modo, na 2ª e 3ª séries de 1943, o professor registrou pela primeira vez a indicação das páginas do livro adotado, porém não anotou o nome e nem o autor do material didático.

Em relação ao seu modo de trabalhar na 3ª série, solicita redação, enquanto que na mesma série desaparecem o ditado, a tradução e as exceções, estas últimas que foram recorrentes nas suas outras séries.

Já para a 4ª série, com a primeira turma do Colégio Estadual, em 1944, o professor pediu a interpretação de texto com perguntas, composição, versão de expressões e questões.

Quanto aos registros do professor **João Calixto**, que ministrou aulas de Francês somente no 1º semestre de 1945, pôde-se observar:

classes de palavras (morfologia) - conjugação verbos do verbo ser e estar – afirmativo/negativo, análise gramatical de uma frase, passar para o feminino, encontrar o advérbio a partir do substantivo, transformação do tempo verbal para o infinitivo, emprego de um verbo num determinado contexto, passagem de uma frase para o plural.

teoria gramatical (morfologia) - regras, aplicação.

atividades escritas/frases (sintaxe) - tradução (de dois parágrafos), cópia de um pedaço de texto, completar frases copiadas do quadro negro, ditado, composição sobre pessoas, lugares e fatos, análise de uma frase, proposição, análise sintática de uma frase.

vocabulário (semântica) - solicitação de exemplos.

Esse professor não solicitou nenhuma atividade de leitura e, assim como Nicolau Fragelli, fez referência ao livro adotado quando solicitou cópia de texto do livro, porém sem registrar o título do livro.

Percebe-se um estilo próprio de João Calixto no que concerne à gramática, pois o professor solicitava diversas vezes a análise de uma proposição, de um “pedaço” (trecho) com pronome, de uma frase, sem entrar em detalhes na descrição no Ponto de Prova. O professor anotou ainda pergunta sobre uma pessoa: “Quem foi Jeanne Hachette?” e pediu a “descrição do Pavilhão Nacional” (não se sabe se é da França).

Consta nos registros assinados pela professora **Maria Constança**, no 2º semestre de 1945, a atividade “revisão”, fato que faz questionar a abrangência da função do Ponto de Prova, já que em tal documento não deveria constar conteúdos e exercícios de provas? É possível supor, a partir dessas pistas que os Pontos de Prova eram uma extensão dos registros de aula, por isso o registro de “revisão”.

Seguem as atividades elaboradas por ela:

classes de palavras (morfologia) – passagem para o plural, para o feminino, análise de gramática, análise gramatical de uma frase, “de um pedaço fácil”, conjugação, emprego de classes de palavras.

atividades escritas/frases (sintaxe) - completar frases, escrever números por extenso, tradução – indicando o número de linhas e da lição do livro, completar os pontinhos, cópia, ditado, versão, composição, dissertação, elaboração de frases negativas, análise sintática.

vocabulário (semântica) – solicitação de exemplos.

Outros registros da professora-diretora mostraram a página do livro, ainda como os outros professores, sem denominar qual livro utilizava. Maria Constança apresentou a atividade “descrição” sem mais explicações, não solicitou nem leitura, nem teoria gramatical.

Para a 4ª série, Maria Constança passou as seguintes atividades: “análise lógica de um pedaço composto”, “análise de um complemento”, “análise de uma proposição composta”, considerando que “pedaço composto”, “proposição” e “complemento” sejam sentenças classifíco-as como atividades de escrita e frase.

As atividades da professora **Edna de Albuquerque** foram:

classes de palavras (morfologia) - completar os pontos por classes de palavras como verbos e artigos, enumeração de substantivos (fazer lista).

atividades escritas/frases (sintaxe) - ditado, versão de frases, tradução, análise sintática, análise gramatical, passagem da negação para a afirmação; frases afirmativas para interrogativas.

vocabulário (semântica) – solicitação de exemplos.

leitura – leitura de um texto do livro;

A professora Edna de Albuquerque não solicitou nenhum tipo de atividade na área de teoria gramatical, sendo parte da característica anteriormente assinalada sobre essa professora, suas informações registradas não são muito detalhadas, embora permitam concluir que ela concentrou as atividades na área da gramática.

Nos registros de Pontos de Prova dos quatro professores não aparecem atividades orais para a prova escrita. Em relação a isso, foram encontrados no relatório de inspeção registros dispersos de Pontos de Prova Oral somente dos professores Nicolau Fragelli e Edna de Albuquerque, além deles, permaneceu também o registro de provas orais do mês de dezembro de 1945 sem assinatura do professor.

Algumas particularidades no que tange as práticas e temas de provas orais podem ser anotadas aqui.

Observa-se que, embora fosse um registro de prova oral, as atividades registradas eram praticamente as mesmas questões de provas escritas, como por exemplo: atividades de leitura com análise gramatical, exercícios – não menciona qual tipo, coloca o número de uma página, mas não o nome do livro, colocar no plural, citar as exceções gramaticais, solicitação de exemplos, formação de frases,

conceituação, definição, explicação, enumeração, regras de gramática, composição e dizer números.

A solicitação numa prova oral para sublinhar e escrever número por extenso, como foi o caso em todas as séries dos Pontos de Provas Orais registrados por Nicolau Fragelli (Anexo 06, pp. 214-215).

Além disso, em dezembro de 1945, foram registrados temas inexistentes nas provas escritas e que tratam especificamente da vida francesa, relacionados à civilização francesa, ao modo de vida francês, à geografia do país, uma exaltação e valorização de lugares e vultos franceses.

Os temas são: Uma festa na cidade, O Monte *Saint Michel*, A cidade de *Toulon*, A Pátria, Os números, O Bosque de *Bologne*, Paris, *Guillaume Tell*, O Colégio da França, *Notre-Dame* de Paris, *Les Halles*, O charme de Paris, A Torre *Saint Honorat*, Uma cidade Galo-romana, O país natal de *Chateaubriand*, A partida da andorinha (Anexo 07, p. 216).

3.3.4 Exercícios (1947⁵²-1962)

Com o intuito de reconstituir parte da história da disciplina escolar Francês, encontram-se selecionadas nesta seção as memórias das ex-alunas e ex-professoras do Colégio Estadual colhidas por entrevistas. Por meio das entrevistas, buscou-se saber sobre o cotidiano das aulas, o que o professor solicitava como exercício dentro e fora da sala, como eram as avaliações e as apropriações dos professores das determinações legais em torno da disciplina escolar Francês.

As ex-professoras entrevistadas foram Therezinha de Oliveira Paulino e Eza Jacques Leite, essas duas já apresentadas no subitem 3.1 deste capítulo, que responderam sobre suas práticas de aula, as necessidades de cumprir as determinações legais e de que maneira tangenciavam as imposições, ou não; outra professora entrevistada, embora não tenha dado aulas de Francês, foi Maria da Glória Sá Rosa, conhecida por Glorinha.

A contribuição de Glorinha para essa pesquisa é devido a sua participação na história da escola por toda a década de 1950, o que permitiu que fornecesse

⁵² Ano definido pelo início das atividades da professora Anna Luiz Prado Bastos (Dona Galega).

informações sobre seus colegas. Atualmente, é professora Dr^a Honoris Causa aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Maria da Glória Sá Rosa é formada em Línguas Neolatinas, pela PUC do Rio de Janeiro, na década de 1940. Trabalhou no Colégio Estadual, entre 1950 e 1972, ministrando aulas de Espanhol e Português no ginásio e Francês no científico no período noturno. Sobre essa experiência não acrescentou informações, pois não abrange o objetivo desta dissertação.

Aparecida Nogueira, Arlete Saddi Chaves, Eliza Cesco e Eunice Dib são as ex-alunas que foram entrevistadas.

Aparecida Nogueira entrou no Colégio Estadual Campo-grandense em 1958 para fazer o ginásio e saiu em 1963 quando terminou o científico, atualmente é professora do ensino superior na área da saúde.

Arlete Saddi Chaves fez o ginásio e o científico entre 1953 e 1960, no Colégio Estadual Campo-grandense. Sua formação superior é na área de Letras com Francês e hoje é diretora da Aliança Francesa desde a década de 1990.

Eliza Cesco, igualmente às outras alunas, fez ginásio e científico no Colégio Estadual Campo-grandense, terminou o segundo ciclo do ensino secundário em 1963, sendo atualmente professora e gerente da UEMS, unidade Campo Grande.

Eunice Dib estudou no Colégio Estadual quando ainda estava instalado junto ao Grupo Escolar Joaquim Murtinho na avenida Afonso Pena, apenas na 3^a série ginásial é que foi para o prédio novo na rua I-Juca Pirama, onde ali completou os estudos no científico.

Anna Luíza Prado Bastos (Dona Galega)

Eunice Dib foi a única das quatro alunas que conheceu o Colégio Estadual Campo-grandense ainda em sua antiga sede. Lá, foi aluna de Anna Luíza Prado Bastos, Dona Galega, professora de Francês na escola entre 1947 e 1957.

De acordo com Eunice Dib, Dona Galega tinha um jeito de dar aula comum à maioria dos professores daquela escola e conforme a ex-aluna: “[...] *professora Galega totalmente aula sentada, dava aula sentada como a maioria, por exemplo, de Geografia, História [...]*” (E.D., Anexo 11, pp. 225-227).

A respeito dos materiais que a Dona Galega utilizava em suas aulas, Eunice Dib argumentou que não havia recursos diferenciados como figura e músicas para auxiliar a professora nas aulas. Segundo Eunice Dib, a professora de Francês explicava a matéria contando apenas com a lousa, que era seu principal instrumento e ali “passava o vocabulário”. Eunice Dib disse que isso era um motivo para os alunos não terem motivação e quanto à prática de avaliação, Dona Galega aplicava prova oral com leitura e ditado.

Contudo, a ex-aluna recorda que havia ainda leitura e certa preocupação por parte de Dona Galega com a pronúncia na hora em que os alunos executavam essa tarefa em sala de aula. Eunice Dib recorda-se de ter aprendido algumas vezes canções em francês com um “coralzinho”, como quis caracterizar; ela teve contato também com a literatura francesa lendo biografias de autores e que a prática aplicada pela professora era sua memorização em francês para ser posteriormente tomada em sala de aula.

Arlete Chaves, outra ex-aluna de Dona Galega, argumentou que “[...] *era muita leitura, exercícios, né! Não se falava Francês. Se escrevia, se lia ... fazíamos exercícios*” (A.C., Anexo 09, p. 220). A ex-aluna lembra que a leitura era uma atividade muito mais recorrente que a tradução e a memorização, conta que essas duas atividades não eram muito aplicadas por Dona Galega. Mas, sua lembrança converge com a de Eunice Dib, sobre a memorização de autores da literatura, “[...] *os autores eram só os clássicos*” (A.C., Anexo 09, p. 221).

Quanto à análise de Arlete Chaves, vale lembrar que ela é professora de Francês e Português em curso superior e hoje atua na Aliança Francesa. Sua análise a respeito do ensino ginásial enquanto aluna sofreu influências de sua experiência profissional posterior e de seu conhecimento metodológico da disciplina, fazendo com que seus argumentos adquiram um teor mais crítico ao voltar-se para aquele momento.

Essa ex-aluna explicou que não havia literatura propriamente dita no ginásio:

[...] era língua pura, mesmo método do livro... eu não lembro o nome do autor, eu tenho esse livro, é editado pela Jacobina, eu acho... Era um livro editado em português, mas os textos eram em francês. Então o que que era a literatura? Eu acho que ela nem tinha lido, ela nem falava das obras, ela falava da biografia, então a gente estudava a biografia do autor e as obras que ele escreveu. Pouquíssimas vezes a gente estudava o

texto. Raramente a gente estudava... a gente decorava, quando decorava algumas conhecidas... tenho a impressão ... Lamartine, "Le lac", a gente decorou. Então era assim ... excepcional (A.C., Anexo 09, p. 221).

Ainda sobre a percepção de Arlete Chaves, o ensino da língua não era muito detalhado, nem mesmo no científico, isso significava dizer que não se fazia diferença entre a língua falada e a língua escrita, acabando esta última por ser privilegiada.

De forma resumida, segundo as memórias das ex-alunas entrevistadas, as práticas de Dona Galega eram a leitura de textos do livro adotado e a memorização de autores da literatura, como forma de introduzir nomes que seriam melhor trabalhados no curso científico no Colégio Estadual Campo-grandense. Além disso, a aula era explicativa com o uso da lousa, sem variação de recursos audiovisuais, mas alguma aplicação de músicas francesas, com a formação de coral.

Valeska Perez

Aparecida Nogueira e Eliza Cesco tiveram como professora de Francês, Valeska Perez, licenciada, entrou no Colégio Estadual em junho de 1959.

Segundo Aparecida Nogueira, a imagem de Valeska Perez que permaneceu em sua memória era de uma pessoa muito bonita e jovem. A ex-aluna descreveu suas aulas da seguinte forma:

[...] eu penso que a professora entrava lendo, a gente lia o livro texto, a gente lia aquelas lições do livro, respondia as perguntas, ela ensinava os verbos, ensinava algumas frases, a gente falava alguma coisa na sala com ela, ela falava alguma coisa com a gente, mas não era assim um curso porque eram poucas aulas por semana, não era muita coisa, a gente aprendeu só o básico. Acho que isso varia de pessoa para pessoa, eu penso que era suficiente para as pessoas terem uma idéia, da origem comum da língua, das línguas neolatinas. Eu lembro muito que tinha que decorar verbos, verbo ser e estar, être, eles queriam fazer a comparação, estudar a parte gramatical, ênfase na gramática, a gente estudava todas as categorias gramaticais, os traços gramaticais, sintaxe, os verbos, isso era uma coisa sempre exigida e na época tinha o exame oral também, tinha que falar as coisas, como fazia o latim. Estudei o latim no ginásio (A.N., Anexo 08, p. 218).

Apesar da opinião da ex-aluna e de ter dito que percebia que alguns professores do Colégio Estadual não tinham formação na área em que atuavam, ela

contou que aprendeu Francês, de certa forma devido à raiz latina das línguas francesa e portuguesa:

[...] Eu acho interessante que, apesar de a gente não ter uma ênfase de falar e da conversação em francês, você acabava aprendendo e assimilando essa coisa da similaridade, da raiz comum das línguas, isso facilitava o aprendizado, isso pra mim funcionou muito nesse sentido, de facilitar o aprendizado do próprio português, da concordância, da regência, que é a mesma do português, algumas coisas você aprende e não esquece mais, eu não esqueci mais (A.N., Anexo 08, p. 218).

Aparecida Nogueira lembra que havia um livro didático adotado, nele havia exercícios escritos, no entanto, sem aplicação de exercícios orais. Ela entende que para exercícios orais seriam necessários materiais como um rádio ou outro recurso audiovisual. O que, segundo ela, não havia na escola já que a tecnologia era limitada na instituição.

Conta Aparecida Nogueira que o rádio transistor veio para o sul de Mato Grosso mais ou menos em 1962: *“[...] Então você imagina, professor ia carregar um instrumento, para levar para você escutar uma música, embora na escola houvesse toca disco, essas coisas, mas a gente não usava isso” (A.N., Anexo 08, p. 218).*

Segundo Aparecida Nogueira, a professora Valeska Perez dava ditado, porém não tradução.

[...] Tinha um texto em francês que a gente lia e respondia as perguntas, tipo um questionário, “eu me chamo fulano de tal”, “como é seu nome?”. Tudo em francês, “você vai à escola?”, “você estuda?”, essas frases cotidianas, de criança, tipo de estudante, “muito obrigada”. A gente aprendia e falava (A.N., Anexo 08, p. 219).

Sobre o dia-a-dia da aula de Francês, Eliza Cesco lembra-se de uma aula do professor Glauco Rodrigues, que ficou apenas um ano no Colégio Estadual como professor de Francês (agosto de 1957 a agosto de 1958), argumenta que:

*[...] tinha uma poesia que se chamava **Liberté**, era uma poesia toda, que ele (Glauco Rodrigues) colocou no quadro negro para que a gente adivinhasse que tema se referia àqueles versos e no final era uma ode à liberdade (E.C., Anexo 10, p. 222).*

Sobre a professora Valeska Perez, disse Eliza Cesco:

A professora Valeska Perez veio também habilitada, em seguida, a Glorinha chegou lá no começo, posteriormente veio a Valeska Perez. Ela era habilitada, ela dava aula de francês, aquela marca que a Glorinha introduziu no Maria Constança da vida cultural, a Valeska entrou nessa linha também, tinha um forte traço cultural do ensino contextualizado da língua (E.C., Anexo 10, p. 222).

A percepção de Eliza Cesco em relação ao Francês no ginásio destoa em parte de Aparecida Nogueira. O ato de estudar Francês para Eliza Cesco tem importância pessoal, pode-se dizer que a disciplina é enaltecida quando ela frisa mais o significado dos aspectos culturais, envolvendo a disciplina, que mais exatamente o cotidiano do ensino da disciplina na sala de aula.

A questão da sonoridade da língua foi bem remarcada por Eliza Cesco, situação que estava ligada às apresentações para o público não somente interno à escola e declamações de canções e versos franceses na escola.

Afirma Eliza Cesco:

*Qualquer evento cultural lá no Maria Constança que tinha, a classe apresentava, tinha esses momentos em que você ou cantava ou declamava. Eu me lembro de uma época a gente cantando **La mer**, o grupo reunido cantando **La mer** [...] Agora... a gente cantava, eu estou tentando lembrar uma música que a Valeska cantava: **un jour, tu verras, nous serrons...**, eu lembro que ela cantava isso conosco (E.C., Anexo 10, pp. 223-224).*

Complementa a ex-aluna dizendo que até hoje quando escuta a Marselhesa (hino nacional da França) a memória é remetida à sua época de ginásio. Analisou que o exercício de aprender uma música não era dado sem contexto ou sem explicação, havia um trabalho com os significados das palavras, ela diz: “[...] são marcas do ensino da língua que não se resumem a simplesmente você ler e traduzir, né? Era você entender o contexto todo” (E.C., Anexo 10, p. 223).

Segundo Eliza Cesco, Valeska Perez passava exercícios como o ditado e a escrita em geral e a interpretação de texto. Com respeito à gramática, afirma a ex-aluna: “[...] a gente era obrigada a saber a gramática sim, eu sabia conjugar os verbos franceses, mesmo (ênfase). Nossa gramática era muito bem estudada, não era uma gramática vazia” (E.C., Anexo 10, p. 223).

Além dessas atividades em sala, era dada também tarefa de casa, que ela lembra, tinha que fazer diversas vezes a leitura do texto do livro didático em casa.

Quanto ao uso do livro didático, Eliza Cesco conta que não era seguido ao “pé da letra”, mas que era uma base. Em sala de aula também era feita a leitura em voz alta, os alunos tentavam “caprichar” na pronúncia, já que a professora Valeska Perez corrigiria, mas sobre a correção ela ressalta: “[...] *eu não me lembro de ninguém fazendo isso de uma maneira inadequada, era corrigida a pronúncia, não tinha uma rejeição a isso*” (E.C., Anexo 10, p. 224).

Eliza Cesco concluiu sua entrevista com uma informação que reforça a importância do professor para a história da disciplina: “[...] *Isso só foi possível pela marca de alguns professores*” (E.C., Anexo 10, p. 223).

Na década de 1950, por documentos e pelas entrevistas, percebe-se a ocorrência de eventos culturais no Colégio Estadual Campo-grandense.

A ex-professora Glorinha conta:

[...] O Colégio Estadual fazia as paradas ... as paradas, havia as datas cívicas, os alunos desfilavam, havia muitas festas... as festas de fim de ano eram famosas, as autoridades participavam da mesa, paraninfo... longas, muito longas, muito cansativa, mas muito cheio de pompa, né? (M.G.R., Anexo 13, p. 232).

Aparecida Nogueira fala também dos eventos culturais do Colégio Estadual:

[...] A escola tinha muita (ênfase) festa, aliás é uma coisa interessante, eu repito para os meus filhos, naquela época a escola era o centro das nossas atenções, nós vivíamos em função da escola. A gente não tinha outra coisa pra fazer, só tinha escola, então qualquer festa na escola era uma festa, era um acontecimento na vida da gente, e se preparava pra aquelas festas [...] (A.N., Anexo 08, p. 219).

Porém, a ex-aluna não se lembra de uma festa específica envolvendo a disciplina Francês, mas o que existe de interessante no relato a seguir é sua memória de como foi aprender Francês:

[...] havia...alguma..tenho impressão que havia alguma participação, tipo alguém declamando uma poesia em francês, essas coisas havia, mas não como uma festa que você localizasse uma cultura francesa, eu não me lembro com muito detalhe como que era essa coisa...eu lembro que esforço da gente era pra decorar como e que escrevia, os acentos [...] (A. N., Anexo 08, p. 219).

No Colégio Estadual Campo-grandense havia uma festa caracterizada pelas línguas estrangeiras aprendidas na escola, com expressões culturais manifestadas pela literatura e pela música. Essa festa chamava-se Festa das Nações Unidas e de acordo com o Livro de Ocorrências 1956, a festa já vinha sendo organizada desde 1956 e acontecia no dia 24 de outubro de cada ano (Ocorrência em 24 de outubro de 1956. Livro de Ocorrências, 1956). A escolha desta data pode estar associada a mesma data de inauguração da ONU (Organização das Nações Unidas) em 1945.

De acordo com o Livro de Ocorrências 1956, essa festa significava a

[...] comemoração do dia das Nações Unidas com festa escolar lítero-musical interna onde foram apresentados vários números, pelos alunos e dirigidos pelos respectivos professores nas cinco línguas estudadas no Colégio: Português, Latim, Francês, Espanhol e Inglês (Ocorrência em 24 de outubro de 1956. Livro de Ocorrências, 1956).

Observa-se a ênfase da festa nas disciplinas escolares de línguas estrangeiras - Latim, Francês, Espanhol e Inglês - estudadas na escola. Em 1959, o Dia das Nações Unidas foi registrado novamente nos documentos do Colégio Estadual Campo-grandense:

[...] tendo em vista a recomendação do Ministério de Educação e Cultura de ser comemorado condignamente o “DIA DAS NAÇÕES UNIDAS”, órgão que congrega representantes de todos os países do universo e que a Assembléia permanente luta pela soberania das Nações e defende os direitos indicados do cidadão: a) Convidar os senhores professores do estabelecimento para participarem das comemorações que o Colégio fará realizar nas cinco línguas ministradas no Educandário no próximo dia 24, sábado às 8 horas da manhã, no auditório do Colégio. Diretoria do Colégio Estadual Campo-grandense, em 23 de outubro de 1959 (Ocorrência em 23 de outubro de 1959. Livro de Ocorrências, 1956).

Dessa vez, o evento se mostrava oficial, já que determinado pelo Ministério de Educação e Cultura, já que exigia um evento “condigno” ao seu significado.

Além disso, frisa-se que o convite era estendido a todos os professores da escola, o que demonstra seu objetivo de envolver toda a escola e não somente algumas séries.

O evento aconteceria no auditório do Colégio Estadual, onde havia lugar para 250 pessoas sentadas, segundo Rocha (2007), o auditório também era chamado de Salão Nobre ou Salão de Eventos,

[...] esses espaços eram muito utilizados em comemorações cívicas, atividades sociais e esportivas e, por isso mesmo, visitados por autoridades, pela sociedade e, inclusive, alunos e delegações intermunicipais e interestaduais (p. 55).

O que se depreende é que uma cultura escolar do Colégio Estadual Campo-grandense vinha se firmando, formada e vivida por alunos, professores e outros atores do cotidiano escolar, constituindo uma dinâmica cultural vinda de relações sociais, levando para a sociedade hábitos e práticas tipicamente escolares, assim como o movimento inverso, a cultura da sociedade entrando na escola.

Chervel (1998) e Julia (2001) defendem que a cultura escolar ultrapassa os muros da escola e se manifesta na sociedade, isto é, práticas tipicamente escolares aparecem no interior das sociedades que seriam transmissíveis apenas por meio da escolarização.

Os autores afirmam que o sistema escolar não somente forma indivíduos, como também uma cultura que penetra, modela, modifica a cultura da sociedade global.

Figura 05 – Alunos participantes da peça de teatro O Pequeno Príncipe, nas festividades do Dia das Nações, em 24 de outubro de 1960, com professora Valeska Perez (terceira da direita para esquerda).



