

Docência no Ensino Secundário Durante a Reforma Capanema: Um Recorte Regional e Disciplinar (1942-1961)**Secondary School and Teaching During Capanema Reform: A Preliminary Study of the Modern Foreign Language Teachers in the South of Mato Grosso (1942-1961)**Eurize Caldas Pessanha¹Marta Banducci Rahe²Pâmilla Nataly Miguelão Hellmann³**Resumo**

Este trabalho focaliza a história da docência no Ensino Secundário, durante a vigência da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (1942-1961). O objetivo é apresentar características da formação e do aperfeiçoamento dos professores de línguas estrangeiras modernas dos estabelecimentos de ensino secundário na parte sul do estado de Mato Grosso. Trata-se de uma pesquisa histórico-documental, teorizada por Certeau (1982). As fontes foram teses e dissertações sobre ensino secundário na região e documentação acessada nos Arquivos Digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado e nos arquivos do Professor José Pereira Lins, armazenados no CDR (Centro de Documentação Regional) da UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados). As análises confirmaram que os professores de línguas estrangeiras na região neste período, não tinham formação docente sendo caracterizados como “professores leigos”. Por exigências legais, obtiveram registro de professores após cursos da C.A.D.E.S e aprovação nos exames de suficiência. Os resultados evidenciaram que a proposta de “profissionalizar” a docência no ensino secundário explicitada na Reforma Francisco Campos em 1931, se completaria com a formação pelas Faculdades de Educação Ciências e Letras, foi lenta e desigual em Mato Grosso e em várias regiões do país.

Palavras-chave: Professores; línguas estrangeiras modernas; C.A.D.E.S

Abstract

This study focuses on the history of teaching in the Secondary School, during the Secondary School Organic Law, Decree-law n. 4244, April 9, 1942 (1942-1961), with the intention of analysing the training and qualification of the teachers who taught modern foreign language subjects at these schools in the South of Mato Grosso. It is a historical and documentary research which had as sources doctoral theses and dissertations on secondary schools in the mentioned region as well as the documents archived in the Escola Estadual Maria Constança Barros Machado Digitalized Archives and the teacher José Pereira Lins's archives which are stored at CDR (Centro de Documentação Regional) situated at UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados). The analyses confirmed that most of the modern foreign language teachers did not have academic degree and may be considered "lay teachers". They achieved

¹ Eurize Caldas Pessanha é doutora em Educação (USP), atualmente é professora sênior, credenciada como docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - Brasil. Pesquisadora-bolsista do CNPq na área de História da Educação. Coordena atualmente o projeto de pesquisa: Expansão do ensino secundário no Brasil de 1940 a 1970: uma questão de classe social. E-mail: eurizepessanha@ufgd.edu.br. Orcid Id da autora: <https://orcid.org/0000-0002-1564-3362>.

² Marta Banducci Rahe é doutora em Educação (UFMS). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS)- Brasil. E-mail: banduccirahe@uol.com.br. Orcid Id da autora: <https://orcid.org/0000-0003-4026-6738>.

³ Pâmilla Nataly Miguelão Hellmann é doutoranda em Educação (UFGD). Atualmente professora dos anos iniciais na Rede Municipal de Educação de Dourados-MS/Brasil. É membro do grupo de pesquisa GEPHEMES - Grupo de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade (UFGD). E-mail: pamillanh@gmail.com. Orcid Id da autora: <https://orcid.org/0000-0003-3882-7364>.

the professional registration after attending the courses offered by C.A.D.E.S and succeeding the sufficiency exams. We could conclude that the proposals of professionalizing the teaching in this level of schooling stated by Francisco Campo Reform in 1931, and reinforced by the creation of the Faculdades de Educação Ciências e Letras were slow and unequal in several regions around the country.

Keywords: Teachers; modern foreign languages; C.A.D.E.S.

Introdução

Ancorado em resultados parciais de uma pesquisa concluída sobre a história do ensino secundário, este trabalho focaliza a história da docência nesse nível de ensino, e durante a vigência da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942), revogada pela Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O trabalho está articulado ao projeto de pesquisa ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL EM PERSPECTIVA HISTÓRICA E COMPARADA (1942-1961) (CNPq)⁴.

A historiografia do ensino secundário no Brasil registra uma sucessão de reformas, algumas nem mesmo efetivadas, que indicam tentativas de explicitar e impor um caráter nacional às várias iniciativas de educação secundária que se espalharam por todo o país desde que a Lei Nº 16, de 12 de agosto de 1834, conhecida como Ato Adicional, permitiu que as províncias legislassem sobre a instrução pública (BRASIL, 1834).

A maioria dessas iniciativas consistiu em reunir, em um mesmo local, as disciplinas avulsas existentes nas capitais das províncias criando os Liceus, Colégios e Ateneus. O Imperial Collegio de Pedro II, criado em 1837, tornou-se o modelo e padrão para todos. No entanto, foram os Decretos nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), e nº 21.241, de 4 de abril de 1932 (BRASIL, 1932), bases da Reforma Francisco Campos, que efetivaram, do ponto de vista da legislação, uma proposta nacional de educação secundária consistente com o projeto de nação do grupo que assumiu o poder em 1930.

O conjunto das Leis Orgânicas promulgadas pelo ministro da Educação Gustavo Capanema no início da década de 1940, uma para cada modalidade, consolidou a proposta governamental de educação secundária. Em sua proposta de Lei Orgânica do Ensino Secundário, Capanema afirmou que o ensino secundário assumia a:

função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística (BRASIL, 1942).

⁴ Processo: 424377/2016-0.

Além da determinação de que esse nível de ensino seria ministrado em dois ciclos: o primeiro com o curso ginásial e o segundo com os cursos clássico e científico, a Lei Orgânica do Ensino Secundário apresentou recomendações detalhadas sobre todos os aspectos necessários para o seu funcionamento: características físicas, equipamentos, regras, disciplinas e professores para que uma instituição conseguisse licença para oferecer o ensino secundário. Além do texto da Lei, com o objetivo de subsidiar os estabelecimentos e os inspetores encarregados de sua fiscalização, foi elaborada vasta Legislação Complementar formada por Circulares, Decretos e Portarias, entre as quais se destaca a Portaria 501 de 1952 que “Expede instruções relativas ao Ensino Secundário” (BRASIL, 1956) e inclui o Capítulo XXIII, Do Aparelhamento Escolar ⁵. Esse aparelhamento das escolas secundárias adquiriu tanta importância quanto seus edifícios escolares, como apontado no Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, no seu Art. 84.