Fonte: Arquivo pessoal de Eliza Cesco.

Na Festa das Nações Unidas do Colégio Estadual de 24 de outubro de 1960, a professora da disciplina escolar Francês, Valeska Perez, organizou seus alunos e lhes deu a missão de encenar a peça “O Pequeno Príncipe”, romance escrito em 1943, pelo autor francês *Antoine de Saint-Exupéry*.

Eliza Cesco declara:

[...] Eu me lembro que nós representamos um teatrinho uma vez, [...] essa peça foi coordenada pela Valeska e ela foi toda em francês, final da década de 50. Isso que é forte na questão da formação é o ensino da língua contextualizado, então... por exemplo, os eventos culturais do Maria Constança [A entrevistada alternava a denominação da escola entre “o Maria Constança” e “o Colégio Estadual] e você ia lá pra frente e declamava a poesia em francês (E.C., Anexo 10, p. 222, comentário meu).

Arlete Chaves se recorda da festa: “*era a chamada Festa das Nações, essa eu me lembro bem, participei!*” (A.C., Anexo 09, p. 220), porém disse que não havia grandes envolvimento culturais com a disciplina Francês, ela relaciona esse envolvimento à presença de franceses durante a festa. Como naquela época não se sabia da existência de nenhum cidadão francês residente em Campo Grande, ela entende que a França não se fazia representada.

Considera-se ainda, que Arlete Chaves não foi contemporânea de Eliza Cesco no ginásio, portanto não se lembra da encenação da peça em 1960.

Na Figura 06 pode ser visto o personagem “bêbado” da obra de *Saint-Exupéry*. Glorinha relatou a performance do ex-aluno na peça: “*[...] Tudo em francês, me lembro até a cena do bêbado... por que você bebe? Je bois pour oublier que je bois. Foi muito interessante!*” (M.G.R., Anexo 13, p. 232).

Personagem igualmente marcante para Eliza Cesco: “*[...] Na peça, a gente curti, apareceu o bêbado, o rei, tudo em francês, tinha que cuidar muito bem da pronúncia*” (E.C., Anexo 10, p. 223).

Interessante é notar que essas fotos estão expostas, ainda hoje, em Campo Grande, no restaurante de um ex-aluno do Colégio Estadual que, apesar de não ter encenado a peça, quis ter a foto de seus colegas de ginásio. Eliza Cesco conta:

[...] até o Renato que é dono daquele restaurante Indez, ele me pediu umas fotografias do Pequeno Príncipe, estão lá no mural do restaurante [...]. Tem algumas pessoas da sociedade que representaram essa peça (E.C., Anexo 10, p. 222).

Figura 06 – Alunos participantes da peça de teatro O Pequeno Príncipe, nas festividades do Dia das Nações, em 24 de outubro de 1960.



Fonte: (Arquivo pessoal de Eliza Cesco).

O levantamento por documentos e por entrevistas soma a ocorrência de três anos, em 1956, 1959 e 1960 das Festas das Nações Unidas, no Colégio Estadual Campo-grandense. Pela memória da ex-aluna Eliza Cesco e da ex-professora Glorinha, é a de 24 de outubro de 1960 que se tornou marcante com dramatização da peça O Pequeno Príncipe.

O engajamento particular de Valeska Perez em mobilizar alunos para ensaiar e encenar a peça “totalmente em Francês”, segundo elas, pode ser um dos responsáveis, portanto, de um caráter afrancesado da Festa das Nações Unidas em 1960, o que pode também ter contribuído para estar presente até hoje nas memórias de ex-alunos, de professores e de certo grupo social campo-grandense.

Therezinha de Oliveira Paulino

A respeito das práticas realizadas por Therezinha Paulino, um fato é remarcado por ela quanto à obediência aos programas de ensino.

Os diretores eram obrigados a seguir religiosamente a lei federal e eles nos transmitiam essa responsabilidade. Então a gente tinha que trabalhar de acordo com a lei federal, prestava contas aos diretores [...]. Francês, por exemplo, eu tinha o programa, eu tinha que seguir aquele programa, vinha nos livros, os livros eram editados de acordo com a lei federal. [...] Eram livros aprovados pelo Ministério, de autores aprovados (T.P., Anexo 14, p. 236).

Porém, Therezinha Paulino complementou que “[...] o professor tinha a liberdade de escolher qual autor que ele queria” (T.P., Anexo 14, p. 236), embora tivesse que escolher a partir de uma lista aprovada pelo Ministério, daí partiu para caracterizar a diferença dos dois cursos de ensino secundário:

Porque no científico se aprendia na ocasião a literatura, porque gramática, leitura essas coisas, eram no ginásio. O curso científico era especificamente para o vestibular, para literatura francesa. Eu, como professora, eu me via na obrigação de esclarecer dúvidas relativas à gramática, à coisa que não era do programa [...] (T.P., Anexo 14, p. 236).

Certas informações relatadas pelas entrevistadas apontam para atividades não oriundas de conhecimento formal e imposto por orientações metodológicas.

Arlete Chaves enquanto ex-aluna de Therezinha Paulino explica:

*[...] o que eu me lembro que é marcante na Therezinha... é o seguinte... o Estadual ali na época, recebia endereços de jovens franceses que queriam se corresponder com brasileiros e eu peguei ... ela distribuiu, assim... na sala e eu peguei o endereço e escrevi para essa moça **Berthe**, que morava em **Lorient**, na Bretanha (T.P., Anexo 09, p. 220).*

A ex-aluna contou que estabeleceu correspondência tão frequente com a francesa que elas se encontraram quando Arlete Chaves foi morar na França.

A ex-professora Therezinha Paulino explicou como eram suas aulas e suas práticas em sala, apresentando a didática da aula como uma sequência de três atividades: primeiro, começava pelo vocabulário, em seguida fazia uma tradução do

vocabulário e, após essas duas tarefas, é que o aluno se voltava para a leitura. A ex-professora afirma que “[...] a leitura era muito praticada” (T.P., Anexo 14, p. 236).

Justificando a sequência didática adotada por ela, deu sua opinião sobre a língua estrangeira: “[...] Francês não era uma língua fácil, era difícil e muito ampla” (T.P., Anexo 14, p. 236).

Quanto aos textos selecionados, ela disse que já vinham nos livros adotados, “[...] não era a gente que escolhia nada” (T.P., Anexo 14, p. 237). Nos livros, tinha um texto de onde era retirado o vocabulário, explicado em português pela professora, e um questionário; quanto à redação, disse que não tinha, frisando:

[...] francês não tinha redação, as redações eram pequenos trechos, tipo arguição, dentro desse vocabulário fazia uma frase, cada um inventava, o exercício era assim, mas não era uma coisa taxativa, direcionada, obrigatória, dependendo do professor (T.P., Anexo 14, p. 238).

Therezinha Paulino, além de não passar tarefas para o aluno fazer em casa, também não acreditava que o ginásiano fosse capaz de fazer uma redação: “[...] Não tarefa, o francês não tem como ter tarefa, o que que eu vou falar pra eles fazerem, uma redação no curso ginásial?” (T.P., Anexo 14, p. 238).

Sobre as atividades dadas aos alunos, a professora Therezinha Paulino afirma:

[...] (a leitura) era em voz alta, o aluno levantava, eu, por exemplo, aplicava um por um, pessoal, uma classe de quarenta alunos como é que você vai avaliar quem está falando, quem é que não. Na programação tinha três aulas, eu dedicava, por exemplo, eu dedicava a segunda-feira pra vocabulário, tradução e leitura, na quarta-feira seria outra aplicação... leitura só quarta-feira, todo mundo ia ler. [...] Mas eu não era obrigada a pôr todo mundo pra ler. Eu calculava... nessa quarta-feira lia dez, acabou a aula também. Tem o comentário, tem tudo, não era só aquela ladainha [...] Então no correr do mês ninguém ficava sem ler, mas não era taxativo (T.P., Anexo 14, p. 237).

A respeito da obrigatoriedade do preenchimento e entrega à administração de Pontos de Prova e do Diário de Classe, Therezinha Paulino relata:

[...] Havia duas provas, havia prova mensal todo mês, o professor tinha plena autonomia de conduzir sua matéria dentro de sala de aula, aplicar seu critério. Para prova mensal, eu dava duas provas, dava uma prova quinzenal, que depois somava pra formar a nota média do mês e dava uma prova mensal, e as arguições tinham nota, fulano leu, leu mal,

ganhou oito, sete, então dessa parte de argüição, porque não tinha como fazer tarefa, eu não ia corrigir tarefa, eu dava o vocabulário e eles faziam a tradução e eu dava uma aula traduzindo pra todo mundo, fulano como é que você fez, ali eu movimentava aquele trecho (T.P., Anexo 14, p. 238).

Então, as práticas de Therezinha Paulino relatadas por Arlete Chaves e pela própria ex-professora foram a leitura em voz alta alternada por aluno em sala de aula: o vocabulário e a utilização do livro didático bem como os textos ali trazidos. A ex-professora não trabalhou a redação nem a tarefa de casa. A ex-professora realizou atividades de intercâmbios por cartas entre jovens brasileiros e franceses. No que diz respeito ao cumprimento das determinações legais educacionais, Therezinha Paulino cumpria o que era imposto e publicado nos livros didáticos, sendo reservado ao professor a escolha do autor dentre os autores já selecionados pelo Ministério da Educação.

Eza Jacques Monteiro Leite

Sobre a determinação da legislação e o livro didático, Eza Leite argumentou: “[...] *tinha que seguir a orientação porque tinha o livro, tinha o programa para ser feito*” (E.L., Anexo 12, p. 228), que é praticamente a mesma opinião da professora Maria da Glória de Sá Rosa: “[...] *a legislação era cumprida quase ao pé de letra, porque...havia essa preocupação de realizar as coisas como eram enviadas pelo Ministério da Educação*” (M.G.R., Anexo 13, p. 233).

No caso de Eza Leite, em suas aulas foi desenvolvida a montagem do quadro mural. Segundo ela, era assim:

[...] Esse quadro, por exemplo, tinha lá um tema. Um tema não, uma figura, então se falava sobre aquela figura, o que estava fazendo, quem era, essa coisas assim, né. [...] (o quadro mural) era trocado frequentemente (E.L., Anexo 12, p. 229).

Eza Leite lembra que:

Tinha aluno que conseguia contar uma historinha porque foi assim que eu aprendi com a irmã Josefina e também na PUC. Tinha que falar, porque antigamente nos colégios não se usava ... tinha o livro, seguia aquilo traduzia e pronto. Mas como eu estudei dessa maneira, a gente

fazia visitas, eu me lembro uma vez que a gente foi fazer uma aula de francês e fizemos de latim também na horta do Colégio Auxiliadora com irmã Josefina. Ali tinha que falar o que tava vendo. Fazer uma redação, contar uma historinha daquilo ali, perguntava pra uma pessoa a outra continuava, então eu fiz muito isso nas minhas aulas, não só de francês como de português também [...] (E.L., Anexo 12, p. 228).

Eza Leite considera-se influenciada pelas aulas de uma professora de Francês, segundo ela, as aulas dinâmicas e as práticas de desenvolvimento de texto e comunicação oral de sua professora de ginásio contribuíram para suas aulas quando se tornou professora.

É perceptível em Eza Leite uma certa autonomia conquistada em seu fazer cotidiano de aulas: “[...] *Nas aulas podiam fazer coisas que não estavam diretamente ligadas (ao programa), ali, eu fazia versão, eu fazia tradução de versão, principalmente mandava fazer frases com palavras*” (E.L., Anexo 12, p. 228).

Sobre os livros didáticos, Eza Leite conta que tinha que seguir o livro e que neles continham textos, gramática e interpretação de texto com perguntas “muito simples”, especifica a ex-professora, mas que as respostas eram em francês e nem todo aluno era capaz.

Quanto aos ditados, realizava-os, mas não recorria à memorização, “[...] *eu preferia mil vezes que o aluno contasse com as palavras dele do que decorasse*” (E.L., Anexo 12, p. 228). Percebe-se uma temática sobre a civilização francesa nos eventos culturais da escola, a esse respeito Eza Leite lembrou que:

*A gente tinha o hino nacional, tinha umas musiquinhas, tinha umas musiquinhas que a gente ensinava, os alunos sabiam e cantavam e perguntavam: o que que é isso professora, e tal, não sei quê. Por exemplo, canções assim... **Sur le pont d'Avignon On y danse, on y danse Sur le pont d'Avignon On y danse tous en rond**, aí eles não sabiam o que que era **pont d'Avignon**, a gente explicava tudo aquilo, procurava um negócio, procurava alguma coisa que mostrasse uma ponte, pelo menos... que não fosse a **pont d'Avignon**, mas que fosse alguma coisa da França, né? (E.L., Anexo 12, p. 230).*

Sobre a obrigatoriedade do preenchimento e entrega à administração de Pontos de Prova e do Diário de Classe, Eza Leite respondeu: “[...] *Ah... era tudo... a gente tinha o diário de classe. As provas também tinham que dizer o que que era, no diário de classe está tudo registrado. Tudo, tudo registrado*” (E.L., Anexo 12, p. 229).

As práticas da ex-professora de Francês Eza Leite podem ser resumidas assim: não lançava mão de memorização, utilizou o quadro mural para trabalhar o vocabulário com a fixação de ilustrações, leitura e interpretação, tradução e versão de textos. A ex-professora entendia que suas aulas eram dinâmicas porque recorria com frequência à oralidade e a atividades musicais.

Sendo assim, ao final dessas análises das entrevistas com ex-alunas e ex-professoras é possível perceber que o final da década de 1950 marcou no Colégio Estadual aspectos culturais envolvendo a disciplina escolar Francês.

Além disso, a realização de concursos de cátedras em diversas disciplinas no Colégio Estadual permitiu, no caso do Francês, a vinda de maior número de professores com formação na área de Línguas Neolatinas, fato também que pode ter concorrido para mudanças em torno da disciplina escolar Francês.

Era o caso de Maria da Glória de Sá Rosa (Glorinha), Eza Leite e Valeska Perez, pois as atividades culturais da escola relatadas nas entrevistas estavam sempre ligas a elas.

Ao estudar a disciplina escolar Língua Espanhola no Colégio Estadual, Morais (2007) percebeu que certas características do professor nunca seriam conseguidas por uma norma legal, segundo a autora, as características

[...] devem-se a aspectos de formação de professores, conhecimento da disciplina lecionada e gosto pelo que se faz. No entanto, são tão importantes quanto à legislação para caracterizar uma disciplina escolar (MORAIS, 2007, p. 89).

Chervel (1998) assinala a importância do professor em motivar o aluno. Ao ajudar o aluno a interessar-se pela sua disciplina, o professor compete para aumentar as chances de aprendizado do aluno.

Por meio das entrevistas, constatou-se que as professoras imprimiam suas marcas no ensino da disciplina escolar Francês independente das prescrições oficiais.

Sem questionar aqui a capacidade ou não de comunicação oral do Francês dos professores analisados, a língua em que era ministrada a aula é um caso exemplar sobre a questão de o professor interferir na disciplina.

Therezinha Paulino conta que explicava a matéria em Português, assim como o diálogo entre ela e os alunos eram na língua materna, mesma situação acontecia nas aulas de Anna Prado Bastos, entre 1947 e 1957, segundo Glorinha; já

as aulas de Eza Leite eram em Francês, conforme informou a ex-professora. Isso mostra a autonomia que cada professora acabava exercendo em suas aulas.

Outro exemplo disso são as atividades de correspondência com jovens franceses que Therezinha Paulino estimulava, relatado por Arlete Chaves, e a utilização do quadro mural, organizado nas aulas de Francês de Eza Leite.

Embora sejam encontradas orientações desses dois tipos de atividades nas Instruções Metodológicas de 1943, que instituiu o Método Direto como o método para o ensino das línguas estrangeiras no ensino secundário, não é possível afirmar que elas estavam colocando em prática por obediência às Instruções Metodológicas de 1943 ao realizar tais atividades.

Alguns indícios mostram que as professoras Terezinha de Oliveira Paulino e Eza Jacques Monteiro Leite não conheciam as Instruções Metodológicas de 1943. Therezinha Paulino disse não conhecer o Método Direto e nem essa terminologia, assim questionou e tentou responder sua própria pergunta:

[...] O que você quer dizer com Método Direto? Método direto é você dialogar com o aluno, é você transmitir, passar vocabulário, fazer a leitura, fazer ditado, fazer os testes de avaliação. Nem sei nem o que quer dizer. Acho que método direto na língua é você e o aluno. Diretamente com aluno, é direto, não é indireto, tirando dúvidas, penso eu [...] (T.P., Anexo 14, p. 237).

Eza Leite também disse desconhecer o Método Direto. Para a ex-professora, não havia um nome para o método de ensino de Francês, ele se resumia na seguinte explicação: “A gente tinha que entender, traduzir, tinha que fazer ditado, tinha que interpretar. Coisa bem simples” (E.L., Anexo 10, p. 229).

Julia (2001) garante que:

[...] os professores dispõem de uma larga liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão – quer se trate de visitantes de uma congregação, ou de inspetores de diversas ordens de ensino –, eles sempre têm a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino; sendo a liberdade evidentemente muito maior nas margens do sistema [...] (p. 17).

Mais que por uma determinação metodológica ou uma terminologia oficial, a disciplina Francês do Colégio Estadual ia sendo constituída e adquirindo um funcionamento a partir de vida docente experiencial, de uma prática, isto é, de táticas

(CERTEAU, 1994), que essas professoras puderam ou conseguiram estabelecer no decorrer de suas trajetórias dentro da escola onde trabalhavam.

3.4 Um curso de Francês no Colégio Estadual Campo-grandense

Em relação ao funcionamento da disciplina escolar Francês do Colégio Estadual Campo-grandense, coube nesta pesquisa a investigação de alguns registros de ocorrências de um curso de didática de ensino de Francês para professores, ocorrido na instituição escolar uma vez por ano, entre 1957 e 1960. O Colégio Estadual Campo-grandense foi sede do curso e da aplicação dos exames de suficiência da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) da cidade de Campo Grande, então Mato Grosso.

Essa campanha para a difusão do ensino secundário foi criada pelo Ministério da Educação e Cultura com o objetivo de certificar e registrar professores que já estavam dando aulas, mas por não terem feito curso superior não tinham uma certificação e nem habilitação oficiais como professor secundário (PINTO, 2003).

Campo Grande começou a fazer parte do circuito atendido pela campanha em 1957. Sendo o Colégio Estadual Campo-grandense o estabelecimento público oficial que oferecia os dois ciclos do ensino secundário e possuía espaço adequado para receber autoridades do ensino da capital, do país e de outras regiões, tornou-se a sede do curso.

Inscreveram-se professores do próprio Colégio Estadual como de vários outros estabelecimentos de ensino, inclusive particular, o que demonstra que mesmo as escolas particulares tinham como professores, profissionais com formação apenas de ensino médio.

Isso se devia ao fato de ainda não haver na região um curso superior, situação que foi alterada apenas em 1961, com a criação da Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras de Campo Grande (Ata da reunião de professores do Colégio Estadual Campo-grandense, sob a presidência do Inspetor Federal: Rui Alvinho Alegreti, 10 de novembro de 1960. Livro de Ocorrências, 1956⁵³).

O primeiro curso da CADES, em Campo Grande, atendeu as disciplinas Português, Francês e Matemática. De acordo com a ocorrência registrada, o curso foi

⁵³ O “Livro de Ocorrência, 1956” reúne informações que vão desde o ano de 1956 até 1959.

instalado em 05 de janeiro de 1957 (Ocorrência em 05 de janeiro de 1957. Livro de Ocorrências 1956), as aulas aconteceram entre 6 e 31 de janeiro de 1957, o responsável pela coordenação dos cursos foi o diretor do Colégio Estadual, Ernesto Garcia de Araújo, e a equipe montada para ministrar as aulas foi:

Orientador dos cursos: Prof. Leodegário Amarante de Azevedo Filho;

Didática Geral: Prof. Leodegário Amarante de Azevedo Filho;

Português-didática especial: Prof. Leodegário Amarante de Azevedo Filho (Distrito Federal);

Português-conteúdo: Prof. Antonio Gomes Ferreira (DF);

Francês-didática especial: Prof. Antonio Rodolpho Moura (DF);

Francês-conteúdo: Prof. Carlos Henrique Schrader (Campo Grande);

Matemática-conteúdo: Prof. Luiz Carvallon (CG);

Matemática-didática especial: Prof. Darcy Vieira Mayer (DF).

Os exames de suficiência para os professores das três disciplinas ministradas aconteceram no dia 04 de fevereiro de 1957 (Ocorrência em 04 de fevereiro de 1957. Livro de Ocorrências, 1956) e os aprovados foram:

Português: Arassuay Gomes de Castro, Dilza Maria da Silva (Ir.), Fernando de Souza Pereira (Pe), Firmo Pinto Duarte Filho (Pe) e Ruy de Souza Cunha;

Francês: Dirce Nunes Costa (Ir);

Matemática: Djalma Miguel de Menezes, Geraldo Bimmermann (Pe), João Vicinanza (Pe), Paulo Eugenio Pinto Guedes.

Em janeiro de 1958, novamente foi instalada, no Colégio Estadual, a Campanha para cursos e exame de suficiência nas disciplinas Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, História, Geografia e Desenho (Ocorrência em 05 de janeiro de 1958. Livro de Ocorrências, 1956). Não é possível precisar pelos documentos porque no ano anterior houve apenas três disciplinas, mas se pode inferir alguns fatores como: a divulgação dos diplomados durante o ano de 1957, ou ainda maior organização da segunda campanha, em 1958, conseguindo reunir mais professores ministrantes que a primeira campanha.

Os professores das disciplinas vinham de vários Estados, como São Paulo, Bahia, Distrito Federal e Goiás. Deste último, veio o professor responsável pelo curso de Didática de Francês, Manoel Ferreira Lima, da cidade de Goiânia. Já o responsável pelo conteúdo permanecia o do ano anterior, Carlos Henrique Schrader, professor diretor do Colégio Osvaldo Cruz, de Campo Grande.

Durante a Campanha, no mês de janeiro de 1958, foram registradas palestras aos professores e aos alunos do Colégio Estadual com o Dr. João Ponce de Arruda e uma Semana de Orientação Educacional proferida pela professora Laís Esteves Loffredi, do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia, do Distrito Federal (Ocorrência em 20 de janeiro de 1958. Livro de Ocorrências, 1956).

O encerramento em janeiro foi presidido pelo Dr. Amélio de Carvalho Baís, presidente da Comissão de Assistência Educacional do Ministério da Educação e Cultural, “[...] ocasião em que os alunos e mestres apresentaram magnífico e artístico programa lítero-musical” (Ocorrência em 31 de janeiro de 1958. Livro de Ocorrências, 1956).

Em 04 de fevereiro de 1958, foi registrado, no Livro de Ocorrências 1956, o início dos exames de suficiência para as oito disciplinas dos cursos de orientação com cinquenta e quatro professores candidatos (Ocorrência em 04 de fevereiro de 1958. Livro de Ocorrências, 1956).

Em 1958, saíram habilitados como professores de Francês de 1º Ciclo do ensino secundário todos os oito candidatos: Antônio Getúlio Rodrigues Arraes; Beatriz Helena de Barros Leite; Giovani Rocca; Glauco Rodrigues Corrêa; Jeanne Marie Hermane Colbart; Maria Umbelina Maciel; Odette Nascimento; Ruth Costa.

Já no ano de 1959, pela ausência de registros no Livro de Ocorrências 1956, não houve curso e nem exame de suficiência para a disciplina Francês, apenas para Português, Inglês, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais e Desenho. Sobre esse fato, vale a pena a análise por uma tabela comparativa no que concerne as mudanças em relação às disciplinas solicitadas e o número de candidatos, entre os anos 1957 e 1959.

Em destaque na Tabela 05, são apresentadas as disciplinas das humanidades. A disciplina Português mostra-se a mais importante em relação às disciplinas humanísticas e às outras pelo número de candidatos.

A tendência para a disciplina Inglês mostrou-se aumentar de 1958 para 1959, enquanto que Francês e Latim adquirem a mesma característica de diminuição do número de inscritos.