Os estabelecimentos de Ensino Secundário, para que possam validamente funcionar, deverão satisfazer, quanto à construção do edifício ou dos edifícios que utilizarem e quanto ao aparelhamento escolar, as normas pedagógicas estabelecidas pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 1942)

Dessa forma, além do espaço físico, que já era uma demanda para as escolas primárias, os artefatos materiais das instituições de ensino secundário ganharam destaque. Nesse sentido, os objetos didáticos vieram compor o cenário das salas de aula, sobretudo para as disciplinas de Geografia, História Natural, Desenho, Educação Física e Línguas Vivas.

Os aspectos ligados às disciplinas, aos equipamentos e espaços já foram objeto de trabalhos aprofundados, no entanto, os estudos sobre a história da docência no ensino secundário ainda são escassos. O Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, em seu Título III “Registo de professores”, não deixa dúvidas sobre a intenção de “profissionalizar” a docência no ensino secundário, como evidenciado nos artigos 68 e 69:

Art. 68. Fica instituído, no Departamento Nacional do Ensino, o Registo de Professores destinado à inscrição dos candidatos ao exercício do magistério em estabelecimentos de ensino secundário oficiais, equiparados ou sob inspeção preliminar. (BRASIL, 1931).

Se, até então, o corpo docente dos liceus era formado por pessoas da comunidade como militares, religiosos, bacharéis, advogados, médicos ou autodidatas, conhecidos por sua

⁵A Portaria Nº 501, de 19 de maio de 1952, detalha todas essas recomendações em 115 páginas do documento “Lei Orgânica do Ensino Secundário e legislação Complementar” organizado por Francisco de Assis Vieira, Chefe da Seção de Pesquisa do Serviço de Documentação do Ministério de Educação e Cultura. Embora tenha sido publicada em 1952 (VIEIRA, 1956), é razoável supor que essas normas já fossem utilizadas pelos inspetores antes de sua publicação pois os itens, fichas e formulários são idênticos aos utilizados pelo Inspetor Federal Amélio C. Baís no Relatório de Inspeção Prévia do Liceu Campograndense de Campo Grande/MT, em 1941.

“cultura”, a partir de 1931, só poderiam lecionar os que tivessem obtido aquele registro. Entretanto, como forma de aproveitar aqueles que já estavam em sala de aula, o documento propôs o registro provisório que destaca em seu art. 69, “aos que o requerem, dentro de seis meses a contar da data da publicação deste decreto.” (BRASIL, 1931).

Tendo os dispositivos legais sobre professores do ensino secundário como base, este artigo tem como objetivo apresentar as características da formação e do aperfeiçoamento dos professores dos estabelecimentos de ensino secundário na parte sul do estado de Mato Grosso que, desde 1977, forma o atual estado de Mato Grosso do Sul, e analisar mais especificamente os perfis dos professores de línguas estrangeiras modernas do ensino secundário nessa região no período de vigência da Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942-1961).

A utilização desse recorte disciplinar justifica-se porque o ensino das disciplinas de línguas estrangeiras passou por muitas transformações no período entre a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. A primeira, por sua concepção humanista, delegou às línguas nacional e estrangeiras modernas um papel relevante e reforçou no currículo nacional a presença do Latim, do Francês, do Inglês e do Espanhol e a segunda, por descentralizar as línguas estrangeiras modernas do currículo, tornou-as parte do núcleo de disciplinas optativas.

1. Referencial teórico

O ensino de línguas estrangeiras, na forma de instrução escolar institucionalizada foi, até o século XIX, a parte central da educação, mais atentamente ligado às línguas clássicas e suas literaturas e atravessado pelos pensamentos humanistas que consideravam a língua um veículo ou ferramenta para instruir os alunos no caminho ético e moral, adequando-os, com isso, às exigências de modernização e uniformização propostas pelos Estados Modernos.

Somente nos anos de 1800, de forma um pouco acanhada e com um lugar secundário no currículo, os idiomas modernos entraram efetivamente nas escolas europeias, mas o Grego e o Latim ainda mantinham seus lugares e papéis de disciplinas intelectuais, valorizadas, sobretudo, por treinarem as mentes dos estudantes através da análise lógica da língua e as abrirem para as grandes civilizações. Para que as línguas modernas conquistassem espaço dessa magnitude, deveriam também dotar os alunos de um grande vocabulário literário e ensiná-los a compreender os significados dos textos em língua estrangeira por meio de traduções, com o fim maior de levá-los a “apreciar a importância e o valor dos textos literários estrangeiros” (RIVERS, 1975, p. 14).

Com isso, os mesmos procedimentos utilizados para o ensino das línguas clássicas com o Método Gramática-Tradução foram transferidos para as aulas de Línguas Vivas, bem como a organização dos materiais didáticos, especialmente livros e gramáticas, que se assemelhavam àqueles produzidos para as aulas de Latim, trazendo um conteúdo baseado em regras gramaticais, listas de vocabulários, frases ou longos textos para serem traduzidos.

Destacamos que a história do ensino das Línguas Vivas no Brasil está ligada à constituição do Ensino Secundário e à institucionalização desse nível de ensino no Collegio Pedro II criado no período regencial, pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837 (BRASIL, 1837). Segundo Souza, esse colégio foi pensado pelo império como "agente no processo de construção de uma imagem da nação" (SOUZA, 2010, p. 112) e parte das propostas de centralização da gestão que tinha a educação de seus cidadãos como um de seus meios.

Nesse sentido, podemos pensar que a standardização do Ensino Secundário no Brasil, iniciou-se de forma indireta, não só em função dos métodos e materiais didáticos sugeridos e utilizados no Collegio de Pedro II, mas também em função da característica maior desse nível de ensino, o ingresso no ensino superior, cujos exames seguiam seus programas, mesmo quando ainda não havia exigência formal de equiparação. Isso fez com que os colégios e liceus, fossem adequando-se a eles, mesmo quando ainda não havia exigência formal de equiparação⁶.

O Decreto de criação do Collegio de Pedro II estabeleceu as disciplinas a serem ensinadas e, em seu Art 3º, estão Latim, Grego, Francês e Inglês distribuídos em um currículo de 22 disciplinas, com forte presença das línguas clássicas, acompanhando não só a França como outros países europeus (BRASIL, 1837).