Nos três anos de existência em Campo Grande, o curso da CADES para a disciplina Francês iniciou com uma candidata, no ano seguinte, os participantes aumentaram para oito, sendo que dentre eles estava Glauco Rodrigues Corrêa, professor do Colégio Estadual e, em 1959, não houve candidatos para Francês.

Tabela 05 – Quadro de Disciplinas e Número de Candidatos aos cursos da CADES, em Campo Grande-MT, entre os anos 1957 e 1959.

1957		1958		1959		
Disciplina	Nº Candidatos	Disciplina	Nº Candidatos	Disciplina	Nº Candidatos	
	1º Ciclo		1º Ciclo		1º Ciclo	2º Ciclo
Português	5	Português	9	Português	10	2
Francês	1	Francês	8	Francês	---	---
Latim	---	Latim	6	Latim	---	---
Inglês	---	Inglês	5	Inglês	7	3
Matemática	4	Matemática	9	Matemática	5	1
História	---	História	7	História	8	1
Geografia	---	Geografia	3	Geografia	7	7
Desenho	---	Desenho	7	Desenho	6	2
Ciências Naturais	---	Ciências Naturais	---	Ciências Naturais	7	---
				História Natural		3
				Física		1

Fonte: Ocorrências das Instalações dos Cursos da CADES dos anos de 1957, 1958, 1959. Livro de Ocorrências, 1956.

Frisa-se, ainda que, em 1957, dos dez candidatos, seis eram clérigos, provavelmente, fazendo parte do corpo de professores dos colégios confessionais privados, Dom Bosco, de Missão Salesiana e Nossa Senhora Auxiliadora, de Filhas de Maria Auxiliadora.

O fenômeno da diminuição de candidatos a Francês, nos cursos da CADES em Campo Grande, pode ter parte de sua explicação em outro fenômeno, mesmo que particular, ocorrido no início da década de 1960, no Colégio Estadual Campo-grandense: a vinda das professoras licenciadas em Línguas Neolatinas, Valeska Perez, por meio de nomeação e Eza Leite, por concurso, além da transferência da catedrática de Francês, Terezinha Paulino.

Em 1960, foi o último ano que encontrei registros informando sobre os cursos da CADES, com descrições mais sucintas, sem relatar o nome dos responsáveis pelas aulas, nem o número de candidatos e suas disciplinas inscritas, limitando-se a relatar: “[...] Funcionou o curso da Campanha de Aperfeiçoamento do Curso Secundário até 08 de fevereiro” (Livro de Ocorrências s/d, 1956).

Evidências de candidatos não exclusivamente do Colégio Estadual Campo-grandense, isto é, participantes de outros estabelecimentos escolares da cidade, além das diferentes quantidades de solicitações por cursos, permitem identificar expressões da dinâmica conflituosa entre as disciplinas humanísticas e científicas, debatidas no cenário nacional, que acabou por tramitar nos corredores do Colégio Estadual Campo-grandense.

3.5 Mudança de finalidade da disciplina escolar Francês - 1961

Ao final da década de 1950, acirrou-se o debate por um ensino secundário de ênfase humanista ou científica, pelo qual professores e intelectuais da educação se manifestaram e se posicionaram em inquéritos, congressos e eventos educacionais.

Souza (2008) expõe que esse debate intelectual concentrou-se mais uma vez em ataques desferidos ao ensino humanista. De acordo com a autora, questionava-se a utilidade das disciplinas humanísticas – Português, Francês, Inglês, Latim, Geografia, História - diante da necessidade da educação para o trabalho, que deveria voltar-se para o atendimento de um número maior de jovens brasileiros.

A formação tradicional secundária adotada no Brasil com um currículo de cultura geral universalizante, distante de uma possível especialização era colocada em cheque.

Além disso, desde o início do século XX, ocorria um processo de democratização do ensino secundário, cuja tradução se deu pelo aumento crescente da instalação de colégios e ginásios por todo o país, sem que a estrutura organizacional e fiscal pudesse acompanhar a intensidade dessas instalações.

Os jovens de camadas mais populares tinham acesso, ao lado de camadas médias, à ampliação dos estudos para além do primário, porém, a falta de controle e fiscalização não permitia que se atingisse uma padronização da qualidade do ensino no país.

Alguns intelectuais, por exemplo, Fernando Azevedo, defendiam que o secundário deveria conceder uma educação de cultural geral. No entanto, o pensador não desprezava aquele presente cenário nacional que deveria ater-se igualmente ao ensino científico (SOUZA, 2008).

Para o educador havia uma cultura generalizante que, segundo ele, desenvolveria as qualidades humanas e formaria o espírito humano, e uma outra, a cultura especializada, mais técnica e profissional, mais adaptada ao mundo moderno.

A possibilidade de uma reorganização no sistema de ensino brasileiro acirrou o debate, pois certas disciplinas não atenderiam as finalidades do ensino que em um passado – no caso o século XIX – pôde atender. O mundo era outro, assim como o Brasil; a industrialização, a propagação das ciências ligadas cada vez mais à produção e ao mercado, toda essa movimentação enlaçava a educação e seus objetivos.

Segundo Forquin (1993)

[...] toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações (p. 14).

Interpretando essa consideração, a seleção de cultura sofria ajustes por mudanças no interior da sociedade, nesse sentido o sistema educativo com seu currículo e sua formatação das disciplinas escolares passaria por uma reelaboração dos conteúdos de cultura.

No que concerne às seleções culturais para a construção de um currículo, questionava-se a importância do currículo tradicionalmente humanista brasileiro que, em 1942, apesar de ter passado pelas mesmas ondas de debates antes de sua aprovação, confirmou um número considerável de disciplinas humanísticas, assim como seus números de aulas.

Ao voltar esta análise para questões histórico-legais, foram analisadas as implicações na mudança de *status* da disciplina Francês quanto ao caráter de obrigatório para optativo, concretizada com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961.

Segundo Vieira (2003), a Constituição de 1946 abriu um período democrático no país, já consolidado no caráter liberal-burguês. Por sua vez, o Estado retomou, em parte, a responsabilidade da educação, concedendo à iniciativa privada a possibilidade de financiá-la, além de oficializar o ensino pela oferta de escolas particulares, o que foi chamado de “ensino oficial”, caráter, a partir de então, não mais exclusivo do Estado.

Nessa Constituição, o Estado se responsabilizaria pelo ensino primário gratuito, porém, para os níveis restantes, o cidadão deveria comprovar a falta de condições para pagar uma escola privada. Mas foi a discussão das diretrizes e bases da educação que marcou a novidade na Constituição a respeito da educação nacional.

Segundo Zotti (2004),

[...] esse dispositivo constitucional foi o passo fundamental para a construção de uma lei única com o papel de regular para todo o território nacional a educação em todos os níveis e formas. Até então, a legislação educacional de nível federal era constituída de reformas parciais que tratavam cada um dos níveis da educação de forma isolada (p. 117).

Em 20 de dezembro de 1961, foi implantada a Lei nº 4.024, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resultado de treze anos de discussões e debates até sua aprovação. Apesar da mudança de nomenclatura de ensino secundário para ensino médio, não sofreu alterações estruturais, permanecendo o ginásio de quatro anos e o colegial de três anos.

De acordo com a LDB de 1961, o aluno que tivesse feito qualquer formação de ensino médio, fosse científico, comercial, industrial ou clássico, poderia fazer um curso universitário.

Alterações no currículo foram implementadas quanto à classificação de disciplinas obrigatórias e disciplinas complementares, como mostra o artigo 35 da LDB, de 1961:

Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino (BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

Dessa forma, foram consideradas disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências; e complementares: OSPB (Organização Social e Política Brasileira), Língua Estrangeira Moderna, Língua Estrangeira Clássica, Desenho. Em relação à opção da Língua Estrangeira, os Conselhos Estaduais de Educação seriam os responsáveis pela decisão.

Zotti (2004) defende que a LDB de 1961 significou um avanço, porque previu uma descentralização na composição curricular justamente quando definiu um

grupo de disciplinas complementares e optativas – novo caráter recebido pelas Línguas Estrangeiras – a ser decidido pelo Conselho Estadual de Educação e pela escola local.

Porém, na realidade, explica a autora, as escolas acabaram por seguir as sugestões do Conselho Federal de Educação, em parte, por falta de professores capacitados em disciplinas diferenciadas.

Para Zotti (2004), junto dessas transformações, houve uma adaptação do ensino secundário ao quadro econômico brasileiro, coexistindo, de um lado, uma formação humanística propedêutica e, de outro, uma científica, mais ajustada para o tipo de realidade econômico-industrial do país.

Lançando o olhar para o sul de Mato Grosso, nesse mesmo momento histórico-educacional, um ofício de um diretor para o governador do seu Estado releva que o Estado, por seu turno, incrustado no interior do país, não estava tão afastado assim da dinâmica educacional nacional.

Diretor do Colégio Estadual, Ernesto Garcia de Araújo, dirigindo-se ao governador, Dr. João Ponce de Arruda, justificou com sete motivos a não necessidade do ensino de Francês e de Inglês em duas séries do curso Normal, como pode ser acompanhado pelos motivos 4º, 5º e 6º abaixo:

[...] 4ª - considerando que os alunos que concluem qualquer curso de grau médio possuem noção de francês e inglês. 5ª considerando que as escolas normais do estado não tem por objetivo preparar candidatos às Faculdades de filosofia, ciências e letras. 6ª considerando, que as noções de francês e inglês, necessárias a um professor primário, os candidatos já trazem dos cursos de grau médio, já realizados. [...] (Ofício 20/59, de 03 de abril de 1959. Livro Ofícios Expedidos 1959-1960).

O diretor do Colégio Estadual propôs, então, a retirada das duas disciplinas, para que o espaço temporal cedido por elas fosse ocupado por outras “mais importantes” no curso em questão.

Proponho: a) Que seja extinta a cadeira de francês, da 1ª e 2ª series. b) Que seja extinta a cadeira de inglês, da 2ª serie. c) Que seja incluída a cadeira de metodologia do ensino primário na 1ª serie, em substituição ao francês. d) Que sejam incluídas as cadeiras de português, matemática, e noção de estatística, em substituição as cadeiras de francês e inglês na 2ª serie (Ofício 20/59, de 03 de abril de 1959. Livro Ofícios Expedidos 1959-1960).

Conforme Chervel (1998), transformações mais amplas na educação influem nos mecanismos da disciplina, pois ela não é uma massa amorfa e inerte, mas autônoma.

No caso da disciplina escolar Francês no Colégio Estadual Campograndense, os exercícios e as atividades culturais, que resultavam dos mecanismos da própria disciplina, demonstram o funcionamento da disciplina, interferindo na realização tanto das finalidades dos objetivos quanto das finalidades reais implícitas. Ao mesmo tempo inserida numa estrutura legal em forma de leis que ordenam a educação nacional, formando o currículo, a disciplina tem nascimento, instauração, renovação e declínio, podendo deixar de existir em alguns momentos de sua história ou para sempre.

No caso do Francês no ensino secundário brasileiro, a disciplina não saiu do currículo de uma vez, perdeu o caráter obrigatório instituído desde a Reforma Francisco Campos, em 1931, reafirmada com a Reforma Capanema, em 1942, e passou para o *status* de complementar, o que na prática significava optativa, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961.

Resumidamente, a trajetória da disciplina Francês no Colégio Estadual Campograndense pode ser, assim, apresentada: já se fazia presente desde a instalação do ginásio, em 1939; permaneceu em 1942 com a abertura efetiva da escola; em 1954, com o início do oferecimento do segundo ciclo do ensino secundário, o Francês veiculava no curso científico; e, finalmente em 1962, tinha sua retirada parcial no ginásio e total no científico.

Para dar cumprimento à determinação oficial por decisão da Lei de Diretrizes e Bases, a diretoria do Colégio Estadual Campograndense, nas funções da Diretoria do Ensino Secundário, lançou a Portaria nº 180, de 13 de março de 1962 (Relatório 1960-1962), que descrevia o novo currículo para o ensino secundário e onze dias depois era lançada a Portaria nº 8, de 24 de março de 1962, que determinava:

[...] pôr em vigor neste Estabelecimento a referida Portaria [180/62] a partir do dia 26 do corrente, 2ª feira. *Pela mesma são suprimidos do currículo:* a) Latim do 1º ciclo, com opção no 3º colegial; Inglês da 2ª série (1º ciclo) com redução das aulas na 3ª e 4ª séries e curso colegial, Francês da 3ª e 4ª séries (1º ciclo) e do colegial, desenho das 2 primeiras séries (1º ciclo) [...] (Portaria 8/62, de 24 de março de 1962. Livro Portarias, 1957, grifos meus).

Observa-se que, no Colégio Estadual Campo-grandense, a supressão do Espanhol ocorreu no mesmo momento.

Morais (2007) analisando o fato afirma:

[...] a disciplina foi extinta em 1962, não há indícios de que houve um questionamento acerca do fato pela escola. A Portaria nº 8, de 1962, limita-se a informar: “Dá cumprimento à portaria nº 180/62 da DES, tendo em vista a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e são suprimidas do currículo latim, francês, espanhol e outros”, sem que a escola questionasse a medida (p. 80).

Outras Portarias, além da oitava e nona de 1962, localizadas no Livro Portarias 1957, podem mostrar alguns aspectos dessa mudança.

Percebe-se certo cuidado por parte da diretora Maria Constança Barros Machado em comunicar a mudança aos professores, pois foi feita uma convocação para reunião pela Portaria nº 4/62 (Livro Portarias 1957), dia 2 de março daquele ano, marcando a reunião para o dia 7.

A diretora lançou outra Portaria, a de número 6/62 (Livro Portarias 1957), cinco dias após a reunião chamando a atenção e exaltando a Lei de Diretrizes e Bases convocava os professores a abraçar a educação de uma maneira patriótica e cívica.

A linguagem utilizada e o teor da Portaria justificam sua transcrição na íntegra:

É com grande satisfação que hoje, iniciamos o período letivo de 1962 nesta casa de ensino, sob a nova orientação baixada pela Lei de Diretrizes e Bases do ensino médio. Fundamentando a educação nacional nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, ela visa a compreensão dos direitos e deveres do cidadão, do Estado, da família e de todos o grupos que compõem a comunidades brasileira. O respeito à dignidade, o fortalecimento da unidade nacional, da solidariedade internacional, o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum são as normas da reforma atual. Assim, congratulando-me com o ilustrado e competente *corpo docente, que cheio de fé, compreensão e entusiasmo, saberá com o patriotismo peculiar à classe*, imprimir ao ensino médio a verdadeira formação cultural, moral e cívica, da nossa juventude, que em futuro próximo terá a grave responsabilidade de resolver os problemas sociais, políticos e econômicos do Brasil. Diretoria do Colégio Estadual Campograndense, em 12 de março de 1962. Maria Constança Barros Machado, diretora (Portaria 6/62, de 12 de março de 1962. Livro Portarias, 1957, grifo meu).

O grifo enfatiza a possível intenção da diretora em preparar para a mudança que seria razoavelmente negativa para os que viriam a perder aulas. Porém, é

necessário anotar que, assim como ocorreu supressão, também ocorreu inserção de outras disciplinas, aumento de carga-horária e/ou desdobramento de cadeiras, como por exemplo, a da professora Therezinha Paulino, de Francês, que passou a ensinar Português (Portaria 9/62. Livro Portarias, 1957), a mesma coisa para a professora Glorinha com o ensino de Espanhol.

Mais um aspecto interno no Colégio Estadual chama a atenção com a mudança introduzida pela reforma educacional: a alteração de horário. A Portaria 7/62 justifica:

Tendo a Secretaria da Educação e Cultura do Estado elaborado novo plano para o ensino médio nos termos da Lei de Diretrizes e Bases para o ginásio e colégio estaduais, alterando o currículo do plano que havia estabelecido anteriormente, esta Diretoria, para dar cumprimento ao mesmo, terá que organizar novo horário. [...] (Portaria 7/62, s/d. Livro Portarias, 1957).

O conjunto das Portarias 4, 6, 7, 8 e 9 de 1962 evidencia um aspecto particular do Colégio Estadual: cumprir o que era estabelecido por lei. A prática de oficializar e publicar essa obediência por meio de portarias internas era uma constante.

Esse fato também foi observado por Morais (2007), que relacionou a prática de cumprir os regimentos como um exemplo de qualidade buscado pela instituição de ensino:

Existia um órgão gestor competente e à escola cabia cumprir as determinações da melhor maneira possível: quanto melhor cumprisse, mais “qualidade de ensino” e reconhecimento teria, visto que havia inspeções regulares para verificar o funcionamento das escolas e o cumprimento das normas estabelecidas (p. 80).

Fica expresso o compromisso da escola e da diretora em cumprir com os princípios da legislação nacional e estadual. O temor evidencia-se pelo discurso igualando o patriotismo à obediência ao que era imposto por lei, o papel do professor como o grande colaborador com a nova reforma e que, mesmo com mudanças que lhe prejudicariam a carreira, deveria ser compreensivo.

No livro de ocorrências do mês de março de 1962 das referidas Portarias, resgata-se a opinião da diretoria da instituição escolar a respeito da introdução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: “[...] no início, grande confusão em vista da falta

de programas e mudança de planos, repentina como aconteceu” (Ocorrência s/d. Livro de Ocorrências, 1956).

Expressões de responsabilidade, por parte da direção do Colégio Estadual quanto à mudança, continuaram a ecoar ali e, por esse mesmo registro de ocorrências, foi tratada a nova necessidade de ocupar a liberação dos professores que tiveram suas disciplinas suprimidas e os consequentes desdobramentos de cadeiras como forma de adaptar suas situações como catedráticos.

A professora Therezinha Paulino enquadrrou-se nessa questão:

[...] as cadeiras de Português e Matemática, devido ter aumentado o número de aula, para 5 semanais da primeira e quatro para a segunda foram desdobradas em virtude do Decreto nº 321, de 4/5/1962, do governador do Estado, sendo nomeados novos professores da disciplina em apreço (*no caso a disciplina Português*): Cezar Maksoud, em vista da extinção da cadeira de Latim; Maria da Glória Sá Rosa, ex-catedrática de Espanhol, Martha Marcondes Ribeiro, Terezinha de Oliveira Paulino” (Ocorrência s/d. Livro de Ocorrências 1956, comentário meu).

As transformações ocorridas na educação e na sociedade brasileiras podem ser sentidas igualmente na política internacional, pois após a Segunda Guerra Mundial, a influência norte-americana aumentou muito em relação aos países europeus e também ao Brasil.

Christ (1998) apresenta essa tendência, porque para ele a língua francesa permaneceu como uma das grandes línguas internacionais incontestáveis, senão a primeira delas até a Segunda Guerra e, desse momento em diante, seu papel de língua internacional passou a ser contestado.

De acordo com Rahe (2006) que analisa o fenômeno da saída de cena da disciplina Francês e a ascensão do Inglês no currículo secundário brasileiro em seu trabalho sobre a disciplina Inglês no Colégio Estadual Campo-grandense/Escola Maria Constança entre 1955 e 2005, a preferência pelo Inglês explica-se pelo estabelecimento de acordos educacionais e culturais entre o Brasil e os Estados Unidos.

Segundo Picanço (2003):

(...) o estreitamento das relações de dependência cultural, econômica e tecnológica com os Estados Unidos fazia arrefecer as paixões pela França como ideal de *modernidade e civilização*. A tentativa de passar a fazer parte do *mundo globalizado* fez com que a opção fosse também por um

currículo globalizado ou mundial, que tinha como referência o modelo-norte-americano (p.270-280, grifos da autora).

Para a disciplina Francês do Colégio Estadual, o ano de 1962 foi um marco, porque a Portaria nº 8 retirou o Francês do curso colegial e das duas últimas séries do ginásio, reduzindo consideravelmente o número de aulas.

No entanto, não houve o completo desaparecimento dessa disciplina das salas de aula do Colégio Estadual. Pôde-se recuperar no Livro de Cadastro: Colégio Estadual Campo-grandense 1965 informações garantindo a existência do ensino de Francês na instituição para além de 1962, como por exemplo, uma licença particular da professora Eza Leite entre os meses de outubro e novembro de 1964, a exoneração da professora de Francês, Marly Teixeira Morettini, em março de 1967 e do professor Cezar Mafus Maksoud, em abril de 1969 (Livro de Cadastro: Colégio Estadual Campo-grandense 1965).

O que de fato acabou acontecendo foi que a disciplina Inglês passou a ocupar o espaço cedido pela disciplina Francês no ensino secundário, aquela disciplina passava a ser a principal representante da língua estrangeira moderna no currículo doravante reformado.

Pela documentação do Arquivo da Escola Maria Constança, o percurso histórico da disciplina escolar Francês no antigo Colégio Estadual Campo-grandense encerrou-se definitivamente na entrada dos anos de 1970, sendo verificada a ausência de assinaturas de qualquer professor da disciplina nos Livros de Ponto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ao escrever as considerações finais desta pesquisa retornei a reflexão para a situação que havia me despertado interesse pelo Francês como disciplina escolar: meus alunos de Francês que tinham estudado no ginásio quando jovens expressavam uma certa nostalgia dos tempos de colégio, tinham memórias e lembranças das aulas e do estilo dos professores, traziam resquícios de uma cultura do passado.

O que busquei realizar neste trabalho foi a investigação da história de uma disciplina escolar inserindo a pesquisa no campo da história da educação. Dessa opção, leituras sobre história do currículo e sobre a conceituação de cultura escolar fizeram-se necessárias para a delimitação do objeto. Optei por desvendar esses aspectos em uma instituição escolar específica, o Colégio Estadual Campo-grandense, em Campo Grande, na época, Estado de Mato Grosso.

O principal objetivo foi investigar a história da disciplina escolar Francês no curso ginásial, entre 1942 e 1962, pelo seu funcionamento, resgatando parte da história de seus professores de Francês, assim como os conteúdos, os saberes selecionados para o ensino da disciplina e práticas escolares por eles trabalhados.

Além disso, para complementar o primeiro objetivo defini outros dois: reconstituir aspectos históricos do Colégio Estadual Campo-grandense no período de sua inauguração e transformações por que passou, resgatando expressões de cultura escolar pela história de algumas de suas disciplinas humanísticas; e traçar os aspectos humanísticos da concepção do ensino secundário, demonstrando a influência nas humanidades na educação brasileira.

A questão elaborada sobre a disciplina Francês no Colégio Estadual foi: quais aspectos da concepção humanística do ensino secundário podem ser encontrados na disciplina escolar Francês do Colégio Estadual Campo-grandense? Como desdobramento desse questionamento, dei sequência a problematização: Teria o conceito de *civilisation* como síntese de nação ou expressão de auto-imagem nacional sido transposto para a disciplina escolar? Era possível identificar esse modelo francês na disciplina escolar do Colégio Estadual Campo-grandense?

Como hipótese prévia para a pesquisa, defendi que, a presença da disciplina Francês no currículo de ensino secundário brasileiro é legitimada pelo seu caráter eminentemente humanístico, enquanto resposta ao atendimento da finalidade de ensino de um momento histórico específico. Sendo que em meados do século XX,

transformações no seio da sociedade brasileira contribuíram para a mudança na finalidade social do ensino secundário brasileiro.

O recorte temporal delimitado entre 1942 e 1962 orientou-se pelo início do funcionamento efetivo do Colégio Estadual Campo-grandense e o momento histórico em que a disciplina perdeu parte significativa de sua carga-horário na escola após a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, pela qual ela se tornara disciplina complementar (optativa).

A metodologia escolhida permitiu situar o Colégio Estadual Campo-grandense num contexto educacional nacional do ensino secundário; conhecer a história da escola e das outras disciplinas humanísticas ali ensinadas; e por fim, traçar como aquela disciplina escolar tinha sido concebida no Brasil e o seu delineamento no que tange as atividades e os exercícios, as práticas elaboradas para os professores executarem, a seleção cultural dos conteúdos e o Método Direto.

Empreender uma investigação sobre a história dos professores se justificou devido a uma questão muito importante que é liberdade de manobra que esses agentes têm para transformar e reordenar o funcionamento das disciplinas.

Afirmo ainda a esse respeito que, por meio da história de professores foi possível identificar a mediação entre o que era imposto pela institucionalização e formalidades da disciplina inserida em um currículo e o que e como esse professor poderia questionar, mudar, excluir e/ou inserir elementos no seu trabalho cotidiano.