Segundo o Art 117 do Regulamento nº 8, de 1838, ensinava-se a Língua Latina da 8ª a 3ª Aulas, a Grega da 6ª a 3ª e as Línguas Vivas iniciavam-se na 6ª Aula, com uma aula semanal de Língua Francesa. Na 4ª e 5ª Aulas, eram ministradas duas aulas de Língua Francesa e duas de Língua Inglesa por semana e, na 3ª Aula, uma aula semanal de Língua Inglesa (BRASIL, 1838).

Desde então, na legislação subsequente, o Ensino das Línguas Vivas foi aumentando seu espaço no currículo, mas, assim como as línguas clássicas, era tomado como veículo de

⁶ A equiparação das instituições ao Colégio Pedro II estabelecida pelo Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931 cujo Art 1º propôs que "O ensino secundario, oficialmente reconhecido, será ministrado no Collegio Pedro II e em estabelecimentos sob regimen de inspecção official." (BRASIL, 1931) mobilizou as escolas secundárias do país, mesmo aquelas mais distantes das cidades centrais, no sentido de se cumprir as exigências, não só em relação aos materiais didáticos e metodologias de ensino, mas também quanto à formação de seus quadros de professores. Somente em 1961, com Lei 4.024 de 20 de dezembro, com a descentralização do ensino e os estados ficando responsáveis pelos seus sistemas educacionais, os colégios do Brasil deixaram de ter a obrigatoriedade da equiparação ao Colégio Pedro II.

desenvolvimento do gosto, refinamento e conhecimento literário, colaborando, dessa forma, com a permanência do Método Gramática-Tradução. Também a consolidação de um mercado editorial publicando gramáticas, livros didáticos e dicionários bilíngues com circulação internacional e a possibilidade de sua aplicação em classes numerosas, onde alunos ouviam o professor, copiavam regras, faziam exercícios escritos e acompanhavam as correções pelo quadro-negro interferiram na continuidade desse método.

Na Primeira República, as seguintes reformas buscaram dar um sentido próprio à educação secundária, com um conceito unificador, e propuseram a adoção de uma organização e definição dos objetivos pedagógicos desse nível de ensino. No entanto, o Ensino Secundário continuou a ter caráter propedêutico, nada mais do que passagem obrigatória, do ponto de vista legal, para ingresso nos cursos superiores. Essa situação só foi alterada a partir da década de 1930.

As reflexões sobre mudanças metodológicas para o ensino da Línguas Vivas, iniciadas na Europa desde o final do século XIX, com proposições pedagógicas em torno de estudos mais diretos da realidade e a utilização de métodos ativos, ocorreram no Brasil nos anos de 1930 e 1940, com a criação das Faculdades de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo-USP, em 1934, da Universidade do Distrito Federal em 1935, seguidas da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, criada em 1939 (FIORIN, 2006).

A perspectiva prática de ensino promovida por essas propostas metodológicas criou uma atenção maior à proficiência oral e à forma como se lidava com o ensino de línguas estrangeiras nas escolas secundárias. (RICHARDS; RODGERS, 2001). Todavia, isso não significou mudanças imediatas nas práticas dessas disciplinas nas escolas.

Apesar de o Método Gramática-Tradução ser usado largamente nas escolas secundárias dos países, o Método Direto começava a alcançar um maior grau de importância sociocultural, sendo oficializado em muitos países europeus e americanos, provocado pelos estudos sobre os processos de aquisição de linguagem, da relevância da fonética, da criação das primeiras associações de línguas estrangeiras e de grande número de publicações mobilizando professores, intelectuais e governo, no sentido de rever a forma como se ensinava o idioma estrangeiro.⁷

⁷ Em termos mundiais, no final do século XIX, as contribuições dos linguistas, entre eles, Viëtor, Sweet, Jespersen, Paul Passy foram no sentido de produzirem fundamentos teóricos que vieram alicerçar a constituição do Método Direto. De acordo com Richards & Rodgers (2001), mesmo divergindo em muitos aspectos, esses reformadores compartilhavam crenças sobre as bases para uma nova forma de se ensinar a língua estrangeira.

Dessa forma, em um cenário ancorado nos estudos de Gouin, Wilhelm Vietör, nas premissas de Berlitz, assim como de outros defensores de formas de ensinar mais ativas para as aulas de línguas estrangeiras modernas, o Método Direto entrou em voga no final do século XIX, na Europa e alguns países da América Latina e na primeira metade do século XX, no Brasil, guardando entre seus princípios a ênfase na oralidade, o uso da língua estrangeira como meio de ensino, e o fim da tradução como prática cotidiana nas aulas de línguas estrangeiras modernas. Uma primeira evidência está no Programma de Ensino para o Collegio Pedro II para o ano de 1912, para as aulas de Francês:

O ensino será ministrado exclusivamente em francez explicando o professor os principaes idiotismos e as particularidades essenciaes da língua. As traduções preparadas com antecedência ou feitas em aula terão de ser resumidas oralmente, devendo exercitar-se os alumnos na elaboração de syntheses claras e consisas. As composições ou serão livres ou obedecerão a um thema obrigado, sendo a crítica e a defeza das mesmas feitas na língua ensinada. (VECCHIA & LORENZ, 1998, p. 187)

As reformas Francisco Campos, em 1931, e Capanema, em 1942, desenharam mais claramente a estrutura e organização do Ensino Secundário e sugeriram mudanças significativas para o ensino das línguas estrangeiras modernas em todo o país. Na primeira, os idiomas estrangeiros receberam um lugar importante ao lado da Língua Portuguesa, mais destacadamente, o Inglês e o Francês. Isso pode ser verificado não só em termos de horas/semanais dedicadas a essas disciplinas, mas também pelo Decreto n. 20.833, de 21 de dezembro de 1931, que dispôs sobre a orientação e fiscalização do ensino das Línguas Vivas no Colégio Pedro II⁸. Nesse momento, as Línguas Vivas obrigatórias, o Inglês e o Francês, passaram a ter 17 horas/semanais e o Latim, seis horas/semanais.

Em 1942, a Reforma Capanema instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, reforçou as tradições humanistas para a escolarização secundária, definiu um currículo circunscrito à formação cultural e promoveu um rigoroso sistema burocrático de inspeção e reconhecimento das instituições. Para Souza, as Reformas Francisco Campos de 1931 e Capanema, em 1942, ambas durante o governo de Vargas, “ratificaram o projeto cultural de formação da juventude” (SOUZA, 2008, p. 145) alicerçado na organicidade, racionalidade e uniformização.

⁸ Além dessas medidas criou-se uma comissão composta por professores autores de livros didáticos, gramáticas e dicionários adotados nas escolas secundárias no país para a elaboração de instruções metodológicas voltadas ao ensino dos idiomas estrangeiros (CHAGURI e MACHADO, 2019). A comissão propôs as práticas norteadoras para as aulas de Francês e as outras línguas estrangeiras modernas privilegiando o ensino prático e no idioma ensinado. (RAHE, 2015). As instruções foram publicadas em 9 de março de 1932, no Diário Oficial do RJ. (CHAGURI e MACHADO, 2019).

A partir de então, o Latim voltou a ser ensinado nos quatro anos do ginásio, o Inglês e o Francês permaneceram no currículo e o Espanhol entrou em cena novamente, sendo ensinado nos cursos clássico e científico. As justificativas foram a importância desses idiomas na cultura universal e, quanto ao espanhol, por ser a língua nacional de maior parte dos países americanos. Além disso, as exigências de regimento do cotidiano escolar para o reconhecimento e equiparação dos ginásios e colégios ficaram mais rigorosas (CHAGAS, 1967) e incluíam recomendações sobre a formação e contratação dos professores.

Enquanto a formação de professores primários já se fazia presente nas escolas normais do país desde os sistemas provinciais (TANURI, 2000), para o ensino secundário, foi apenas a partir dos anos de 1930 que os mecanismos para a seleção e contratação de seus profissionais, no caso desta pesquisa, aqueles que iriam ministrar as aulas de línguas estrangeiras, foram melhor definidos por Decretos e Regimentos.

A formação de profissionais para o ensino das Línguas Vivas tornou-se fundamental com as Reformas Francisco Campos e Capanema, dado que é a partir delas que se explicita a utilização de um método para as aulas dessas disciplinas e a necessidade de profissionais preparados para ministrá-las. O Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do Ensino Secundário, o quadro de docentes seria formado por "professores cathedraticos e auxiliares de ensino" (BRASIL, 1931, art.14), nomeados por decreto do Governo Federal e escolhidos por concurso e provas de títulos, entre "diplomados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras" (BRASIL, 1931, art.15).

Prevendo não haver diplomados, o art. 16 aponta a possibilidade de haver concurso para a escolha desses profissionais, conforme as regras de seleção dos institutos de ensino superior. Além disso, os artigos 70 e 72 do mesmo documento definiram os limites da provisoriedade pois havia a determinação de que, depois de criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, "(...) para obter a inscrição definitiva, será exigida habilitação perante comissão daquela faculdade, não só em Pedagogia como nas disciplinas relativas à inscrição." (BRASIL, 1931). O documento também determinou que, "dois anos depois de diplomados os primeiros licenciados da Faculdade de Educação Ciências e Letras, será condição necessária, para a inscrição no Registo de Professores a exibição de diploma conferido pela mesma Faculdade." (BRASIL, 1931).

O Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, consolidou as disposições do decreto anterior e especificou, em seu art 17, as incumbências dos professores de Línguas Vivas no Colégio Pedro II. De acordo com o documento, aos contratados competia a "orientação e fiscalização

do ensino das línguas vivas, mediante contrato firmado com o Ministério da Educação e Saúde Pública."(BRASIL, 1932, art 17). Os auxiliares, brasileiros ou estrangeiros seriam supervisionados pelos contratados e também os responsáveis pelas salas de aula. Segundo Chaguri e Machado (2020), os auxiliares produziam o material didático para os primeiros anos do ginásio, ministravam aulas nesses níveis, enquanto os contratados organizavam esses materiais e atendiam às turmas nos anos finais.

A Reforma Capanema, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário pelo Decreto n. 4244, de 9 de abril de 1942, expôs seus propósitos de ênfase aos estudos das humanidades e concretização do processo de nacionalização do ensino, dando à escola o papel de construtora da identidade nacional. Nesse período houve grande expansão das escolas secundárias privadas e no intuito de se manter a uniformização entre essas escolas e as públicas exigiu-se um controle rígido de inspeção e um rigoroso sistema burocrático de reconhecimento. Nesse movimento de reformulação do sistema educacional do país, a língua nacional e as estrangeiras tiveram um lugar de destaque.

Como já mencionado, entre os anos de 1931 e 1942, o Ministério da Educação emitiu uma quantidade significativa de decretos, leis, portarias e outros diplomas legais para uniformizar conhecimentos e comportamentos que envolviam tanto a formação quanto o exercício do magistério no ensino secundário em todo o país. A obediência a esses dispositivos era fiscalizada pelo sistema de inspeção, criado em 1931 e aperfeiçoado com a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942.

Os documentos oficiais deixam evidentes as intenções do governo de formar um quadro qualificado de professores para atuarem no ensino secundário. Entre elas, duas medidas se destacaram: a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras e a proposta aos professores em exercício de se registrarem como docentes do ensino secundário. Esta última servia como uma autorização de exercício de profissão, de certa maneira, uma licença provisória para o exercício da função, até que o professor completasse o curso superior.

No entanto, mesmo com essa medida, nas regiões mais distantes, onde não havia faculdades de formação de professores, houve pouca alteração na constituição dos quadros desses profissionais. Com isso, uma década depois, outra medida foi adotada para mudar o status desses “professores leigos”, pelo Decreto-Lei 8.777, de 22 de janeiro de 1946, foram instituídos Exames de Suficiência, com provas escrita, prática ou oral e didática para aqueles que ocupariam os cargos de professores no ensino secundário.

Segundo Miranda (2019), por serem muito rigorosos, os índices de aprovação eram muito baixos, o que levou a uma outra iniciativa do governo. Trata-se da criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (C.A.D.E.S.), pelo Decreto n. 34.638, de 17 de novembro de 1953, à qual caberia “promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à elevação do nível e à difusão do ensino secundário no país.” (BRASIL, 1953). Para que a C.A.D.E.S. alcançasse seus objetivos, várias ações deveriam ser tomadas, tais como:

promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores dos estabelecimentos de ensino secundário; e conceder e incentivar a concessão de bolsas de estudo a professores secundários a fim de realizarem cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento promovidos por outras entidades, no país ou no estrangeiro. (BRASIL, 1953).