A relação entre os três conceitos básicos disciplina escolar, cultura escolar e currículo foi fundamental para a construção do estudo. A concepção de disciplina escolar se traduz como uma entidade escolar autônoma, passível de sofrer transformações ao longo da história, mesmo sendo determinada por um programa de ensino e um currículo oficial.

As disciplinas contêm alguns componentes que permitiram definir a organização do texto da dissertação, a saber: as finalidades, os conteúdos, o funcionamento, o método e os exercícios. Ao se estudar a história de uma disciplina escolar por seus componentes, conhecer a instituição de ensino em que estava localizada aquela disciplina e os agentes escolares tornou-se fundamental para que o objetivo principal fosse atingido.

A cultura escolar pode ser conceituada como um conjunto organizado de normas e condutas que gera práticas escolares e que permite transferências culturais da sociedade para a escola e/ou da escola, para serem disseminadas na sociedade.

Situando a escola e as disciplinas escolares num âmbito oficial, o currículo é entendido por um instrumento de regulação e controle, organizado pela instância oficial, mas que deve ser entendido numa dinâmica permeada de conflitos, poder e discrepâncias, pois é suscetível a fatores históricos tanto por ações do passado quanto do presente.

As disciplinas escolares estão inseridas em uma cultura escolar imprimindo na escola seu formato ao mesmo tempo em que estão inscritas em um currículo escrito, oficial. Portanto, este estudo buscou considerar aspectos sociais e históricos e voltar-se para o interior da disciplina, investigando decisões, influências e legitimações e não permanecendo apenas nas informações do currículo escrito na tentativa de identificar o saber no interior da cultura escolar.

A disciplina escolar Francês foi investigada no contexto do ensino secundário, em formação desde o final do século XIX, enquanto língua estrangeira viva compondo o grupo das humanidades modernas ao lado de outras línguas estrangeiras no currículo: Inglês, Espanhol, Italiano e Alemão, além do Português.

O trabalho demonstrou que, a estrutura do ensino secundário brasileiro no início do século XX foi balizada historicamente pela seletividade e elitização do ensino, pelo exame de admissão, pelos concursos de professores, pelos rigores da inspeção federal, pela seriação e pela equiparação.

Percebeu-se que houve alguns problemas históricos marcando o ensino secundário do país, fato que o governo procurou extinguir na segunda metade do século XX: os preparatórios e a falta de articulação entre cursos do ensino médio para entrar na faculdade.

Em relação à educação secundária ao sul de Mato Grosso compreendeu-se que, um processo de urbanização e modernização no início do século XX intensificou o desenvolvimento da educação. Como por exemplo, crescentes investimentos na escolarização por parte dos governantes em forma de criação de escolas, de aumentos do número de matrículas no ensino médio (normal, comercial e secundário), de ampliação de vagas, de financiamento do ensino público e privado, além de investimentos em material didático, em imobiliário, em reformas de imóveis para adaptação de escolas.

Ponderando o entrelaçamento disciplina escolar de ginásio e o ensino secundário, inseriu-se o sentido de “humanidades” no ensino secundário, conceito identificado pelas seguintes características: literatura clássica, o bem escrever, a boa

gramática, exercícios de tradução e de imitação, aquisição do senso crítico, arte de se exprimir oralmente, formação do homem cultivado, língua necessária à comunicação e à persuasão.

Paralelo ao conceito de “humanidades” foi de grande valia o conceito de *civilisation* absorve a concepção de nação e de cultura por meio de uma língua e de costumes, da qualidade do falar e de se relacionar e de conviver em sociedade imitando a sociedade de corte e da busca pelas atitudes de cortesia, típicas da sociedade francesa.

Ficou claro que, a seleção cultural de disciplinas humanísticas como o Francês estava envolvida com a concepção humanística para o ensino secundário. Passando por frequentes mudanças de finalidades ao longo do século XX, sobretudo sociais, o ensino secundário teve seus currículos modificados à medida que suas finalidades também sofriam transformações.

Identifiquei com isso que, a questão central para contextualizar a disciplina escolar Francês era o debate educacional na disputa pela preponderância, ou de um ensino clássico humanista, ou um ensino científico mais modernizado para época que se desenrolou a partir da década de 1920.

Transformações históricas mais amplas interferiram nos sistemas educativos e embora houvesse a influência marcante de nações européias sobre a sociedade e a cultura brasileiras, as disputas intelectuais para sobrepor ora disciplinas de um ensino humanístico, ora de um ensino científico definiram o cenário educacional do ensino secundário, o que evidentemente refletiu na trajetória e na legitimidade da disciplina Francês.

Foi possível, então, confirmar a hipótese proposta para a pesquisa. Assim, conclui que, a legitimidade da disciplina escolar Francês estava ligada ao seu caráter eminentemente humanístico e que os aspectos humanísticos estavam presentes na sua existência no Colégio Estadual Campo-grandense.

Nesse sentido afirmo que, o modelo francês de *civilisation* foi transposto para disciplina escolar Francês e ela por sua vez foi instrumento para a divulgação desse modelo.

Em outras palavras, uma vez que tal disciplina contribuiu na formação da cultura escolar do Colégio Estadual Campo-grandense imprimiu sua marca pelo conceito de *civilisation* como síntese de nação e da expressão da imagem nacional da França.

Sendo assim, os professores por meio de suas práticas e dos conteúdos trabalhados colocaram os alunos em contato com a cultura e a civilização francesas, como o agir com cortesia, a literatura de autores clássicos e a geografia e a história da França. Também pelas atividades escolares para dentro da sala de aula como o bem escrever e ler Francês, por meio do aprendizado da gramática correta e culta, mesmo que ela fosse arcaica já na época, o conhecimento da literatura e da história da França, o comunicar-se com estudantes franceses, e de certo modo até a expectativa do bem falar, ainda que seu ensino tenha sido tímido no Colégio Estadual Campo-grandense.

Quanto ao ensino por meio dos exercícios, o aluno foi ensinado a escrever, por meio do ditado, da tradução, da elaboração e da interpretação de textos, da memorização de conjugações de verbos, uma vez que, o ensino da língua estava baseado, sobretudo, no ensino da gramática.

Conclui que, a normatização em sua grande parte orientou as práticas de professores, além disso, constatei que, havia uma grande quantidade de conteúdo que o aluno tinha para estudar durante um semestre, o que era previsto na Lei Orgânica nº 4.244/1942.

Por exemplo, o ex-professor Nicolau Fragelli se destacou pelos registros de conteúdos gramaticais detalhados, o que me fez entender que dos quatro foi o professor que seguiu o programa de ensino de forma mais próxima.

As práticas: obedecer aos programas que instituíram os conteúdos de ensino das aulas, ser um professor conforme, estar de acordo com os padrões no preenchimento dos documentos internos referentes a sua disciplina, faziam parte da cultura escolar do Colégio Estadual Campo-grandense.

Os Pontos de Prova devidamente organizados por séries, classes e provas parciais nos relatórios armazenados no arquivo escolar evidenciam uma característica dos professores da instituição de seguir literalmente as instruções determinadas; demonstram também que nos anos iniciais do Colégio Estadual, então Liceu Campograndense, a institucionalização do ensino era rigorosa.

Em contrapartida, ficou evidente também uma autonomia dos professores em relação às suas práticas que evidenciou-se em diversos momentos.

Em relação aos conteúdos, os quatro professores pesquisados entre 1942 e 1947, não cumpriram de forma literal o programa vigente nos anos em que ministraram aulas.

De acordo com os registros de Pontos de Prova, uma parte dos conteúdos do programa de ensino de 1942 não foi cumprida por nenhum professor: a preposição, a conjunção e a interjeição.

Não é possível dizer que os professores burlavam o Método Direto, quando na verdade nem o conheciam, conforme a pesquisa demonstrou, mas registra-se a utilização de algumas das atividades propostas pelo método, por exemplo, no incentivo do intercâmbio entre alunos brasileiros de Campo Grande e jovens franceses, prática da ex-professora Terezinha Paulino ou ainda na montagem do quadro mural, como argumentou que fazia a ex-professora Eza Leite.

O professor de Francês do ginásio do Colégio Estadual mostrou ser para a história dessa disciplina fundamental em sua constituição e funcionalidade, a condução de seu trabalho contribuiu para caracterizar a disciplina naquele espaço.

Outros aspectos em relação à formação dos professores do Colégio Estadual foram identificados, como o fato de que como poucas pessoas sabiam outro idioma na cidade, certamente eram chamadas a ministrarem aula, outra situação relatada foi de que certos professores sem formação na área de línguas não conseguiam esconder que não tinham uma pronúncia correta do idioma que ensinavam. De fato, os professores de Francês que ficaram marcados na memória como os bons professores foram justamente os que tinham formação em Línguas Neolatinas.

Quanto às características do ensino gramatical, ex-alunas lembraram que alguns professores concentravam o ensino do pretérito passado numa forma arcaica que já havia caído em desuso na língua falada no século XX e que era utilizada apenas na literatura.

Ficou claro que, a disciplina Francês cumpria um papel elitizante voltado para grupos sociais específicos, que podiam não somente chegar e concluir um ensino secundário, como também tentar o ensino superior. Segundo argumento da ex-professora Terezinha de Oliveira, os conteúdos por ela abordados eram direcionados para o vestibular, essa preocupação deixa pistas sobre o tipo social do aluno do Colégio Estadual, aquele que poderia morar fora e tentar o ingresso no curso superior.

Ao mesmo tempo em que nesse momento histórico de início da década de 1960, o embate do ensino científico e o ensino das humanidades confirmava a nova supremacia do ensino científico, comprometido em compor um currículo de

formação para o trabalho. O caráter elitizado do ensino secundário, formador de uma cultura geral desinteressada, continuava de uma forma ou de outra persistindo.

Identifiquei resquícios do debate pelo ensino humanístico e científico no próprio Colégio Estadual Campo-grandense. Um exemplo foi o Ofício nº 20/59 que registrou o pedido do diretor da escola da retirada do Francês e do Inglês da grade curricular da escola normal, demonstrando sua opinião de que aquelas disciplinas não tinham mais importância para o aprendizado dos normalistas. Outro fato foi quanto aos registros dos inscritos nos cursos da CADES ministrados no Colégio Estadual, entre 1957 e 1959, que apontam a tendência de diminuição, com o passar dos anos, de inscritos nos cursos nas disciplinas humanísticas.

Como se pôde acompanhar, as mudanças absorvidas pela instituição escolar foram administradas pela diretora com mecanismos internos para preparar e informar os professores sobre as supressões e as diminuições no currículo do Colégio Estadual para o ano letivo de 1962.

Ressalta-se que, ao longo da pesquisa, extrapolando o campo de estudo deste trabalho, outras possibilidades de reflexões foram despertadas. Em suma, dois novos caminhos a respeito da disciplina escolar Francês poderão ser abordados num futuro trabalho.

O primeiro surgiu no momento em que foram realizadas as entrevistas com as ex-alunas e ex-professoras. Uma informação recidia em cada entrevistada: a abertura da Aliança Francesa, em Campo Grande. As ex-alunas não só estudaram Francês no curso de idioma, como as ex-professoras do Colégio Estadual, Glorinha e Eza Leite, foram as que organizaram a instituição na cidade.

A instituição passou a oferecer o curso de Francês em agosto de 1960, um semestre antes de entrar em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que transformou a disciplina Francês de obrigatória para complementar. Com essa informação em mãos questiono: haveria alguma relação entre o aparecimento de um curso do idioma Francês na cidade e a mudança na legislação educacional secundária?

Isso posto, é possível apresentar a seguinte hipótese: após a segunda guerra, o Francês perdeu espaço como língua internacional para o Inglês gerando assim reações políticas por parte do governo francês, como provavelmente a instalação da instituição Aliança Francesa por todo o mundo.

O segundo caminho está ligado aos livros didáticos, pois os registros de Pontos de Prova (entre 1942 e 1947) evidenciam que o eixo do trabalho do professor em sala de aula era o livro didático, já que sempre após a anotação do conteúdo de prova ele escrevia o número de página do livro. O fato é que não foi possível resgatar nenhum nome de livro pelos Pontos de Prova ou outro documento confirmando o livro utilizado pelo professor naquele ano e série.

Essa situação provocou uma outra empreitada de busca por fontes. Em 2007, visitei o Livres (USP), um projeto que armazena livros didáticos e lá localizei 12 livros que constavam na lista da biblioteca do Colégio Estadual Campo-grandense.

Percebi também que, a maior parte dos livros didáticos eram publicados por editoras brasileiras e não por editoras francesa, diferentemente do que supus antes de fazer o levantamento. Como seriam abordados os conteúdos de Francês nos livros didáticos? A seleção cultural realizada por editoras brasileiras de livros didáticos para o ensino de Francês se caracterizava por quais aspectos? Assim, uma pesquisa ainda a respeito da história da disciplina escolar Francês se justificaria no campo dos livros didáticos adotados para as aulas do ensino secundário.

Encerrando a pesquisa sobre a história da disciplina escolar Francês no Colégio Estadual Campo-grandense, busquei demonstrar os aspectos humanísticos expressos na instituição escolar que a legitimaram no currículo do ensino secundário brasileiro.

Ainda em tempo para registrar a relevância desta pesquisa de mestrado, esforcei-me em cumprir com o compromisso de resgatar e de escrever parte da história da educação do sul de Mato Grosso pela vida escolar e formação cultural do primeiro ginásio público da cidade de Campo Grande.

ANEXOS



ANEXO 01 – Quadros comparativos dos programas de ensino de Francês de 1931, de 1942 e de 1951 – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries

1ª Série		
1931	1942	1951
<p>Exercícios para habituar o aluno ao sistema fonético estrangeiro. Exercícios de leitura de textos fonética e ortograficamente escritos. Observância cuidadosa da acentuação tônica. Canções e recitações de trechos decorados, em prosa ou em verso. Exercícios para a formação do vocabulário, relativos ao ambiente próprio do aluno (a família, a casa, a escola, a cidade, etc.) Conhecimento da morfologia por meio do emprego sintático. Substantivo. Verbos regulares nas diversas vozes e nas formas afirmativa, negativa e interrogativa. Adjetivo e advérbio. (3 horas)</p>	<p>I – Exercícios – A conversação, a leitura e os demais exercícios, orais ou escritos, versarão sobre os seguintes assuntos: a escola; as cores, formas, dimensões e posições; os números; as moedas, pesos e medidas; o tempo; as estações; as idades; o corpo humano; os vestidos; o vestuário; os alimentos e refeições; a casa; a família; os desportos e divertimentos; as festas e solenidades; os animais e plantas</p> <p>II – Gramática – Com apoio nessa leitura, se tratará, à medida que os casos ocorrerem, da seguinte matéria, constitutiva de uma só unidade: 1. Alfabeto. 2. Acentuação. 3. Formas negativas e interrogativas. 4. Formas comuns de feminino e de plural dos substantivos e dos adjetivos. 5. Formas dos artigos, adjetivos e pronomes; advérbios, preposições e conjunções mais usuais. 6. Comparativos e superlativos. 7. Formas mais empregadas dos verbos regulares e irregulares de maior frequência.</p>	<p>I – Exercícios - A conversação, a leitura e os demais exercícios, orais ou escritos, versarão sobre os seguintes assuntos: a escola; e a vida escolar; formas, dimensões e posições; as cores, os números; o tempo (hora) e as idades; o clima e as estações; o corpo humano e os sentidos; o vestuário, a casa e a família; os alimentos e as refeições. [única diferença entre um e outro era o assunto.]</p> <p>II – Gramática A matéria, tratada à medida que ocorrer durante a leitura, consistirá nas noções de gramática indispensáveis ao estudo prático do texto lido e será a que se segue: alfabeto; acentuação; formas negativas e interrogativas; formas comuns do feminino e do plural, dos substantivos e dos adjetivos qualificativos; formas dos artigos, adjetivos, pronomes, preposições, advérbios e conjunções mais usuais; comparativo e superlativo; formas mais empregadas dos auxiliares avoir e être, bem como dos verbos de maior frequência; noções de concordância e de regência</p>

2ª Série		
1931	Continuação dos exercícios fonéticos e dos destinados à aquisição do vocabulário, dando-se-lhes já certo cunho literário. Estudo complementar da morfologia e da sintaxe. 3 horas	
1942	<p>I - Exercícios – A conversação, a leitura e os demais exercícios, orais ou escritos, versarão sobre os seguintes assuntos: os meios de transporte e de comunicação; a vida escolar; a vida doméstica; a vida social; a vida cívica; a cidade e a vida urbana; o campo e a vida campestre; a agricultura; a indústria; o comércio; as profissões; as viagens.</p> <p>II – Gramática (2ª série)</p> <p>– Com apoio na leitura, se tratará, à medida que os casos ocorrerem, da seguinte matéria, constitutiva de uma só unidade: 1. Regras gerais da formação do feminino e do plural dos substantivos e dos adjetivos. 2. Formas dos artigos, adjetivos e pronomes; advérbios, preposições, conjunções e interjeições. 3. Conjugação dos verbos regulares e irregulares mais frequentes. 4. Formação de palavras: composição, derivação. 5. Prefixos e sufixos. 6. Antônimos e sinônimos.</p>	
1951	<p>I - Exercícios</p> <p>A conversação, a leitura e os demais exercícios, orais ou escritos, versarão sobre os seguintes assuntos: animais e plantas; desportos e divertimentos; transportes e comunicações; viagens; moedas, pesos e medidas; a cidade e a vida urbana; o campo e a vida campestre; profissões, indústrias; comércio; festas e solenidades.</p> <p>II – Gramática (2ª série)</p> <p>A matéria, tratada à medida que ocorrer durante a leitura, será a que se segue: regras gerais da formação do feminino e do plural dos substantivos e dos adjetivos qualificativos, formas dos artigos, adjetivos e pronomes; preposições, advérbios, conjunções e interjeições; conjugação dos verbos mais frequentes, nos modos e tempos mais usados, formação de palavras, composição, derivação, prefixos e sufixos, antônimos e sinônimos; noções de concordância e de regência</p>	

3ª série		
1931	<p>Leitura e interpretação pelo método direto de autores do século XX. Análise literária elementar. Apreciação gramatical das leituras feitas.</p> <p>Uso moderado da tradução, como meio de estudo comparativo entre as duas línguas. Composição oral e escrita para comentar os trechos estudados. Cartas e narrações para aprofundar os conhecimentos adquiridos neste período e pôr em relevo as semelhanças e dissimelhanças entre as duas línguas. 2 horas</p>	
1942	<p>I – Leitura – Far-se-á em trechos, em prosa e verso, que tenham por assunto principal a paisagem e a vida na França e nos demais países de língua francesa.</p> <p>II – Gramática (3ª série) – Com apoio na leitura, se tratará, sistematicamente, do seguinte: Unidade I – 1. Substantivos, artigos, adjetivos, numerais. 2. Gênero e número. Idéia de concordância nominal. Exercícios sobre os casos de concordância nominal mais frequentes. 3. Pronomes. Exercícios para o bom emprego dos pronomes. Sobreretudo dos relativos ou conjuntivos.</p> <p>Unidade II – 1. Verbo; pessoas, número, tempos e modos. 2. Verbos transitivos e intransitivos. 3. Vozes. 4. Verbos pronominais. 5. Verbos impessoais. 6. Verbos auxiliares. 7. Exercícios sobre a matéria dada.</p> <p>Unidade III – 1. Verbos regulares e irregulares. 2. Exercícios de conjugação feitos por meio de frases. 3. Exercícios de concordância do verbo com o sujeito.</p> <p>III – Outros exercícios – Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática, haverá: 1. Exposições orais, reprodução livre dos trechos lidos na aula; 2. Estudo do vocabulário, acompanhado de exercícios; 3. Exercícios de redação; 4. Exercícios de ortografia.</p>	
1951	<p>I – Leitura Leitura e interpretação de trechos de autores dos dois últimos séculos, trechos que tenham principalmente por assunto a paisagem e a vida na França e em outros países de língua francesa.</p> <p>II – Gramática Recapitulação sistemática da matéria gramatical tratada nas séries precedentes. Estudo complementar da concordância nominal e da concordância verbal, dos pronomes e da conjugação</p> <p>III – Exercícios Além da leitura e interpretação, haverá os seguintes exercícios: Tradução; questionários gramaticais, vocabulário; redação de frases simples; versão de frases fáceis; exercícios de ortografia</p>	

4ª Série		
1931	<p>Leitura e interpretação de autores dos séculos XVIII e XIX. Uso moderado da língua materna, a título de comparação. Estudos gramaticais e literárias. Correspondência. Descrições de cenas e tipos. Problemas de sintaxe comparada entre a língua materna e a língua estrangeira. Alguns exercícios graduados de versão, a título de comparação entre as duas línguas, permitindo-se o uso moderado do dicionário. 1 hora</p>	<p style="text-align: center;">1942</p> <p>I – Leitura – Far-se-á em trechos, em prosa e verso, que tenham por assunto principal a civilização francesa, e bem assim a sua irradiação e influência.</p> <p>II – Gramática – Com apoio na leitura, se tratará sistematicamente, do seguinte:</p> <p>Unidade I – 1. Particípios presente e passado. 2. Regras gerais de concordância do particípio passado. Exercícios. 3. Exercícios para o bom emprêgo do infinitivo sem preposição e do infinitivo com as preposições “de” e “à”.</p> <p>Unidade II – 1. Advérbios. 2. Preposição. 3. Conjunção [corrigir no capítulo 3]. 4. Interjeições. 5. Exercícios sobre a matéria dada.</p> <p>Unidade III – 1. Oração. 2. Sujeito, predicado. Predicado verbal, predicado nominal. Complementos. 3. Oração coordenada e oração subordinada. 4. Exercícios de análise léxica e sintática</p> <p>III – Outros exercícios – Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática, haverá:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exposições orais, reprodução livre dos trechos lidos na aula. 2. Estudo do vocabulário, acompanhado de exercícios. 3. Exercícios de redação e de composição. 4. Exercícios de ortografia. 5. Exercícios de tradução e de versão.
1951	<p>I – Leitura Leitura e interpretação de trechos de autores dos dois últimos séculos; trechos que tenham principalmente por assunto a civilização francesa, sua irradiação e influência.</p> <p>II – Gramática Recapitulação sistemática da concordância nominal e verbal, dos pronomes e da conjugação. Estudo sistemático do particípio; sua concordância.</p> <p>III – Exercícios Análogos aos da 3ª série</p> <p>(III – Exercícios Além da leitura e interpretação, haverá os seguintes exercícios: Tradução, questionários gramaticais, vocabulário; redação de frases simples; versão de frases fáceis; exercícios de ortografia.)</p>	<p style="text-align: center;">1951</p> <p>I – Leitura Leitura e interpretação de trechos de autores dos dois últimos séculos; trechos que tenham principalmente por assunto a civilização francesa, sua irradiação e influência.</p> <p>II – Gramática Recapitulação sistemática da concordância nominal e verbal, dos pronomes e da conjugação. Estudo sistemático do particípio; sua concordância.</p> <p>III – Exercícios Análogos aos da 3ª série</p> <p>(III – Exercícios Além da leitura e interpretação, haverá os seguintes exercícios: Tradução, questionários gramaticais, vocabulário; redação de frases simples; versão de frases fáceis; exercícios de ortografia.)</p>

Fonte: Véchia e Lorenz, 1998.

ANEXO 02 – Ponto de Prova da 2ª Prova parcial da 1ª série (1942)

- 140 Ponto a) Indicatif présent des verbes dire, aller et tenir.
 b) Como fazem o plural os substantivos terminados em s, x et z. Exemplos.
 c) Emprego des adjectives possessives son, sa, ses, leur, leurs. Exemplos.
- 150 " a) Como fazem o plural os adjectivos terminados em au, s e x. Exemplos.
 b) Quais são os adjectivos ordinais como se formam? Dictée sur "Les quatre âges."
- 160 " a) Que pode ser em francês a palavra Que?
 b) Écrivez-moi en lettres les numeros: 54899 et 345760.
 c) Passé simple et passé composé du verbe chanter.
- 170 " a) Indicatif présent des verbes être et avoir.
 b) Comme font le féminin les adjectifs gras, gras, bas et las? Exemplos.
 c) Donnez-moi six noms avec ses couleurs.
- 180 " a) Que é conjunção e conjunção de que seubardes.
 b) Dictée sur "Le Train".
 c) Subjuntif des verbes avoir et être.
- 190 " a) Dites-moi ce que vous savez des pronoms démonstratifs.
 b) Écrivez-moi en lettres les numeros 33378 et 98607.
 c) Indicatif présent et imparfait du verbe aimer.
- 200 " a) Dites-moi ce que vous savez des pronoms personnels.
 b) Dictée sur "Les fiançailles".
 c) Quels sãe os comparatives e superlatives de bon, mauvais et petit.