A partir de 1956, no governo Café Filho, com a Portaria Ministerial n. 115, de 20 de abril de 1955, a C.A.D.E.S. passou a seguir as instruções para a realização de cursos intensivos, normalmente durante as férias escolares e voltados aos professores já em exercício com o objetivo de prepará-los para o exame de suficiência. Aos aprovados era conferido o registro de professor secundário e o direito de lecionar onde não houvesse licenciados por cursos de ensino superior. De acordo com Miranda (2019), em 1957, 84% dos professores em atuação no país eram leigos.

Segundo Pinto (2000), os anos de 1956 a 1963 foram anos de expansão e consolidação da Campanha, período em que os objetivos propostos puderam ser colocados em prática, mesmo havendo críticas a essas ações. Um desses críticos, Jaime de Abreu, em artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, avalia o modelo nacional de escolas secundárias e aponta as deficiências quantitativas e qualitativas nos currículos, nos exames e na formação de professores (ABREU, 1961, p. 15). Nesse ponto, ele sugere serem os cursos de aperfeiçoamento muito breves e pouco eficientes na formação de docentes para o ensino secundário.

Conforme Abreu, “quanto ao magistério, há grande número de integrantes dele sem formação própria nem ingresso qualificado para o desempenho da função, vivendo de formas de emergência de licença docente” (ABREU, 1961, p. 17). Por outro lado, esclarece que há os egressos das Faculdades de Filosofia que possuem orientações pedagógicas para o exercício de suas funções, mas são em número reduzido.

Embora as ações da C.A.D.E.S. sofressem críticas, é importante destacar que, para o sul de Mato Grosso, região investigada por nós, suas ações foram fundamentais para a formação dos muitos docentes que já ministravam as disciplinas e que tiveram suas funções regularizadas

ao serem aprovados nos exames de suficiência. Em Campo Grande, o Colégio Maria Constança Barros Machado foi escolhido como espaço para os cursos. Em Ofício de 27 de janeiro de 1959, o Diretor Ernesto Garcia de Araújo, encaminhou ao orientador dos cursos da C.A.D.E.S de Mato Grosso a relação de disciplinas com candidatos inscritos para os cursos e Exames de Suficiência, entre as disciplinas estão Português, Inglês, Geografia, Desenho e Ciências Naturais para o 1º e 2º ciclos. (RAHE, 2006). Apesar de ter lecionado fora do período contemplado na pesquisa, julgamos importante destacar a fala de um professor sobre a C.A.D.E.S. presente em um dos trabalhos analisados. Segundo ele:

A C.A.D.E.S. era um curso de férias de 1 mês para qualificar e aperfeiçoar os professores. Então eu fiz a C.A.D.E.S., primeiro de português e depois de inglês. Então essa C.A.D.E.S. dava um registro provisório que nos permitia dar aulas aonde não houvesse professores com graduação. (...)Esse curso de férias, depois prestávamos o exame e recebíamos um registro que até agora eu tenho. É temporário (...). Então esse era o nosso credenciamento para podermos lecionar. (RAHE, 2006, p. 108).

2. Metodologia

Como fontes para alcançar esses objetivos foram selecionadas teses e dissertações que contivessem informações sobre professores do ensino secundário na região e período mencionados, mesmo que seu objeto de investigação não fossem os professores. As temáticas das pesquisas estão relacionadas à história e implantação de uma instituição de ensino secundário (MARQUES, 2014), à história das disciplinas escolares, sobre a língua espanhola (MORAIS, 2007), a língua francesa (OLIVEIRA, 2009), a língua inglesa (RAHE, 2006), à implantação do curso ginásial no sul de Mato Grosso (OLIVEIRA, 2014), às Línguas Vivas e seus objetos didáticos em dois ginásios de Campo Grande (RAHE, 2015). Em alguns casos, as informações úteis para este artigo foram encontradas nos documentos anexados às pesquisas.

Nos trabalhos analisados, foram localizados registros sobre professores de três cidades do estado de Mato Grosso: Campo Grande, Dourados e Corumbá. Neles, procuramos identificar os nomes dos professores, as cidades e as escolas em que atuaram, período em que lecionaram nas instituições, ano de nascimento ou idades, gênero, formação inicial e atualização/aperfeiçoamento, datas e formas de ingresso, vínculo institucional, disciplina (s) que lecionaram, bem como o período e nível em que exerceram a docência.

Além dos dados obtidos nas teses e dissertações, foi realizada pesquisa nos arquivos do Professor José Pereira Lins, armazenados no CDR (Centro de Documentação Regional) da UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados), onde foram encontrados dados sobre os professores que lecionaram no Ginásio Osvaldo Cruz de Dourados, desde sua inauguração em 1954 até 1960, bem como nos Arquivos Digitalizados da Escola Estadual Maria Constança

Barros Machado, conjunto de quatro DVDs que reúne 9423 fotos de documentos relativos à história desta escola criada em 1938 como Liceu Campograndense (PESSANHA; ASSIS, 2011). Cabe registrar que, nesse procedimento de extrair de um relatório de pesquisa informações e utilizá-las para objetivos diferentes daqueles que orientaram sua coleta, ocorreu o que Certeau (1982) chama de manipulação semelhante, “Manipulação semelhante [é] aquela feita com o mineral já refinado”. (CERTEAU, 1982, p. 79).

3. Resultados

A leitura dos trabalhos analisados aponta para a dificuldade encontrada na região para a formação do quadro de professores de seus ginásios, uma vez que as cidades não possuíam cursos de formação para esses profissionais. Nesse sentido, os dados sobre a formação inicial dos professores mostram que eram profissionais de outras áreas como medicina, filosofia, advocacia e engenharia formados em cursos superiores que não incluíam formação para a docência em seus currículos.

Esses profissionais eram convidados a lecionar nas escolas secundárias por conta de conhecimentos que tinham adquirido em sua formação e carreira. Conseqüentemente, muitos permaneciam pouco tempo no magistério para se dedicar às suas carreiras principais. Somam-se a esses profissionais exercendo o magistério sem a formação exigida, os religiosos, principalmente nas instituições confessionais.

Lembrando que o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, salientava a composição do quadro de professores para todas as disciplinas como elemento fundamental para o reconhecimento dos ginásios e colégios e posterior equiparação ao Colégio Pedro II. Isso fez com que as instituições prestassem atenção especial à formação de seus quadros docentes. Exemplo disso são os relatórios de inspeção de dois ginásios de Campo Grande, cidade localizada na região sul de Mato Grosso. O primeiro, Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora, destaca o rigor na escolha de seus profissionais. Conforme o inspetor:

É este a meu ver (palavras do inspetor federal) o melhor título que apresenta o Ginásio para obter equiparação permanente. Dirigido por educadoras religiosas, o Estabelecimento escolheu seus professores externos sob moldes da mais estrita moralidade e competência didática. Pode-se afirmar que neste Colégio a orientação pedagógica é moderníssima. (GINÁSIO FEMININO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, 1937). (RAHE, 2015, p. 24)

O Colégio Estadual Campograndense confirma a relevância desse aspecto para a avaliação da escola em um Relatório de 1952. O documento aponta que o quadro de professores da instituição era formado por 15 membros, “em geral os professores são leigos, possuindo o curso de Filosofia apenas D. Maria da Glória Sá Rosa, José Pereira Lima Lins e Nélia Azambuja

da Cunha” (PESSANHA; ASSIS, 2011), no entanto, todos eram registrados no Departamento Nacional de Educação.

Conforme a Portaria n. 375, de 16 de agosto de 1949 (BRASIL, 1949), as instituições deveriam cumprir requisitos básicos para a equiparação e reconhecimento. Esses requisitos seriam avaliados pelo Inspetor Federal na forma de relatório. Entre os aspectos verificados e pontuados estavam as instalações físicas, o regulamento, a localização do edifício escolar, sua disposição interna e condições de conservação, número de salas de aula e laboratórios, materiais didáticos e o corpo docente.

A análise dos trabalhos realizados confirmou que grande parte dos professores de línguas estrangeiras na região e no período estudados podem se caracterizar como “professores leigos”, o que foi demonstrado nos quadros e tabelas extraídos da documentação escolar. No Colégio Osvaldo Cruz de Dourados, instituição privada, apenas dois professores possuíam curso superior, sendo que a Professora Elisa Gonzales tinha Bacharelado em Artes e não habilitação em inglês, o idioma que lecionou da 1^a a 3^a séries ginásial, no ano de 1956.

O Professor José Pereira Lima Lins foi o único, segundo os documentos, habilitado em Línguas Neolatinas na instituição, onde lecionou português e francês para as séries ginásiais de 1956 a 1958. Aluno egresso do Colégio Estadual Campograndense, José Pereira Lima Lins foi docente de espanhol nessa instituição, no ano de 1953, recém graduado pela Universidade Federal do Paraná. Segundo a dissertação de Morais (2007), ele foi convidado pela direção para assumir a disciplina. Não foram encontrados dados sobre as formações iniciais ou qualificações dos outros docentes de línguas estrangeiras modernas nos trabalhos pesquisados sobre a instituição.

Os dados trazidos pela dissertação de Marques (2014) sobre o Colégio Presidente Vargas de Dourados referem-se à segunda metade dos anos de 1960 até a década de 1970. Mesmo fora do período focalizado neste trabalho, foram incluídos como complemento. Verificamos que, nessa instituição, dos 24 professores das diferentes disciplinas ministradas no ensino secundário, 15 deles tiveram suas formações iniciais ou atualizações vinculadas à C.A.D.E.S, entre os quais o professor de inglês Cherster Soares Bonfim.

Em relação ao Colégio Estadual Campograndense, primeiro ginásio público da cidade, verificamos que, dos 17 professores dos idiomas francês, inglês e espanhol, oito tinham formação superior sendo quatro graduados em Línguas Neolatinas, um em Letras e Direito, um em Inglês e um em Medicina. Os outros professores eram funcionários aposentados, normalistas, seminaristas ou com curso científico.

Os professores Glauco Rodrigues Correia e Alexandre do Espírito Santo, ambos docentes da disciplina de francês, o primeiro nos anos de 1957 e 1958 e o segundo em 1958, fizeram suas primeiras formações pela C.A.D.E.S. Adair Aguiar, professor formado em Letras e Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ministrou aulas de espanhol nos anos de 1957 e 1958 nesse colégio, em substituição à Professora Maria da Glória Sá Rosa. Ele também lecionou português na mesma instituição. (MORAIS, 2007)

Horácio Braga, docente de inglês no Colégio Estadual Campograndense, de 1967 a 1990, fez seus estudos no seminário e participou dos cursos da C.A.D.E.S. de Português e Inglês na década de 1960, que o capacitaram e o autorizaram a ministrar essas disciplinas. Em 1973, graduou-se em Letras nas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso – FUCMAT, em Campo Grande. (RAHE, 2006)

Ao ler os processos de ingresso desses profissionais nos ginásios e colégios investigados notamos que alguns professores do Colégio Estadual Campograndense em suas entrevistas destacaram que foram convidados a ministrar aulas pela direção da escola. Foram os casos dos professores Adair Aguiar e José Lins Lima Pereira, de espanhol e da Professora Rosa Melke de inglês.

Rosa Melke foi aprovada em concurso realizado em 1955, para início em 1956, no entanto, ela iniciou a sua carreira na instituição mesmo antes de sua aprovação. Segundo ela:

Então aconteceu o seguinte: lá no Colégio Estadual, acho que a professora era uma americana. Ela foi embora para os Estados Unidos. De repente, todo mundo ficou sem professor. Aí a Dona Constança, que era diretora na época (...), então souberam que eu sabia inglês. A Dona Constança soube, todos souberam e vieram falar com meu pai. Eu falei, ah não, eu não sou professora, nem sei, não, não vou. Porque tinha vergonha. Era muito nova, tinha vergonha dos alunos por causa da minha idade. Fui morrendo de medo. (RAHE, 2006, p. 77)

Mesmo tendo passado por concurso público para ingressarem na instituição, em suas falas fica evidente que a chegada deles no colégio não foi uma iniciativa desses profissionais ou demonstração de interesse em iniciarem a carreira docente, mas da escola em busca desses profissionais.

O gênero dos professores é um outro aspecto a ser considerado. Diferente das escolas primárias que tinham seu corpo docente formado em sua maioria pelas mulheres normalistas, o ensino secundário não apresentava o mesmo desenho. É preciso uma investigação mais aprofundada para se entender essa realidade.