Campa-Grande, 8 de Outubro de 1942.

Amélie C. Bais
 Dr Amélie C. Bais
 Inspector

Nicelsu Fragelli
 Dr Nicelsu Fragelli
 Professor

ANEXO 03 – Ponto de Prova da 1ª Prova parcial da 2ª série (1945)

Relação dos pontos de francês para a la prova parcial . da 2ª série
max.

10	ponto	-	a) Copie d'un morceau du livre de lecture adopté- 10 lignes avec traduction b) Conjugaison du verbe avoir au present de l'indicatif. c) Article defini et son emploi
20	"	-	a) Dans les villes comment sont faits les transports? b) Conjugaison du verbe Être dans la salle au imparfait de l'indicatif c) Articles contractés avec exemples.
✓ 30	"	-	a) Qui appelle-t-on bicyclette? Quels sont les parties principales de la bicyclette? b) Quels sont les articles partitifs? Exemples? c) Completer les phrases donnés au tableau noir- Exercice 10.
40	"	-	a) Conjugaison du verbe Être un bon élève au futur de l'indic. b) De quelle époque date la navigation? Quelle était la dimension des anciennes navires. c) Quels sont les adjectifs demonstratifs et comment sont employés?
50	"	-	a) Quels sont les conjugaison vivant et mortes? Exemples? b) Copier un morceau de la leçon du livre adopté et faire la traduction c) Articles defini avec exemples.
60	"	-	a) Quels sont les moyens de transport sur mer? b) Articles contractés avec exemples. c) Conjugaison du verbe avoir au present de l'indicatif
70	"	-	a) Quand s'emploient mon, ton, son au lieu de ma, ta, sa? Exemples b) Completer l'exercice n°13 remplaçant les points par l'adjectifs qui convient. c) Copier un morceau de la leçon du livre adopté et faire la traduction
✓ 80	"	-	a) De quelle époque date la navegatin? Quelle était la dimension des anciennes navires? b) Faire la conjugaison du verbe "N'être pas fainéant" c) Quels sont les articles partitifs? exemples
90	"	-	a) Completer les phras es donnés au tableau noir. Exercice 10 b) Conjugaison du verbe Être dans la salle au present de l'indicatif c) Article defini et son emploi
100	"	-	a) Copier et traduire un morceau du livre adopté- 10 lignes b) Conjugaison du verbe Être un bon élève au present de l'indicatif c) Quels sont les articles partitifs? Exemples.

G. Grande, 15 de junho de 1945.

J. Calixto Professor

Valeriano da Silva

Dr José Valeriano de O. Maia
Inspector

ANEXO 04 – Ponto de Prova da 1ª Prova parcial da 4ª série (1945)

francesa

Obligações dos pontos de francês da 4ª série ginasial para a prova parcial a iniciar-se em 18 de junho de 1945.

18 Ponto - a) Une composition sur la France
 b) Comme sont formés les adverbes de manière terminés par voyelle?
 Exemples.
 c) Transformer à l'infinitif les phrases suivantes E-C-F-vid-texto-

28 " - a) Une composition sur Jeanne d'Arc.
 b) Faire des expressions dans le subjonctif employant de locution: il faut que... il est qui il a'est pas probable;
 c) Analyse d'une proposition simple (logique): "Toutes ont leur cachet particulier"

38 " - a) Une composition sur Napoleon Bonaparte
 b) Règle de formation de l'adverbe quand les adjectifs sont terminés par une consonne. Exemples-
 c) Conjugaison des verbes avoir et être au imparfait du subjonctif.

48 " - a) L'invasion française au Rio de Janeiro. (composition)
 b) Syntaxe du nom-question de genre: amour, délice et orgue sont masc. et fem. Exemples.
 c) Analyse logique d'une proposition composée.

58 " - a) Une composition sur Victor Hugo.
 b) Syntaxe du nom-question de genre: Foudre, Hymne et Pique sont masc. et fem. Exemples-
 c) Conjugaison des verbes partir et apervoir au imparfait du subjonctif.

68 " - a) Faire une évaluation sur Victor Hugo.
 b) Qu'est ce que vous comprend sur le participe present? Exemple.
 c) Syntaxe du nom-question de genre gens-enfant sont masc. et fem. Exemple.

78 " - a) Les française au Rio de Janeiro en 1555.
 b) Analyse syntatique d'une proposition composée.
 c) Conjugaison du verbe aller au imparfait de l'indicatif et du subjonctif.

88 " - a) Par quelle region les premiers étrangers sont-ils arrivés in Gaule et par quel peuple sont-ils été remplacés?
 b) Analyse syntatique d'une proposition simple
 c) Employer le verbe pouvoir dans les phrases suivantes B et I du texte

98 " - a) Traduire les deux derniers paragraphes du texte.
 b) Donner les adverbes tirés des qualificatifs suivants: doux, honteux, amer, vif, mou, gai et violent
 c) Quand les mots orgue, délice et hymne sont masc. et féminin?

108 " - a) Une composition sur la France.
 b) Conjugaison du verbe avoir et être au imparfait du subjonctif.
 c) Analyse syntatique d'une proposition choisi par le professeur.

C. Grande, 15 de junho de 1945.

J. Galisto
 Professor

Dr. José Valeriano de Oliveira Maia
 Inspector

ANEXO 05 – Ponto de Prova da 2ª Prova parcial da 3ª série (1945)

Pontos de Francês-3ª. Série <i>Masc</i> 2ª Prova Parcial.	
....	
	1º
a) Description du Pavillon National	
b) Anal. d'une phrase choisie par le professeur	
c) Adjectifs possessifs et ses applications.	
2º	
a) Reproduction d'un morceau du livre adopté.	
b) Quels sont les pluriel de aieul, ciel e ciel avec exemples.	
c) Anal. syntatique d'un morceau composé.	
3º	
a) La Patrie	
b) L'usage de l'infinitif	
c) Verbe s'emparer dans l'indicatif	
4º	
a) Versão de "A Presso" de José de Alencar.	
b) Verbe falloir dans les temps de l'indicatif et conditionnel.	
c) Adverbes.	
5º	
a) Guillaume Tell- Reproduction reduite du livre adopté.	
b) Conjuguer être aimer" dans le subjonctif.	
c) Quelles les différences entre l'adj. possessif leur, leurs et les pronoms leur et leurs.	
6º	
a) Dictée et traduction d'un morceau	
b) Verbes et ses divisions.	
c) Versão de "A Presso" de J. Alencar, dige, anal. sint. d'un morceau composé.	
7º	
a) Versão de "A Presso" de J. Alencar.	
b) L'usage de l'infinitif	
c) Propositions et ses espèces	
8º	
a) Une composition sur la Patrie	
b) Analyse syntatique d'une proposition composé.	
c) Formation du superlatif absolu et relatif.	
9º	
a) Qui est Jeanne Machette?	
b) Faire la conjugaison du verbe "Chanter une jolie chanson" dans l'indiet.	
c) Idées de concordance nominal	
10º	
a) Dictée et traduction d'un morceau du livre adopté	
b) Verbe et sa division	
c) Adverbes et ses espèces	
11º	
a) Composition sur le 15 Novembro	
b) Analyse syntatique d'un morceau.	
c) Règle de formation de féminin des noms terminés en -at, et, ot, an, en, on- Exemplos	
12º	
a) Prise de la Bastille	
b) L'usage de l'infinitif	
c) Conjugaison du verbe Hair	
13º	
a) Description du Pavillon National	
b) Conj. du verbe s'emparer dans l'indicatif	
c) Proposition et ses espèces	
14º	
a) Dictée et traduction d'un morceau	
b) Conjugaison du verbe se flâter dans l'indicatif.	
c) Formation du pluriel des nouns.	
15º	
a) Dictée et traduction d'un morceau du livre adopté	
b) Conjonction et ses espèces	
c) Conj. du verbe -Ne pas se tromper.	
... ..	

ANEXO 06 - Ponto de Prova da Prova oral da 1ª e 2ª séries (1943)

Pontos de Francês para prova oral da 1ª Série masculina de Ginásio campo-grandense a iniciar-se no dia 4 de Dezembro próximo.

- 19--a) Lecture avec analyse ou propositions.
b) Verbes "ouvrir" et "fermer".
c) Pronoms personnels.
- 29--a) Féminin des adjectifs terminés en et, er, el, ail, ul, en, on et em
b) Répondre a des questions sur les sports et des divertiments.
c) Lecture avec analyse.
- 39--a) Adjectifs indéfinis.
b) Mettre au négatif. Exercices. (Pag. 129)
c) Lecture avec analyse et comparatifs.
- 49--a) Verbes "voir" "lire" et "écouter".
b) Irregularités dans la formation des comparatifs et superlatifs.
c) Mettre au pluriel des phrases... Exercice (129)
- 59--a) Répondre a des questions sur "l'âge".
b) Verbes "partir" et "exemples".
c) Mettre au pluriel "être". Verbes "rendre".
- 69--a) Lecture avec analyse.
b) Mettre au pluriel. Exercices. (Pag. 129)
c) Articles définis et exemples.
- 79--a) Superlatifs absolu et relatifs. Mettre au pluriel. Ex. (pag. 129)
b) Pronoms démonstratifs et relatifs.
c) Adverbes de manière, de lieu, de temps et de quantité.
- 89--a) Répondre a perguntas sobre "La famille".
b) Verbes "vivre" et "mourir".
c) Mettre à l'interrogatif. Exercices. Pag. 121
- 99--a) Verbes "manger et aller".
b) Pronoms démonstratifs.
c) Mettre un adjectif et un article à la place des points (Pag. 118)
- 109--a) Verbes prendre et recevoir.
b) Répondre a perguntas sobre "La maison-La salle à manger".
c) Mettre au pluriel. Exercices. Pag. 112.
- 119--a) Verbes "dormir et venir et finir".
b) Perguntas sobre "La maison-La chambre-à coucher".
c) Mettre au négatif. Exercices (110)
- 129--a) Verbe "faire" impersonnel et "savoir".
b) Répondre a des questions sur les figures géométriques.
c) Mettre au négatif. Exercices. Pg. 113.
- 139--a) Verbes "faire et dire".
b) Mettre le contraire des adjectifs suivants à la place des points.
c) Répondre a perguntas sobre "La maison-La cuisine".
- 149--a) Verbes "pouvoir" et "falloir". Verbe "arriver".
b) Mettre au féminin. Exercice (pag. 116)
c) Adjectifs possessifs féminins.
- 159--a) Perguntas sobre "Les monnaies-Le système métrique".
b) Lecture avec analyse.
c) Règle générale pour la formation du féminin et exemples.
- 169--a) Répondre a perguntas sobre "Les couleurs".
b) Lecture.
c) Verbes "avoir" et "parler".
- 179--a) Lecture avec analyse.
b) Compléter les phrases avec "être". Pag. 2.
c) Pluriel des noms. Règle générale et exemples.
- 189--a) Articles contractés et exemples.
b) Exercice pour remplacer des points par a ou il y a. Pag. 27.
c)
- 199--a) Lecture avec analyse.
b) Articles indéfinis et exemples.
c) Pluriel des mots terminés par S, X et Z, et noms et adjectif en
- 209--a) Lecture.
b) Pluriel des noms terminés en au, eu, al et ou. Exemp. et exception
c) Adjectif numeral. Ecrire des numéros simples et dixes jusqu'à 20
- Obs. Os verbos serão nas formas afirmativa, negativa e interrogativa.

Campo-Grande, 26 de Novembro de 1943.

Dr. Amélio C. Baís
Inspetor

Dr. Nicolau Fragelli
Dr. Nicolau Fragelli
Professor

Pontes de Francês para prova oral da 2a Série Masculina a iniciar-se no dia 4 de Dezembro proximo.

- 1º-a) Pronoms possessifs feminins, pluriel. Trois exemples en des phrases
 b) Demandez-moi 5 adjectifs qui ont 2 masculins et leurs feminins.
 c) Répondre à des questions sur les "laboureurs" (113).
- 2º-a) Trois phrases avec des adjectifs possessifs.
 b) Pluriel des noms et des adjectifs terminés en X, S, et Z.
 c) Répondre à des questions sur "les saisons. Pag. 87".
- 3º-a) Trois phrases avec des pronoms passifs, surtout avec leur et les
 b) Adverbes de temps et de lieu. Phrases qui les contiennent.
 c) Quels sont les adjectifs indéfinis qui peuvent aussi être pronoms indéfinis.
- 4º-a) Trois phrases avec des adjectifs indéfinis.
 b) Verbes avoir et être.
 c) Lecture avec analyse grammaticale.
- 5º-a) Trois phrases avec des pronoms indéfinis.
 b) Verbes être et voir.
 c) Lecture avec analyse.
- 6º-a) Articles partitifs avec un exemple de chaque.
 b) Verbes cuisiner et manger et la particularité orthographique des verbes qui ont dans leur radical.
 c) Pronoms conjunctifs.
- 7º-a) Faire des phrases avec sur, sous, voisé, entre, avec, au, milieu de, derrière.
 b) Verbes vouloir et pouvoir.
 c) Verbes se lever et apprendre. Exercices sur les comparatifs et superlatifs.
- 8º-a) Féminin des adjectifs en er. Exemples avec phrases qui en contiennent.
 b) Adverbes de manière et la règle générale pour la formation des adjectifs en ment.
 c) Lecture avec analyse grammaticale.
- 9º-a) Quelle est la classification qu'on peut faire des adjectifs indéfinis.
 b) Adverbes de quantité avec des exemples. Quels sont-ils?
 c) Verbes aller et s'en aller.
- 10º-a) Mettre au pluriel et au négatif 5 phrases.
 b) Adjectifs démonstratifs prochains et lointains.
 c) Verbes écrire et étudier.
- 11º-a) Trois phrases avec des adjectifs démonstratifs.
 b) Qu'est-ce que vous savez de la composition des mots?
 c) Lecture avec analyse.
- 12º-a) Trois phrases avec des pronoms démonstratifs.
 b) Verbes faire personnel et impersonnel et verbe falloir au négatif.
 c) Adjectifs terminés en e, el, ail, en et er.
- 13º-a) Pronoms possessifs masculins, pluriel, avec trois phrases.
 b) Verbes savoir et s'asseoir.
 c) Qu'est-ce que sont les antonymes et les synonymes?
- 14º-a) Féminin des adjectifs en et, eur et teur, avec des exemples et exercices.
 b) Verbes tenir et sortir.
 c) Pronoms indéfinis soulignés dans la lecture, avec analyse.
- 15º-a) Qu'est-ce qu'indique le comparatif et comment s'exprime-t-il.
 b) Lecture avec analyse.
 c) Pronoms personnels.
- 16º-a) Dites-moi comme se fait le renforcement du comparatif, et exemp.
 b) Types de conjugaison.
 c) Lecture avec analyse.
- 17º-a) Qu'est-ce qu'exprime le superlatif relatif et comment est-il formé.
 b) Verbes appeler et jeter et ses particularités orthographiques.
 c) Exercice en soulignant les pronoms relatifs (40)
- 18º-a) Pluriel des mots terminés en au, eu et ou. Exemples et exceptions.
 b) Exercice en soulignant les adverbes (Pag. 47)
 c) Lecture avec analyse.
- 19º-a) Qu'est-ce qu'exprime le superlatif absolu et habituellement comment.
 b) Verbes suivre et finir. se forme-t-il?
 c) Prépositions les plus usuelles.
- 20-a) Pluriel des mots terminés en al et ail. Exemples et exceptions.
 b) Verbes prendre et recevoir.
 c) Conjunctions.

Obs. Os verbos serão conjugados nas formas afirmativas negativa e interrogativa.

Campo-Grande, 25 de Novembro de 1943.

Dr. Amélio C. Baía
 Inspector

Dr. Nicolau Fragelli
 Professor

ANEXO 07 – Ponto de Prova da Prova oral da 3ª série (1945)

Pontos de Prova organizados para a Prova Oral da 3ª Série	
	1º
a) Uma festa de village	
b) La grammaire: definition et division	
c) Analyse syntatique	
	2º
a) Le mont Saint Michel	
b) Pièces de mots	
c) Formation du pluriel	
	3º
a) Toulon	
b) Idee de l'accorde du nom	
c) Les articles	
	4º
a) Adjectifs de terminatifs avec application	
b) Verbes impersonnels	
c) Formation du feminin des adjectifs	
	5º
a) La Patrie	
Preposition et ses locutions	
c) Les nombres	
	6º
a) Le Bois de Boulogne	
b) Verbe "Souvenir"	
c) Pronoms personnels	
	7º
a) Paris	
b) Verbe	
c) Pluriel des adjectifs	
	8º
a) Guillaume Tell	
b) Verbe arriver personnel et impersonnel	
c) Les conjugaison des verbes et sa classification	
	9º
a) Le college de France	
b) Pronoms indefinis	
c) Voix du verbe - Verbes Pronominaux.	
	10º
a) Notre dame de Paris	
b) Adjectifs qualificatifs et ses degres de signification	
c) Verbes pronominaux.	
	11º
a) Les Halles	
b) Pronoms	
c) Accorde du verbe avec le sujet	
	12
a) Le charme de Paris	
b) Verbe impersonnels	
c) Formation du pluriel des adjectifs	
	13º
a) La tor Saint Honorat	
b) Verbes auxiliaires	
c) Pronoms relatifs	
	14º
a) Une ville galle-romaine	
b) Analyse syntatique	
c) Pronoms possessifs	
	15º
a) Le pays natal-Chateaubriand	
b) Verbes transitifs et intransitifs	
c) De l'article	
	16º
a) Un depart d'hirondelles	
b) Adjectifs	
c) Pluriel de ciel et sa signification	

ANEXO 08 - Entrevista com Aparecida Nogueira. Realização: dia 28 de fevereiro de 2008, Campo Grande/MS.

1) Em que época a senhora estudou no Colégio Estadual?

Eu comecei no Estadual em 1958, fiz todas as quatro primeiras séries do ginásio, tive professora de francês chamada Valeska, uma pessoa que assim... eu tenho...a imagem dela como uma pessoa muito bonita, jovem, mas eu não posso te detalhar quem era ela, o nome dela ... o que ela fez depois, eu lembro só que ela passou pela minha vida, foi minha professora, não guardei detalhes, que a gente não tinha aproximação com ela. Depois mais tarde, acho que para a terceira série, da segunda em diante, foi a professora Eza Jacques Monteiro Leite, essa eu lembro perfeitamente porque ela foi minha amiga depois, depois eu me tornei professora acabei sendo amiga das minhas professoras. Ela dava essas aulas de francês no Estadual, a gente tinha francês como uma matéria curricular, se não tivesse boas notas reprovava, como tinha Canto Orfeônico, como tinha economia doméstica, eram outros conteúdos que a gente tinha no ginásio, depois eu fui para o científico... terminei o ginásio em 62, em 63 eu fui fazer o científico, fiz os 3 anos do científico, era um curso que tinha também no Estadual, ai não tinha mais francês, porque já houve uma mudança, nessa ocasião tinha havido qualquer mudança na legislação de ensino, nessas diretrizes curriculares, eliminou o francês, passou a ser optativa. Então no científico, a gente só tinha curso de inglês, a única língua que se ensinava. A gente nota que não havia professores de francês formados... e tal, mais tarde eu encontrei a Glorinha, que foi minha professora de português no científico e foi minha professora de português na faculdade, e ela ... e ela que arrebanhava a gente para fazer Aliança Francesa, a Aliança Francesa funcionava lá na casa dela praticamente, em cima, ela também que me convidou para fazer Aliança Francesa, então eu fiz Aliança Francesa por alguns anos, quando eu já estava na faculdade enquanto foi possível e acabei também ajudando a participar.... participei como professora da Aliança Francesa das turmas iniciantes, ela me dava material, me ensinava me estimulava bastante. Na faculdade nós começamos o curso com a Neli Barbosa, ela foi nossa professora de francês, eu acho que no primeiro e segundo ano de faculdade na FUCMAT no curso de letras com francês. Foi assim oh... quando nós terminamos o científico, a professora Glorinha saiu catando a gente a laço na cidade, ela parava o carrinho dela pra nos chamar pra fazer o vestibular de letras, porque ela falava que se a gente não fosse fazer o curso, ia fechar a faculdade, porque não ia ter alunos. Então, assim que abriu o curso de letras, até aonde eu me lembro, quando começou a funcionar, quem foi fazer os candidatos do curso de letras eram pessoas que já estavam trabalhando como professoras mas não tinham formação acadêmica, elas precisavam da graduação, então elas foram as primeiras clientes, demandantes desse curso de letras. Uma vez inseridas no curso, Campo Grande era uma cidade relativamente pequena, naquela época não havia assim uma população de estudantes querendo fazer curso de letras e quem tinha condições de estudar e que optava por outros curso mas bem remunerados ou que tinha uma perspectiva....e de como vou falar de frequência social não ia fazer naquela época ninguém queria curso pra ser professor então essa pessoa iam fora, estudavam fora muitos colegas nossos que terminaram o científico junto com a gente foram pra Curitiba, Rio de Janeiro, São Paulo, era lugar... prioridade número um era Curitiba para alguns porque era mais fácil, cidade pequena

linda e tal outro iam para o Rio ou São Paulo poucos ficavam aqui, advogado, médico ou engenheiro ou mesmo farmácia nessas área técnicas, mas técnicas o pessoal saíam todos pra fora, e nos ficamos porque não tínhamos condição de estudar fora, então a Glorinha foi chamando um por uma, chamou a mim, Marely, a Silva todo mundo oh! vocês tem que fazer o curso de letras as pessoas estão dando aula mesmo e realmente a gente dava aula como professora leiga no estado....né, e ai eu fui fazer o curso e letras e a expectativa era que a gente pudesse fazer curso de letras com inglês, nós entramos na faculdade com a expectativa de fazer letras com inglês. Mas na ultima hora lá....na hora mesmo de compor as turmas e professor e tal, a faculdade não tinha disponibilidade o professor. Mas ai de francês eles tinham, então eles optaram por oferecer o francês e nos ficamos é ... sem nenhuma outra opção a não ser fazer o francês.

2) Como eram as aulas lá no ginásio? Como era esse cotidiano das aulas?

Deixa eu ver se eu me lembro, eu penso que a professora entrava lendo, a gente lia livro texto, a gente lia aquelas lições do livro, respondia as perguntas ela ensinava os verbos, ensinava algumas frases, a gente falava alguma coisa na sala com ela, ela falava alguma coisa com a gente, mas não era assim um curso....porque era poucas aulas assim por semanas, não era muita coisa, a gente aprendeu só o básico, acho que isso varia de pessoa para pessoa, eu penso que era suficiente para as pessoas terem uma idéia, da origem comum da língua, das línguas neo-latinas. Eu lembro muito que tinha que decorar verbos, verbo ser e estar, *être*, eles queriam fazer a comparação, estudar a parte gramatical, ênfase na gramática, a gente estudava todas as categorias gramaticais, os traços gramaticais, sintaxe, os verbos, isso era uma coisa sempre exigida, e na época tinha o exame oral também, tinha que falar as coisas, como fazia o latim, estudei o latim no ginásio. Eu acho interessante que apesar da gente não ter uma ênfase de falar e da conversação em francês, você acabava aprendendo e assimilando essa coisa da similaridade, da raiz comum das línguas, isso facilitava o aprendizado, isso pra mim funcionou muito nesse sentido, de facilitar o aprendizado do próprio português, da concordância, da regência, que é a mesma do português, algumas coisas você aprende e não esquece mais, eu não esqueci mais.

3) A senhora percebeu se houve alguma mudança de conteúdo de um ano para o outro?

Eu penso que algumas coisas repetiam de um ano para o outro, eles repetiam os pontos fundamentais porque não era todo mundo que aprendia, os recursos eram muito poucos, você não tinha nada de recurso áudio-visual.