Dos 23 docentes mencionados nos trabalhos pudemos verificar que, entre os anos 1942 e final da década de 60, 9 eram mulheres e 14 homens. Entre as mulheres, quatro tinham formação em Línguas Neolatinas e uma em Letras. Os estudos não permitem compreender se

elas chegaram nas cidades já graduadas ou se saíram delas para fazerem suas formações em nível superior. Dos 14 professores, quatro deles tinham curso superior, sendo três na área de ensino de línguas. Dessa forma, 55,5% das professoras e 28,5% dos professores tinham formação superior.

Além disso, a observação do período em que esses profissionais ministraram as disciplinas de línguas estrangeiras nos colégios ajuda a confirmar a hipótese de serem “leigos” ou terem outra profissão. No ginásio de Dourados, os docentes contratados permaneceram entre 1 e 2 anos nas disciplinas, apenas o Professor José Pereira Lima Lins manteve-se como docente de francês por 4 anos.

No Colégio Estadual Campograndense, embora todos fossem concursados, não foi diferente, 11 dos 17 professores lecionaram entre um e dois anos nas disciplinas de línguas estrangeiras, apenas seis deles permaneceram na instituição por mais tempo, ocupando as cadeiras de línguas francesa, inglesa e espanhola.

No Livro de Relação do Corpo Docente – 1934 a 1983, do Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora e depois Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, nos anos de 1934 e 1939, a professora de francês foi a Irmã Bartira Gandês. Em 1935, as 1ª e 2ª séries tiveram como docente de inglês o Padre João Greiner. O Ginásio Dom Bosco, no ano de 1932, para a disciplina de francês, contou com dois professores contratados, Alfeu Reiveilleu e Rolf Schimidt. Este também ministrou aulas de alemão e inglês na instituição.

No município de Corumbá, cidade localizada a noroeste do estado, o Colégio Santa Tereza, instituição confessional, teve, em 1942, como professores de inglês e francês dois padres que também ministraram História Natural, História do Brasil, Desenho, Matemática, Física e Química. (OLIVEIRA, 2014)

Havia também casos de professores estrangeiros que assumiam disciplinas desses idiomas, como o Professor Cláudio Giuseppe Furlanetto, italiano responsável pelas aulas de francês no Colégio Estadual Campograndense de janeiro de 1957 a agosto de 1958 (OLIVEIRA, 2007), assim como o professor Nagib Raslan, docente da disciplina de língua inglesa, na mesma instituição. De origem libanesa, graduado em Inglês e História pela Universidade Americana de Beirute, este docente chegou ao Brasil em 1938, estabelecendo-se primeiramente em Dourados, onde lecionou no Ginásio Osvaldo Cruz.

A presença de estrangeiros no corpo docente das escolas parece não ter sido bem aceita pois, o Ofício 76/58, de 25 de abril de 1958, enviado pela direção da escola à Anísio Teixeira,

quando diretor do Departamento Administrativo de Serviço Público – DASP, RJ, questiona a possibilidade de um professor estrangeiro poder participar de concurso e tornar-se catedrático:

Professor estrangeiro, casado com brasileira e com filhos nascidos no Brasil, nomeados pelo Govêrno do Estado, para exercerem interinamente as funções de professor secundário, podem prestar concurso para catedráticos de colégios e ginásio mantidos pelo Govêrno do Estado? (COLÉGIO ESTADUAL CAMPO-GRANDENSE, 1958). (RAHE, 2006)

Conclusões ou considerações finais

As análises das teses e dissertações confirmaram que os professores de línguas estrangeiras na região e no período estudados podem se caracterizar como “professores leigos”, uma vez que nos quadros e tabelas extraídos da documentação escolar, os professores de francês, por exemplo, eram médicos, funcionários aposentados, normalistas, ou com curso científico. A região sul de Mato Grosso só instalou uma Faculdade de Filosofia em 1961, razão pela qual continuavam a lecionar os profissionais liberais que se dispunham a trabalhar nas disciplinas com as quais tinham alguma afinidade. Esse foi também o motivo pelo qual o estado recebeu os cursos e os exames de suficiência para registro dos professores da C.A.D.E.S. de 1957 a 1960 e entre as disciplinas escolhidas estavam Português, Francês, Latim e Inglês.

Nesse sentido e para cumprir as exigências legais, sob a vigilância rigorosa e próxima dos inspetores de ensino, esses “professores leigos” compuseram as classes dos cursos de aperfeiçoamento da C.A.D.E.S. Nos documentos foram localizados sete docentes com registro de habilitação pela C.A.D.E.S, sendo três deles em línguas estrangeiras.

Outro ponto que consideramos importante destacar é a diversidade de disciplinas que um professor por vezes lecionava, o conhecimento do professor não era necessariamente em uma única área, pois atendia diversas turmas e disciplinas. Este é o caso dos professores Raul Bezerra que lecionou matemática e inglês no Colégio Osvaldo Cruz, em Dourados, bem como Lysias Fernandes que ministrou aulas de francês e canto orfeônico.

No Colégio Santa Tereza, em Corumbá, instituição confessional, os professores, padres e clérigos em sua maioria, acumulavam as disciplinas de história natural e francês, como o Clérigo João Paczkoski, que lecionou inglês, matemática, física e química e o Padre Audísio Ducotey, com as disciplinas de história natural, história do Brasil, desenho e francês. (OLIVEIRA, 2009).

Nunes (2000) ao mencionar os professores do ensino secundário e suas carreiras destaca que a expansão desse ensino no país provocou a “superutilização do professorado” (NUNES, 2000, p. 46) e, mesmo com as medidas relacionadas à carreira, tais como registro profissional e a criação de Faculdades de Filosofia, muitos dos docentes não tinham o magistério como

ocupação principal. Isso pode justificar, principalmente, a frequente troca de professores identificada nas planilhas das diferentes instituições.

Ficam nítidos também alguns silêncios de informações, o mais recorrente foi a dificuldade de calcular a idade desses professores pela falta da data de nascimento, para muitos também não foram localizadas informações que seriam relevantes como participação em cursos de aperfeiçoamento da C.A.D.E.S e suas formações iniciais. Porém esses silêncios são conhecidos quando se trata de estudos em história, pois como indica Luchese, “Penso a História como narrativa, como trama do passado, como fios que se intersectam na construção do passado, permeado por práticas e representações.” (LUCHESE, 2014, p. 147).