4) Não tinha sala de língua estrangeira?

Não tinha nada, nada, era uma sala normal com todo mundo, era no gogó que a professora das aulas sem nenhuma ajuda de coisa nem uma.

5) E o livro didático?

Eu acho que tinha um livro de francês, mas não me lembro mais como ele era, e havia exercícios para fazer, mas tudo assim, escrito sem muito exercício de fala, porque naquela época não tinha radio transistor foi aparecer em 63, 62. Então você imagina, professor ia carregar um instrumento, pra levar, pra você escutar uma música, embora na escola houvesse toca disco, essas coisas, mas a gente não usava isso.

6) Como era eram os eventos culturais no Colégio Estadual?

A escola tinha muita (ênfase) festa, aliás é uma coisa interessante, eu repito para os meus filhos, naquela época a escola era o centro das nossas atenções, nós vivíamos em função da escola. Agente não tinha outra coisa pra fazer só tinha escola, então qualquer festa na escola era uma festa, era um acontecimento na vida da gente, e se preparava pra aquelas festa, e havia...alguma..tenho impressão que havia alguma participação, tipo alguém declamando uma poesia em francês, essas coisas haviam mas não como uma festa que você localizasse uma cultura francesa, eu não me lembro com muito detalhe como que era essa coisa....eu lembro que esforço da gente era pra decorar como e que escrevia, os acentos.

7) A senhora participou da Festa das Nações?

Não me lembro dessa festa, só se ela aconteceu no período vespertino.

8) Livros de literatura, vocês leram?

Não.

9) Tinha exercícios de ditado e tradução?

Ditado, acho que tinha alguma coisa, tradução não. Tinha um texto em francês que a gente lia e respondia as perguntas, tipo um questionário, “eu me chamo fulano de tal”, “como é seu nome?”, tudo em francês, “você vai à escola?”, “você estuda?”, essas frases cotidianas, de criança, tipo de estudante, “muito obrigada”. A gente aprendia e falava.

ANEXO 09 - Entrevista com Arlete Saddi Chaves. Realização: dia 29 de fevereiro de 2008, Campo Grande/MS.

1) Qual foi a época que você estudou no Colégio Estadual?

[...]Terminei em 1960, eu fiz ...o científico... então 1953, eu fiz o ginásio...

2) Quem era sua professora de francês?

Que eu me lembre, era a Therezinha e depois a dona Galega.

3) E no ginásio foi dona Therezinha?

Therezinha... eu não me lembro muito bem, eu sou muito esquecida...

4) Como eram as práticas das aulas da professora Therezinha no ginásio?

Era um método... não sei se tem um nome esse método, mas não era nada comunicativo, como se diz hoje, eu...era muita leitura, exercícios, né! Era mais ou menos como se fazia na Aliança Francesa daqui. Não se falava francês. Se escrevia, se lia e se fazia exercícios. O que eu me lembro que é marcante na Therezinha... é o seguinte... no Estadual ali na época, recebia endereços de jovens franceses que queriam se corresponder com brasileiros. E eu peguei... ela distribuiu assim na sala e eu peguei o endereço e escrevi para essa moça Berthe que morava em Lorient na Bretanha. E eu... nossa correspondência foi tão intensa, que quando eu estive em Paris, eu...antes de visitá-la ela veio me visitar em Paris e eu mostrei Paris para ela, porque ela não conhecia Paris e aí que eu fui na casa dela na Bretanha e eu conheci a Bretanha com ela, ela foi a *guide*, *Quimper*, *Dinan*, todas as cidadezinhas da... Bretanha, eu conheci com ela, ela morava em *Lorient* na praia e foi com ela que aprendi a empregar *en*, que a gente tinha muita dificuldade, eu acho assim que... mesmo no científico, o professor não entrava em muitos detalhes da língua. E assim, parece que ele também não sabia, porque ele não fazia diferença da língua falada e da língua escrita, então a gente aprendia a falar no *Passé Simple*, era arcaico, né. O ensino era tradicional pra época também, né? Não era nada original, né?

5) Existiam atividades culturais em relação à disciplina de Francês?

Olha o que eu me lembre, era a chamada Festa das Nações, essa eu me lembro bem, participei! Se bem que eu... eu era bem retraída, minha irmã participou mais do que eu, mas a Festa da Nações cada um se vestia de um... como se fosse uma roupa regional representando um país... mas a França não era muito representada, porque não tinha assim... como aqui agora tem francês que mora em Campo Grande, na época não tinha um que a gente soubesse, depois quando foi criada a Aliança Francesa depois de alguns anos que chegou o *monsieur Preckler* que se dizia francês, eu cara muito estranho porque nós ficamos sabendo que ele foi guarda da rainha Elizabeth, parece que ele tinha morado na França, mas não era francês, não sei...mas ele se chamava *Preckler*, *Preckler* não é francês. Enfim...nessa Festa das Nações que eu me lembre não tinha uma representação da França, não.

6) Como era o método utilizado?

Que eu me lembre leitura, não se fazia muita tradução, não fazia muita memorização. Literatura ... na literatura a gente memorizava, os autores eram só os clássicos.

7) E isso era no ginásio, ou no científico?

Não, no ginásio não tinha literatura de-jei-to-nenhum, era língua pura, mesmo método do livro... eu não lembro o nome do autor, eu tenho esse livro, é editado pela Jacobina, eu acho...Era um livro editado em português, mas os textos eram em francês. Então o que que era a literatura? Eu acho que ela nem tinha lido, ele nem falava das obras, ela falava da biografia, então a gente estudava a biografia do autor e as obras que ele escreveu. Pouquíssimas vezes a gente estudava o texto. Raramente a gente estudava... a gente decorava, quando decorava algumas conhecidas... tenho a impressão ... *Lamartine*, "*Le lac*", a gente decorou. Então era assim uma excepcional.

8) E os manuais e provas?

Manuais, talvez eu tenha aqui para te falar. As provas era aquela coisinha assim, como se faz até hoje. Não evoluiu muito, naquela época não tinha múltipla escolha. Então...era dissertativa, você tinha que realmente saber. Ou então mandava você conjugar o verbo no ginásio, conjugue tal verbo, indicativo presente.

9) Como eram os professores?

Nosso professor de inglês não sabia pronunciar, ele não tinha formação. E a gente sabia, a gente via que ele não sabia, que ele não tinha bagagem para nos ensinar. Isso era bem claro...que Deus o tenha, já! Mas era um desastre. Então... a gente nunca teve bons professores. A gente foi ter bons professores na Aliança Francesa, o *Preckler*, a Eza era muita competente, a Glorinha.

10) Na época que você fazia o ginásio a imagem do Estadual era de melhor colégio da cidade? Você tinha essa sensação?

Tinha, mas não nem porque era o melhor, mas porque era a escola mais nova.

11) Quando você foi estudar era ainda na Afonso Pena?

Não, era na I-Juca Pirama.

ANEXO 10 - Entrevista com Eliza Cesco. Realização: dia 17 de julho de 2008, Campo Grande/MS.

1) Dona Eliza, a senhora estou em que época no Colégio Estadual?

1966, 64, 63 eu devo ter entrado na universidade, eu terminei entre ...final ano 50, eu estou tentando me lembrar francês foi no ginásio, o científico 63, 62, 61, foi na década de 50.

2) Foi aluna da professora Therezinha Paulino no científico?

Não... mas a professora Therezinha Paulino foi minha colega quando eu dei aula no Estadual na década de 70. Quando eu estava no ginásio fui aluna de francês da professora Valeska Peres, fui aluna do professor Egon, ele foi professor de alemão, ele tinha um cursinho de alemão ligado ao consulado, eu estou tentando lembrar se o professor Glauco Rodrigues foi professor de francês. Eu lembro bem porque tinha uma poesia que se chamava *Liberté* era uma poesia toda, que ele colocou no quadro negro para que a gente adivinhasse que tema se referia aqueles versos e no final era uma ode à liberdade e eu me lembro do professor ... quem deu essa poesia foi o professor Glauco, depois ele saiu daqui. Retomando um pouco o Maria Constança, ao Estadual, que era um colégio referente na época, você me perguntou meu ginásio foi na década de 50, o Maria Constança teve um traço muito forte cultural que é a Glorinha, Maria da Glória, uma pessoa formada, habilitada, nós tínhamos poucas pessoas com licenciatura, as irmãs Coimbra que eram a Nair e a irmã dela, não me ocorre o nome agora. A professora Valeska Peres veio também habilitada em seguida, a Glorinha chegou lá no começo, posteriormente veio a Valeska Peres. Ela era habilitada, ela dava aula de francês, aquela marca que a Glorinha introduziu no Maria Constança da vida cultural, a Valeska entrou nessa linha também, tinha um forte traço cultural do ensino da língua contextualizada. Então... por exemplo a Glorinha ensinava a língua portuguesa pra nós, nos fazendo organizar, produzir, programas de rádio, escrever no jornal, nós tínhamos coluna, depois já na faculdade, no então Jornal do Comércio, então esse traço que a Glorinha trouxe muito forte por organizar atividades, as pessoas iam falar, declamar poesia, iam cantar, isso foi um traço, eu digo que ... foi uma característica, um ponto muito forte da Maria da Glória em que ela conseguia com sua liderança fomentar isso dentro do Maria Constança. E a Valeska também tinha isso muito forte. E por exemplo, nós tínhamos... eu me lembro que nós representamos um teatrinho uma vez, até o Renato que é dono daquele restaurante Indez, ele me pediu umas fotografias do Pequeno Príncipe lá no mural do restaurante.

3) Só tem lá agora?

Não, tem lá e na minha casa. Tem algumas pessoas da sociedade que representou essa peça, essa peça foi coordenada pela Valeska e ela foi toda em francês, final da década de 50. Isso que é forte na questão da formação é o ensino da língua contextualizado, então... por exemplo, os eventos culturais do Maria Constança e você ia lá pra frente e declamava a poesia em francês. A Glorinha organizou de espanhol, organizou de letras também, foi uma delícia... outro dia veio a Rosana me entrevistar sobre o espanhol, eu nunca esqueci de verso um que era *Capurecita La más pequeña de mis amigas e donde estás* e outro dia a Rosana veio me entrevistar,

eu fui na internet, isso é tão forte, ficou na minha memória seletiva que...uma poesia que nunca mais eu vou me esquecer dela e quantas coisas eu esquecia a maioria absoluta vou esquecer delas e como... a forma de conduzir os adolescentes nós gostávamos disso, o Maria Constança era um fomento assim... a gente ia pra aula sábado, tinha grupo de canto, a gente tinha... não precisava do professor lá na frente, a gente se organizava, não tinha programa cultural em Campo Grande, não tinha televisão nessa época, então a gente se reunia na escola para cantar, para conversar. Esse forte do ensino da língua do francês, quando você me fala de ... de... eu me lembro da gente cantando a Marselhesa, eu me lembro que eu sabia a letra toda do hino francês.

4) Vocês cantavam em que ocasião?

Por exemplo...vamos dizer que tinha o dia da árvore, dia do professor... todo mundo sabia o que era o 14 de julho, mas por exemplo, qualquer evento cultural lá Maria Constança tinha ... a classe apresentava, tinha esses momentos em que você ou cantava ou declamava. Eu me lembro de uma época a gente cantando *La mer*, o grupo reunido cantando *La mer*. Então, você pra cantar uma música dessa. Você tinha que saber o francês, a pronúncia, pra dar a entonação, você tinha que dar o significado, eu me lembro dessa época eu fazendo esse tipo de atividade. Outro dia eu escutei o hino francês, eu penso... gente que saudade ...comecei eu a cantar o hino francês, são marcas do ensino da língua que não se resumem a simplesmente a você ler e traduzir, né? Era você entender o contexto todo.

5) Isso se devia muito a professora?

Com certeza, era... eu tenho certeza disso, absoluta certeza de que era o professor, por isso que quando eu comecei a falar eu puxei a Glorinha. Porque ela implementou ... o Maria Constança era uma escola de referência, então ali as pessoas estudavam, saíam, prestavam o vestibular fora, passavam sem cursinho, era uma escola de referência, na época tinha biologia, tinha Ruth Pinheiro, nós tínhamos excelentes professores. E era neste lugar, nesta escola de referência, que... ai eu puxo a figura da Maria da Glória, que ela tinha essa visão de que ensinar línguas era mais do que ler e traduzir. Era se comunicar no contexto, não tinha alguém declamando uma poesia em francês sem que conhecesse o significado dessa poesia, e sem que curtisse o significado dela. Isso só foi possível pela marca de alguns professores. Na peça a gente curti, apareceu o bêbado, o rei, tudo em francês, tinha que cuidar muito bem da pronúncia.

6) Como eram as aulas, quantas vezes por semana?

Entre duas e três, eu lembro que espanhol era pouco, mas francês era mais. Paralelo à essa questão de você ter toda essa contextualização cultural, vamos dizer assim, a gente era obrigado a saber a gramática sim, eu sabia conjugar os verbos franceses, mesmo (ênfase). Nossa gramática era muito bem estudada, não era uma gramática vazia. Isso extrapolava o Maria Constança, quando havia os eventos no Maria Constança, vinham as pessoas de fora, não que representasse, mas que vinha assistir, da comunidade.

7) Dessas práticas, tinha o ditado, memorização, tradução, literatura.

O ditado ... tinha que saber escrever em francês, você levava o material para casa, o livro de francês, livro didático adotado.

8) Tinha que segui-lo ao pé da letra?

Ao pé da letra não, ele era uma base, mas você extrapolava, não se resumia só nisso, o livro didático era observado. Eu me lembro que eu li em francês, aquele dia da lição, que era o texto, não tinha pergunta de interpretação, mas tinha questões de gramáticas tiradas do texto, lembro que em casa eu lia muito aquele texto. Eu não gostava de inglês, eu gostava de francês. Eu tinha uma facilidade grande e quando você chegava, tinha o ditado pra saber se ...

9) E a leitura em voz alta?

Também tinha leitura em voz alta. Todo mundo caprichando, a questão da pronúncia, eu não me lembro ninguém fazendo isso de uma maneira inadequada, era corrigida a pronúncia, não tinha uma rejeição à isso.

10) Tinha o quadro mural?

Se montava, sim. Era um quadro mural sim. Era composto ... eu não me lembro. Lembra daquele elementos vazados no corredor do Maria Constança, agora não tem mais, fecharam, mas lembra daqueles elementos vazados, eu lembro que ali tinha um mural, onde se colocava artigos, tinha jornalzinho que se publicava. As coisas iam pro mural.

11) Mas não era um quadro mural temático de francês, específico para a disciplina de francês, ele era indicado pelas instruções metodológicas.

Não, de francês? ... não... agora não me lembro, não posso contribuir que eu não tenho certeza. Agora... a gente cantava, eu estou tentando lembrar uma música que a Valeska cantava: *un jour tu verras, nous serrons...*, eu lembro que ela cantava isso conosco.

12) Ela foi embora?

Foi embora. Ela era bem nova, era solteira.

13) Como eram as provas?

Eu lembro que nós tínhamos que saber os números não só ordinal como o cardinal. Quando falavam por exemplo... puxando aqui na memória, quando falava por exemplo presente do indicativo do verbo tal, eu gostava demais, eu era muito boa, eu achava isso a coisa mais normal do mundo.

14) Tinha prova oral?

Tinha prova oral no final do ano, mas eu não me lembro. Eu lembro de uma vez que o professor Egon. Mas nessa época eu tinha aula com ele de inglês também na escola e de alemão fora da escola, ai um dia era prova oral de inglês e na minha vez ele me mandou cantar Noite Feliz em alemão (risos), ai eu cantei, eram as coisas esdrúxulas do Egon, era um ser a parte.

ANEXO 11 - Entrevista com Eunice Dib. Realização: dia 14 de março de 2008, Campo Grande/MS.

1) A senhora estudou no Colégio Estadual Campo-Grandense na avenida Afonso Pena junto com a escola Joaquim Murtinho?

Sim, parece que de manhã deveria ser o primário e à tarde secundário e à noite também era escola normal tudo concentrada no mesmo prédio, acredito que era isso.

2) E a senhora estudava á tarde?

Eu estudava lá, fiz o primeiro ciclo, todinho lá do primeiro ano até o quarto ano. Até o quarto não, até o terceiro, porque no quarto nós já passamos pra antiga I-Juca Pirama, uma escola moderníssima projeto de Oscar Neimeyer, então... nós inauguramos praticamente a escola, em 1955 então nós passamos pra lá, terceiro ano do ginásio, o quarto ano do ginásio. Porque nós estudamos até a 3ª série do ginásio.

3) Então, 1954 inteiro a senhora estava na Afonso Pena?

Em 55, nós passamos para o Colégio Estadual. Tinha muitos filhos de militares na escola, no científico eu me lembro, tinha a Beatriz, o Aluizio, mais um rapaz chamado Carlos Roberto, Cleide.

4) Quem era a professora de francês no ginásio?

Era a dona Galega, mas o nome dela, Ana Luiza Prado Bastos, ela inclusive tinha uma escola particular para o ensino primário na casa, que funcionava na avenida Afonso Pena também. Ela era casada, não me lembro o nome do marido dela, mas eles não tinha filhos, ela tinha uma escola, tinha uma colega nossa do ginásio do científico, que por sinal era muito amiga, que foi aluna dela no primeiro, tinha sido aluna dela, que naquele tempo tinha exame de admissão no ginásio, então a gente... eu sempre estudei na escola pública e todas elas municipais, e quando eu fui fazer o quarto ano primário no Joaquim Murtinho eu não me adaptei, porque eu era muito tímida, era muito sensível, qualquer coisa eu já não me agradava e eu passei e voltei para escola municipal que já estava porque não havia sintonia entre minha professora ... era uma professora só, então eu voltei pra escola foi lá que eu conheci a Rose irmã da Arlete. Nós fizemos o exame de admissão, que era um exame tipo vestibular e ela foi ser minha colega no ginásio, então no ginásio ela foi minha colega no 1ª e 2ª no ginásio e depois na 3ª e 4ª ela não estudou aqui.

5) O que a senhora sabe sobre a dona Galega?

Eu acho ... se eu não me engano ela era cuiabana e naquele tempo como Mato Grosso era muito pobre na parte de escola, quando chegava por exemplo, terminava o ginásio normalmente, ia pro Colégio de freira e padre que tinha também e os cursos mais completos e provavelmente que tinha era em São Paulo ou Rio, não sei, não sei sobre isso também. Observando com detalhe, nós éramos jovens e mesmo sendo jovens muito inexperientes, assim... porque não havia esse contato como hoje tem hoje televisão, radio, então... o único meio de informação era o rádio. Quando chegou o telefone era outra novidade para a cidade, então essas coisas, a gente era tudo muito simples, tudo era muito simples.

5) E o que significava a escola nesse cotidiano?

Então, o significado da escola era muito bom, porque a gente tinha, assim, professores ...muito ... como se diz ... é ...idealista, né? Porque a dona Galega mesmo era uma pessoa que eu acho que ela tinha condições e nem de precisa dar aula, mas ela dava naquele tempo, eu acredito que ela tivesse meio de se manter sem dar aula, mas era uma forma, um prazer, aquela época também não existiam muitas pessoas que soubessem idiomas, né, então quem era.. como se diz ..é ... quem sabia alguma coisa, já ia dar aulas. Tinha pessoas que não sabiam o idioma, não tinha uma formação didática e metodológica, nada disso, mas que davam aulas. Tivemos professores de Inglês que não sabia a língua estrangeira, que dava no Brasil, sabia falar português e mas não sabia falar o Inglês e ia dar aula pra gente, então era assim não havia.. eram adaptados... eram adaptados. A profissão dele não era professor, mas dava aula e a dona Galega, eu não sei a formação dela, eu só sei que a coisa era assim.

6) E as aulas, como eram?

Era aquela aulas como se diz... como se diz... sem muito recurso, chegava, explicava, era a lousa, era o instrumento principal, não havia uma motivação, por exemplo, figura, música, nada disso, nada como é hoje. Os recursos são inúmeros, mas naquele tempo não era.

7) O professor seguia um livro? Lembra do nome?

Tinha um livro, era um livro. Não, não me lembro, nem do autor, não eu só me lembro que ... aquela coisa toda ... da gente fazer leitura, explicar pronúncia, porque pontualmente mesmo, sendo latina é totalmente diferente a pronuncia, né? Então, a gente procurou aprender, ela era rígida, como todos os professores, porque não havia aquela coisa assim, mais alegre mais jovial, que brincava, normalmente são pessoas era de uma..... de primeiro que eu acho que havia uma certa confusão, se eu sorria muito... não ... vão pensar que eu não sou..... então tem que pôr respeito, geralmente na infância era um ar sério. Ficava com certo receio com os professore, então a gente procurava ... um respeito maior, né, havia um grande respeito e a dona Galega era aquela que chegava fazia chamada por todos o números, essa coisa toda e ai chama pelo número e ai a gente respondia.

8) Tinha prova oral?

Tinha sim, uma espécie de avaliação oral, ela fazia leitura, ditado, passava na lousa um vocabulário.

9) Nesses quatro anos a senhora lembra se houve algum evento cultural ligado ao francês?

Não...eu não me lembro, porque quem organizava toda essa parte literária, musical era a professora Glorinha, sabe? Dela eu tenho grande lembrança e coisas muito gostosas inclusive, ela foi a primeira pessoa do ginásio que eu tive aula, ela já chegou com uma nova... de língua portuguesa ... uma forma de metodologia totalmente diferente, era aquela coisa assim ... dinâmica ... era muito dinâmica, todo mundo tinha que acompanhar, porque o tempo todo ela não ficava sentada ... ela era diferente da professora Galega totalmente aula sentada, dava aula sentada como a maioria por exemplo de Geografia, História, era sempre assim, mostrava um país no mapa, essas coisas mas a grande parte era assim, né....e a professora Glorinha era diferente, o professor de Matemática também usava muita lousa, então .. se não

ficava sentado, era porque fazia parte da disciplina, a professora Glorinha organizava festinha, dias das mães, dos professores, então ela organizava e às vezes havia canções em francês...um coral ...coralzinho lá e tal....mas eu me lembro na literatura francesa a gente tinha que decorar a biografia dos autores em francês, isso eu me lembro, a gente decorava com a dona Galega, ela pedia as obras, tudo isso a gente aprendeu.

10) Havia outras professoras de Francês na época da dona Galega?

Diz a Neide, a irmã de Eliza, que nos tivemos aulas com um rapaz chamado Cláudio, ah... eu não me lembro. Eu me lembro do Glauco, eu achava que era o Glauco, que tinha dado francês, mas isso também era no ginásio, alguma coisa assim substituição. E eu acredito que, por exemplo, se ela faltava, era difícil professor faltar aula, por isso deixava, e eu também nunca faltei, sabe aquilo... era religioso pra mim, eu não sabia faltar aula de jeito nenhum e um dia que faltei, parece que deu um vazio na minha vida, os alunos também sabe ... então, o colégio tinha uma importância, a escola na minha vida sempre teve muito importância, tanto é, que quando eu terminei o científico ... eu acho ... que não sofri mais, porque eu não fiquei aqui, porque na época a gente não tinha que fazer ou você tinha que ir para outra capital que tivesse uma faculdade ou você teria que ficar aqui sem fazer nada, se você fizesse o científico, agora eu ... eu não sabia se eu ia poder ir para fora ou não, então o que eu fiz quando terminei o ginásio, eu fiz também escola normal à noite, aqui no Joaquim Murтинho e naquele tempo eu acho que peguei o último de 2ª ano de escola normal, já tirava o diploma de professor, então eu pensei, se eu não continuar pelo menos eu tenho um diploma para eu trabalhar ... então fiz escola normal e também fiz científico. Havia umas disciplinas diferentes da escola normal mais técnicas.

11) Como eram as provas?

Oral, parcial e prova escrita, a tinha no meio do ano... e fim do ano .. do semestre e eu me lembro aquela época existia um inspetor federal.... acho que era federal, era Dr. Amélio Bais, a hora que o doutor chegava ele era assim.

12) Como era escola na avenida Afonso Pena, antes de ir para o prédio de Oscar Neimeyer?