Concluimos, portanto, que a proposta de “profissionalizar” a docência no ensino secundário explicitada na Reforma Francisco Campos em 1931, que se completaria com a formação de professores pelas Faculdades de Educação Ciências e Letras, foi muito lenta e desigual nas várias regiões do país. Para aperfeiçoar e capacitar, mesmo que provisoriamente os “professores leigos”, os cursos e exames de suficiência da C.A.D.E.S., de 1957 a 1960, constituíram uma alternativa concreta, mas não tão presente na formação dos professores de línguas estrangeiras modernas nos ginásios das cidades localizadas ao sul de Mato Grosso aqui investigadas. Apontamos também para a necessidade de maior aprofundamento e ampliação das investigações sobre o perfil dos docentes do ensino secundário em todas as regiões do país.

Referências bibliográficas

Livros:

CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Floresce Universitária, 1982.

CHAGAS, Valnir. **Didática especial das línguas modernas**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

RICHARDS, Jack Croft; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 2ed. Language Teaching Library. Cambridge University Press, 2001.

RIVERS, Wilga M. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. Trad. Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.

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

VIEIRA, Francisco de Assis. **Lei Orgânica do Ensino Secundário e Legislação Complementar**. 2ª Edição, 1956.

Artigos:

ABREU, Jayme. Ensino médio em geral e ensino secundário. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, Inep, n°81, p.7-26. 1961. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001673.pdf>. Acesso em: 15 fev 2020.

CHAGURI, J de P; MACHADO, M.C.G. O método direto no ensino de línguas estrangeiras no Colégio Pedro II na década de 1930. **Cadernos de História da Educação**, 19(2), 575-596. <https://doi.org/10.14393/che-v19n2-2020-18>. Acesso em: 01 de fev 2021.

CHAGURI, Jonathas de Paula e MACHADO, Maria Cristina Gomes. Carneiro Leão e a Reforma das Línguas Estrangeiras no Brasil (1930-1934). **Educ. Real**. [online]. 2019, vol.44, n.4, e87897. Epub 28-Nov-2019. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623687897>. Acesso em: 01 de fev 2021.

FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações de pesquisa linguística universitária. **Revista Línguas & Letras**. Dossiê: Um olhar na ciência linguística. v.7, n.12, p. 11-12, 2006. Acesso em: 01 de fev 2021.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Hist. Educ.** [online]. vol.18, n.43, pp.145-161, 2014. Acesso em: 01 de fev 2021.

NUNES, Clarice. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, Aug. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Fev. 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. mai/jun./jul./ago. 2000 N° 14. Acesso em: 13.fev.2021.

VECHIA, Ariclê; Lorenz, Karl (Orgs.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951** [Teaching programs of the Brazilian secondary school: 1850-1951]. Curitiba, Brasil: Autores, 1998.

Teses, dissertações e monografias:

MARQUES, Inês Velter. **O ensino secundário no Sul do antigo Mato Grosso: o Colégio Estadual Presidente Vargas de Dourados (1951-1974)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014, p.134.

MIRANDA, Bruna Camila Both. **A Cades e um novo modelo de professor Secundário nas décadas de 1950 e 1960**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.2019.

MORAIS, Rosana Sant'ana. **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) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande -MS (s.n), 2007. p.150.

OLIVEIRA, Stella Sanches de . **A história da disciplina Francês no Colégio Estadual Campo-Grandense (1942-1962)**. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.Campo Grande- MS, 2009, p.251.

OLIVEIRA, Stella Sanches de. **Implantação e organização do curso ginásial no Sul de Mato Grosso: expressões de um projeto de modernização (1917-1942)** /Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Tese (Doutorado) . Campo Grande, MS, 2014, p.182.

RAHE, Marta Banducci. **A disciplina língua inglesa e o “sotaque norte americano”:** uma **investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955 – 2005)**/ Dissertação de mestrado, 2006, p.145.

RAHE, Marta Banducci. **Inovações incorporadas ou “modernidades abandonadas”?** Uma **investigação sobre os materiais didáticos para as aulas de Línguas Vivas em dois ginásios de Campo Grande, sul do Estado de Mato Grosso (1931-1961)** /Tese de Doutorado, 2015, p.208.

SOUZA, Carlos Eduardo Dias. **Ensinando a ser brasileiro: o Colégio Pedro II e a formação dos cidadãos na Corte Imperial (1837-1861)**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=16707@>.

Trabalhos apresentados em congressos:

PINTO, D.C. **Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem sucedida?** In: I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000. Rio de Janeiro. Anais em CDRom do I Congresso Brasileiro de História da Educação, v. 1, p.1-14.

Em meio eletrônico:

BRASIL, Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953. **Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34638-17-novembro-1953-329109-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 fev.2020.

BRASIL, Lei N. 16 - de 12 de agosto de 1834. **Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832**. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html#:~:text=1%C2%BA%20O%20direito%2C%20reconhecido%20e,titulo%20de%3A%20Assembl%C3%A9ias%20Legislativas%20Provinciais.> Acesso em 16 jun .2020.

BRASIL,1837. Decreto de 2 de dezembro de 1837. **Convertendo o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrução secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html. Acesso em: 26 jan.2022.

BRASIL,1838. Regulamento nº 8, de 31 de janeiro 1838. **Contém os Estatutos para o Collegio Pedro II**. Disponível em: <https://www.legis.senado.leg.br/1561182/publicação/156356>. Acesso em 28 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 23 fev .2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Cultura e Saúde. Instrução para Execução do Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931. Diário Oficial, Rio de Janeiro, 9 mar. 1932. **Instruções para a execução do Decreto nº 20.833**, de 21 de dezembro de 1931. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1997679/pg-8-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-09-03-1932>. Acesso em: 23 fev .2020.

BRASIL. Decreto – Lei nº 21.241. **Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D21241.htm#:~:text=Consolida%20as%20disposi%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20a,secund%C3%A1rio%20e%20d%C3%A1%20outras. Acesso em: 01 fev 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 09/04/1942. **Lei Orgânica do ensino secundário.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 23 fev 2020.

BRASIL. Decreto – Lei nº 8777, de 22/01/1946. **Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8777-22-janeiro-1946-416416-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 de Fev 2021.

(BRASIL, 1949) Portaria n. 375, de 16 de agosto de 1949. **Altera as instruções para a execução do artigo 72 do Decreto-lei número 4244**, de 9 de abril de 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8777-22-janeiro-1946-416416-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 de fev 2021.

BRASIL, 1961. Lei Nº 4.024, **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8777-22-janeiro-1946-416416-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 de fev 2021.

PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. **Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado Campo Grande/MS.** Campo Grande, MS: W. s. Assis, 2011. Acesso em 13 fev. 2021.