Era uma escola modelo, tradicional, bonita que era o prédio, é uma pena terem demolido, era bonito, as janelas grandes, tinha brilho, ai tinha umas duas salas na frente assim, por lá a gente ia pra secretaria, ai entra assim. E tinha duas salas ou uma só...porque agora mudou e tinha um corredor e assim salas de lado e um espaçouma área no centro e classe dos lados também e lá no fundo.....era um pátio coberto... também tinha uma lanchonete ali né! Foi por muito o grupo escolar, a minha mãe estudou lá, mais foi no grupo escolar, no primário. Essa cantina que tinha lá, quem cuidava era o seu Arruda com a dona Emilia, um casal que ficou muitos anos lá e a gente lanchava.

13) Existia a sala de língua?

Não, não, nada. É como estou te falando.

ANEXO 12 - Entrevista com Eza Jacques Leite. Realização: dia 05 de fevereiro de 2008, Campo Grande/MS.

1) Onde a senhora estudou francês? Fale de sua carreira e de sua formação.

Eu fiz o curso ginásio, naquele tempo era ginásio, e o curso clássico parte do curso clássico aqui em Campo Grande, estudei com a professora irmã Josefina dos Santos que ela era uma excelente professora de português e latim, eu estudei com ela português e latim desde do segundo ano do ginásio. O terceiro ano eu fiz no Colégio Santa Inês. Fui pro Rio fazer vestibular na PUC, curso de letras Neolatinas.

2) A respeito do ensino de francês, como era a questão das determinações legais e o que era cumprido em sala de aula?

Tinha que seguir a orientação porque tinha o livro, tinha o programa para ser feito. Nas aulas podiam fazer coisas que não estavam diretamente ligadas, ali, eu fazia versão, eu fazia tradução de versão, principalmente mandava fazer frases com palavras. Tinha aluno que conseguia contar uma historinha porque foi assim que eu aprendi com a irmã Josefina e também na PUC. Tinha que falar, porque antigamente nos colégios não se usava ... tinha o livro, seguia aquilo traduzia e pronto. Mas como eu estudei dessa maneira, a gente fazia visitas, eu me lembro uma vez que a gente foi fazer uma aula de francês e fizemos de latim também na horta do Colégio Auxiliadora com ir. Josefina. Ali tinha que falar o que tava vendo. Fazer uma redação, contar uma historinha daquilo ali, perguntava pra uma pessoa a outra continuava, então eu fiz muito isso nas minhas aulas, não só de francês como de português também, francês era mais limitado, porque eu dei aula no curso ginásial, mas ai o português eu fiz muito isso, uma vez nós fizemos um júri de obras literárias, mais do que francês. De francês era uma coisa bem mais simples, porque também os alunos eram de ginásio, que eu dei aula. Eram os quatro anos.

Como era o método utilizado?

Tinha o livro que a gente tinha que seguir. Tinha aulas de texto, aulas de gramática, interpretação de texto, tinha perguntas.

Eram respondidas em francês?

As perguntas eram muito simples, eram respondidas em francês. Nem todo mundo conseguia.

A senhora lembra o nome do livro?

Não lembro.

Tinha ditado?

Tinha ditado sim.

E a memorização?

Eu não sei se é porque eu nunca fui adepta a memorização, eu tive professores que não exigiam isso da gente, eu preferia mil vezes que o aluno contasse com as palavras dele do que decorasse. Sempre fui contra. Porque eu também não

conseguia... não tinha essa memória assim, eu tinha colegas que dizia tudo igualzinho, eu não eu preferia falar com minhas palavras, lia, entendia e contava, né?

Sua aula era em francês?

Era em francês.

Tinha que ser em francês?

Tinha que ser em francês.

A senhora lembra o Método Direto?

Não, não se usava.

Não tinha um nome para o método, então?

Não. A gente tinha que ... tinha que entender, tradução, tinha que fazer ditado, tinha que interpretar. Coisa bem simples. Mas, era bom, os alunos gostavam.

Era em média quantos alunos pro classe?

No mínimo trinta e cinco até quarenta.

E a disciplina dos alunos?

Olha... a disciplina não era, acho que era muito melhor a disciplina naquela época do que é hoje. Não tinha ... de vez em quando tinha um aluno que conversava, a gente ia lá perguntava o que foi, tal, você está precisando de alguma resposta, tal, nunca eu estava com aquela bronca, né?

Na parte de metodologia, existia um Quadro Mural? Foi feita alguma uma montagem de Quadro Mural?

Fazia sim.

Como ele era, esse Quadro Mural?

Esse Quadro, por exemplo, tinha lá um tema. Um tema não, uma figura, então se falava sobre aquela figura, o que tava fazendo, quem que era, essa coisas assim, né.

Esse Quadro Mural era trocado frequentemente?

Era.

Vocês eram obrigadas a entregar na secretaria os pontos de prova?

Ah... era tudo... a gente tinha o Diário de Classe. As provas também, tinha que dizer o que que era, o que que... no diário de classe está tudo registrado. Tudo, tudo registrado.

Em que ano a senhora deu aula de francês?

Eu dei aula de francês, em cinquenta, cinquenta e nove. Foi pouco tempo, eu me formei, depois eu morei em Curitiba seis anos, quando eu voltei de Curitiba pra cá que eu comecei a dar aula.

Quando foi o último ano que a senhora deu francês?

Eu não tenho certeza...acredito que deve ter sido no começo dos anos sessenta. Depois que saiu, ainda ficou um ano.

Houve uma festa chamada Dia das Nações.

Acho que não foi no meu tempo. Talvez tivesse essa festa no período da tarde. Eu dava aula de manhã.

Para a disciplina de francês os alunos encenaram o Pequeno Príncipe.

Pequeno Príncipe eu me lembro na Aliança Francesa, que a gente fez também, que lia o Pequeno Príncipe, interpretava, mas ai já era diferente, já era aluno bem mais avançado e interessado, também.

Quais atividades culturais tinham em volta de uma disciplina no Colégio Estadual?

Bom, em torno do francês? A gente tinha o hino nacional, tinha umas musiquinhas, tinha umas musiquinhas que a gente ensinava, os alunos sabiam e cantavam e perguntavam: o que que é isso professora, e tal, não sei quê. Por exemplo, canções assim... *Sur le pont d'Avignon On y danse, on y danse Sur le pont d'Avignon On y danse tous en rond*, ai eles não sabiam o que que era *pont d'Avignon*, a gente explicava tudo aquilo, procurava um negócio, procurava alguma coisa que mostrasse uma ponte, pelo menos... que não fosse a *pont d'Avignon*, mas que fosse alguma coisa da França, né? Mas eu fiquei muito triste quando acabou, viu! Mas daí começou a Aliança, né. Ah, de vez em quando tinha uma apresentação de teatro, coisa bem simples, sempre tinha, lá na escola mesmo. Músicas, eles cantavam.

ANEXO 13 - Entrevista com Maria da Glória de Sá Rosa. Realização: dia 09 de janeiro de 2008, Campo Grande/MS.

1) Qual seu nome?

Maria da Glória Sá Rosa, sou conhecida como Glorinha, apelido que as pessoas me chamam.

2) Quais eram as disciplinas que senhora ministrava no Colégio Estadual?

No Maria Constança não comecei lecionando, lecionei Português (sic) na época era só o Ginásio, depois quando criaram, naquele tempo era curso Colegial curso Científico, era chamado segundo grau, era ensino médio, eu passei a dar Espanhol, o professor se afastou (sic) Eu sou licenciada em Português, Latim, Francês, Espanhol e Italiano.

3) E a senhora não deu aula de Francês no Colégio Estadual?

No Maria Constança não... dei sim, dei aula de Francês à noite (sic)[tentar de novo]. A gente era professor faz tudo, né? Precisa. Então, se você tinha as qualificações então, você quer ir preenchendo, de acordo com a necessidade da instituição. Eu lecionei uns dois anos à noite (sic) segundo grau.

4) Em que época que a senhora deu aula?

Eu comecei a lecionar, no Colégio Estadual, em setembro 1950, fiquei lá até 1972.

5) Quem eram os seus colegas?

Olha... os meus colegas... nessa época a diretora era a Maria Constança (de) Barros Machado, depois com a mudança de governo passou a ser Ernesto Garcia de Araújo, depois Alcides Pimentel, depois Elias, Luiz Arlei, mas eu trabalhei ... o que eu trabalhei mais (sic) dar aula, lecionar, foi com o ... a Maria Constança (de) Barros Machado e Ernesto Garcia de Araújo. Meus colegas eram ... olha ... o professor, o professor José ele dava espanhol, ai de repente ele deixar de aula e eu o substituí. Tinha a professora Rosa Melke que dava Inglês, o professor Egon, que dava Inglês também. Tinha o professor de Português, o professor Virgílio Alves campos, tinha a professora de Francês passaram ao longo do tempo, a professora Terezinha Paulino. Depois tinha a professora Valesca, Valesca lecionou Francês bastante tempo. Como que é o nome dela? Valesca... esqueci o nome dela. Foi ela que dirigiu a peça com a Eliza Cesco. Ela encenou o Pequeno Príncipe, tudo em francês e Eliza fez o papel de Pequeno Príncipe.

6) Como que foi essa festa?

Essa festa foi assim, acho que era o dia das Nações Unidas, aquelas coisas de antigamente. Acho que era o dia das Nações Unidas, ai a gente inventou fazer uma festa que as pessoas apresentassem cada um (sic) apresentavam um número, a minha parte foi em espanhol, nós encenamos ... a Alzira Garcia declamou uma poesia, poesia de Luiz Antonio Manoel Machado, a Geralda Ramon Pereira e Onofre encenaram cenas de Dom Quixote, tudo em espanhol, a festa era tudo em língua estrangeira, Arantes declamou uma cena de Shakespeare Hamlet, Português, Francês, Latim, Espanhol e Francês.

7) O Pequeno Príncipe foi feito em francês?

Tudo em francês, me lembro até a cena do bêbado ... por que você bebe? *Je bois pour oublier que je bois*. Foi muito interessante.

8) Como era o Colégio Estadual nessa época?

O Colégio Estadual era, vou falar do tempo, eu trabalhei, o diretor foi o professor Múcio Teixeira antes da dona Constança. O Colégio Estadual, eu vou falar, eu comecei a lecionar em setembro, seu Múcio apresentou a dona Constança com a mudança do governo. Porque aqui no Mato Grosso do Sul é assim, havia dois partidos, o PSB e a UDN, mudava o governo, mudava o diretor, se o partido era PSB e perdia, então entrava um diretor da UDN e vice-versa. Então o Colégio Estadual era... eu me lembro no tempo da dona Maria Constança era muito preocupada com o cumprimento da disciplina, que as aulas fossem dadas, que os professores cumprissem seus programas, seu esquemas. A dona Constança fazia questão... visitava as salas de aula pra ver se o professor estava sendo eficiente, se o professor não vinha, ela mesma, às vezes, substituía o professor, ou arranjava uma atividade pra ser feita, todos os dias os alunos subiam aquela rampa, cantavam o Hino Nacional, era uma preocupação muito grande que as coisas fossem ...que tudo acontecesse num determinado lugar, que as aulas fossem dadas as provas aplicadas. Campo Grande era sujeita a Cuiabá, naquele tempo Mato Grosso ... mas Cuiabá, quem manipulava tudo na escola era o diretor que era uma autoridade, quando ele chegava a uma festa, ele era convidado sentar-se à mesa das autoridades, era... tinha uma dignidade, tinha uma importância que hoje não existe mais.

9) E os inspetores?

Os inspetores, eles iam só quando havia prova, passavam ali...eu conheci dois inspetores (sic) colégio das irmãs era ... João Rodrigues... foi diretor do colégio do estado, depois (sic) doutor Amélio Baís, mas a função deles significava mais a tratar com o diretor as instruções, Ministério da Educação, não era uma função das mais dinâmicas. Depois teve o inspetor Henrique Carregal, ele ficava meio isolado lá na sala dele.

10) Retomando as atividades culturais, além da festa das Nações Unidas, a senhora pode retratar algumas outras?

O Colégio Estadual fazia as paradas ... as paradas, havia as datas cívicas, os alunos desfilavam, havia muitas festas... as festas de fim de ano eram famosas, as autoridades participavam à mesa, paraninfo, longas, muito longas, muito cansativa, mas muito cheio de pompa, né?

11) A comunidade externa era convidada?

Só os pais dos alunos. Essa interação que existe hoje entre comunidade e escola, naquele tempo... era... a escola estadual funcionava com 8 salas de aula, à noite depois que se montaram os cursos, antigamente não havia. Eu organizei muitas festas no Colégio, exposições de pintura, exposições de desenhos. Mais tarde, eu comecei a dinamizar muito minhas aulas, levava os alunos, eu improvisei o pessoal teatro, minhas aulas eram bem dinâmicas, eu nunca me lembro ter dado uma aula, assim... de pé né? Eram todas andando. Eu tinha uma professora de francês chamada *Blanche Thierry Lacombe* que era autora de livros, ela era excessivamente dinâmica, ela só dava aulas fazendo brincadeiras, ela entrou, escondeu o giz e perguntava aos alunos, onde está o giz? *Dans la boîte, la craie*. Aquela cena toda movimentada e os alunos

aprendiam, então eu captei dela esse jeito dinâmico. Utilizei também nas aulas da Aliança (Francesa). Quando a Aliança ... eu lecionei algumas vezes.

12) Como é o nome da universidade onde a senhora estudou?

PUC do Rio de Janeiro. O curso era Língua Neo-Latina. Lá no Rio, se incentivava muito a fala, eu estudei na Aliança Francesa do Rio, eu me formei lá. Lá incentivava todo final de semana havia festas, baile, a gente ia lá dançar, conversar com as pessoas, quando chegavam os navios do exterior, a gente era convidada para conhecer o navio, as pessoas que estavam lá, treinavam mesmo o francês. No Rio tinha muitos filmes franceses pra ver, tinha também muitas peças da *Comédie Française* no Teatro Municipal do Rio. Era outra cultura, quando cheguei aqui, eu estranhei muito, aqui era marasmo tremendo.

13) A respeito do ensino de Francês, como era a questão das determinações legais e o que era cumprido em sala de aula?

A legislação era cumprida quase ao pé de letra, porque...havia essa preocupação de realizar as coisas como eram enviadas pelo Ministério da Educação... havia como o Colégio que ensinava, os professores ensinavam e os alunos aprendiam. Tanto que a maioria deles, quando terminava o segundo grau, ia diretamente pro Rio fazer vestibular e passavam, não tinha essa história de cursinho. A lei era assim... as pessoas... quando os alunos iam pro Rio de Janeiro, São Paulo outras capitais aqui não tinha cursos superiores, aqui começaram no final da década da sessenta na Universidade Federal, então as pessoas se preocupavam... quando as pessoas iam fazer vestibular, passavam telefonavam... telefonavam não, telefone era muito precário, mandavam telegrama, cartas para dona Constança, dona Constança ia de classe em classe lendo o telegrama, dizendo: Olha, a colega de vocês passou no vestibular!

14) E os manuais didáticos, como eram?

Os manuais didáticos eram aqueles...já existiam, às vezes os professor chegava e seguia o manual... os professores seguiam a risca, não se fazia naquele tempo plano de aulas, essas coisas modernas, eu tinha aprendido na faculdade...mas fazia pra mim, mas não tinha essa história de prestar contas, plano de aula, plano de curso.

15) Como vocês tinham que entregar as provas? Eram obrigados a relacionar os pontos da prova?

A gente entregava as questões...as questões não, os pontos que eram...que os alunos tinham que prestar nas provas, nas provas orais...que os alunos seguiam uma lista dos assuntos a serem dados na prova, esquema, né? Esses pontos caíam na prova, era muito quadrado, né? As provas eram muito extensas, porque tinha uma coisa, naquele tempo não havia computador pra você digitar a prova, não havia Xerox, você tinha que fazer tudo. O professor trabalhava tudo manualmente... muita coisa que eu dei na sala de aula... eu comprei mimeógrafo a álcool, que era a grande dificuldade... a página saia toda manchada . Mimeógrafo a tinta, você tinha que ter uma permissão pra rodar na ... o Colégio Estadual não tinha, eu rodava minhas provas no curso biológico, que era outra coisa, funcionava lá no prédio, mas não era do Colégio Estadual, funcionava... a partir de 1967, funcionou no Colégio Estadual, no prédio, mas era ligado ao Instituto Ciências e Biológicas, era um curso assim...que preparava os alunos para o vestibular, dentro da própria... o aluno fazia o terceiro científico, o

aluno fazia dentro da própria universidade, para ele se sentir já integrado ao clima universitário.

16) Houve algum evento na aula de Francês que ficou marcado para a senhora?

De uma maneira nas aulas de francês não havia indisciplina, um professor de francês que eu esqueci de citar, é Ana Luiza Prado Bastos, foi antes da professora Santinha (Terezinha Paulino), o apelido da professora Ana Luiza Prado Bastos é dona Galega, e ela... ela ... as aulas não eram dadas em francês.

17) As suas eram dadas em espanhol...

As minhas eram dadas em espanhol, desde que eu chegava a primeira aula *Hoje é o primeiro dia de aula, vamos abrir os cadernos e começar a estudar*, eles se acostumaram com isso e quanto aos outros, eu acho que não era não, davam muita gramática, eu comecei a gostar de francês porque eu estudei no colégio das irmãs, fiz o ginásio lá e a professora era uma freira. Era muito dinâmica, incentivava os alunos, batia na mesa e gritava que tava brava. Eram aulas assim, muita gramática, muito quadro negro, muita decoração de verbo, muita memorização.

18) E aqui, em Campo Grande, mesmo nas aulas de Francês, se decorava...

Os alunos decoravam, sabiam de cor, saber de cor apreende a musicalidade do texto, você sabe que cada língua tem sua música, né? Tem mais facilidade da música, né?

19) A senhora associa o Francês com a maneira educada de agir em sociedade?

Ah...não tenho dúvida, porque o francês hoje já não é tanto as boas maneiras, de ser, de se levantar...

20) Ao que está associado a importância de se aprender o Francês?

À cultura, o francês é uma porta aberta para o conhecimento, você saber francês, você lê francês, assiste a filmes, conversa com pessoas, viaja, se sente a vontade, lida a televisão compreende. Todas as pessoas... quando nós fundamos a Aliança Francesa, aquelas pessoas que vieram aprender, foram aquelas que traziam de si, aquele gosto pelo francês no ginásio. A Francisca Sales depois de muito tempo foi professora da Aliança... Margarida Neder ... estudaram no colégio das irmãs, traziam consigo aquela nostalgia da musicalidade, dos temas. Eu aprendi com a professora Josefina, ela não era francesa, ela era italiana, era uma professora muito versátil, muito inteligente, ela ensinou francês, latim, depois ensinou até ciências, porque por falta de professor, eles punham o professor para preencher o quadro de matérias. Desde os anos trinta, eu estudei no colégio das irmãs, de 1939 a 1942, e o gosto era esse, fui aluna também... tinha um professor no colégio das irmãs, Júlio, um pedacinho de nobreza, de distinção social no Brasil. No Brasil, você sabe, que as moças todas aprendiam francês, não aprendiam a cozinhar, nem a costurar, mas aprendiam o francês.

ANEXO 14 - Entrevista com Therezinha de Oliveira Paulino. Realização: dia 13 de fevereiro de 2008, Campo Grande/MS.

1) Onde a senhora estudou francês? Fale de sua carreira e de sua formação.

Eu estudei em Uberaba, eu fiz curso normal, [...] Em Três Lagoas tinha carência de professor, o francês era uma dificuldade de achar professor, latim era o pároco da cidade que dava e o francês era dado por um militar que foi transferido no mês de setembro, em cinqüenta quatro ou cinco. Ele foi embora e os alunos precisavam terminar o ano e ficaram sem professor. [...] Eu estudei num colégio Congregação Francesa, que eu tinha sido interna, tinha feito curso de francês lá, em Uberaba, tinha que falar francês à noite no refeitório, no dormitório, português era na sala de aula, er para todo mundo. O nome do Colégio era Nossa Senhora das Dores, eram Dominicanas. O noviciado das freiras era em Paris, depois vinham pro Brasil ensinar. Teve um professor de matemática que se dispôs, porque francês naquele tempo, curso ginásial, era só gramática, leitura, não tinha literatura, literatura era no curso científico, mas aí, ia ficar sem professor de matemática. [...] Ai ele (o diretor) montou uma comissão de alunos e foi à minha casa, eu era solteira, foi em cinqüenta e quatro. Me pediram pra assumir as aulas, não tinha como falar não. Então não foi nada planejado, me tornei professora da noite pro dia pra atender a necessidade dos alunos que precisavam se formar.

Como era o nome da escola?

Ginásio Dois de Julho... Ai como era ano político, aqui no Mato Grosso existiam dois partidos PSD e UDN, eles controlavam ensino, controlava tudo. Nosso governador era daqui de Campo Grande, dr. Fernando Correa da Costa, ai começou aquela campanha, ai pê, pé, pé agora eu quero ver quem que sabe falar latim, começou aquele ti, ti, ti, de crítica da oposição, o governo atual perdeu a eleição, o Fernando Correa era da UDN, então era de praxe demitir todos os funcionários dos cargos, então o dr. Fernando para evitar esse dissabor para os professores, instituiu um concurso para catedrático, os professores de São Paulo vieram e o inspetor federal também, lá de Cuiabá era muito longe, o inspetor federal veio presidir o concurso pra nós aqui do estado de Mato Grosso. E eu me vi obrigada moralmente a prestar o concurso, fui pra São Paulo pegar o material pra estudar. Passei em segundo lugar, era concurso para registrar no Ministério da Educação, o que passou em primeiro lugar não assumiu porque era de São Paulo, eu fui nomeada e me tornei professor de francês.

O concurso foi no ano que a senhora assumiu as aulas?

O concurso foi, eu assumi em agosto, setembro, tava perto da segunda prova anual que seria em outubro, então foi antes da prova, eu assumi, já dei a prova de francês, já fiz o exame oral. Em setembro eu assumi e em dezembro foi o concurso, em cinqüenta e cinco. Passei, fui nomeada como professora catedrática, que permanecia o resto da vida, a cátedra naquele tempo era assim... intocável. Então, foi assim que eu me efetivei como professora de francês, lecionei em Três Lagoas três, quatro anos, meu marido foi transferido pra Campo Grande. Cheguei aqui e quis lecionar. Eu tinha amizade com um senhor influente na política aqui, amigo do diretor do Colégio Estadual Campo-Grandense, ai o diretor Ernesto Garcia falou pra ele: eu dou

a cadeira do curso ginásial se ela assumir a cadeira do científico. Mas eu nunca tinha feito científico e nem literatura, fiz uma literatura leve na Congregação. Aqui era fim de abril. Tinha um primeiro científico com 58 alunos, vinha aluno de todo lado, vinha aluno do Dom Bosco, do Auxiliadora, havia até a necessidade de fazer um teste pra lotar o primeiro científico, não tinha vaga pra todo mundo. Naquela época o Estadual era tido como um ótimo colégio. Mas eu disse: professor eu nunca lecionei em científico. E ele (diretor) disse: mas nós estamos no começo do ano, a senhora pega o programa. O que eu sabia da prática de francês era do internato, eu tinha facilidade de praticar conversação um pouco, e eu era muito dedicada, era muito boa aluna, até ganhei uma bolsa no curso ginásial pra ir estudar na França, mas como era fim da guerra, as viagens eram marítimas e estavam interrompidas, aí quando reiniciaram, em cinquenta e seis, por aí, eu já estava casada.

Ai a senhora ficou no ginásio e no científico?

Ai eu consegui uma nomeação... saiu uma lei de quem era catedrático no curso ginásial seria nomeado catedrático na cadeira de científico, em sessenta e um ou dois. Baseado nessa lei, eu fiquei catedrática nas duas cadeiras.

A respeito do ensino de Francês, como era a questão das determinações legais e o que era cumprido em sala de aula?

Na minha época era o seguinte, os diretores eram obrigados a seguir religiosamente a lei federal e eles nos transmitiam essa responsabilidade. Então a gente tinha que trabalhar de acordo com a lei federal, prestava contas aos diretores e não à capital federal, porque os diretores eram responsáveis. Eles assumiam os cargos nos estados com responsabilidade de aplicar as leis. Francês, por exemplo, eu tinha o programa, eu tinha que seguir aquele programa, vinha nos livros, os livros eram editados de acordo com a lei federal.

Quais livros a senhora usou?

Ah.... eu tenho mas tá lá em cima, tem livro ainda que eu aplicava, no científico e no ginásio. Eram livros aprovados pelo Ministério. De autores aprovados.

Eram brasileiros ou importados?

Eram brasileiros, tinha que ser editado aqui, mas de acordo agora o programa era feito pelo Ministério, através de quem eu não sei. Chagava até a gente já pronto, o programa. E os livros eram editados de acordo com o programa. Livro da primeira série, tinha tais, tais autores, o professor tinha a liberdade de escolher qual autor que ele queria, aprovado pelo Ministério. Escolha do professor. Cada ano era um, tanto pro ginásio quanto pro científico. Porque o científico se prendia na ocasião a literatura, porque gramática, leitura essas coisas era no ginásio. O curso científico era especificamente para o vestibular, para literatura francesa. Eu como professora, eu me via na obrigação de esclarecer dúvidas relativas a gramática, a coisa que não era do programa, mas eu precisava orientar o aluno, ele ia fazer vestibular e era desde do ginásio, desde a gramática.

Como eram suas aulas?

Francês não era uma língua fácil, era difícil e muito ampla, então a gente se baseava no vocabulário, primeira coisa, pra fazer uma leitura, primeira coisa que tirava, o professor seguia normal, eu e todos, a gente aplicava um vocabulário, porque não adianta o aluno pegar trecho se... né? Partia do vocabulário para a leitura, a leitura

era muito praticada, tradução, primeiro a tradução, vocabulário, o aluno traduzia e partia pra leitura. Essa era seqüência. O livro tinha primeira, segunda e terceira edição, você ia de um por uma. Os textos eram escolhidos pelos autores dos livros não era gente que escolhia nada. Seguia os textos do livro adotado. Entendeu?

A leitura era em voz alta?

Era em voz alta, o aluno levantava, eu, por exemplo, aplicava um por um, pessoal, uma classe de quarenta alunos como é que você vai avaliar quem ta falando quem é que não. Na programação tinha três aulas, eu dedicava, por exemplo, eu dedicava a segunda-feira pra vocabulário, tradução e leitura, na quarta-feira seria outra aplicação... leitura só quarta-feira, todo mundo ia ler.

Quanto tempo era a aula?

A aula no meu tempo era de quarenta minutos, cinquenta minutos, não me lembro.

Era uma aula só, uma de cada vez?

Quarenta minutos, três vezes na semana. Era proibido, era anti-didático. Era proibido o professor dar aula pro seu aluno carente, aluno não tava indo bem, o professor da matéria não podia dar aula particular, tinha que ser outro.

Era bem complicado colocar quarenta alunos pra fazer a leitura em voz alta nesses quarenta minutos.

Mas eu não era obrigada a por todo mundo pra ler. Eu calculava... nessa quarta-feira lia dez, acabou a aula também. Tem o comentário, tem tudo, não era só aquela ladainha... pê pê pê, entendeu? Então no correr do mês ninguém ficava sem ler, mas não era taxativo.

E a senhora usou o Método Direto? Existia essa terminologia para o método?

O que você quer dizer com Método Direto? Método direto é você dialogar com o aluno, é você transmitir, passar vocabulário, fazer a leitura, fazer ditado, fazer os testes de avaliação

O termo Método Direto não era utilizado entre você professores?

Nem sei nem o quer dizer. Acho que método direto na língua é você e o aluno. Diretamente com aluno, é direto, não é indireto, tirando dúvidas, penso eu.

A aula era dada em Francês?

A aula não, não... não era dada totalmente em francês, a aula era esclarecida em português, conduzida em português dentro da matéria, a matéria do dia era tal, ai a matéria toda era em francês, se era ditado, se era vocabulário, o que fosse... leitura era em francês. Mas, o diálogo com os alunos era em português.

E pra ensinar o vocabulário, a senhora fazia alguma pergunta em Francês?

Não, vocabulário eu passava pra ajudá-los a fazer a tradução do texto, porque a gente passava um texto ou dois por semana, no máximo, porque no texto tinha os questionários, tinha um bando de coisa pra desenvolver, na época. Cada livro, cada autor aplicava de um jeito.

E tinha o Quadro Mural?

Não, no francês não tinha. Expôr o que no quadro? A matéria era muito difícil.

Como eram os trabalhos, as atividades paralelas a aula. Tinha alguma festa, algum evento cultural?

Não tinha. Naquele tempo, são sessenta anos atrás, cinqüentas anos, não existia...essa... aqui já no curso científico. Mas geralmente essas atividades direcionadas pra português, história e geografia, matemática, língua... que o latim caiu, ficou o francês em duas séries, não havia participação, não havia convite, não comum.

Vocês tinham que entregar os Pontos de Provas?

Havia duas provas, havia prova mensal todo mês, o professor tinha plena autonomia de conduzir sua matéria dentro de sala de aula, aplicar seu critério, se... acontecesse de algum sair, ele era alertado. Para prova mensal, eu dava duas provas, dava uma prova quinzenal, que depois somava pra formas a nota média do mês e dava uma prova mensal, e as argüições tinham nota, fulano leu, leu mal, ganhou oito, sete, então dessa parte de argüição, porque não tinha como fazer tarefa, eu não ia corrigir tarefa, eu dava o vocabulário e eles faziam a tradução e eu dava uma aula traduzindo pra todo mundo, fulano como é que você fez, ali eu movimentava aquele trecho. Junto, com todos, era diferente o método.

Tinha tarefa?

Não tarefa, o francês não tem como ter tarefa, o que que eu vou falar pra eles fazerem, um redação no curso ginásial.

A redação começava a partir de que ano?

Não tinha redação, francês não tinha redação, as redações eram pequenos trechos, tipo argüição, dentro desse vocabulário faz uma frase, cada um inventava, o exercício era assim, mas não era uma coisa taxativa, direcionada, obrigatória, dependendo do professor, entendeu?

A senhora deu aula de francês no Colégio estadual em que ano?

Eu cheguei aqui em cinqüenta e nove, eu dei aula no Estadual de sessenta à setenta e quatro. Eu dei aula de português, porque quando caiu o francês em sessenta e um, como eu era catedrática fui aproveitada como professora de português. Dei aula de português para curso ginásial, primeira e segunda séries.

Quando parou de ser ensinado o Francês no Colégio Estadual?

Em sessenta e dois que houve a reforma, em sessenta e um, o francês caiu só pra duas séries do curso ginásial, ou primeiro e segundo, ou terceiro e quarto. E saiu do curso científico também.

REFERÊNCIAS



ALENCASTRO, Luiz F. de. Vida privada e ordem privada no império. In: ALENCASTRO, Luiz F. de [org.]. **História da vida privada no Brasil: a corte e modernidade nacional**. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

ALVES, Gilberto. **Educação e História em Mato Grosso: 1719-1864**. Campo Grande: Editora da UFMS, 1996.

BITTAR, Marisa; FERREIRA-JR, Amarilio. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CUNHA, Francisco A. M. da. (coord.) **Campo Grande: 100 anos de construção**. Campo Grande: Matriz Editora, 1999, pp. 195-236.

BITTENCOURT, Circe. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A. T. de; RANZI, Sirlei M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, pp. 9-38.

BOULARES, Michèle; FREROT, Jean-Louis. **Grammaire Progressive du Français – niveau avancé**. Paris:CLE International, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de Educação** NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2007.

BRAGA, Horácio. **O Ensino de Latim na Escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da história da disciplina no Brasil (1939 – 1971)**. Dissertação (Mestrado), Campo Grande, UFMS, 2005.

BRAGA, Paulo H. **A disciplina Educação Física no Maria Constança: expressões da cultura escolar no período de 1954-1964**. Dissertação (Mestrado em Educação), Campo Grande, UFMS, 2006.

BRITO, Silvia H. de. **Educação e Sociedade na Fronteira Oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)**. Tese (Doutorado em Educação), Campinas, UNICAMP, 2001.

CABRAL, Paulo. Formação Étnica e Demográfica. In: CUNHA, Francisco A. M. da. (coord.) **Campo Grande: 100 anos de construção**. Campo Grande: Matriz Editora, 1999, pp. 27-62.

CAMPOS, Nilcéia. **Música na Cultura Escolar: as práticas musicais no contexto da Educação Artística (1971-1996)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Campo Grande, UFMS, 2004.

CARDOSO, Maria A. **O ensino de História nas séries iniciais do Ensino de Primeiro Grau na Escola Estadual Maria Constança**. Dissertação (Mestrado em Educação), Campo Grande, UFMS, 2006.

CEGALLA, Domingos P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 33..ed. Rio de Janeiro:Cia Editora Nacional, 1990.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: I. artes de fazer**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CESTARO, Selma A. M. **O ensino da língua francesa nas escolas públicas estaduais de Natal: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado), Natal, UFRN, 1997.

CHAGAS, Valmir. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. France: La pensée sauvage, 1991.

CHERVEL, André. **La Culture Scolaire**. Paris: Belin, 1998.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, nº 2, 1999, pp.147-170.

CHRIST, Herbert. 1880-1939 : le français entre deux guerres.**Le Français dans le Monde** – recherches et applications. Numéro Spécial, janvier 1998, pp. 50-71.

CONCEITO DE PAIDEIA. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/paideia/conceitodepaideia.htm>. Acesso em: julho 2008.

COSTE, Daniel. 1940 à nos jours: Consolidations et ajustements. **Le Français dans le Monde** – recherches et applications. Numéro Spécial, janvier 1998, pp. 75-95.

EBNER, Íris de A. **A cidade e seus vazios. Investigação e proposta para os vazios de Campo Grande**. Campo Grande: Editora da UFMS, 1999.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. v. I e II. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FARIA FILHO, Luciano. A Legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano (org). **Educação, modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, pp. 89-125.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930** – história e historiografia. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FORQUIN, Jean C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Artes Médicas, 1993.

FRIJHOFF, Willem. Des origines à 1780: l'émergence d'une image. **Le Français dans le Monde** – recherches et applications. Numéro Spécial, janvier 1998, pp. 9-19.

GASPARELLO, Arlette M. **Construtores de Identidades**: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, nº 2, 1990, pp.230-254.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: Teoria e História. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. **Estudio Del Curriculum**: casos y métodos. 1ª ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

GREGOIRE, Maïa; THIÉVENAZ, Odile. **Grammaire Progressive du Français** – nouvelle édition – niveau intermédiaire. Paris:CLE International, 2003.

HAAG, João. **A Segunda Derrota de Napoleão** - Missão Francesa de iluministas sofreu ao juntar realeza e escravidão. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/?art=3587&bd=1&pg=1&lg=>. Acesso em: Julho 2008.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, nº 1, 2001, pp. 9-43.

JULIÁ, Dominique. Disciplinas Escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (orgs.) **Disciplinas e Integração Curricular**: História e Políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 37-71.

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

MACHADO, Paulo C. **Pelas ruas de Campo Grande: rua velha**. Campo Grande: Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 1990.

MAGALHÃES, Justino. O Manual Escolar no Quadro da História Cultural - para uma historiografia do manual escolar em Portugal. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, 1, 2006, pp. 5-14. Disponível em: <http://www.sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: abril 2008.

MORAIS, Rosana S. de. **A História da Disciplina Língua Espanhola Expressa nas Leis e na Cultura Escolar do Colégio “Maria Constança” em Campo Grande-MT (1953-1961)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Campo Grande, UFMS, 2007.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2ª ed. Rios de Janeiro: DP&A, 2001.

NOVO AURÉLIO. **O Dicionário da Língua Portuguesa**. Século XXI – Versão 3.0. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, nº 14, 2000, pp. 35-60.

OLIVEIRA, Stella S. de; GONÇALVES, Gilvan M. A Escola Maria Constança Barros Machado: um estudo histórico das práticas escolares (décadas 1940 a 1990). In: FERRO, Olga M. dos R. (org). **Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1796-2006): História, Historiografia, Instituições Escolares e Fontes**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2008 (no prelo).

PEREIRA, Rosimeri da S. **A disciplina Língua Portuguesa nos trilhos da lei, na prática dos livros didáticos e na memória de alunos e professores em Campo Grande (1960-1980)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Campo Grande, UFMS, 2005.

PESSANHA, Eurize C., DANIEL, Maria E. B., MENEGAZZO, Maria A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira da Educação**, São Paulo, nº 27, 2004, pp.57-69.

PESSANHA, Eurize C.; DANIEL, Maria E. B. História da cultura escolar através dos exames: o caso dos exames de admissão ao ginásio (1939-1971). **Intermeio** - Revista do Mestrado em Educação/UFMS, Campo Grande: Editora da UFMS, v. 8, nº 16, 2002, pp. 4-15.

- PESSANHA, Eurize C. et al. Relatório Final do Projeto de Pesquisa: **Tempo de cidade, lugar de escola**: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras (1880-1970). Campo Grande/MS: Relatório final de projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, 2007.
- PESSANHA, Eurize C. Ser Professor e ser Aluno de Escolas Exemplares – cruzamento de sentidos. In: III Seminário Internacional Escola e Cultura, 2008, São Paulo. **Anais do III Seminário Internacional Escola e Cultura**. São Paulo: EDUC, 2008, pp. 1-17, v.1, CD-ROM.
- PICANÇO, Deise C. L. História, memória e ensino de espanhol (1942–1990). In: OLIVEIRA, Marcus A. T. de; RANZI, Sirlei M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, pp. 255 – 298.
- PIETRARÓIA, Cristina M. C. **Percursos da Leitura** – léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira. São Paulo: Annablume, 1997.
- PINTO, Diana C. CADES e sua presença em Minas Gerais. In: **Anais do II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais**, Uberlândia: UFMG, 2003. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/portal/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo8/eixo8.htm>. Acesso em: maio 2008.
- QUEIROZ, Paulo R. C. **As Curvas do Trem e os Meandros do Poder** – o nascimento da NOB (1904-1908). Campo Grande: Editora da UFMS, 1997.
- QUEIROZ, Paulo R. C. Temores e Esperanças: o antigo sul de Mato Grosso e o Estado Nacional Brasileiro. In: MARIN, Jerri; VASCONCELOS, Cláudio (org.). **História, Região e Identidades**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2003, pp. 19-46.
- RAHE, Marta B. **A disciplina Língua Inglesa e o “sotaque norte-americano”: uma investigação das práticas docentes (1955-2005)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Campo Grande, UFMS, 2006.
- REBOULLET, André. Université de São Paulo: les temps des maîtres. **Le Français dans le Monde** – recherches et applications. Numéro Spécial, janvier 1998, pp. 72-75.
- ROBERT, Paul. **Le Nouveau Petit Robert**. Paris: Dictionnaires Le Robert, 2004.

- ROCHA, Adriana A. L. **Por uma História do Currículo no/do Colégio Maria Constança na década de 1960: cultura docente, práticas e materiais curriculares.** Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande, UFMS, 2007.
- ROSA, Maria. da G. S. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: Editora da UFMS, 1990.
- SCHMIDT, Maria J. **O Ensino Científico das Línguas Modernas.** Rio de Janeiro: F. Briquelet & Cia, 1935.
- SCHMIDT, Maria A. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 24, n° 2, p. 687-706, jul./dez. 2006. disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br>.
- SILVA, Fabiany de C. T. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar.** Curitiba: Editora UFPR, n° 28, 2006, pp. 201-216.
- SILVA, Rita C. L. L. **O Ensino de Francês na Instrução Pública em Minas Gerais entre 1831 e 1855.** Dissertação (Mestrado em Educação), Belo Horizonte, UFMG, 2007.
- SOUZA, Izabel C. S. **O Resgate histórico do primeiro curso secundário público-científico e suas implicações com o Colégio Estadual Campo-grandense.** Dissertação (Mestrado em Educação), Dourados, UCDB, 1998.
- SOUZA, Rosa. F. de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890 – 1910).** São Paulo: UNESP, 1998.
- SOUZA, Rosa F. de. Cultura Escolar e Currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, Libânia Nacif et al. **Escola, Cultura e Saberes.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, pp. 74-91.
- SOUZA, Rosa F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.
- VALDEMARIN, Vera T. Interfaces de pesquisa sobre manuais didáticos. In: BENCOSTA, Marcus L. A. (org). **Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: itinerários históricos.** São Paulo: Cortez, 2007, pp. 301-321.
- VÉCHIA, Ariclê.; LORENZ, Karl M.; (orgs.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira (1850-1951).** Curitiba: Editora do Autor, 1998.

VIDAL, Diana G. Cultura e Prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa F. de; VALDEMARIN, Vera T. (orgs.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005, pp. 3-30.

VIEIRA, Sofia L. e FREITAS, Isabel M. S. **Política Educacional no Brasil** – introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, 3., 1998, Valladolid. **Culturas y civilizaciones**. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1998. pp. 167-183.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1992.

XAVIER, Maria E. S. P. **Capitalismo e educação no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990.

ZOTTI, Solange A. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

FONTES IMPRESSAS, MANUSCRITAS E ORAIS

BRASIL. Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953. Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário.

BRASIL. Decreto-lei nº 19.980, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. Portaria nº 114, de 29 de janeiro de 1943. Expede as instruções metodológicas para execução do programa de francês do curso ginásial.

BRASIL. Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951. Expede os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino secundário e respectivas instruções metodológicas.

BRASIL. Exposição de Motivos da Reforma do Ensino Secundário, 10 de abril de 1931.

BRASIL. Exposição de Motivos do Ministro da Educação, de 01 de abril de 1942.

BRASIL. **Apostilas de Didática de Francês**. [Rio de Janeiro]: Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), 1959.

Arquivo do Estado de Mato Grosso – APE-MT

MATO GROSSO. Decreto nº 133, de 21 de janeiro de 1938.

Arquivo da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado

Ofício 48, de 15 de maio de 1945. **Livro Registro de Correspondências Recebidas**, 1945/1951.

Ofício 40, de 15 de abril de 1946. **Livro Correspondências Expedidas**, 1946-1950.

Ofício 03, 12 de janeiro de 1947. **Livro de Inspeção Previa Liceu**.

Ofício 25/949, de 20 de agosto de 1949. **Livro de Correspondências Expedidas**, 1946-1950.

Ofício, 30 de março de 1959. **Livro Ofícios Expedidos** 1959/1960.

Ofício 20/59, de 03 de abril de 1959. **Livro Ofícios Expedidos**, 1959-1960.

Ofício, 29 de maio de 1959. **Livro Ofícios Expedidos**, 1959/1960.

Ofício, 09 de agosto de 1960. **Livro Ofícios Expedidos**, 1959/1960.

Ofício Expedido em 14 de setembro de 1960. **Livro Ofícios Expedidos**, 1959/1960.

Ofício Expedido em 29 de outubro de 1960. **Livro Ofícios Expedidos**, 1959/1960.

Ata de Abertura, de 18 de março de 1939. **Livro de Atas**, s/d.

Ata da reunião de professores do Colégio Estadual Campo-grandense, sob a presidência do Inspetor Federal: Rui Alvino Alegreti, 10 de novembro de 1960. **Livro de Ocorrências**, 1956.

Atas de Concurso para Professor Catedrático 1º e 2º Ciclos. **Livro Atas**, 1960.

Ata do Concurso para Professor Catedrático nº 3/60. Livro Atas 1960.

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, 07 de março de 1962. **Livro de Atas**, s/d.

Ato 1.460, de 28 de fevereiro de 1939. **Livro de Atas**, s/d.

Ato, 22 de setembro de 1956. **Livro Atos, Decretos e Portarias**, 1956/1967.

Ato, 24 de agosto de 1957. **Livro Atos, Decretos e Portarias**, 1956/1967.

Ato, 16 de agosto de 1958. **Livro Atos, Decretos e Portarias**, 1956/1967.

Ato, 07 de março de 1959. **Livro Atos, Decretos e Portarias**, 1956/1967.

Portaria nº 15, 22 de abril de 1960. **Livro Atos, Decretos e Portarias**, 1956/1967.

Portaria 180/62. **Relatório**, 1960-1962.

Portarias 4/62, 02 de março de 1962. **Livro Portarias**, 1957.

Portarias 6/62, 12 de março de 1962. **Livro Portarias**, 1957.

Portarias 7/62, s/d. **Livro Portarias**, 1957.

Portarias 8/62, 24 de março de 1962. **Livro Portarias**, 1957.

Portarias 9/62, 30 de março de 1962. **Livro Portarias**, 1957.

Portaria, 24 de maio de 1962. **Livro Atos, Decretos e Portarias**, 1956/1967.

MATO GROSSO. Decreto 229, de 27 de dezembro de 1938. **Livro de Atas**, s/d.

Decreto, de 25 de abril de 1945. **Livro Registro de Correspondências Recebidas**, 1945/1951.

Pontos de Prova – 1ª e 2ª séries ginasiais - masculina e feminina – 1ª e 2ª provas parciais. **Relatórios de Inspeção**, 1942.

Pontos de Prova – 1ª, 2ª e 3ª séries ginasiais - masculina e feminina – 1ª prova parcial. **Relatórios de Inspeção**, 1943 – janeiro e fevereiro.

Pontos de Prova – 1ª, 2ª e 3ª séries ginasiais – masculina, feminina e mista – 2ª prova parcial e oral. **Relatórios de Inspeção**, 1943 – setembro e outubro.

Pontos de Prova – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries ginasiais – masculina, feminina e mista – 1ª prova parcial e 2ª época. **Relatórios de Inspeção**, 1944 – fevereiro, março e abril.

Pontos de Prova – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries ginasiais – masculina, feminina e mista – 2ª prova parcial e oral. **Relatórios de Inspeção**, 1944 – setembro e outubro.

Pontos de Prova – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries ginasiais – masculina, feminina e mista – 1ª prova parcial. **Relatórios de Inspeção**, 1945 – maio e junho.

Pontos de Prova – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries ginasiais – masculina, feminina e mista – 2ª prova parcial e oral. **Relatórios de Inspeção**, 1945 – setembro e outubro.

Pontos de Prova – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries ginasiais – masculina, feminina e mista – 1ª prova parcial. **Relatórios de Inspeção**, 1946 – abril, maio e junho.

Pontos de Prova – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries ginasiais – **Relatórios de Inspeção**, 1947.

Discriminação da Matéria Lecionada. Relatório de Inspeção – novembro de 1942. **Relatório de Inspeção**, 1942.

Ocorrência s/d. **Livro de Ocorrências**, 1956

Ocorrência em 24 de outubro de 1956. **Livro de Ocorrências**, 1956.

Ocorrência em 04 de fevereiro de 1957. **Livro de Ocorrências**, 1956.

Ocorrência em 05 de janeiro de 1957. **Livro de Ocorrências**, 1956.

Ocorrência em 05 de janeiro de 1958. **Livro de Ocorrências**, 1956.

Ocorrência em 20 de janeiro de 1958. **Livro de Ocorrências**, 1956.

Ocorrência em 31 de janeiro de 1958. **Livro de Ocorrências**, 1956.

Ocorrência em 04 de fevereiro de 1958. **Livro de Ocorrências**, 1956.

Ocorrência em 23 de outubro de 1959. **Livro de Ocorrências**, 1956.

Regulamento do Liceu Campo-Grandense, de 21 de Janeiro de 1939. **Livro de Atas**, s/d.

Relação Nominal do Corpo Docente, 1942. **Relatório de Inspeção**, 1942.

Posse e exercício, 15 de setembro de 1947. **Livro de Inspeção Previa Liceu**.

Livro de Cadastro: Colégio Estadual Campo-grandense 1965.

Cadastro geral dos professores registrados. **Livro Cadastro geral dos professores registrados**, 1957.

Entrevistas

Aparecida Nogueira. Realização: dia 28 de fevereiro de 2008, Campo Grande/MS.

Arlete Saddi Chaves. Realização: dia 29 de fevereiro de 2008, Campo Grande/MS.

Eliza Cesco. Realização: dia 17 de julho de 2008, Campo Grande/MS.

Eunice Dib. Realização: dia 14 de março de 2008, Campo Grande/MS.

Eza Jacques Leite. Realização: dia 05 de fevereiro de 2008, Campo Grande/MS.

Maria da Glória Sá Rosa. Realização: dia 09 de janeiro de 2008, Campo Grande/MS.

Therezinha de Oliveira Paulino. Realização: dia 13 de fevereiro de 2008, Campo Grande/MS.